

◊ contexto escolar e familiar e a
sua influência na relação que as
crianças têm com os livros

Madalena Comenda Miguens Vieira

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

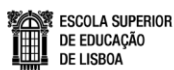
◊ contexto escolar e familiar e a sua influência na relação que as crianças têm com os livros

Madalena Comenda Miguens Vieira

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |



*“Educar é... contar histórias. Contar histórias é transformar a vida
na brincadeira mais séria da sociedade.”*

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

São difíceis as palavras para todos aqueles que acompanharam esta fase da minha vida. Não foi um período fácil. Por vezes tornou-se complicado, mas tive ao meu lado as pessoas certas.

Aos meus pais... só tenho a agradecer tudo o que fizeram por mim desde sempre. Por todo o amor, carinho, dedicação, ajuda, compreensão e paciência. São os meus exemplos e os meus pilares, que estiveram e estão para mim. Não tenho palavras para expressar o quanto vos estou e estarei grata, para o resto da minha vida.

Aos meus irmãos... aos dois miúdos fantásticos que sempre estiveram ao meu lado. A ti Gonçalo, que me vieste tirar o lugar de filha única, mas vieste encher a minha vida de felicidade e loucura. Serás para sempre o mais esgrouviado, mas ao mesmo tempo o mais carinhoso. A ti Tomás, o meu exemplo de vida e, o meu lutador. És e serás para sempre um exemplo de superação e de felicidade extrema. Obrigada, miúdos, por me acompanharem desde sempre e para sempre!

Aos meus Avós e à restante família, obrigada por sempre me apoiarem e estarem presentes para mim. Cada um de vocês sabe a importância que tem na minha vida.

A ti... Mauro... obrigada por estes últimos 4 anos memoráveis, a criar novos rumos, a crescermos ao lado um do outro e, acima de tudo por estarmos a criar a nossa própria história. Os momentos bons e maus, partilham-se com aqueles que mais amamos... vitorias e derrotas... aprendizagens... crescimento... o atingir de objetivos... fechar ciclos e iniciar novos projetos. Obrigada por me suportares quando as coisas ficarem difíceis, por todas as palavras e por me ouvires. Obrigada por toda a racionalidade, quando as dúvidas surgiram. Sabes o quão importante és para mim. O meu enorme obrigado por tudo. Agora somos três!

À Catarina... obrigada por cinco anos de memórias! A minha amiga... obrigada por teres vivido comigo tudo o que já vivemos e por termos as mesmas paixões. És muito especial e sabes a importância que tens para mim.

À Catarina... obrigada por alegrares os meus dias, por teres feito parte desta etapa tão importante e por me teres ajudado nos dias mais difíceis, mesmo sem te aperceberes. Serás para a sempre a minha pequenina!

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, que me receberam sempre de braços abertos e me deixaram entrar no seu mundo das brincadeiras.

À minha supervisora institucional, Professora Doutora Dalila Lino, por todo o apoio e disponibilidade prestada ao longo de todo o processo.

RESUMO

O presente relatório intitulado, *O contexto escolar e familiar e a sua influência na relação que as crianças têm com os livros*, tem como objetivo analisar, avaliar e fundamentar de forma reflexiva toda a minha prática, realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS II) em contexto de Jardim de Infância. As ações pedagógicas tomadas ao longo da prática, encontram-se aqui descritas e fundamentadas através de notas de campo que resultaram da minha observação direta, bem como da literatura específica.

A PPS II decorreu entre 28 de fevereiro de 2022 a 28 de maio de 2022, num colégio privado, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste período e, em conjunto com as suas famílias e equipa educativa, propus-me a desenvolver uma investigação que dá o nome a este trabalho.

No relatório, encontra-se ainda a investigação de uma problemática surgida a partir do contexto onde estive inserida. Surgiu assim o seguinte tema de investigação: *Qual a influência do contexto escolar e familiar na relação que as crianças têm com os livros e com a leitura de histórias?* A partir deste tema, desenvolvi um estudo de caso com base em observação, em questionários realizadas aos pais, à educadora e a uma entrevista realizada às crianças. Após a análise dos resultados foi-me possível perceber que as crianças que recebiam mais inputs relativos aos livros e à leitura, são as que mais interesse demonstram nesta área.

Relativamente à profissionalidade docente, como educadora de infância em contexto, torna-se vital a criação de relações, visto que o educador só consegue conhecer cada criança na sua individualidade através das interações que com elas vai tendo, no decorrer dos seus dias e, principalmente, nas suas brincadeiras quando convidado a participar.

Palavras-Chave: Educação de infância, Contexto familiar, Contexto escolar,
Livro, Leitura

ABSTRACT

This report, entitled, *The school and family context and its influence on the relationship that children have with books*, aims to analyse, evaluate and reflectively reflect, all my practice, carried out in Supervises Professional Practice (PPS II) in the context of kindergarten. the pedagogical actions taken throughout the practice are described here through field notes that resulted from my direct observation, as well as the specific literature.

PPS II took place between February 28, 2022, and May 28, 2022, in a private school, with a group of 25 children, aged 3 to 6 years old. During this time, and together with their families and the educational team, I set out to develop an investigation that gives the name to this work.

This report also includes an investigation of a problem that arose from the context in which I was inserted. Thus, the following research theme emerged: *What is the influence of school and family context on the relationship that children have with books and with the reading of stories?* Based on this theme, I developed a case study based on observation, on questionnaires carried out to the parents, to the educator and to an interview carried out with the children. After analysing the results, it was possible for me to realize that the children who received more inputs related to book and reading, are the ones that show the most interest in this area.

Regarding teaching professionalism, as a kindergarten teacher in context, it is vital to create relationships, since the educator can only get to know each child in their individuality through the interactions that they have with them, during their days and, mainly in their games when invited to participate.

Keywords: Childhood education, Family context, School context, Book, Reading, Influence

Índice

1. INTRODUÇÃO	10
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	13
2.1. Caracterização do meio onde está inserida a instituição	14
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	14
2.3. Caracterização do ambiente educativo	16
2.4. Caracterização do grupo de crianças	20
2.5. Caracterização das famílias	23
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	24
3.1. Intenções para a ação	25
3.2. Processo de intervenção	26
3.3. Avaliação da implementação das intencionalidades	28
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	31
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente	32
4.2. Revisão da literatura	32
4.3. Roteiro metodológico e ético	39
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	42
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	65
Anexo A. Planificação do Projeto “A Arte das Letras”	66
Anexo B. Questionário Enviado aos Pais	75
Anexo C. Entrevista Realizada à Educadora	78
Anexo D. Entrevista Realizada às Crianças	80
Anexo E. Roteiro Ético	81
Anexo F. Tabela de Caracterização das Crianças e das suas Famílias	85

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

Índice de tabelas

Tabela 1 - Hábitos de leitura aos filhos	43
Tabela 2- Caso não exista hábito de leitura, por que razão não o faz.....	43
Tabela 3 Tipo de livros que as famílias têm em casa	44
Tabela 4 - Quantidade de livros que cada família tem em casa	44
Tabela 5 - Frequência na compra de livros aos filhos.....	45
Tabela 6 - Frequência de leitura às crianças.....	45
Tabela 7 - Razão pela qual os pais leem livros aos seus filhos.....	46
Tabela 8 - Frequência da biblioteca mais próxima da área de residência	47
Tabela 9 - Do que mais gostam quando a educadora lhes conta uma história	49

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada decorrida de 28 de fevereiro a 28 de maio de 2022. Esta decorreu numa sala de jardim de infância com vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, na qual, ao longo deste período realizei a minha observação e intervenção educativa.

Neste surge a investigação que emergiu da minha observação reflexiva acerca do interesse das crianças pela área dos livros, enquanto área de escolha e de brincadeira, surgindo assim a possibilidade de conhecer o papel do contexto familiar e do contexto educativo na relação da criança com os livros. Deste modo, formulei a seguinte questão de investigação: *O contexto escolar e familiar influênciam a relação que as crianças têm com os livros?*. Para a investigação foram delineados os seguintes objetivos: (i) averiguar se o contacto e a leitura de livros em casa influenciam a relação que as crianças têm com os livros no JI; (ii) analisar se a leitura e a análise de histórias, no JI, de forma dinâmica e relacionado com os temas em desenvolvimento, influenciam a relação que as crianças têm com os livros e com a leitura de histórias; (iii) analisar as escolhas das crianças quando brincam nas áreas da sala.

Deste modo, a investigação que me propus realizar, enquadra-se na metodologia de estudo de caso qualitativo, tendo sido usados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente: a observação direta, participante e naturalista, os registos fotográficos, os questionários realizados aos pais, as entrevistas realizadas às crianças e à educadora cooperante.

A observação, que realizei no decorrer de toda a PPS II, foi uma observação participante visto que eu me encontrava inserida na rotina da sala. Naturalista pois era realizada num “(...) meio natural, descrevendo as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos (...)” (Dias, 2009, p. 179).

No decorrer da PPS II realizei ainda notas de campo, reflexões semanais e planificações, presentes no meu portefólio individual, que suportam este relatório, para além da literatura específica a que recorri.

O relatório encontra-se dividido em 5 secções. Na primeira secção é feita uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, ou seja, é feita uma caracterização do meio onde está inserida a instituição, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Na segunda secção é feita uma análise

reflexiva da intervenção, onde estão explícitas as intenções para a ação, o processo de intervenção e ainda é feita uma avaliação da implementação das intencionalidades. Na terceira secção é apresentada a investigação em jardim de infância, onde se encontra a identificação e fundamentação da problemática emergente, é feita uma revisão da literatura relacionada com o tema em investigação, é realizado o roteiro metodológico e ético e por fim feita uma apresentação e discussão dos dados obtidos na investigação. Na quarta secção é abordada a construção da profissionalidade docente como educador de infância em contexto e, por fim na secção cinco estão apresentadas as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do meio onde está inserida a instituição

A instituição encontra-se situada na freguesia da Charneca da Caparica e Sobreda, concelho de Almada. A Charneca da Caparica é uma freguesia que para além de ser uma área urbana possui também uma área protegida, a Arriba Fóssil e a Mata Nacional dos Medos. Este é um bairro habitacional, em expansão, sendo que é possível perceber o mesmo através da proliferação de habitações, que leva conseqüentemente a um aumento significativo da população e do seu estatuto social, atendendo ao tipo de construções que se encontram a ser efetuadas. É uma zona também rica em áreas verdes, nomeadamente parques acessíveis quer a crianças, quer a adultos, para as mais variadas atividades e momentos de lazer. É um local relativamente pouco movimento, consequência de ser uma zona habitacional, pelo que os transportes públicos nesta zona são poucos. As crianças vão de carro particular ou a pé para o colégio, visto que a sua maior mora perto do colégio. Nas imediações do colégio encontram-se bastantes habitações, pequeno comércio e alguma restauração.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização educativa na qual decorreu a PPS II, é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, criado a 1 de setembro de 2004.

A instituição tem a valência de creche tutelada pela Segurança Social e a valência de pré-escolar tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência, sendo que conta com duas salas de creche e uma de pré-escolar.

O colégio rege-se pelos seguintes princípios e práticas: (i) uma orientação no sentido de educação/formação ao longo da vida, articulando educação, saúde e segurança social, trabalho e formação, qualidade de vida, cultura e lazer; (ii) uma concertação e coresponsabilização das políticas (educação, saúde, segurança social) para a faixa etária dos 1 aos 5 anos; (iii) um trabalho local “em rede”, articulando recursos, rompendo fronteiras de isolamento físico e humano, envolvendo pais, comunidades e suas organizações no sentido de garantir esta sustentação e tomando a educação de infância como responsabilidade solidária da comunidade educativa; (iv) cuidar a ligação entre as várias valências, estruturas de atendimento destinadas às crianças dos 1 aos 3 anos, dos 3

aos 5 anos, reconstruindo interações e forma de trabalhar conjuntamente e articuladamente; (v) dar uma especial atenção aos funcionários que trabalham com as crianças, garantindo formações específicas para as problemáticas que vão encontrar no terreno, fixando-os aos seus postos de trabalho de modo a garantir uma intervenção eficaz e continuada, e propondo-lhes sistemas de sustentação (formação e supervisão) de modo a colmatar o isolamento e garantir a eficácia da sua ação pedagógica; (vi) uma formação centrada numa metodologia de projetos e partindo de situações e dificuldades reais, de modo a que contribua para a melhoria qualitativa da resposta institucional num determinado contexto; (vii) sistematizar e descrever práticas relevantes, teorizá-las e discuti-las para que possam ter um efeito multiplicador; (viii) explorar novas formas de organizar o trabalho pedagógico evitando o recurso apenas ao material (ou fichas comerciais) massificante ou estereotipado, utilizando a diversidade dos recursos locais e humanos e reconhecendo os saberes das famílias; (ix) promoção e elaboração sistematizada e regular de registos (descrições narrativas, portefólios, ...) sobre as crianças e sua atividade, evitando descrições e avaliações redutoras, registos esses que podem e devem servir de motor para discussões de trabalho em equipa e de informação às famílias sobre os progressos das crianças; (x) formação sistemática de responsáveis de jardim-de-infância e creches para as questões de intervenção precoce garantindo articulação de serviços e recursos, no sentido da eficácia e rentabilização dessa mesma intervenção; (xi) uma avaliação do impacto das pedagogias (ações pedagógicas) no desenvolvimento emocional (autoestima), intelectual e social das crianças, como consequente impacto no sucesso escolar. (Projeto Educativo, 2021/2022).

A instituição tem como objetivos, segundo o Projeto Educativo (2021/2022), (i) promover e proporcionar momentos afáveis, saudáveis e harmoniosos; (ii) promover o desenvolvimento integral da criança ao nível socio afetivo; (iii) incentivar para as relações sociais; (iv) proporcionar segurança e liberdade à criança; (v) promover situações de animação pedagógica; (vi) fomentar uma constante relação com as famílias; (vii) fomentar experiências com diferentes matérias, situações e pessoas; (viii) assegurar um desenvolvimento global; (ix) estimular a necessidade da criança conviver com a fantasia; (x) fomentar situações reais do meio envolvente; (xi) fomentar a capacidade de distinguir a realidade da fantasia; (xii) fomentar a criança para a cidadania.

Esta instituição rege-se pelo rigor na educação, profissionalismo e cortesia. É assim que o Jardim de Infância onde realizei a RPPS II melhor se pode caracterizar, como uma família, onde o bem-estar da criança é a prioridade e onde a educação se manifesta e todas as suas vertentes.

A organização do tempo deve apresentar como principal preocupação a existência de um tempo de qualidade, em que a disponibilidade para as crianças é total. Este tempo organiza-se da seguinte forma:

- *Tempo com objetivos específicos*: onde as crianças se envolvem em atividades dirigidas pelo educador (em grande e/ou pequeno grupo);

- *Tempo sem objetivos específicos*: onde o educador se encontra totalmente disponível sem qualquer ação orientada. É o tempo em que a criança explora livremente o material pedagógico disponível na sala e este apenas responde à ação da criança.

Mediante os tempos acima mencionados, a rotina diária da sala organiza-se da seguinte forma: 07h30 – 9h00 acolhimento, 09h00 – 12h00 reforço alimentar/ entrada das crianças na sala/ reunião matinal de partilha e lançamento de atividades/ atividades dirigidas e projetos/ arrumação da sala/ recreio/ higiene, 12h00 – 13h00 almoço/ higiene/ recreio, 13h00 – 15h30 atividades livres e mais tranquilas/ pequena sesta para quem necessita/ higiene, 16h00 – 16h30 lanche, 16h30 – 18h00 atividades livres ou orientadas/ reflexão sobre o dia e planeamento de atividades para o dia seguinte, 18h00 – 19h00 prolongamento.

2.3. Caracterização do ambiente educativo

A sala de atividades encontra-se dividida por áreas. É um lugar bastante iluminado, pois tem de três grandes paredes todas com janelas.

Para além da divisão por áreas a sala encontra-se organizada de modo que as crianças consigam explorar o espaço amplo de que esta dispõe, levando a uma crescente autonomia e independência, pois todos os materiais e brinquedos estão colocados ao nível das crianças, permitindo que estas consigam alcançá-los sozinhas. Estão disponíveis na sala para as crianças: materiais reciclados, aguarelas, tintas, pincéis, folhas de papel de diversos tamanhos e diversos calibres, cola de batom, tesouras, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de carvão, diversos livros adaptados às diferentes idades do grupo, cinco mesas

com cadeiras, jogos de construção, puzzles, plasticina, animais, diversos brinquedos referentes ao dia a dia (mercearia, cozinha, bebês, dinheiro falso, etc....) e peças de encaixe.

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas (Zabalza, s.d.). Posto isto, a organização da sala é feita do seguinte modo: Área da leitura é constituída um armário com livros à disposição. Nesta área pretende-se incentivar o gosto pela leitura, estimular a curiosidade, desenvolver a comunicação, bem como a partilha de sentimentos e emoções. O tipo de livros presentes na biblioteca da sala e, à disposição das crianças são os seguintes; contos tradicionais, enciclopédias infantis, dicionários de imagens e livros interativos; Área da matemática está intrinsecamente inserida na área dos jogos. Promove o desenvolvimento do raciocínio, noções de espaço e tempo, sentido do número, entre outras competências matemáticas (classificação, seriação, ordenação); Área das ciências tem por objetivo fornecer instrumentos que possibilitem o contato a um conteúdo de cariz mais científico; Área do faz de conta é composta pelo equipamento para cozinhar e comer, bonecos, materiais de faz de conta e dramatização. Pretende-se com esta área que as crianças brinquem ao faz de conta e que desenvolvam aspetos como a imaginação, sentido de responsabilidade, de organização, que sejam autónomas, entre outros. Proporciona também situações de trabalho em grupo e procura desenvolver o sentido de organização, assim como noções de peso, quantidade e número; Mesmo ao lado da casinha está a área da mercearia, sendo uma área onde se trabalha a educação alimentar, os conceitos de alimentação saudável e equilibrada. Na mercearia são também trabalhados o valor do dinheiro e o valor das coisas, permitindo assim um desenvolvimento lógico matemático transpondo para a brincadeira a realidade que vivem em casa. A mercearia permite assim o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Permite a interiorização de diferentes papéis na sociedade (o merceeiro, o caixa etc.), trabalhando assim as profissões; Área dos jogos é composta pelos jogos de mesa e de chão, desenvolve capacidades e permite a aquisição de competências, pois cada jogo tem funções distintas; Área das construções e garagem é constituída por um tapete e quatro caixas (carros, legos, animais e bolas). Nesta área as crianças fomentam o espírito de equipa, de iniciativa, para além de adquirirem

noções de espaço, tempo, velocidade, entre outras, e permitem o aperfeiçoamento de destrezas e coordenações motoras finas; Área da pintura sendo constituída por um cavalete de parede e tintas. As folhas para os desenhos estão no armário junto com os diversos materiais necessários a esta prática. Bem como possui plasticinas, teques, etc. (a criança ao brincar com este material desenvolve a motricidade fina e a imaginação). Esta área tem entre vários objetivos, estimular a criatividade da criança e sensibilizá-la para o sentido estético; Área da escrita integra uma caixa com letras, livros específicos, etc. Nesta área expõe-se textos livres das crianças e várias tentativas de pré escrita e escrita. Esta área é complementada pela área da leitura, onde as crianças após o contato visual com as letras e o código escrito fazem as suas associações e tentativas de escrita. A área da escrita visa promover o desenvolvimento da linguagem; desenvolver a capacidade de compreensão e atenção; estimular a imaginação, a criatividade e a estética; desenvolve também noções lógicas espaciais como o sentido da frase, da palavra e do texto.

A existência de área de interesse na sala de atividades permite, que através da brincadeira e do lúdico, a criança adquira consciência de si própria, desenvolva um conjunto de capacidades e competências, como a autonomia e a iniciativa, para além de permitir que as crianças se relacionem entre si. Ao experimentar cada recurso específico em situações exploratórias distintas e variadas, a criança está a contruir novos conceitos, independentemente dos objetos, ações ou circunstâncias.

As crianças necessitam de uma grande variedade de materiais, que apoiem a sua abordagem sensoriomotora, dado que são aprendizes ativos e cheios de curiosidade.

A sala de atividades deve ser um espaço planificado de forma que as crianças possam espaço para manusear os objetos e os materiais, para fazerem as suas próprias explorações, para criar e resolverem os problemas, para mostrarem as suas criações e ainda um espaço onde os adultos se possam juntar a elas, no sentido de as apoiar nos seus objetivos e interesses, como afirmam Hohmann & Weikart (2007). Deve ainda ser um lugar onde os objetos e materiais estão visíveis e acessíveis a todas as crianças do grupo, sem esquecer que o grupo é heterogéneo, logo nele existem crianças mais novas que não chegam a locais onde os mais velhos já chegam, existindo por isso este desafio, criar um lugar acessível a todos.

2.4. Caracterização do grupo de crianças¹

A Sala Laranja é uma sala heterogénea constituída por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que temos quatro crianças com 3 anos, sete crianças com 4 anos, nove crianças com 5 anos e cinco crianças com 6 anos. Doze crianças já frequentam a sala desde o ano letivo anterior, cinco crianças transitaram da Sala Verde (2 anos) e oito crianças entraram este ano para a instituição.

É um grupo bastante diversificado no que diz respeito às idades, aos seus interesses e às suas culturas familiares. A sua maioria são de nacionalidade portuguesa, que por si só é uma cultura diversificada, há duas crianças com nacionalidade brasileira e ainda há famílias com cultura polaca e angolana.

No que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, este grupo conta com a presença de algumas crianças devidamente acompanhados por técnicos especializados, sendo que uma delas, com perturbação do espectro do autismo está abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018 e tem um Relatório Técnico – Pedagógico. Existe no grupo um enorme espírito de entreajuda, união, cooperação e colaboração, entre estas crianças, proporcionando-lhes um enriquecimento cognitivo e sociocultural promotor do respeito pelas diferenças.

O grupo possui características muito diversificadas, manifestando necessidades e interesses também eles diferenciados, muito próprios de cada faixa etária. Intelectualmente demonstram grande interesse pelo mundo que as rodeia, querem saber o “como” e o “porquê” das coisas e, por isso, estão sempre a questionar. As crianças mais velhas manifestam também maior capacidade de atenção e concentração, conseguindo permanecer por mais tempo na área de interesse escolhida, no ouvir histórias, na execução de atividades, capacidades estas que vão sendo adquiridas com o passar do tempo.

A nível físico-motor, independentemente da faixa etária o grupo manifesta ao nível da motricidade global um desenvolvimento considerado normal para a faixa etária, mostrando-se de uma forma geral coordenados nos seus movimentos, desembaraçados e espontâneos. Contudo é ao nível da motricidade fina que se manifestam maiores diferenças em relação às diferentes faixas etárias. Assim, as crianças de três anos e

¹ Dados recolhidos a partir de conversas informais com a educadora e dos documentos de caracterização do grupo.

algumas de quatro, manifestam dificuldade em vestir/despir sozinhas, abotoar/desabotoar, atar os atacadores dos sapatos ou até mesmo no calçar.

São crianças que já revelam uma boa capacidade de concentração, gostam de ouvir canções novas e de cantar canções já conhecidas. Interessam-se muito por histórias e pelo mundo fantástico que elas promovem e, adoram todo o tipo de exercícios motores que promovam emoções desafiantes.

Em relação à linguagem as crianças encontram-se em estádios bastantes diversos, existem muitas crianças que já verbalizam frases completas e bem pronunciadas, enquanto outras ainda apresentam algumas dificuldades de dicção, dificultando a perceção do que querem transmitir oralmente.

No que diz respeito à autonomia o grupo manifesta ser autónomo, sobretudo na execução de tarefas de higiene e alimentação, havendo algumas crianças que necessitam de reforço positivo para concluírem a sua tarefa.

De uma forma geral são crianças, ativas, conversadoras, que adoram correr, saltar, trepar, explorar, manipular e descobrir. É através desta característica inata (curiosidade), que leva cada criança a descobrir os atributos dos objetos, a causa e efeito de determinados eventos ou as consequências para determinada ação. É a curiosidade das crianças que as leva à manipulação e exploração de sensações motoras e consequentemente a alcançar todas as etapas do pensamento abstrato.

A dinâmica da sala é alargada às famílias, uma vez que estas participam em todo o processo educativo. São participantes ativos das aprendizagens dos seus educandos, cooperam e colaboram com a equipa pedagógica sempre que necessário, nomeadamente através da partilha de informações, para dar o seu contributo para os projetos que estão em curso. Face à situação atual, as visitas à sala para contar uma história, para cantar uma canção ou falar da sua profissão estavam suspensas.

Relativamente à estrutura familiar, pode-se dizer que, na sua maioria, são famílias que correspondem ao padrão social, ou seja famílias composta pelos pais e irmãos a viver na mesma casa. A maior parte das crianças têm irmãos a frequentar ou que já frequentaram a instituição. Com base nos dados fornecidos pelos pais, pode-se concluir que a grande maioria das famílias provêm de um meio socioeconómico médio/ médio-alto.

No que diz respeito às propostas educativas apresentadas é um grupo curioso, participativo e interessado, há exceção de alguns elementos que iniciam as propostas mas que facilmente se desinteressam. Neste grupo, as crianças apresentam um vasto leque de interesses e, por heterogeneidade nas idades, existem nele diferentes tempos de exploração que devem ser respeitados por todos os adultos da sala e pelas restantes crianças. Para além disso, são bastantes as vezes que as crianças pedem a um adulto da sala para fazerem determinada tarefa, como refiro nas seguintes notas de campo: “Preparei uma atividade de pintura com cotonete e pedido da MBV.” [Nota de campo 15 de março de 2022] e “o DS pediu se podíamos fazer um torneio de puzzles.” [Nota de campo de 10 de março de 2022].

As rotinas têm papel muito importante ao ajudar a criança na estruturação do tempo. Para ela, o tempo está ligado às atividades e estas são o ponto de referência que utiliza para se orientar. As rotinas implicam gerir o tempo, o que não significa ocupá-lo sem qualquer intenção pedagógica, gerir implica uma intenção.

É de extrema importância que a gestão do tempo seja organizada em torno de acontecimentos regulares e rotinas de cuidados consistentes.

Ao programar a vida diária do grupo, devemos centrar-nos nas crianças, adequando os seus tempos aos ritmos individuais de cada uma. Uma rotina diária consistente, adaptada aos ritmos naturais e temperamentos de cada criança, conferem à mesma uma importante noção de previsibilidade e incentiva-a a participar de forma tranquila e segura nos diferentes momentos do seu dia. A criança torna-se mais autónoma, sente-se mais confiante e independente, pois sabe o que vai fazer a seguir e organiza-se de acordo com essa mesma rotina.

Para que a rotina obtenha o sucesso desejado, todos devem investir fortemente neste trabalho, procurando agir coerentemente, oferecendo um clima harmonioso onde a alegria e o carinho sejam fatores principais. A regularidade dos diferentes momentos da rotina permite à criança prever os principais acontecimentos e antecipá-los, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

2.5. Caracterização das famílias²

Tendo como base a informação disponibilizada pela educadora cooperante, é possível entender que a idade dos pais varia entre os vinte e seis e os quarenta e seis anos. Ao analisar os dados fornecidos, compreendi ainda que a habilitação académica dos Pais é, na sua maioria o ensino superior.

Encontramos no grupo algumas famílias monoparentais e relativamente à média do número de descendentes de cada agregado familiar o número é de 1,83 crianças.

Na instituição, a estrutura familiar nuclear combina bastante com redes de sociabilidade alargada, ou seja, um conjunto de pessoas “(...) assentes em vínculos de consanguinidade (...) ou em vínculos de afinidade (...)” (Ferreira, 2004, p. 73), sendo eles avós, tios(as) e padrinhos/madrinhas.

O contacto com a família, acerca de como decorreu o dia das crianças, é frequente. Quando ainda não era possível a entrada das famílias no colégio, os trabalhos eram expostos na janela da sala, à qual todas as famílias têm acesso quando vão buscar as crianças, são também enviadas mensagens pela área reservada e/ou pelo WhatsApp com fotografias e pequenos textos, sendo que na sua maioria das vezes, estas comunicações são feitas diariamente.

No que diz respeito às comunicações realizadas, para informar de reuniões, dia festivos, saídas da escola, entre outros assuntos, a maioria das famílias tende a responder e a mostrar interesse. Existe uma grande preocupação por parte da equipa educativa em contactar com as famílias, sempre que acontece algum percalço com as crianças. Existe grande envolvimento da família na sala, tendo-me sido possível observar a sua participação no projeto que estavam a realizar, denominado de “A arte das letras”, mesmo não sendo possível estarem presentes na sala.

² Dados recolhidos a partir de conversas informais com a educadora e dos documentos de caracterização do grupo, disponibilizados pela mesma.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

No decorrer da PPS II, delineei um conjunto de intenções e os seus correspondentes objetivos, para a minha ação pedagógica com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

Para o grupo de crianças, defini as seguintes intencionalidades: (i) promover relações de qualidade entre pares, (ii) promover a crescente autonomia das crianças, (iii) incentivar a independência nas crianças, (iv) contribuir para o espírito de ajuda mútua no seio do grupo, (v) promover momentos em que se estimule diversos comportamentos como: esperar pela sua vez e demonstrar atitudes de partilha e amizade, (vi) estimular e proporcionar novos conhecimentos e aprendizagens através de partilhas diárias e (vii) desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento. Para a intencionalidade educativa (i), o objetivo correspondente é propor que as crianças se ajudem entre si quando alguma sente dificuldades. Para a (ii) o objetivo é dar feedback positivo quando as crianças conseguem realizar uma tarefa nova de forma autónoma. Para a (iii) o objetivo é incentivar a realização de novas tarefas sozinhas. Para a (iv) os objetivos relacionados são propor às crianças que se ajudem entre si quando se deparam com dificuldades e conversar com as mesmas, quando surge um conflito, para que estas entendam o que estão a fazer de errado. Para a (v) os objetivos correspondentes são, saber esperar pela sua vez e demonstrar para com os seus pares e adultos atitudes de partilha e de amizade. Para a (vi) o objetivo é partilhar com os colegas acontecimentos do dia a dia e que aconteçam fora do ambiente escolar. Para a (vii) o objetivo é as crianças apropriarem-se de diversos conhecimentos em todas as áreas do conhecimento, tendo deste modo um alargado leque de conhecimentos.

Para a equipa educativa, a intencionalidade definida é (i) estabelecer uma relação de partilha, cooperação e confiança, (ii) assumir gradualmente o grupo enquanto educadora de infância e (iii) assumir momentos de pequeno grupo. Para a intencionalidade (i) o objetivo é promover a cooperação, a confiança e o espírito de partilha. Para a (ii) os objetivos são gerir e assumir atividades que envolvam todo o grupo e ainda dinamizar momentos de grande grupo. Para a intencionalidade (iii) o objetivo é gerir e assumir atividades que envolvam apenas algumas crianças, enquanto as restantes estão noutras áreas ou noutras atividades.

Como intencionalidade para as famílias defini (i) estabelecer uma relação com as famílias, envolvendo-as no dia a dia da sala e na vida escolar dos seus filhos. Para a intencionalidade (i) o objetivo que lhe corresponde é conversar com as famílias, considerando as suas partilhas, bem como partilhar com elas atividades do grande grupo e acontecimentos individuais de cada criança, respeitando a sua identidade.

3.2. Processo de intervenção

Quando dei início à minha intervenção, tinha como principal objetivo dar apoio à sala e ao grupo nas suas atividades e rotinas, de forma a integrar-me no mesmo. Logo desde o primeiro dia que a educadora me deixou à vontade na sala. Quando já estava perfeitamente integrada e à vontade com o grupo, comecei a planificar e a propor atividades, comunicando sempre à educadora as minhas intenções para o dia ou para a semana, de modo que ela me pudesse dar um feedback acerca das minhas propostas. O grupo estava a iniciar o projeto “A arte das letras” e, a educadora planificou a primeira semana do projeto, e a partir daí fui sempre eu que panifiquei as restantes semanas, até à exposição do mesmo.

Ao longo do tempo, tinha como intuito integrar-me cada vez mais na rotina da sala e das crianças, procurando estar sempre disponível para participar em qualquer momento da rotina, mostrando-me sempre disponível para as crianças, ouvindo-as conseguindo assim identificar os seus interesses.

Um aspeto fulcral na organização do ambiente educativo é a estipulação de horários e rotinas, sendo que o educador(a) deve pensar numa “(...) organização temporal [que] se deverá centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebidas como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo das crianças.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 42). Torna-se deste modo imperativo que o horário inicialmente definido seja flexível, de modo a responder às individualidades de cada criança, sem esquecer o restante grupo.

É de extrema importância que para além de flexível, a sequência de acontecimentos que ocorrem ao longo do dia seja previsível e seguida pelo educador de forma consistente, para que as crianças possam criar uma habituação e ganhem ao longo do tempo a capacidade de antecipar o que vai acontecer. O seguimento do horário de

forma consistente e o facto de as rotinas serem geridas com calma, leva à construção, para os mais novos e, ao fortalecimento, para os mais velhos, do sentimento de segurança, continuidade e de controlo, ajudando assim as crianças a desenvolver a autoconfiança, a capacidade de previsão e de antecipação e ainda perceberem que elas mesmas podem influenciar o decurso dos acontecimentos em que se encontram envolvidos.

As rotinas do grupo de crianças são as seguintes: das 07h30 às 9h00 acolhimento, das 09h00 ao 12h00 reforço alimentar, entrada das crianças na sala, reunião matinal de partilha e lançamentos de atividades, atividade dirigidas e projetos, arrumação da sala, recreio e higiene, do 12h00 às 13h00 almoço, higiene e recreio, das 13h00 às 15h30 atividades livres e tranquilas, pequena sesta, higiene, das 16h00 às 16h30 lanche, das 16h30 às 18h00 atividades livres ou orientadas, reflexão sobre o dia e planeamento do dia seguinte, das 18h00 às 19h00 prolongamento.

As planificações (cf. Anexo A) foram todas pensadas de modo a integrarem todas as áreas de desenvolvimento descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Aquando da realização das mesmas tentava sempre ter em atenção os interesses e os gostos das crianças, quer individuais quer do grande grupo, não invalidando o facto de serem realizadas outras atividades. Com estas planificações pretendia promover o interesse, a curiosidade e a exploração por parte das crianças, de modo que fossem estimulados os seus sentidos. Com todas as propostas apresentadas ao grupo, pretendia que no seu decorrer, as crianças explorassem e realizassem descobertas, sempre no sentido de se aperceberem do que as rodeia e se encontrem assim preparadas para o futuro. As planificações apresentadas em anexo, não correspondem a todos os dias de estágio, visto que existia também espaço para a educadora realizar as suas propostas, pois por vezes existiam contratempos que não permitiam a sua realização. Para além disso, existiu também a necessidade de reajustar as atividades ao grupo e aos seus comportamentos, tendo optado por trabalhar na maioria das vezes em grande grupo, sendo que com o decorrer dos dias foi-me possível ir adaptando a minha intervenção nestes momentos, de maneira a conseguir apoiar todas as crianças.

As realizações das planificações foram importantes, no sentido em que me ajudaram a nortear a minha intervenção, visto que sempre que planificava tinha de antecipar o que poderia acontecer e para isso criar abordagens alternativas. Para além

disto ajudaram-me a refletir acerca da minha atitude enquanto dinamizadora desses momentos de exploração, e das estratégias a que poderia recorrer.

3.3. Avaliação da implementação das intencionalidades

As intencionalidades educativas definidas para a minha prática, com exceção da intencionalidade para com as famílias, penso terem sido todas bem-sucedidas.

No que diz respeito às crianças, a **promoção de relações de qualidade entre pares**, bem como a contribuição para o espírito de entreaajuda no seio do grupo, foram colocadas em prática sempre que existia algum conflito ou quando alguma criança sentia certa dificuldade, promovendo deste modo o diálogo, quando necessário com a presença do adulto, e ainda a **entreaajuda**, sendo que as crianças se ajudam mutuamente em tarefas que estas não conseguiam concretizar sozinhas, não sendo necessariamente o mais velho que ajuda o mais novo. A **promoção da crescente autonomia das crianças e o incentivo à sua independência**, penso ter feito uma evolução desde a PPS I para a PPS II, sendo que dei muito mais espaço e tempo às crianças, para elas explorarem e experimentarem a dificuldade que estão a ter, de modo que a consigam ultrapassar tornando-se autónomas nas atividades do dia-a-dia. A **promoção de momentos em que se estimule diversos comportamentos como saber esperar pela sua vez e demonstrar atitudes de partilha e amizade**, foi uma intencionalidade desenvolvida logo desde o início da PPS II visto que foi desde logo notório que as crianças não sabiam esperar e que não gostavam muito de partilhar os brinquedos da sala nem os que traziam de casa, pelo que foi importante insistir nestes dois aspetos, o esperar pela sua vez, mais em momentos ou atividades de grande grupo, as crianças terem a capacidade de esperarem que sejam chamadas e que não estejam constantemente a perguntar quando é a sua vez. No que diz respeito à demonstração de atitudes de partilha e amizade, foram trabalhadas tanto em momentos de grande grupo, como em momentos de pequeno grupo, quando surgia essa necessidade, na sua maioria das vezes através de pequenas conversas com o grupo ou então de através de jogos que fomentassem a partilha entre as crianças. As intencionalidades de **estimular e proporcionar novos conhecimentos e aprendizagens através de partilhas diárias e desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento**, foram desenvolvidas com bases nos interesses das crianças, sendo que tinha sempre em atenção

o que elas me diziam ou pediam e assim realizava planificações com base nisso e ainda com atenção a todas as áreas de conteúdo que as crianças devem desenvolver, como descrevo na seguinte nota de campo “A MBV, no dia de apresentar a sua letra do projeto pediu para pintarem com cotonetes” (15 de março de 2022).

Para com a equipa educativa, penso que todas as intenções foram bem delineadas e conseguidas. O **estabelecimento de uma relação de partilha, cooperação e confiança**, foi sendo criada ao longo do tempo, através de diversas conversas informais e de momentos de partilha, e, no final penso que existia uma total partilha, colaboração e confiança entre todos os membros da equipa da sala, trabalhando em conjunto para as crianças. **Assumir gradualmente o grupo enquanto educadora de infância**, foi acontecendo ao longo do tempo, aumentando o número de crianças a trabalhar ao mesmo tempo e também com o facto de eu ir conhecendo cada vez melhor as crianças, sentindo-me à vontade para poder deixá-las trabalhar de forma autónoma, sabendo quais eram as que necessitam de mais apoio, visto que as crianças com o passar do tempo passaram a ver-me também como um adulto de referência e a quem poderiam recorrer o que também foi facilitando a minha intervenção e as dinamizações das planificações. Por fim, o **assumir momentos de pequeno grupo** tem uma extrema importância, pois não nos podemos focar apenas com as crianças que estamos a trabalhar, mas sim em todas, o que faz com que quando estamos a pensar atividades de pequeno grupo, tenhamos que pensar o que vai estar a fazer o restante grupo, acabei por trabalhar pouco em pequeno grupo com este grupo de crianças, pois rapidamente percebi que a dinâmica de trabalho com a educadora era trabalhar em grande grupo mas, quando trabalhei em pequeno grupo procurei sempre que as restantes crianças tivessem a fazer atividades mais calmas, como por exemplo jogos de mesa, enfiamentos, desenhos livres, para que estivessem calmo e não perturbassem quem estivesse a trabalhar.

A intencionalidade desenvolvida para as famílias, foi a que tive mais dificuldades. No início da PPS II, não era ainda permitido às famílias a entrada no colégio, devido às medidas de combate à pandemia, pelo que se tornava complicado existir contacto com as famílias apenas quando estas deixavam ou iam buscar as crianças, a partir do momento em que existiu o levantamento das restrições e as famílias passaram a entrar no colégio, passou a existir momento e espaço para interagir com as famílias. Ao início os pais

procuravam bastante a educadora, mas com o passar do tempo já se dirigiam a mim, sem qualquer problema, para dar algum recado ou perguntar alguma coisa. O que ajudou bastante este contacto inicial com os pais, foi o facto de a Educadora fazer questão de sempre que entregava alguma criança ou que falava com algum pai/mãe querer a minha presença e integrar-se nos diálogos que existam e, isto fez com que os pais se sentissem à vontade comigo, visto que percebiam que eu estava inserida no dia a dia do grupo e conhecia as crianças individualmente.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

No decorrer da PPS II e, com base na observação reflexiva que realizei, apercebi-me do facto de que todas as crianças do grupo, demonstravam um grande interesse pelos livros, quer quando os manuseavam de forma autónoma ou quando lhes era contada uma história. A partir daí emergiu o interesse por analisar se o contexto familiar e escolar influenciava essa relação.

Nesse sentido, surgiu um estudo de caso, para o qual formulei o seguinte tema de investigação: O contexto escolar e familiar influencia a relação que as crianças têm com os livros?

Para a questão de investigação anteriormente referida, defini os seguintes objetivos: (i) averiguar se o contacto e a leitura de livros em casa influenciam a relação que as crianças têm com os livros no Jardim de Infância; (ii) analisar se a leitura e análise de histórias, no Jardim de Infância, de forma consistente e dinâmica influenciam a relação que as crianças têm com os livros e (iii) analisar as escolhas das crianças quando brincam nas áreas da sala.

A realização deste estudo, permitiu-me compreender de que modo, no futuro, quando for responsável por um grupo de crianças, independentemente da faixa etária, poderei explorar os livros e as histórias, de maneira que sejam crianças interessadas e que percebam a importância dos mesmos para a vida futura.

4.2. Revisão da literatura

As histórias permitem a abertura para o mundo imaginário das crianças, “(...) onde a realidade e a fantasia se sobrepõem.” (Dohme, 2011, p.7), levando novas perspetivas ao mundo das crianças, o mundo por elas construído e pensado.

As histórias são um elemento de desenvolvimento de extrema relevância para as crianças, afirma Cavalcanti (2005), visto que é “(...) através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e é ainda através da leitura que é apoiada e enriquecida “(...) a interação da criança com a leitura.” (Mata, 2008, p. 80).

O contacto das crianças com os livros desde muito cedo, segundo Pimentel (2017), torna-se indispensável para que sejam proporcionadas novas experiências, bem como

meios para o desenvolvimento da sua personalidade. As histórias introduzidas na vida das crianças, desde tenra idade, apresentam diversos benefícios, sendo um deles o desenvolvimento do vocabulário. Por intermédio das histórias e, segundo Almeida (2002) citado em Pimentel (2017), existe um enriquecimento do vocabulário das crianças, ficando este mais diversificado. O vocabulário das crianças é, segundo Rosemberg, Menti, Alam & Migdalek (2016), bastante sensível ao input, à linguagem que a criança houve e à sua experiência, sendo que, segundo os mesmos autores, o padrão de ocorrência e a frequência com que as palavras aparecem no dia-a-dia das crianças, influencia a composição do seu vocabulário. Sem esquecer que o vocabulário das crianças varia consoante as suas experiências e a sua exposição à linguagem. Ao mesmo tempo que se dá o desenvolvimento do vocabulário é, também estimulada a criatividade, enriquecendo-se o seu imaginário, tornando-as assim mais criativas. Para além disso existe o desenvolvimento da memória, a estimulação do espírito crítico, a satisfação da curiosidade natural das crianças, a transmissão de valores e por fim, a sua própria autoidentificação, “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática da leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências.” (Mata, 2008, p. 78).

Para Mendes (2015), a criança está no meio do processo educativo, necessitando de ser constantemente estimulada e incentivada a participar ativamente na construção do seu saber.

A interpretação do mundo que rodeia as crianças, para Mendes (2015),

essa capacidade de a criança olhar à sua volta e interpretar o que vê, atribuir sentidos, fazer analogias e deduções, compreender os seus estados emotivos e o que os originam, perceber-se enquanto Pessoa e perceber o seu lugar no mundo é significativamente mais relevante para a criança em idade pré-escolar do que uma escolarização forçada e artificial, uma aprendizagem da linguagem escrita edificada nos moldes do que se faz no início do processo formal do ensino da leitura e da escrita do 1º Ciclo do Ensino Básico (Mendes, 2015, pp. 143)

A leitura começa muito antes de as crianças saberem ler e, por isso, os livros devem estar presentes no dia-a-dia das crianças o mais cedo possível, visto que, segundo

Ramos & Silva (2009), as crianças que têm acesso à leitura desde tenra idade, encontram-se mais bem preparadas para comunicar e para aprender ao longo de toda a sua vida.

Sisto (2015) afirma que o contacto precoce com a leitura e com os livros é, importante, ainda no período de gestação, defendendo que é eficaz embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da sua mãe, através do conto de histórias para acostumar a criança logo desde cedo aos mecanismos narrativos, e também com a proximidade afetiva que o contar histórias envolve.

A família é o primeiro lugar de contacto que as crianças têm, quer relacionado com o mundo que as rodeia, quer ao nível das interações sociais, segundo Saisi (2010), é também com a família que a criança apreende valores, constrói representações, faz os primeiros juízos, cria expectativas e vivencia experiências perpassadas por significados afetivos.

Tendo por base Kretzmann & Rodrigues (2006, p. 395, citados em Moreira, 2017), a família tem um importante papel no desenvolvimento da nossa subjetividade na medida em que dela fazem parte as primeiras pessoas com as quais temos contacto, portanto, antes mesmo de ser alfabetizada, a criança pode ser levada a descobrir o quanto é importante e interessante o contacto com a leitura. Assim, o ambiente familiar e a escola de Educação Infantil exercem grande importância na formação do sujeito leitor.

Segundo Hohmann & Weikart (2007), é através da leitura de histórias pelos familiares ou adultos de referência, que se criam laços emocionais e pessoais fortes, de maneira que as crianças associam a satisfação intrínseca a uma relação humana com as histórias e a leitura.

Visto as famílias serem os primeiros impulsionadores das crianças, torna-se muito importante que estas se tornem, precocemente, mediadoras da leitura e do gosto pelos livros. Torna-se deste modo imprescindível que a família seja mediadora, desta interação e relação, o mais precocemente possível e que entendam essa importância pois, segundo Mendes (2016), quanto mais precoce e sistemática for a ligação com os livros, mais facilmente as crianças vão desenvolver concepções sobre o código escrito, as funcionalidade e os aspetos figurativos da linguagem escrita, estratégias e comportamentos de leitor, levando a que as crianças ensaiem as primeiras tentativas de

leitura e escrita de forma espontânea. Mas o tipo “(...) de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade, de família para família.” (Mata, 1999, p.66).

Tussi e Rösing (2009) citados em Balça, Azevedo & Barros (2017), afirmam que a família tem dois papéis enquanto mediadores da leitura, sendo eles, o papel de aproximador e o de modelador. No que diz respeito ao papel de aproximador os autores declaram que é a família quem possibilita os primeiros contactos das crianças com os livros, tornando esse primeiro contacto prazeroso e afetivo. Deste modo, a família pode considerar os livros como um brinquedo, colocando-os ao alcance das crianças como fazem com todos os restantes brinquedos, levando a que as crianças tenham acesso aos primeiros comportamentos leitores, de forma lúdica, mediante o brincar. O papel de modelador está relacionado com os comportamentos leitores do agregado familiar, considerando-se este o melhor estímulo para que as crianças aprendam esses mesmos comportamentos através da observação e imitação. Este papel faz com que a família seja o primeiro modelo de atos literários, dando assim importância ao material impresso e aos livros, tornando-os parte do dia-a-dia familiar, permitindo que a criança tenha contacto com os mesmos.

De acordo com Sénéchal & Young (2008), a leitura de livros entre os adultos cuidadores e as crianças é considerada uma atividade com elevada relevância na estruturação do conhecimento indispensável para o sucesso futuro das crianças na leitura, mas não é suficiente recomendar aos adultos cuidadores que leiam com as crianças, existe, a necessidade de se partilhar com os pais algum conhecimento que lhes permita enriquecer as suas interações em torno da leitura conjunta de livros com as crianças. Esta partilha de conhecimento com as famílias, que também deve partir da instituição, pode ser um ponto um pouco mais complicado de exercer visto que estas podem assumir que o papel de mediador de leitura não é seu, mais sim da escola, como afirmam Balça, Azevedo & Barros (2017).

Segundo Cruz & Abreu-Lima (2012), não só as famílias com elevado capital económico, mas também com elevado capital cultural, tendem a proporcionar às crianças experiências mais estimulantes e interações mais consistentes, em contrapartida uma

condição socioeconómica bastante baixa, é desfavorável no que toca à qualidade do ambiente familiar e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da criança.

Segundo Pinto, Pessanha & Aguiar (2012), existe uma influência direta entre a o ambiente familiar e as competências de literacia das crianças, entendendo-se por literacia a “capacidade para perceber e interpretar o que é lido” (Literacia, s.d.), neste caso específico perceber e interpretar o que lhes é lido, que influencia o interesse pela exploração autónoma, fazendo com que as crianças procurem espontaneamente os livros, sem a necessidade de um adulto para as influenciar. Posto isto, segundo Pinto, Pessanha & Aguiar (2012), contextos educativos de alta qualidade, ou seja, contextos educativos em que as crianças têm oportunidade de interagir com todas as áreas de conteúdo e que possam ter um vasto leque de experiências, levam a um efeito positivo no desenvolvimento da literacia, ou seja, uma boa relação com os livros e com a leitura. Contrariamente, um contexto educativo de baixa qualidade, leva a um efeito negativo no que diz respeito à relação com os livros e com a leitura, pois será um contexto no qual não serão valorizadas todas as áreas de conteúdo e, por conseqüente, as crianças não terão estímulos suficientes para se mostrarem interessados, o que levará, conseqüentemente, a um mau desenvolvimento da literacia e uma relação inexistente ou pouco positiva com os livros e com a leitura. Torna-se deste modo imperativo que todas as crianças tenham acesso a jardins de infância de elevada qualidade, que juntamente com o ambiente familiar desenvolvam de forma positiva as competências relacionadas com a literacia.

A literacia emergente define-se como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas anteriores à aprendizagem da leitura e da escrita” (Fernandes, 2005). Estes conhecimentos surgem da análise e observação de tudo o que é impresso e envolve o dia-a-dia das crianças, em grande parte através dos livros. O educador deve sensibilizar para o prazer da leitura e despertar nas crianças a importância e a função da leitura.

A literacia familiar compreende-se pela forma como os pais, as crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade, podendo ser momentos espontâneos ou momentos específicos da rotina familiar.

A escola é um espaço no qual são concretizadas atividades enriquecedoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Mendes (2015) existe uma

necessidade de se criar um ambiente educativo que promova aprendizagens integradas e integradoras que sejam efetivamente significativas para as crianças, que deste modo, se sentirá, motivada e interessada em aprender e em querer saber mais. A qualidade do ambiente educativo e das práticas educativas é bastante importante para a implementação de um clima de bem-estar e de confiança, onde as crianças aprendem a brincar, onde desenvolvem e libertam a sua capacidade imaginativa, num sistema de permanentes conquistas e concretizações pessoais que leva, inevitavelmente, ao progresso equilibrado de todas as suas faculdades.

É importante que o interesse das crianças pelos livros, em idade pré-escolar, seja bastante estimulado, existindo assim a necessidade de serem colocadas à disposição variadas tipologias de livros, com diferentes fins, contextos, formatos e funcionalidades. Quanto maior for o contacto da “(...) criança com essa plêiade de obras que lhe são especialmente dirigidas maior facilidade terá de desenvolver a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora.” (Mendes, 2015, p. 144)

Deste modo, não é apenas a família que apresenta um papel fulcral na educação literária das crianças, também os educadores são importantes para esta conceção e este crescente interesse pelos livros. Mata (2008) declara que os educadores têm um importante papel de estimular o contacto permanente com os livros, de maneira que as crianças se sintam crescentemente motivadas e fascinadas pelo enorme mundo dos livros e da leitura e, assim, se contrua de forma gradual o seu projeto pessoal de leitor, sendo que se torna indispensável a disposição de livros de qualidade estética e literária, que possibilitem ampliar a sua capacidade imaginativa. Ou seja, segundo a mesma autora, o educador deve considerar os interesses e gostos das crianças no que diz respeito aos livros, respeitando as suas preferências, sabendo que as crianças apreciarão qualquer história que lhes demonstrará interesse.

O contacto com estes livros de qualidade estética e literária, segundo Traça (1992, p. 75 citado em Mata, 2015), levam as crianças a desenvolver as suas conceções precoces acerca da linguagem escrita (aspeto figurativo e conceptual), alargando deste modo a sua literacia, pois a aventura da leitura inicia-se muito cedo. A mesma autora define a leitura

como uma aprendizagem social, muito para além da aprendizagem escolar, iniciando-se muito antes da entrada na escola.

Através de estudos anteriormente realizados acerca da frequência com que os pais leem histórias aos filhos, foi possível perceber-se que “(...) pais de um meio sociocultural alto, esta prática foi referida por 75% como sendo desenvolvida com alguma regularidade, lendo histórias diariamente ou semanalmente (...)” (Lopes, 1996 citado em Mata, 1999), enquanto que “(...) pais de meio sociocultural médio-baixo a leitura de histórias diária ou semanal e referida por 64% (...)” (Pesão, 1997 citado em Mata, 1999).

Como já foi referido, a família, segundo Peixoto & Leal (2012), tem uma relevante participação no processo de desenvolvimento das competências de literacia nas crianças. Esta importância deve-se ao facto de serem proporcionadas às crianças oportunidade pelo contexto familiar para:

- a) contactar com artefactos de literacia; b) observar atividades de literacia de outros elementos da família; c) explorar de forma autónoma comportamentos de literacia; d) envolver-se em atividade de literacia e escrita conjunta; e) beneficiar das estratégias de ensino que os elementos da família utilizam durante atividades de literacia conjunta (DeBaryshe, Hawaii, Binder & Buel, 2000 citados em Peixoto & Leal, 2012).

A missão inicial da literatura infantil é, “(...) suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler, não podemos ignorar que, para se formar leitores competentes e críticos, é necessário promover os alicerces de uma verdadeira educação literária desde a mais tenra idade.” (Mata, 2015, p.145)

Em suma, é inteligível entender que, segundo Pinto, Pessanha & Aguiar (2012), a qualidade do ambiente em casa e do contexto escolar tem uma influência direta na área da linguagem e nas competências de literacia emergente da criança em idade pré-escolar. Esta qualidade e influência são de extrema importância pois, como afirma Mendes (2015), não podem ser ignorados que os conhecimentos e as capacidades metalinguísticas obtidas antes da entrada formal no 1º ciclo do Ensino Básico estão fortemente relacionadas com a futura aprendizagem da leitura determinando o sucesso da mesma. A família e o educador devem apoiar as crianças no momento da leitura, pois “é importante para a total formação de um leitor, o incentivo de pais e educadores.” (Ricardo & Neves, 2020). Deste

modo o gosto pela leitura e apreciação de histórias “(...) será contruído quando houver uma interação entre a família e a escola.” (Ricardo & Neves, 2020).

4.3. Roteiro metodológico e ético

No decorrer da investigação, os dados foram obtidos através de várias técnicas e instrumentos, permitindo-me deste modo recolher e obter informação rigorosa. Assim, decidi recorrer às seguintes técnicas: observação, notas de campo, questionários às famílias e à educadora e entrevista às crianças.

A investigação que me propus desenvolver corresponde a um estudo de caso e a “(...) característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), ou seja, como referem Bogdan & Biklen (1982), compreende a observação pormenorizada de um determinado contexto, ou indivíduo. É um tipo de investigação sistemática, ampla e integrada, ou seja, holística (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), que pretende entender o caso em estudo no seu todo e na sua singularidade. Esta abordagem apresenta cinco características chaves, sendo elas: (i) “O caso é “um sistema limitado” – logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa.”; (ii) “(...) é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação (...)”; (iii) “(...) tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferentes, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido (...)”; (iv) “(...) a investigação decorre em ambiente natural (...)”; (v) “(...) o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224). Podemos então, segundo Bravo (1998), Gomez, Flores & Jimenez, (1996), Punch (1998), Ponte (1994) e Yin (1994), afirmar que se trata de uma investigação empírica, com base no raciocínio indutivo, que depende a todos os níveis do trabalho de campo, que não é experimental e por fim, que se baseia em múltiplas e variadas fontes de dados.

Esta investigação surgiu de diversas observações que fiz ao longo das primeiras semanas da RPPS II e posteriormente em conversas com a educadora, acerca da importância que as crianças dava aos livros bem como o seu grande interesse no seu manuseio e em tudo o que envolva os livros.

A investigação tem como base uma observação participante, pelo que se pode definir como uma investigação qualitativa. A investigação qualitativa, apresenta cinco características que a tornam singular, sendo elas: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural; (ii) é descritiva; (iii) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) analisar os dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1982). A característica (i) refere-se ao facto de o investigador se introduzir no meio que quer investigar e a partir daí utilizar várias técnicas manuais e mecânicas para a obtenção de dados, sendo que, segundo Bogdan & Biklen (1982), os investigadores frequentam o meio que querem estudar, pois entendem que as ações são melhores entendidas quando observadas no seu meio natural de incidente. A característica (ii) deve-se ao facto de que os dados que são recolhidos corresponderem a imagens ou palavras e ainda os resultados que são obtidos têm citações a complementá-los, sendo por isso a ilustrar e a sustentar o que está a ser apresentado. A característica (iii) refere-se ao facto de o importante para o investigador ser o processo que o leva a chegar a um determinado ponto, do que rigorosamente o produto final que se obtém. A característica (iv) refere-se, segundo Bogdan & Biklen (1982), às hipóteses que vão sendo construídas à medida que os dados forem sendo recolhidos. Por fim, a característica (v) está relacionada com o facto de os investigadores, segundo Bogdan & Biklen (1982), estarem constantemente a questionar os participantes da investigação, com a finalidade de entenderem o que estes experimentam, a forma como estes interpretam as suas próprias experiências e ainda o modo como estes individualmente estruturam o mundo social à sua volta.

Tendo como ponto de partida a observação reflexiva que realizei, nomeadamente o facto de as crianças demonstrarem um grande interesse pela exploração autónoma de livros e pela audição de histórias, surgiu a seguinte questão de investigação: O contexto escolar e familiar influencia a relação que as crianças têm com os livros. Neste seguimento defini os seguintes objetivos para a investigação: (i) averiguar se o contacto

e a leitura de livros em casa influenciam a relação que as crianças têm com os livros no Jardim de Infância; (ii) analisar se a leitura e a análise de histórias, no Jardim de Infância, de forma consistente e dinâmica influenciam a relação que as crianças têm com os livros e (iii) analisar as escolhas das crianças quando brincam nas áreas da sala.

No decorrer de toda a investigação, a técnica de recolha de dados a que mais recorri, foi a observação direta, a qual “(...) utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os factos ou fenómenos que se desejam estudar.” (Lakatos & Marconi, 1992 citado por Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação em Educação, 2010). Esta caracteriza-se como participante, pois eu encontrava-me inserida no dia a dia da sala, onde a investigação se estava a desenvolver, ou seja, a minha observação estava “(...) situada preferencialmente num plano de observação-ação, e que dá origem a novas situações que resultam da intervenção e comentários do observador.” (Wilson, s.d., citado por Moura, 2003, p. 21). Esta é por isso uma “(...) técnica fundamental de análise qualitativa, centrada na interpretação do fenómeno.” (Wilson, s.d., citado por Moura, 2003, p. 21). A observação, para além de se caracterizar, como direta e participante, podemos ainda defini-la como naturalista, pois esta é realizada num meio natural e onde se descreve os comportamentos, as circunstâncias, as situações e os indivíduos.

Uma outra técnica utilizada, que surgiu de apoio à observação, foram os registos fotográficos, que segundo Bogdan & Biklen (1982), podem ser tiradas em qualquer momento oportuno e, do mesmo modo adiadas, de modo que possa existir uma cuidadosa condução da observação, tornando-se deste modo um excelente meio de estudo, para relembrar detalhes que poderiam não ser evidenciados sem a observação das fotografias.

Os questionários e as entrevistas foram também uma técnica de recolha de dados utilizada na minha investigação. Foi entregue um questionário a todas as famílias (cf. Anexo B), num total de 23, um questionário à educadora (cf. Anexo C) e feita uma entrevista (cf. Anexo D) às 25 crianças do grupo. As entrevistas realizadas às crianças, segundo Bogdan e Biklen (1982) consideram-se uma conversa informal, dirigida neste caso por mim, com o intuito de obter informações acerca dos hábitos de leitura em casa das crianças em estudo. Cada vez que a era dada a oportunidade, por parte da educadora, das crianças de escolherem uma área da sala para onde queriam ir, a minha observação

focava-se nas suas escolhas, da qual decorre a seguinte nota de campo, realizada logo no início da PPS: “O grupo no geral escolhe com frequência a área dos livros.” [Nota de campo de 7 de março 2022].

Após toda a recolha de informação, os dados, foram sujeitos a uma análise de conteúdo, que corresponde a “(...) uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.” (Krippendorff citado por Vala, 1986, p. 103)

No decorrer da investigação, na observação que realizei, foquei-me nas vinte e cinco crianças do grupo. Durante todo o processo, foi assegurado o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes, sendo que, tive em conta a Carta de Princípios para uma ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, a qual é composta pelos quatro princípios éticos e os compromissos neles inerentes e, para além disso, tive ainda em conta o pressupostos éticos descritos por Tomás (2011), apresentando, deste modo, em anexo (cf. Anexo E), o roteiro metodológico e ético que norteou a minha prática.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

No início da investigação, a minha função, enquanto investigadora, era apenas a de realizar uma observação participante, a ponto de perceber qual a frequência com que as crianças iam para a área dos livros, visto que me tinha apercebido que era uma área de grande interesse e, por numa conversa informal com a educadora esta me ter dito que o grupo de crianças apresentava um grande interesse nos livros, quer quando eram contadas histórias, quer quando tinham opção de escolha nas áreas da sala. Após perceber que esta área era frequentemente escolhida e, que o contacto que as crianças tinham com os livros era elevado, quer por iniciativa das crianças, quer por iniciativa da educadora, decidi analisar a influencia do contexto escolar e também familiar na relação que as crianças têm com os livros.

A análise de conteúdo, segundo Berelson (1952), é uma técnica de investigação que permite aos investigadores fazerem uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos dados recolhidos. Foi também realizada uma contagem de frequência relativa aos dados obtidos na investigação.

Os dados apresentados nas seguintes tabelas referem-se ao questionário aplicado aos Pais/encarregados de Educação das crianças do grupo de Jardim de infância onde foi desenvolvido esta investigação.

Foram distribuídos 23 questionários equivalendo às famílias de 25 crianças, tendo sido rececionados 19, correspondendo a uma percentagem de 82,61%, o que se pode considerar significativo, visto que segundo Bravo (2001), existe sempre um número elevado de questionário que não é devolvido, podendo atingir nalguns casos uma percentagem de 40%.

A expressão *hábitos de leitura*, leva-nos a uma atividade consistente e sistemática para a qual se prevê um tempo próprio de concretização e à partida implica um certo gosto e realização pessoal. A infância, a família e a escola estão normalmente associadas a estas práticas, as quais têm como base relações de forte carácter afetivo.

Tabela 1 - Hábitos de leitura aos filhos

Costuma ler livros com o seu filho?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Sim	19	100%
Não	0	0%

Na tabela 1 analisamos as repostas obtidas à primeira questão, “Costuma ler livros ao seu filho?”, e apuramos a partir dos dados que 100% dos pais têm o hábito de ler para os seus filhos.

Tabela 2- Caso não exista hábito de leitura, por que razão não o faz

Se respondeu “não” à questão 1, porque não o faz?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Falta de tempo	0	0%
Chego tarde a casa e o meu filho(a) já está a dormir	0	0%

O meu/minha filho(a) demonstra pouco interesse por livros	0	0%
Dificuldade em escolher livros adequados	0	0%

Dado que todas as famílias reponderam de forma positiva à questão 1, não obteve quaisquer respostas à questão 2.

Tabela 3 Tipo de livros que as famílias têm em casa

Qual o principal tipo de livros que têm em casa.	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Livros de imagens	12	63%
Livros de banda desenhada	3	15%
Enciclopédias infantis	9	47%
Contos tradicionais	18	94%
Outros	10	52%

No que diz respeito ao tipo de livros que as famílias têm em casa, tratando-se de uma pergunta de resposta múltipla, pudemos verificar, conforme a tabela 3 que as famílias têm na sua maioria contos tradicionais (94%), seguido de livros de imagens (63%), de outros (52%), de enciclopédias infantis (47%) e por fim livros de banda desenhada (15%).

Tabela 4 - Quantidade de livros que cada família tem em casa

Aproximadamente, quantos livros têm em casa?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Nenhum	0	0%
1 a 5	0	0%
5 a 10	0	0%
10 a 15	0	0%
15 a 20	1	5%
20 a 15	18	95%

Relativamente à quantidade de livros que cada família tem em casa percebemos que 95% têm entre 20 a 25 livros e que 5% têm entre 15 a 20 livros.

Tabela 5 - Frequência na compra de livros aos filhos

Com que frequência compra livros para o seu filho?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Nunca	0	0%
Raramente	1	5%
Uma vez por semana	1	5%
Uma vez por mês	9	47%
Outros	8	42%

Acerca da frequência de compra de livros percebemos que 5% das famílias raramente compram livros, outras 5% das famílias compram livros uma vez por semana, que 47% das famílias compram livros uma vez por mês e 42% das famílias respondeu outros.

Tabela 6 - Frequência de leitura às crianças

Com que frequência lê para o seu filho?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Nunca	0	0%
Raramente	0	0%
Uma vez por semana	3	15%
2 a 3 vezes por semana	8	42%
Uma vez por mês	1	5%
Todos os dias	7	37%

Relativamente à frequência de leitura aos filhos 15% das famílias disse que lê uma vez por semana, 42% respondeu que lê 2 a 3 vezes por semana, 5% respondeu que lê uma vez por mês e 37% respondeu que lê todos os dias.

Tabela 7 - Razão pela qual os pais leem livros aos seus filhos

Por que razão lê livros ao seu/sua filho(a)?		Resposta do Inquirido	
Categorias	Subcategorias	Nº	%
Desenvolvimento	Imaginação	7	36%
	Linguagem	3	15%
	Curiosidade	2	10%
	Conhecimento	3	15%
Estimular	Criatividade	3	15%
	Concentração	5	26%
Fomentar	Gosto pela audição de histórias	2	10%
	Hábitos de leitura	5	26%
	Bons momentos em família	3	15%

Para analisar a questão 7, relativa à razão pela qual os pais leem livros os filhos, numa questão aberta, forma criadas categorias e subcategorias de acordo com as respostas dadas pelos pais. Por isso percebemos que os pais consideram importante a leitura aos seus filhos para o desenvolvimento da imaginação (36%), da linguagem (15%), da curiosidade (10%) e do conhecimento (15%),. Para além disso também consideram importante para a estimulação da criatividade (15%) e da concentração (5%). E por fim, consideram também que fomenta o gosto pela audição de histórias (10%), fomenta hábitos de leitura (26%) e fomenta bons momentos em família (15%). Transcrevo algumas repostas dadas pelos pais “Porque gosto e ele gosta e acho que estimula a criatividade, imaginação e concentração”, “Por desenvolver a concentração da criança, a curiosidade e conhecimento de outras realidade; além de ser uma prática que proporciona ótimos momentos em família.”, “Porque acho muito importante para o seu

desenvolvimento, porque elas pedem e gostam imenso de ouvir histórias.” e “Para fomentar gosto e hábitos de leitura, curiosidade por tudo o que o rodeia e estimular a sua criatividade.”.

Tabela 8 - Frequência da biblioteca mais próxima da área de residência

Com que frequência frequenta a biblioteca mais próxima do seu local de residência?	Resposta do Inquirido	
	Nº	%
Nunca	16	84%
Raramente	3	16%
Frequentemente	0	0%
Outro	0	0%

Relativamente à frequência da biblioteca perto do local de residência percebemos que 84% das famílias nunca frequenta a biblioteca e 16% raramente frequenta a biblioteca.

Foi também feita uma entrevista à Educadora da sala de Jardim de Infância. Os dados obtidos referem-se à entrevista realizada à Educadora responsável pelo grupo de Jardim de Infância.

Analisando a primeira questão, acerca da **formação específica para a literatura de infância**, a Educadora respondeu “Não” e acrescentou “Não tenho formação específica atualizada, mas fiz várias formações na APEI (Associação Portuguesa de Educadores de Infância) eles envolviam a literacia na infância, mas já há algum tempo. Por exemplo, Expressão Oral e Abordagem à Escrita “Dança dos sons das palavras. Para além dos inúmeros sábados temáticos que envolviam a literacia no jardim de infância”.

A segunda questão, acerca se a **leitura fazia parte das planificações da Educadora** à qual, esta respondeu “sim”.

Na terceira questão, acerca da **frequência com que a Educadora costuma ler histórias na sala**, esta respondeu “diariamente”.

Na quarta questão, acerca dos **critérios que utiliza na escolha de livros** a Educadora selecionou: “Para motivar ou iniciar temas”, “Que incentivem a imaginação das crianças, independentemente de autores ou temas”, “Que promovam a aquisição de valores”, “Com assuntos que complementem outros temas trabalhados na sala”, “Outros

(Resposta: Que as crianças trazem para a escola (somo um grupo muito literário e livros chegam à sala com muita frequência).”.

Por fim, a quinta questão, uma questão de reposta aberta, na qual questionava a **importância dos livros e das histórias para as crianças**, a Educadora respondeu: “As histórias são uma ótima ferramenta na formação da identidade e valores. Ajudam a desenvolver o seu imaginário, as suas capacidades cognitivas e a sua inteligência emocional. Para mim o melhor instrumento de trabalho para iniciar ou dar continuidade a qualquer projeto. Para além de tudo isto, as histórias são uma valiosa oportunidade para momentos de maior vínculo do grupo entre si e com os adultos que participam nas suas aventuras literárias!”.

As entrevistas foram realizadas às 25 crianças da sala de jardim de infância. Realizei uma entrevista padronizada, “(...) na qual as questões e a ordem em que elas comparecem são exatamente as mesmas para todos os respondentes.” (Barrella, 2007).

O guião da entrevista foi criado pelo que pretendo analisar, em relação à influência do contexto familiar e escolar na relação que as crianças têm com os livros. Posto isto, o guião de entrevista conta com as seguintes questões: 1) Gostas que tem contém histórias?; 2) Gostas de ver livros sozinho?; 3) Tens livros em casa?; 4) Quantos Livros tens em casa?; 5) Vês Livros em casa?; 6) Quem te conta histórias em casa?; 7) Antes de dormires costumam contar-te histórias? 8) Vês livros na escola?; 9) Gostas quando a Mónica te conta histórias? 10) Do que mais gostas quando a Mónica te conta uma história?.

Na primeira questão, acerca do **gosto pela audição de histórias**, analisando todas as repostas obtidas nas entrevistas pelas 25 crianças em estudo, obtive 25 repostas afirmativas, ou seja, todas as crianças gostam que lhes sejam contadas histórias.

Na segunda questão, relacionada com a **exploração de livros sozinhos**, 19 crianças disseram que gostavam de ver livros sozinhos, 6 crianças disseram que não gostavam de ver livros sozinhos.

Na terceira questão, relacionada com a **posse de livros em casa**, todas as 25 crianças afirmaram terem livros em casa.

Na quarta questão, relativa à **quantidade de livros que as crianças têm em casa**, 3 crianças responderam “Não sei... muitos!”, 18 responderam “muitos”, 2 responderam

“poucos”, 1 respondeu “Eu nem sei! Nunca contei...” e 1 respondeu “Ainda nem sequer fiz a conta!”.

Na quinta questão, relacionada com a **exploração de livros em casa**, as 25 crianças responderam de forma afirmativa.

Na sexta questão, a qual questionava **quem lê histórias às crianças em casa**, 8 responderam que é a Mãe, 2 responderam que é o Pai, 1 respondeu que é o Irmão, 1 respondeu que é a Mãe e a Irmã e 13 responderam que são o Pai e a Mãe.

Na sétima questão, relacionada com a **leitura de histórias antes de as crianças dormirem**, 1 criança respondeu que não lhe leem histórias antes de dormir, 22 responderam que lhes leem histórias antes de dormir, e 2 crianças responderam que às vezes lhes leem histórias antes de dormir.

Na oitava questão, na qual é perguntado se **exploram livros na escola**, as 25 crianças responderam de forma afirmativa.

Na nona questão, na qual é perguntado se **gostam quando a Educadora lhes lê histórias**, também todas as 25 crianças responderam que gostavam.

Por fim, na décima questão, na qual é perguntado **do que mais gostam quando a educadora lhes conta uma história**, foi criada uma tabela com categorias e subcategorias para analisar as respostas obtidas:

Tabela 9 - Do que mais gostam quando a educadora lhes conta uma história

Do que mais gostas quando a Mónica te conta uma história?		Respostas das Crianças	
Categoria	Subcategoria	Nº	%
Utilização de objetos	Fantoches	3	12%
	Adereços	2	8%
Dinâmica	Junta canções há história	6	24%
	Entoação	3	12%
	Dança	3	12%
	Expressões faciais	2	8%
	Alteração da voz	6	24%

Podemos assim perceber que 12% das crianças gostam que utilize fantoches, 8% quando utiliza adereços, 24% quando canta enquanto conta uma história, 12% quando

recorre à entoação, 12% quando dança, 8% quando utiliza expressões faciais e 24% quando faz alterações da voz, alguns exemplos de repostas são as seguintes: “Gosto quando canta para nós e conta uma história!”, “Gosto quando fala de outra maneira!”, “Gosto quando fala como os senhores da história.”, “Gosto quando faz assim (abre os olhos)!”.

Das observações que fiz no decorrer da investigação, bem como as notas de campo adjacentes à observação, foi-me possível fazer um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1982). Posto isto, através da minha observação, percebi que a área dos livros e os livros eram um tema de bastante interesse de todas as crianças do grupo. Esta era uma área com grande frequência por parte das crianças de forma espontânea, bem como em momentos de espera, por exemplo enquanto esperavam que os colegas acabassem um trabalho, as crianças, iam buscar livros e folheavam com grande interesse e cuidado, como relato na seguinte nota de campo “a MFF e o DS estava a ver um livro e a MFF disse ao DS: - Cuidado vais rasgar as páginas!” (5 de maio de 2022). Para além disso quando a educadora contava uma história, era um momento de grande interesse e concentração por parte de quase todo o grupo, visto que nem todas as crianças têm a mesma capacidade de concentração, “De manhã a educadora leu-lhes a história do lobo que encontrou o país dos contos, todas as crianças ouviram atentas e depois souberam recontar a histórias ou partes delas: - O lobo saiu de casa e encontrou os três porquinhos!; - o lobo encontrou uma casa cheia de guloseimas!” (28 de março de 2022).

Depois da apresentação dos dados recolhidos ao longo de toda a investigação e da análise interpretativa dos mesmos, é essencial que seja feita uma reflexão acerca dos resultados obtidos no decorrer de todo o processo.

Em síntese, ao analisar todos os dados recolhidos é possível evidenciar que a grande maioria dos pais tem o hábito de ler livros aos filhos em casa, que o fazem com grande regularidade e que valorizam a importância e o contributo que estas têm no seu desenvolvimento e, esse hábito reflete-se no interesse pelos livros, por isso é essencial que a família seja mediadora, desta interação e relação, o mais precocemente possível e que entendam essa importância pois, segundo Mendes (2016), quanto mais precoce e

sistemática for a ligação com os livros, mais facilmente as crianças vão desenvolver concepções sobre o código escrito.

Do mesmo modo percebemos que o trabalho com livros em sala de aula por parte da educadora em conjunto com as crianças, a sua utilização como recurso para iniciar projetos e temas, a sua utilização e exploração dos mais diversos modos, leva a um grande interesse e cuidado pelos livros. Cada vez que a educadora queria abordar ou tema do interesse das crianças, ou quer trabalhar por exemplo um dia festivo esta recorre sempre a um livro para iniciar o trabalho a partir daí, como relato na seguinte nota de campo “No Dia da Mulher a educadora utilizou como recurso o livro *Grandes Mulheres que Mudaram o Mundo*” (8 de março de 2022), “Ao longo de todo o projeto a educadora tentou sempre ter um livro relacionado com a letra do dia” (16 de maio de 2022). O empenho do educador e da família na promoção da literatura para a infância, é de grande importância dado que não só motiva as crianças para este tipo de atividade, como se estabelece um vínculo na relação adulto-criança, enquanto a história está a ser lida.

Relativamente à questão inicial deste trabalho “Qual a influencia do contexto escolar e familiar na relação que as crianças têm com os livros” e os objetivos para ela delineados: (i) averiguar se o contacto e a leitura de livros em casa influencia a relação que as crianças têm com os livros no JI; (ii) analisar se a leitura e a análise de histórias, no JI, de forma dinâmica e relacionado com os temas em desenvolvimento, influenciam a relação que as crianças têm com os livros e com a leitura de histórias; (iii) analisar as escolhas das crianças quando brincam nas áreas da sala, pode ser afirmado, após toda a análise dos dados objetivos e discussão dos mesmo que o contexto escolar e familiar tem uma grande importância na relação que as crianças vão ter com os livros e com a leitura, não apenas no futuro, mas já enquanto crianças explorados e determinadas em conhecer o mundo que as rodeia.

Para finalizar, nunca é demais salientar que o adulto, quer seja o educador, quer seja a família, surge nesta situação, da leitura de histórias, como o principal agente na promoção e no gosto pelos livros, visto que é ele que lê as histórias às crianças. A família como o principal responsável pela educação literária das crianças, tem um papel de extrema importância na promoção literária das mesmas. Com a análise dos dados recolhidos, é possível afirmar que quando as famílias e o contexto escolar valorizam a

leitura e os livros, conduzem às crianças essa valorização, traduzindo-se essa postura, num interesse das mesmas pelos livros e pela audição de histórias, visto que todas as famílias que responderam aos questionários, bem como a educadora, tinham em si a importância da leitura de histórias, bem como era um hábito regular em casa e na sala de jardim de infância.

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

A escola deve promover a aprendizagem da vida democrática, em que todas as crianças contribuem para a sua aprendizagem e para a das outras crianças e, para que tal se suceda é de extrema importância a atitude do educador.

Como modelo e responsável pelo grupo o educador deve criar situações de conhecimento, atenção e respeito pelo outro. Deve proporcionar a participação das crianças no seu processo educativo, através de oportunidades de cooperação, tomada de decisões nas questões relacionadas com o grupo, elaboração de normas e regras indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida do grupo, podendo para tal recorrer a alguns instrumentos de apoio como os quadros de tarefas, de presenças entre outros.

Ainda como experiência e vivência de vida democrática o educador deve planear e avaliar algumas situações com as crianças, mas, sobretudo deve inculcar-lhes confiança, autoestima e, despertar-lhes o espírito crítico e de curiosidade.

“O papel do professor é de encorajamento e envolvimento nas experiências ajudando o aluno a resolver problemas e a obter resultados positivos e uma aprendizagem com significado.” (Chambel, 2017).

Tendo em conta os modelos pedagógicos pelos quais cada educador se baseia, a sua intencionalidade educativa e a sua intervenção pedagógica, o papel enquanto educador passa por etapas distintas, todas elas interligadas, que se vão sucedendo conforme os interesses e as necessidades de cada grupo de crianças.

O educador observa o grupo que tem à sua frente, bem como cada criança individualmente, para conhecer os seus interesses e necessidade, mas também as suas capacidades. Esta observação pode ser feita de duas formas distintas: de forma direta ou indireta. De forma direta, o educador observa as crianças nas suas brincadeiras, nas atividades e nas conversas e interações que as crianças têm entre si. De forma indireta, o educador tem conhecimento do meio em que a criança está inserida, afinal o educador é um parceiro da família no processo de desenvolvimento e educação das crianças. Após a observação quase exaustiva do grupo, o educador parte para a planificação, que permite uma organização do espaço, do tempo e dos recursos adequados a esse grupo; proporciona a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo; prevê atividades estimulantes que promovam descobertas e aprendizagens diversificadas, que proporcionem o

desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças; pressupõe atividades que despertem a criatividade e imaginação e provoca situações que despertem a curiosidade e desenvolvam a capacidade de pensar, agir e resolver problemas. A avaliação feita por parte dos educadores visa avaliar a ação com as crianças e individualmente, de modo a melhorar as suas aprendizagens e desenvolvimento.

A identidade profissional está constantemente em construção e aprendizagem e, em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância, depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional como refere, Sarmiento (200):

Enquanto futura educadora de infância, tenho que ter bem ciente os princípios e fundamentos que governam a minha ação, sendo eles: ter em conta as características da criança, criando oportunidade que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades; considerar a família e a sua cultura na sua ação educativa; partir das experiências das crianças e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; escutar e considerar as opiniões da criança, garantido a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo; estimular as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem; aceitar e valorizar cada criança, reconhecendo os seus progressos; tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidade de aprendizagem de todas as crianças; adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que responda às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças; promover o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças; estimular o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança; abordar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada; estimular a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016).

Nesta profissão, a criação de relações torna-se vital, visto que o educador só consegue conhecer cada criança na sua individualidade através das interações que com elas vai tendo, no decorrer dos seus dias e, principalmente, nas suas brincadeiras quando convidado a participar.

A PPS I e a PPS II foram dois pilares fundamentais na minha formação, dado que me ensinaram a conhecer o grupo que está à minha frente, demonstrando os seus

interesses, necessidades e potencialidades. Os interesses, as necessidades e as potencialidades de um grupo de crianças, foram três pontos que se tornaram para mim fundamentais, pois são extremamente importantes para definir as intenções pedagógicas para o grupo, bem como planificar o seu dia a dia.

Em ambas as PPS encontravam-me disponível para aprender, sem descuidar o olhar cuidadoso sobre as crianças, nem a responsabilidade que tinha assumido perante os grupos e as equipas educativas. Foram dois períodos desafiantes, mas ao mesmo tempo muito gratificantes que me permitiram crescer tanto a nível pessoal, como profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do relatório pretendo destacar as aprendizagens e os momentos mais importantes experienciados nos duas RPPS que contribuíram para a construção da minha identidade profissional e as principais conclusões a que cheguei ao aprofundar a problemática escolhida.

O estágio que realizei, em contexto de jardim de infância, ajudou-me a crescer a nível pessoal e profissional, na medida em que refleti diversas vezes acerca da profissão que me quero tornar, bem como em estratégias para ultrapassar dificuldades ou situações que surgem no dia a dia.

A minha prática foi um período de aprendizagem diária. Como estagiária mostrei-me sempre disponível para ajudar em tudo o que fosse necessário e também me mostrei interessada em querer saber mais acerca do ambiente educativo em que estava inserida. No início da prática adotei uma postura de observadora, para entender as rotinas da sala, do grupo, os hábitos, a relação entre a equipa educativa e as crianças, a forma como eram resolvidos os conflitos e quais as regras implementadas.

Por parte da educadora cooperante, foi-me dada desde o primeiro dia abertura e oportunidade para desenvolver diversas atividades. Nestes momentos procurava perceber quais as estratégias que melhor funcionavam ou se adequavam ao grupo de crianças e, isso permitia-me estar em constante aprendizagem e reflexão e, com isto aprendi a adaptar as minhas atividades e intenções com o desenrolar das situações e perceber que nem sempre é possível controlar-se todos os momentos do dia a dia com crianças.

Ao longo deste período aprendi que um(a) educador(a) está em constante reflexão e aprendizagem, para que a sua prática seja de qualidade, que é fundamental criar uma relação de respeito e carinho com as crianças escutando-as e observando-as, para que estas se sintam os principais agentes da aprendizagem.

No que diz respeito à problemática investigada, considero que a sua realização e análise foram uma mais-valia, para mim enquanto futura profissional de educação, porque tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o contexto familiar, o contexto escolar e a sua influência na relação que as crianças têm com os livros. Com a realização desta investigação, tendo em conta o tema da problemática, tive a oportunidade de perceber a importância do contexto familiar e escolar na relação que as crianças têm com os livros, chegando à conclusão de que ambos têm uma grande importância e

influencia na relação que as crianças criam com os livros e conseqüentemente com a leitura. Para além disso tive a oportunidade de conhecer a percepção das crianças, das suas famílias e da educadora cooperante acerca do tema, chegando à conclusão de que as crianças quando influenciadas desde pequenas e de forma dinâmica e correta em relação aos livros gostam de os explorar de diversas formas e têm por eles um cuidado muito grande quando os manuseiam.

Em suma, um excelente momento de reflexão e de aprendizagem, que me fez crescer bastante, para que no futuro a minha prática pedagógica seja correta e de acordo com aquilo que as crianças merecem e mais necessitam.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS
| ' ' | ' ' |

- Balça, Â. M., Azevedo, F. J., & Barros, L. M. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista Educação Pública*, 26(63), 713-727.
- Barrella, P. F. (2007). *ENTREVISTA E ESTUDOS DE CASO*. Faculdade Magister.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- Chambel, E.P. (2017). *O ensino do inglês na escola moderna*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Cruz, O., & Abreu-Lima, I. (Jan-Jun de 2012). Qualidade do ambiente familiar – preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista AMAzônia*, VIII(1), 244-263.
- Dias, C. M. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 175-188.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de educação da Infância*, 74, 8-11.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI de Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve contem o grupo de crianças. In “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. (pp. 64-102). Porto: Edições Afrontamento.

- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586
- Literacia*. (s.d.). Obtido em 23 de abril de 2020, de Priberam Dicionário: <https://dicionario.priberam.org/literacia>.
- Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 65-77.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Mendes, T. (set – dez de 2015). *Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora*. *Textura*, 17(35), 140-150
- Mendes, T. (2016). Literatura para a infância do jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 115-132.
- Moreira, P. R. (2017). *A importância da leitura na educação infantil*.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-ação. (2003). *Educação*, 28(1), 9-31.
- Peixoto, C., Leal, T. (2012). Anexo V – Leitura conjunta em contexto família: do pré-escolar ao 1º ciclo. Em N. Ramos, E. Mendes, A. I. Silva, & J. Porfírio, *Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI – Olhares Interdisciplinares*
- Pimentel, J. M. (2017). *A importância das histórias nos Pré-Escolar*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação.

- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2012). Anexo III- Efeitos de qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Em N. Ramos, E. Mendes, A. I. Silva, & J. Porfírio, *Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI – Olhares Interdisciplinares*
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2012). Efeitos de qualidade dos contextos familiar e de educação de infância no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Em N. Ramos, E. Mendes, A. I. Silva, & J. Porfírio, *Família, Educação e Desenvolvimento no séc. XXI – Olhares Interdisciplinares* (pp. 101-102). Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação.
- Projeto Educativo (2021/2022)
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores?* Biblioteca Municipal de Ílhavo.
- Ricardo, F. S., & Neves, R. M. (agosto de 2020). *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NÚCLEO DO CONHEICMNETO. A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES*. PP. 37-46. Obtido de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/literatura-no-contexto>
- Rosemberg, C. R., Menti, A., Stein, A., Alam, F., & Migdalek, M. (Jul – Dez de 2016). Vocabulário, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, (35-2), 101-120.
- Saisi, N. B. (jan – jul de 2010). *Educação infantil e família: uma parceria necessária*. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, 20(34), 65-85.
- Sarmiento, T. (2009). As Intencionalidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sénéchel, M., & Young, L. (2008). *The effect of family interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta analytic review*. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907

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

Sisto, C. (2015). *A arte de contar histórias e a sua importância no desenvolvimento infantil*. Obtido em 22 de abril de 2020, de <https://pt.slideshare.net/rofisi/a-arte-de-contar-histrias-celso-cisto>.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação em Educação. (2010). Consultado em [http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas e Instrumentos de Recolha de Dados na Investiga%C3%A7%C3%A3o em Educa%C3%A7%C3%A3o](http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o)

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M. A. (s.d.). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

ANEXOS

| " " | | " "

Anexo A. Planificação do Projeto “A Arte das Letras”

Semana da Escultura

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planeadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior	Letra E Edgar Degas – A Bailarina	Letra F Francisco Franco – Cristo Rei	Letra G Botero – La Gorda Gerturdis	Letra H Hercules	Letra I Ícaro
	Conversa matinal sobre o fim de semana, lançamento do tema da semana e da atividade do dia Modelagem de barro e aplicação de tule Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista	Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia Modelagem de barro com espátulas de madeira para suporte Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista	Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia Modelagem da figura humana em barro Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista	Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia Modelagem da figura humana com expressão muscular Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista	Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia Conto de lenda Desenho com contorno, a caneta, da figura humana com asas Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista
Tarde - Repouso - Higiene - Lanche - Higiene	Jogos de mesa Reflexão sobre o dia	Dia da Mulher – sessão fotográfica (Fridah Kahlo e Diego)	Brincadeira ao ar livre Reflexão sobre o dia	Jogos tradicionais Reflexão sobre o dia	Matemática Reflexão sobre o dia

<p>- Atividades de descoberta e exploração - Saída</p>	<p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Reflexão sobre o dia Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>
--	---	---	---	---	---

Semana da Música e Dança

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p>Manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planeadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior 	<p>Letra J Jerusalema</p> <p>Conversa matinal sobre o fim de semana, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Visualização do vídeo da família a ensinar a dança jerusalema</p> <p>Dança da coreografia jerusalema</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Letra K Kalimba</p> <p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Exploração do som da Kalimba</p> <p>Criação de máscaras com tiras de gesso no molde da cara da criança</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Letra L Laranjas e Bananas</p> <p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Brincadeira sonora com a canção “Laranjas e bananas”</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Letra M Move It Minha Maneira</p> <p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Coreografia “I like to move it”</p> <p>Dança “Minha Maneira” de Xutos e Pontapés</p>	<p>Letra M (continuação)</p> <p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>História “O macaco de rabo cortado”</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>
<p>Tarde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repouso - Higiene - Lanche - Higiene - Atividades de descoberta e exploração 	<p>Exploração musical</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Visualização do filme “Kurikou e a feiticeira”</p> <p>Reflexão sobre o dia</p>	<p>Visualização do filme “Luca”</p> <p>Reflexão sobre o dia</p>	<p>Visualização do filme “Madagáscar”</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Jogos de mesa</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>

- Saída		Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades	Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades		
---------	--	--	--	--	--

Semana da arquitetura

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p><u>Manhã</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planeadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior 	<p>Colégio encerrado</p>	<p>Letra N Casa nórdica</p>	<p>Letra O Oscar Niemeyer Opera House</p>	<p>Letra P Pirâmides do Egipto</p>	<p>Letra P (continuação)</p>
		<p>Conversa matinal sobre o fim de semana, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Recorte de figuras geométricas para a construção da casa nórdica</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Desenho com lápis de cera e colagens ao som de “Onde Love” de Bob Marley</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Desenho e pintura de pirâmides (forma geométrica)</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>
<p><u>Tarde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repouso - Higiene - Lanche - Higiene - Atividades de descoberta e exploração - Saída 		<p>Exploração de plasticina</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Jogos de chão</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Desenho livre</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Brincadeira orientada na sala</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>

Semana da arquitetura

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p><u>Manhã</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planejadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior 	<p>Colégio encerrado</p>	<p>Letra Q Coliseu Quadrado</p>	<p>Letra R Ruy Othake Hotel Unique</p>	<p>Dia da Mãe</p>	<p>Dia da Mãe</p>
		<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Desenho do coliseu quadrado ao som de Queen</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Pintura e colagem do Hotel Unique</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Realização da prenda do Dia da Mãe</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Festa do dia da Mãe</p>
<p><u>Tarde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repouso - Higiene - Lanche - Higiene - Atividades de descoberta e exploração - Saída 		<p>Jogos tradicionais</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Puzzles</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Jogos de mesa</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Caixas</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>

Semana da poesia e escrita

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p>Manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planeadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior 	<p>Letra S</p> <p>Trava línguas da letra S</p>	<p>Letra T</p> <p>Miguel Torga</p> <p>Rimas com a letra T</p>	<p>Letra U</p>	<p>Letra V</p> <p>Vaiana</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Dia livre (brincadeira na sala, jogos, desenhos, etc...)</p>
	<p>Conversa matinal sobre o fim de semana, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Registo desenhado do trava línguas escolhido</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Audição e interpretação do poema</p> <p>Desenho sobre a rima escolhida</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Sessão fotográfica da letra U (desenho com o corpo deitados no chão)</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal sobre o fim de semana, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Visualização do filme “Vaiana”</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	
<p>Tarde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repouso - Higiene - Lanche - Higiene - Atividades de descoberta e exploração - Saída 	<p>Yoga</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Momento de relaxamento</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Puzzles (minitorneio)</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Puzzles (minitorneio)</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Puzzles (minitorneio)</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>

Semana do cinema – 9 a 13 de maio

Dia Tipo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p><u>Manhã</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Higiene e reforço alimentar - Atividades planeadas ou espontâneas - Recreio ou atividades de descoberta e exploração - Higiene - Almoço - Higiene - Tempo de exterior 	<p>Letra W Walt Disney</p>	<p>Letra X X – Men Super-heróis e super-princesas</p>	<p>Letra Y Yes Day</p>	<p>Colegio encerrado</p>	<p>Letra Z Frozen Zig zag Aula de zumba</p>
	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Desenho do Mickey Mouse</p> <p>Criação de um vídeo com várias fotografias do Mickey e do Pluto</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Pintura de imagens sobre o filme X-Men</p> <p>Aprender a jogar Xadrez</p> <p>Produção de um pequeno vídeo com os super-heróis e princesas de cada criança</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>	<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Sessão de cinema “Yes Day”</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>		<p>Conversa matinal, lançamento do tema da semana e da atividade do dia</p> <p>Aula de zumba</p> <p>Sessão fotográfica com o corpo em forma de Z</p> <p>Visualização de um pequeno vídeo com uma lenda sobre o aparecimento das Zebras</p> <p>Exploração da letra na sua forma e procura em folha de revista</p>
<p><u>Tarde</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repouso - Higiene 			<p>Brincadeira orientada na sala</p>		<p>Brincadeira livre na sala</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lanche - Higiene - Atividades de descoberta e exploração - Saída 	<p>Visualização de um pequeno vídeo sobre Walt Disney</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Brincadeira com os brinquedos trazidos de casa</p> <p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>	<p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>		<p>Reflexão sobre o dia</p> <p>Brincadeira livre no exterior ou na sala de atividades</p>
---	---	---	---	--	---

Anexo B. Questionário Enviado aos Pais

HÁBITOS DE LEITURA EM FAMÍLIA – QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo recolher dados sobre os hábitos de leitura em contexto familiar das crianças da sala laranja.

Este estudo enquadra-se no âmbito do Relatório da prática supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa, para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Elementos da família com quem vive	Habilitações académicas	Profissão	Idade
Pai			
Mãe			
Outros			

1. Costuma ler livros com o seu filho?

Sim	
Não	

2. Se respondeu “não” à questão 1, porque não o faz?

Falta de tempo	
Chego tarde a casa e o meu filho já está a dormir	
O meu/minha filho(a) demonstra pouco interesse por livros	
Dificuldade em escolher livros adequados	

3. Qual o principal tipo de livros que têm em casa.

Livros de imagens		Contos tradicionais	
Livros de banda desenhada		Outros	
Enciclopédias infantis			

4. Aproximadamente, quantos livros tem e casa.

Nenhum		10 a 15	
1 a 5		15 a 20	
5 a 10		20 a 25	

5. Com que frequência compra livros para o seu filho?

Nunca		Uma vez por mês	
Raramente		Outros	
Uma vez por semana			

6. Com que frequência lê com o seu filho?

Nunca		2 a 3 vezes por semana	
Raramente		Uma vez por mês	
Uma vez por semana		Todos os dias	

7. Por que razão lê livros ao seu/sua filho(a)?

8. Com que frequência frequenta a biblioteca mais próxima do seu local de residência?

Nunca	
Raramente	
Frequentemente	
Outro	

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo C. Entrevista Realizada à Educadora

HÁBITOS DE LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR – QUESTIONÁRIO

1. Tem algum tipo de formação específica na área da literatura para a infância? Se sim, qual?

Sim	
Não	

2. A leitura costuma fazer parte das suas planificações?

Sim	
Não	

3. Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?

Diária	
Semanal	
Mensal	

4. Qual (ou quais) os critérios que utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças?

De autores conhecidos	
Para motivar ou iniciar temas	
A partir da opinião de outros colegas	
Que incentivem a imaginação das crianças, independentemente de autores ou temas	
Que promovam a aquisição de valores	
Com assuntos que complementem outros temas trabalhados na sala	

Que são sugeridos em cursos, workshops ou formações	
De fácil acesso	
Que fizeram parte do meu reportório enquanto criança	
Outro: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

5. Para si qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D. Entrevista Realizada às Crianças

1. Gostas que te contém histórias?

2. Gostas de ver livros sozinho?

3. Tens livros em casa?

4. Quantos livros tens em casa?

5. Vês livros em casa?

6. Quem te conta histórias em casa?

7. Antes de dormir costumam contar-te histórias?

Anexo E. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Ação durante a investigação	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)
Objetivos do trabalho	Os objetivos da investigação, foram partilhados, com a educadora, antes do início da mesma.	<ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”
Custos e benefícios	Da investigação surgiram diversos benefícios, tais como: (i) o conhecimento mais aprofundado acerca dos hábitos familiares referentes à leitura; (ii) qual a influência desses hábitos familiares no relacionamento das crianças com os livros e com a leitura; (iii) como devo futuramente nortear a minha prática, neste sentido; (iv) a oportunidade que as crianças tiveram de ouvir/ver histórias de formas diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”
Respeito pela privacidade e confidencialidade	Ao longo de toda a investigação, foi respeitada a confidencialidade, a identidade e a privacidade de	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantir o sigilo profissional, respeitando a

	<p>todos os intervenientes, tendo nunca sido divulgados quaisquer dados acerca das mesmas (nome, idade, fotografia, etc...)</p>	<p>privacidade de cada criança.”</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tendo em conta o elevado número de crianças do grupo e, para poder focar-me mais no estudo que estava a realizar, optei por apenas observar 10 crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “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 das Crianças.”
<p>Fundamentos</p>	<p>Ao longo de toda a investigação, norteiei a minha prática, com base em Tomás (2006) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “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 interesse pessoais e institucionais.”

<p>Planificação e identificação dos objetos e métodos da investigação</p>	<p>Os objetivos, a natureza da investigação e os métodos a utilizar foram por mim definidos, e posteriormente apresentados à orientadora e à educadora cooperante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
<p>Assentimento/consentimento informado</p>	<p>A equipa da sala, foi informada, acerca da investigação, através de uma conversa informal. Às crianças em estudo, tive uma conversa com elas, todas consentiram e não demonstraram nenhum desconforto em relação à realização da mesma, mas no decorrer da investigação caso alguma criança se sinta desconfortável respeitá-la-ei e não a obrigarei a estar incluída na investigação. Relativamente às famílias, foi enviado para casa um recado a informar quais as minhas intenções, na realização da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar o colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>As conclusões obtidas serão exclusivamente utilizadas para a redação do relatório final, sendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”

	que este estará inteiramente disponível para a equipa educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”
Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Esta investigação tem diversos benefícios acima referidos, posto isto, pretendo que as famílias se apropriam da importância que é as crianças terem o contacto com os livros e com a leitura em casa e, não somente na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”
Informação às crianças e adultos envolvidos	A partilha de informação acerca da investigação foi realizada ao longo da mesma, principalmente com a educadora cooperante, em conversas informais, baseadas nas observações que ambas realizávamos.	<ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”

Anexo F. Tabela de Caracterização das Crianças e das suas Famílias

Criança	Data de nascimento	Idade	NEE	Percurso Institucional	Estrutura familiar	Terapias
BG	10-01-2018	4 anos	---		Mãe, Pai, Irmã	---
CE			---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmã	---
DC		5 anos	---		Mãe, Pai, Irmão	---
DS		5 anos	---		Mãe, Pai, Irmão	---
DUS		6 anos	---		Mãe, Pai, Irmão	Terapia da fala
FF		6 anos	X		Mãe, Pai	
GM	22-10-2018	3 anos	---		Mãe, Pai, Irmão	---
JC				1 ^a	Mãe, Pai	---
JG		5 anos	---		Mãe, Pai, Irmã	---
LT	02-06-2016	6 anos	---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmã	---
MM			---		Mãe, Pai, Irmã	---
MBV			---		Mãe, Pais, Irmão, Irmã	---
MFF			---		Mãe, Pai, Irmã	---
MFV			---		Mãe, Pai, Irmão, Irmã	Terapia da fala
MLV			---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmãs	---
MAM	25-12-2017	4 anos	---		Mãe, Pai, Irmã	---
MG			---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmão	---
ML			---		Mãe, Pai, Irmãos	---
RG			---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmã	---
SC			---	1 ^a	Mãe, Pai	---
SV			---		Mãe, Pai	---
TB			---		Mãe, Pai	---
VA	26-11-2018	3 anos	---		Mãe, Pai	---

VC			---	1 ^a	Mãe, Pai, Irmãos	---
VM			---		Mãe, Pai, Irmã, Madrasta, Padrasto	

Dados dos Pais					
Nacionalidade		Formação		Idade	
Portuguesa	24	Sem habilitações	0	32 anos	1
Brasileira	1	Formação desconhecida	0	35 anos	5
		2º Ciclo	0	37 anos	3
		3º Ciclo	0	38 anos	2
		Secundário	7	39 anos	3
		Licenciatura	13	40 anos	1
		Mestrado	3	42 anos	2
				43 anos	2
				44 anos	1
				45 anos	1
				46 anos	1
				48 anos	1

Dados das Mães					
Nacionalidade		Formação		Idade	
Portuguesa	23	Sem habilitações	0	32 anos	1
Polaca	1	Formação desconhecida	0	33 anos	4
Brasileira	1	2º Ciclo	0	35 anos	4
		3º Ciclo	0	36 anos	1
		Secundário	2	37 anos	1
		Licenciatura	17	38 anos	1
		Mestrado	4	39 anos	1
				40 anos	3
				41 anos	2
				42 anos	2
				43 anos	3