

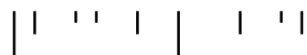


**“SARA, TU PODES LER-ME UMA
HISTÓRIA?”
PAPEL DO LIVRO E DA LEITURA/CONTO DE
HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Sara Patrícia Lopes Jorge
(n.º 2021077)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022-2023



**“SARA, TU PODES LER-ME UMA
HISTÓRIA?”
PAPEL DO LIVRO E DA LEITURA/CONTO DE
HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Sara Patrícia Lopes Jorge
(n.º 2021077)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

“Um livro, riacho, torrente e rio,
Umás páginas, em cascata,
Umás ideias, em rodopio,
Uns adultos, empolgados,
Umás crianças, encantadas,
E um desejo, ultrapassado,
Como a foz de um mar, imenso”
(Rigolet, 2006, p. 6)

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Este relatório representa o início do maior sonho da minha vida: ser Educadora de Infância! No entanto, este sonho não poderia ser possível sem o apoio das pessoas que estão comigo desde o início. Obrigada...

...à **minha mãe**, à mãe galinha, por me ter dado sempre coragem para seguir em frente para alcançar o meu sonho. Mesmo quando eu desistia de mim própria, fez-me voltar a acreditar que eu era capaz de qualquer coisa. Sem ti nada disto seria possível!

...ao **André**, por estar ao meu lado todos os dias da nossa vida, por me ter acompanhado nestes cinco anos de muitos trabalhos e estudos, por me fazer sempre acreditar nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acreditava!

...a **toda a minha família**, por me terem acompanhado e ajudado nesta grande aventura!

...à **Rita**, minha querida amiga, uma licenciatura nos juntou e mais nada nos separou, nem vai separar! Obrigada por todo o apoio!

...a todos os **meus amigos**, por estarem sempre presentes na minha vida e por me fazerem acreditar que existem pessoas boas neste Mundo. Essas pessoas são vocês!

...à **Susana**, que me acompanhou nestes cinco anos de muitas aventuras e companheirismo. Começámos esta aventura juntas e juntas vamos acabá-la!

...à **Rita e à Xana**, as minhas eternas companheiras! Juntas demos força umas às outras, incentivámo-nos nos momentos mais difíceis, vencemos obstáculos e, no final, iremos rir-nos de tudo o que passámos.

...à **Ana e à Sónia**, por todo o carinho com que fui recebida, por todos os ensinamentos e por todos os bons momentos partilhados!

...à **Professora Clarisse**, pelo apoio e o acompanhamento prestado ao longo desta caminhada.

...a todas as **crianças**, por me terem permitido fazer parte das suas vidas. Obrigada por me terem acolhido tão bem!

RESUMO

O presente relatório decorreu no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Curso de Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório apresenta uma análise reflexiva sobre as aprendizagens efetuadas no âmbito da PPS II, desenvolvida em contexto de jardim de infância. Esta prática pedagógica decorreu entre o dia 17 de outubro de 2022 e o dia 7 de fevereiro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Apresenta ainda a investigação conduzida: “Sara, tu podes ler-me uma história?” - Papel do livro e da leitura/conto de histórias no jardim de infância, a qual teve como principal finalidade refletir sobre a importância atribuída ao livro e à leitura/conto de histórias para crianças entre os três e os seis anos de idade. A investigação de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, envolveu como técnicas de recolha de dados: a observação das crianças e do espaço da área da biblioteca, a entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e às crianças do grupo, e ainda o questionário enviado às famílias e as conversas informais tidas com a educadora cooperante. Os resultados do estudo indicam que: a educadora cooperante atribui grande relevância ao livro e à leitura/conto de histórias na sua prática pedagógica; e as famílias das crianças também consideram importante que os seus/suas filhos/as adquiram hábitos de leitura. Em conclusão, este estudo demonstrou que a educadora de infância e as famílias parecem ter consciência da importância do livro e da leitura/conto de histórias na educação de crianças em idade pré-escolar.

No final do relatório é apresentada uma reflexão sobre a importância das duas práticas pedagógicas desenvolvidas, no âmbito de creche e II, no meu futuro enquanto educadora de infância, isto é o seu contributo para a construção da minha profissionalidade.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada II; Jardim de Infância; Criança; Livro; Leitura/conto de histórias.

ABSTRACT

This report was based on the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II of the Master's degree in Early Childhood Education, at the Higher School of Education of Lisbon.

This report presents a reflexive analysis of the learning carried out under Supervised Professional Practice II, developed in the context of kindergarten. This pedagogical practice took place between October 17, 2022 and February 7, 2023, in a Private Institution of Social Solidarity, with a group of 25 children, aged between three and four years old.

It also presents the research conducted: "Sara, can you read me a story?" - Role of the book and the reading/storytelling in kindergarten, which had as main purpose to reflect on the importance attributed to the book and to the reading/storytelling for children between three and six years of age. The qualitative investigation, in the case study modality, involved as data collection techniques: the observation of children and the space of the library area, the semi-structured interview conducted with the cooperative educator and the children of the group, and also the questionnaire sent to the families and informal conversations with the cooperative educator. The results of the study indicate that: the cooperative educator attaches great relevance to the book and to the reading/storytelling in their pedagogical practice; and the families of the children also consider it important to create reading habits for their children. In conclusion, this study demonstrated that the kindergarten educator and families seem to be aware of the importance of the book and the reading/storytelling in the education of preschool children.

At the end of the report is presented a reflection on the importance of the two pedagogical practices developed, in the context of daycare and II, in my future as a kindergarten educator, this is her contribution to the construction of my professionalism.

Keywords: Supervised Professional Practice II; Kindergarten; Child; Book; Reading.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	3
2.1 <i>O Mundo à nossa volta...</i> O meio envolvente	4
2.2 <i>O Mundo cá dentro...</i> O contexto da Organização Socioeducativa.....	5
2.3 <i>Os adultos que acolhem...</i> A equipa educativa.....	11
2.4 <i>O nosso pequeno Mundo...</i> O ambiente educativo	12
2.4.1 Organização do espaço e materiais	12
2.4.2 Organização do tempo.....	14
2.5 <i>Os protagonistas...</i> As crianças	16
2.6 <i>As famílias dos protagonistas...</i> As famílias	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	23
3.1 Intenções para a ação.....	24
3.1.1 Com as crianças.....	24
3.1.2 Com as famílias.....	28
3.1.3 Com a equipa educativa	29
3.2 Processo de intervenção da PPS II	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	33
4.1 Contextualização da problemática.....	34
4.2 Revisão da Literatura.....	35
4.2.1 Valor do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância	35
4.2.2 Papel do/a educador/a em relação ao livro e à leitura/conto de histórias.....	39
4.2.3 Papel das famílias em relação ao livro e à leitura/conto de histórias	41
4.2.4 A organização do ambiente educativo na promoção do livro e da leitura/conto de histórias.....	42

4.3 Roteiro metodológico e ético.....	44
4.3.1 Natureza e desenho da investigação.....	44
4.3.2 Participantes	46
4.3.3 Técnicas de recolha e análise de dados	46
4.3.4 Roteiro Ético	49
4.4 Apresentação e discussão dos dados	50
4.4.1 Apresentação e análise dos dados de observação.....	50
4.4.2 Apresentação e análise dos dados das entrevistas.....	52
4.4.2.1 Resultados das entrevistas realizadas às crianças	52
4.4.2.2 Resultados da entrevista realizada à educadora cooperante.....	55
4.4.3 Apresentação e análise dos resultados dos questionários aplicados às famílias.....	58
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS.....	80
ANEXO A. NOTAS DE CAMPO UTILIZADAS NO RELATÓRIO.....	81
ANEXO B. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM.....	88
ANEXO C. PLANTA DA SALA	91
ANEXO D. CARATERIZAÇÃO DAS ÁREAS DA SALA.....	94
ANEXO E. DESCRIÇÃO DE UM DIA-TIPO.....	98
ANEXO F. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	100
ANEXO G. NOTAS DE CAMPO RELACIONADAS COM A INVESTIGAÇÃO.....	102
ANEXO H. GRELHA PARA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA.....	117
ANEXO I. DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA	119
ANEXO J. GUIÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA	126
ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA	130
ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL	138
ANEXO M. CARTAZ COM ÁREAS DA SALA.....	144
ANEXO N. ÍCONES INFORMATIVOS	146

ANEXO O. ROTEIRO ÉTICO.....	148
ANEXO P. ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA	153
ANEXO Q. DADOS RECOLHIDOS SOBRE O CARTAZ	157
ANEXO R. ANÁLISE DOS DADOS DO CARTAZ	171
ANEXO S. PERGUNTAS PARA CRIANÇAS	174
ANEXO T. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS	176
ANEXO U. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS.....	180
ANEXO V. QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS	183
ANEXO W. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ÀS FAMÍLIAS	187

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

DP – Diretora Pedagógica

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OSE – Organização Socioeducativa

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

RIJI - Regulamento Interno de Jardim de Infância

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que tem como principal finalidade desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da Prática Profissional de Educação de Infância, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos.

Esta PPS II decorreu entre o dia 17 de outubro de 2022 e o dia 7 de fevereiro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de jardim de infância, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Numa visão geral, o presente relatório apresenta e reflete de forma crítica sobre o percurso percorrido durante estes quatro meses, com as crianças, a equipa educativa e as famílias das crianças. A reflexão tem em consideração a observação realizada no contexto da PPS II e o confronto com os conhecimentos científicos e práticos adquiridos.

No que se refere à sua estrutura, o presente relatório encontra-se organizado em cinco tópicos, nomeadamente: (i) a caracterização reflexiva para a ação educativa, onde se encontra uma caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças do grupo e das suas famílias; (ii) a análise reflexiva da intervenção na PPS II, identificando as intenções para a ação pedagógica e uma apreciação à intervenção realizada; (iii) a investigação realizada no jardim de infância denominada “Sara, tu podes ler-me uma história?” - Papel do livro e da leitura/conto de histórias no jardim de infância, onde se encontra a identificação do tema em estudo, os seus fundamentos teóricos, decorrentes da revisão de literatura, assim como o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão de resultados; (iv) a construção da profissionalidade docente; e (v) as considerações finais, onde será apresentada uma breve avaliação do desempenho pessoal em todo o meu processo de observação, análise e intervenção.

Por fim, apresentam-se os anexos necessários à compreensão do conteúdo exposto no presente relatório. O Portefólio da PPS II, onde se encontra todo o processo de intervenção pedagógica e respetivas reflexões, encontra-se num documento à parte, em formato PDF, de modo a assegurar a confidencialidade desses dados.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| " | | " |

Neste capítulo, irei apresentar a caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a minha PPS II, nas suas várias dimensões, nomeadamente: (i) a caracterização do meio envolvente; (ii) a caracterização do contexto socioeducativo; (iii) a caracterização da equipa educativa; (iv) a caracterização do ambiente educativo; (v) a caracterização das crianças do grupo e (vi) a caracterização das respetivas famílias.

As informações apresentadas ao longo deste capítulo resultam da triangulação das informações que foram recolhidas através da observação participante, de conversas informais com a equipa educativa, do registo de notas de campo, da pesquisa documental de documentos institucionais - o Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2022) e o Regulamento Interno de Jardim de Infância (RIJI, s.d.) -, e da entrevista realizada à diretora pedagógica.

2.1 *O Mundo à nossa volta...O meio envolvente*

O meio social em que o contexto socioeducativo se insere influencia o desenvolvimento das crianças, sendo que as suas potencialidades e características poderão contribuir para dar resposta às necessidades das mesmas (Silva et al., 2016). O indivíduo desenvolve-se, em interação com o meio e com os indivíduos que o ocupam, tomando conhecimento e interiorizando os valores e a cultura desse mesmo meio, isto é, socializando-se através das interações que aí estabelece (Silva et al., 2016). Considerando estes pressupostos, tornou-se indispensável conhecer o meio onde o contexto socioeducativo estava inserido, de modo que a minha prática pedagógica fosse apropriada ao contexto e às crianças da sala onde realizei a PPS II.

Neste sentido, importa referir que a organização socioeducativa (OSE) na qual realizei a minha PPS II situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, localizada na área metropolitana de Lisboa, sendo esta a mais populosa do país, com um total, aproximadamente, de 2.870.208 habitantes (Instituto Nacional de Estatística - INE, 2021).

Segundo os Censos de 2021 (INE, 2021), a freguesia conta com 46.333 pessoas residentes, sendo 24.813 mulheres e 21.520 homens. Esta população está distribuída da seguinte forma: 9.238 dos 0 aos 19 anos; 5.616 dos 20 aos 29 anos; 12.687 dos 30 aos 49

anos; e 18.792 com mais de 50 anos. Estes dados permitem-nos chegar à conclusão de que estamos perante uma freguesia onde se encontra um equilíbrio entre as várias idades.

A OSE localizava-se numa freguesia de bons e fáceis acessos, sendo possível deslocar-se através de transportes públicos (como por exemplo autocarros, metro, comboios ou táxis) e/ou transportes particulares. Esta freguesia desfruta de alguns espaços verdes e de lazer, comércio, museus, serviços públicos e privados, assim como, de várias respostas sociais e educativas, tais como creches, jardins de infância e escolas que abrangem os vários ciclos/níveis de ensino básico e secundário.

Estas características do meio envolvente apresentam-se como promotoras de várias atividades/propostas que a equipa educativa pode desenvolver no sentido de estabelecer uma relação com a comunidade envolvente, como por exemplo a realização de várias visitas a outros espaços próximos do jardim de infância, no âmbito das festas dinamizadas pela instituição (nomeadamente a festa do magusto, a preparação para o advento e a festa do dia de reis), e visitas ao exterior, como a visita à mercearia que se encontra na nota de campo n.º 94, de 22 de novembro de 2022 (cf. Anexo A).

Tendo em conta o acima exposto, considera-se que este meio possibilita uma excelente qualidade de vida para a população residente, ou que a ocupa por motivos laborais e/ou por outros motivos, principalmente para famílias com filhos/as porque apresenta serviços e ofertas necessários para o bem-estar das mesmas.

2.2 *O Mundo cá dentro...* O contexto da Organização Socioeducativa

Conforme podemos verificar através do site da OSE, a mesma é uma IPSS, ou seja,

São instituições particulares de solidariedade social, (...) as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público. (número 1, do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 172-A, de 2014)

No que diz respeito à história desta organização socioeducativa, a mesma teve início em 1976, com a extinção de uma escola de formação de Educadores de internato, “(...) para responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente” (site institucional, 2013, s.p.). A partir do ano de 1994, até à atualidade, a presente organização passou a funcionar em novas instalações, que foram construídas de raiz (site institucional, 2013). Neste novo edifício “destaca-se (...) a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “praça” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição” (site institucional, 2013, s.p.). Mais informação sobre este edifício pode ser consultada na nota de campo n.º 2, de 17 de outubro de 2022 (cf. Anexo A).

Um dos espaços caraterísticos desta instituição é a sala de interioridade, onde “ao longo do ano, são desenvolvidas várias sessões com as crianças, sendo as mesmas pensadas e organizadas por uma equipa específica” (Entrevista à Diretora Pedagógica-DP, 2022, s.p.).

Relativamente ao espaço exterior, existem dois jardins, com características e oportunidades de exploração diferentes. Um dos jardins

é um espaço exterior, para exploração por parte das crianças, onde existem vários equipamentos para as crianças explorarem, nomeadamente: i) uma estrutura fixa de parque infantil (com escorregas e escadas); ii) mesas de piquenique; e iii) uma cozinha de lama. (Nota de campo n.º 6, de 17 de outubro de 2022)

O outro espaço exterior destinado às crianças promove, também, o desenvolvimento motor das mesmas, na medida em que

existem vários equipamentos e materiais para as crianças explorarem, nomeadamente: i) materiais construídos pelo carpinteiro da instituição: um comboio de madeira e uma zona dedicada à exploração musical, com tubos de plástico e tachos; ii) equipamentos estruturados, como casas de plásticos, mesas, cadeiras e escorregas; iii) bolas de diferentes texturas; e iv) vários equipamentos com rodas (como bicicletas, carrinhos e triciclos) para circularem numa pequena estrada que se encontra representada no chão deste jardim. (Nota de campo n.º 10, de 18 de outubro de 2022)

Estes dois espaços exteriores oferecem muitos estímulos ao desenvolvimento das crianças e materiais didáticos, apresentando características essenciais que possibilitam novas explorações e experimentações por parte das crianças, onde existem várias possibilidades de risco que promovem o seu desenvolvimento global, nomeadamente: (i) vários materiais para utilização livre das crianças, tanto naturais como fabricados; (ii) vários estímulos sensoriais; (iii) organização flexível de alguns materiais; e (iv) várias e diferentes áreas de exploração (Almeida, 2019; Fialho, 2020). O facto de a educadora cooperante possibilitar tempo para as crianças brincarem neste espaço exterior traz várias vantagens para as crianças, como por exemplo: (i) afeta positivamente os níveis de stress das crianças; (ii) promove o respeito e a ligação com os seus pares, fomentando as relações sociais; (iii) conduz a um desenvolvimento saudável ao ar livre; e (iv) fortalece o sistema imunitário (Fialho, 2020; Mayer, 2021). Adicionalmente, “a brincadeira no exterior aparece associada a maiores níveis de inclusão e de envolvimento de todas as crianças, assim como ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem” (Almeida, 2019, s.p.)

A oferta educativa da OSE onde desenvolvi a minha PPS II abrange, atualmente, e de acordo com a entrevista realizada à DP, as valências de: (i) creche, que se destina a crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, e (ii) jardim de infância, para crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos. Esta OSE tem como principal missão “(...) educar crianças e suas famílias”, promovendo “(...) a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e sua família” (site institucional, 2013, s.p.). Esta organização socioeducativa “(...) é uma Instituição de orientação cristã, que se propõe promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho” (RIJI, s.d., p.5). A mesma pertence a uma Congregação de índole cristã inspirada na “(...) pedagogia de Santa Paula Frassinetti, privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço” (RIJI, s.d., p.5), através da valorização dos interesses das crianças e da participação das famílias.

Considerando a entrevista realizada à DP, os princípios pedagógicos da OSE são: (i) uma visão de criança como um ser único e com características e necessidades próprias, algo tido em consideração pela educadora ao longo do quotidiano das crianças, como por

exemplo na seguinte nota de campo: “considerando essas opiniões, assim como as necessidades do grupo de crianças, a sala sofreu alguns ajustes” (Nota de campo n.º 36, de 25 de outubro de 2022); (ii) o centro educativo como uma comunidade, algo observável, por exemplo, nas várias assembleias de escola que decorrem ao longo do ano letivo, descrito numa das observações: “a educadora informou o grupo de crianças que na próxima segunda-feira iria haver uma assembleia de escola” (Nota de campo n.º 18, de 21 de outubro de 2022); (iii) o brincar como atividade primordial, o que foi possível observar no decorrer de toda a minha PPS II; (iv) a importância da participação, sendo esta uma vertente valorizada pela educadora, que a promove em vários momentos do dia das crianças, nomeadamente nas assembleias de sala, onde as crianças tinham oportunidade de apresentar algo vindo de casa, como na seguinte observação: “houve lugar para mais uma apresentação da CA. Desta vez, esta criança foi passear com a família para a Alemanha e trouxe, numa folha A4, várias fotografias dos locais que visitou, para mostrar às restantes crianças” (Nota de campo n.º 120, de 6 de dezembro de 2022.); (v) e as cem linguagens, “(...) preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...) (...)” (Entrevista à DP, 2022, s.p.).

No que diz respeito aos objetivos,

A Instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e sua família. Pratica uma Pedagogia de Projeto centrada nos interesses da criança e suas aprendizagens. (RIJI, s.d., p.6)

Em relação à prática educativa, esta tem “(...) como documentos orientadores as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (RIJI, s.d., p. 6), mais concretamente os fundamentos e princípios defendidos pelas mesmas, seguindo, de acordo com a entrevista realizada à DP, três modelos pedagógicos: o Modelo *HighScope*, o Modelo *Reggio Emilia* e o Movimento de Escola Moderna (MEM).

Relativamente ao Modelo *HighScope*, o mesmo assenta em dois fundamentos: a aprendizagem pela ação e os adultos apoiantes (Hohmann & Weikart, 2004), o que se

pode verificar no seguinte excerto da entrevista à DP, quando refere que deste modelo em concreto se retira o

conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão. (Entrevista à DP, 2022, s.p.)

Esta experimentação por parte das crianças também foi por mim fomentada em vários momentos, como por exemplo: “no final do teatro, as crianças estiveram a experimentar os fantoches de mão. Para isso, iam para trás do fantocheiro, (...) pegavam no fantoche que queriam e realizavam um pequeno teatro para as restantes crianças” (Nota de campo n.º 160, de 10 de janeiro de 2023).

Relativamente ao Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia*, este pode ser visível através da arquitetura e organização da instituição, onde é possível observar uma praça central, área típica deste modelo, e ao percorrer os corredores encontram-se materiais alusivos ao mesmo. A este modelo em concreto, a organização vai

buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. (Entrevista à DP, 2022, s.p.)

Como refere Lino (2013), este modelo defende que o espaço funciona com um terceiro educador e “que reflecte as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (p.120).

Relativamente ao MEM, este modelo pedagógico é observável nos instrumentos utilizados em sala, nomeadamente o mapa dos aniversários (cf. Figura B1 do anexo B), o mapa de tarefas (cf. Figura B2 do anexo B), as regras de sala (cf. Figura B3 do anexo B) e o calendário do dia (cf. Figura B4 do anexo B), que são utilizados pelas crianças diariamente, promovendo a sua participação e autonomia. O calendário do dia é alterado

todos os dias, tal como mencionado na nota de campo n.º 169, de 16 de janeiro de 2023 (cf. Anexo A).

Conforme refere Folque (2014), este tipo de instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala” (p.55). Os projetos de pesquisa são, também, algo característico deste modelo pedagógico, sendo que os mesmos podem ser propostos pelas crianças ou provocados pelo/a educador/a (Niza, 2013). No decorrer da minha PPS II pude observar e colaborar na dinamização de vários projetos, sendo que os mesmos, normalmente, surgem “(...) a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projeto de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (...)” (Niza, 2013, p. 152).

Relativamente à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), a DP refere que é “comum a todos estes modelos/abordagens (...)” e “(...) cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância” (Entrevista à DP, 2022, s.p.), e tal como mencionado numa das minhas reflexões semanais,

é considerada uma abordagem pedagógica que promove a participação ativa das crianças envolvendo-as num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009, p.2). É, então, uma pedagogia consideravelmente enriquecedora para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que todo o trabalho é elaborado com elas e para elas, considerando sempre os seus desejos, interesses e opiniões (Reflexão da segunda semana da PPS II).

No que se refere às tutelas pedagógicas, a OSE é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), para a resposta socioeducativa da creche e pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), para a resposta socioeducativa de jardim de infância. Não obstante, e de acordo com o número 2, da norma II do RIJI, a organização socioeducativa “rege-se pelo estipulado nos Estatutos da Instituição e ainda (...)” pelos diplomas legais referidos neste mesmo número.

A OSE rege-se através de uma estrutura formal de organização. No topo da estrutura hierárquica encontra-se a direção, “(...) composta por três elementos”

(Entrevista à DP, 2022, s.p.) e “(...) a quem cabe a responsabilidade de dirigir o serviço, sendo responsável pelo funcionamento geral do mesmo (...)” (RIJI, 2022, p.17).

Para além dos elementos da direção, a organização socioeducativa tem “(...) 11 educadoras, 17 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 3 professores especialistas (dança, música, inglês e artes visuais). Dispõe ainda de funcionários de limpeza, lavandaria, refeitório, carpintaria e segurança” (Entrevista à DP, 2022, s.p.), sendo que

Apesar de existir uma direção, as questões que dizem respeito a todos e que se prendem com a prática desenvolvida, são conversadas, havendo uma auscultação dos vários intervenientes, mesmo das crianças (há assembleias de Centro todos os meses para decidir aspetos que dizem respeito a todos). (Entrevista à DP, 2022, s.p.)

2.3 Os adultos que acolhem... A equipa educativa

Relativamente à equipa educativa, esta assume um papel fundamental na organização da instituição, na medida em que “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 128).

A equipa educativa da sala de jardim de infância onde desenvolvi a PPS II era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Quanto às habilitações académicas e experiência profissional da educadora, esta possui uma Licenciatura em Educação de Infância, tendo 30 anos de experiência profissional em educação de infância, sempre na OSE onde se encontra. No que diz respeito à assistente operacional, esta possui 24 anos de experiência profissional em educação de infância.

Através das observações realizadas e do experienciado através da vivência diária com a equipa educativa, saliento que o trabalho desenvolvido pelas mesmas se caracteriza por ser apoiado na interajuda, na cooperação, na partilha e no respeito, existindo, portanto, um visível trabalho em equipa. Hohmann e Weikart (2004) evidenciam a importância do trabalho em equipa, mencionando que quando o mesmo é “(...) realizado pelos adultos é também, para as crianças, um modelo de interacção com os outros que se apoia em relações cooperantes, resoluções de problemas construtiva, e iniciativa pessoal” (p. 155).

Ademais desta relação positiva dentro da sala, é notável a organização e estrutura sólida de toda a equipa educativa da OSE, baseada num trabalho de equipa favorável, que responde facilmente aos constrangimentos que possam surgir no dia a dia.

2.4 *O nosso pequeno Mundo...* O ambiente educativo

Relativamente ao ambiente educativo, neste subcapítulo irei apresentar e refletir sobre o ambiente educativo do jardim de infância, passando pela organização do espaço/materiais, nomeadamente a sala de atividades, o espaço exterior e demais espaços que as crianças frequentam, assim como a organização do tempo.

2.4.1 Organização do espaço e materiais

Segundo Post e Hohmann (2011) existem três grandes linhas orientadoras para a organização do ambiente das crianças, no sentido de criar um espaço confortável e tranquilo: (i) criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; (ii) proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos; e (iii) apoiar a aprendizagem sensório-motor das crianças. Partindo destes pressupostos, nas primeiras semanas da PPS II procurei observar como se encontrava organizado o espaço e os seus materiais. Tal como referido no PCG,

É fundamental que se proporcione um espaço rico e estimulante, pois é através da ação/experimentação que a criança aprende. É através deste espaço que as crianças, diariamente, se vão desenvolvendo, não só através das atividades proporcionadas, mas das relações que estabelecem com as restantes crianças e com os adultos. (PCG, 2022, p.18)

O espaço ocupado e frequentado pelo grupo de crianças é composto por várias áreas distintas, nomeadamente: a sala de atividades (cf. planta disponível no anexo C), a casa de banho, o refeitório, os espaços exteriores, o ginásio, a sala de interioridade, a sala polivalente (onde decorrem as sessões de dança criativa e outras atividades, como por exemplo a visualização de filmes) e a praça.

A sala de atividades é um espaço amplo que aproveita a iluminação natural que dispõe, através de várias janelas. O espaço está organizado de forma a proporcionar o

estabelecimento de relações entre as crianças, assim como interações entre criança/s - adulto/s, e promoção da sua autonomia, uma vez que os materiais estão acessíveis e à disposição das crianças. Relativamente à organização da sala de atividades, verifica-se que a mesma “está organizada por áreas de interesse, onde as crianças fazem as suas escolhas relativamente às várias atividades da sala” (PCG, 2022, p.19) (mais informações sobre este aspeto ver nota de campo n.º 4, de 17 de outubro de 2022 do anexo A). De salientar que esta organização “promove a escolha das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.157), permitindo que esta atue “de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia” (Hohmann, Banett & Weikart, 1995, p.51). As diferentes áreas de exploração presentes na sala encontram-se caracterizadas no anexo D.

A decoração da sala é realizada com produções das crianças, sendo que estas vão sendo renovadas à medida que são realizadas novas propostas, assim como algumas apresentações que as crianças trazem de casa e materiais que auxiliam nas diversas áreas (como por exemplo um abecedário ilustrado e cartões ilustrados com os vários números). Distribuídos pelas paredes e pelas portas dos armários pode-se verificar a existência de vários instrumentos de pilotagem, que devem ser entendidos como instrumentos de regulação da vida do grupo. Niza (2012) caracteriza estes recursos como um “conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa” (p.200), sendo que os mesmos permitem a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p.151). Os vários instrumentos de pilotagem expostos pela sala, visíveis e de fácil acesso às crianças, são: o mapa de tarefas, as regras da sala, o calendário (adaptável aos vários meses do ano), o painel do dia e uma tabela para avaliar as várias atividades propostas.

A decoração estende-se, também, aos corredores exteriores da sala, sendo que nestes se expõem trabalhos realizados pelas crianças (como por exemplo desenhos escolhidos por elas e exposição de trabalhos resultantes dos vários projetos em desenvolvimento, entre outros), assim como os desafios lançados às famílias e alguma documentação pedagógica, como a reflexão e projeção semanal.

Relativamente à casa de banho, este espaço é comum a várias salas do jardim de infância, onde é possível observar a existência de várias sanitas (adaptadas à faixa etária

das crianças), lavatórios altos (mas com um patamar para onde as crianças podem subir, para conseguirem lavar as mãos), fraldários, um duche e vários bacias. O facto de o mobiliário presente na casa de banho ter o tamanho adequado às crianças, assim como os lavatórios localizarem-se perto uns dos outros, permite às crianças desenvolver a sua autonomia, como também a interação entre pares.

No refeitório, as crianças realizam as refeições, nomeadamente o almoço e o lanche da tarde, sendo o mesmo composto por várias mesas e cadeiras, de tamanho adequado à faixa etária das crianças.

Tal como referido na reflexão semanal da oitava semana,

Considerando que os interesses e as necessidades das crianças se alteram ao longo do tempo, deve ser possível existir alterações na organização da sala, de forma a continuar a ir ao encontro das crianças. Hohmann e Weikart (2004) defendem, também, esta ideia quando referem que “as mudanças na organização do espaço e do equipamento podem e devem ser feitas ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (p.171). (Reflexão da oitava semana da PPS II).

Este facto é também considerado pela educadora cooperante, como se pode verificar na nota de campo n.º 4, de 17 de outubro de 2022 do anexo A.

2.4.2 Organização do tempo

Torna-se, agora, relevante abordar o tópico da organização do tempo, que se operacionaliza através da rotina diária, que permite a previsão e antecipação dos vários momentos do dia por parte das crianças. Cardona (1992) considera que a “existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada fundamental para que a criança, se consiga orientar ao longo do dia” (p.137).

Apesar de as rotinas diárias serem consistentes, as mesmas apresentavam um carácter flexível. De acordo com Post e Hohmann (2011), é importante que exista “um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível” (p.196), algo que acontece nesta

sala de atividades, tal como se pode observar pela descrição de um dia tipo, presente no PCG (2022) e expresso na tabela E1, presente no anexo E.

Para além desta rotina diária, “o grupo usufrui de sessões de Inglês, Dança Criativa, Música e Educação Física. Nestas sessões contamos com a ajuda dos professores especializados nestas mesmas áreas. Sendo que, apenas, a Educação física é uma sessão orientada pela Educadora da sala” (PCG, 2022, p.28).

Em relação à sessão de inglês, pode-se evidenciar que a sensibilização à diversidade linguística tem como objetivo "a criação de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo incentivar da vontade de falar ou de ouvir essa língua, pelo desenvolver da sensibilidade estética" (Ferrão-Tavares, Valente & Roldão, 1996, p.13). Segundo Fróis (2002), a iniciação à aprendizagem de uma língua deve promover a sensibilização a essa língua, permitindo processos de aquisição, natural e espontânea. Tendo isso em consideração, durante as minhas observações pude constatar que nas sessões de inglês um dos principais objetivos do professor era fazer com que a criança estivesse à vontade com a língua inglesa, criando gosto pela mesma. Durante as sessões o professor cantava várias músicas em inglês, sendo que frequentemente as mesmas tinham como fio condutor os projetos dinamizados em sala, conforme se pode ver na seguinte nota de campo: “O professor PH dedicou uma parte da sessão para ensinar às crianças uma música alusiva ao tema dos dinossauros” (Nota de campo n.º 14, de 19 de outubro de 2022).

No que diz respeito à sessão de dança criativa, é da minha opinião que a mesma se relaciona com o movimento do corpo, em que a professora costuma realizar com as crianças exercícios para o desenvolvimento motor, tal como observado na nota de campo n.º 42, de 28 de outubro de 2022 (cf. Anexo A).

Como se disse anteriormente, a sessão de educação física é planeada e realizada pela educadora cooperante, sendo que a mesma

assume um papel fundamental, na medida em que deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: i) a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; ii) a participar em formas de cooperação e competição saudável; iii) a seguir regras para agir em

conjunto; e iv) a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva et al., 2016). (Reflexão da quinta semana da PPS II).

2.5 Os protagonistas... As crianças

Para caracterizar o grupo de crianças da PPS II foi extremamente relevante observar as crianças e a sua dinâmica no espaço educativo, dado que me permitiu conhecer melhor o grupo, bem como aceder ao PCG e ter conversas informais com a equipa educativa.

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a PPS II é composto por “um grupo homogéneo, relativamente à faixa etária, composto por 25 crianças, das quais 14 meninas e 11 meninos” (Nota de campo n.º 3, de 17 de outubro de 2022).

Quando comecei a PPS II em outubro de 2022 apenas três meninas tinham três anos e as restantes crianças tinham quatro anos, perfazendo uma média de idades de 3,88. Em janeiro de 2023 todas as crianças do grupo tinham quatro anos, com exceção de uma menina que já tinha completado cinco anos, fazendo, assim, uma média de idades situada nos 4,04. No que se refere ao percurso institucional, este é um grupo que se mantém junto desde o ano passado, sendo que apenas uma criança é que ingressou no grupo este ano, sendo que a mesma “foi muito bem acolhida pelas restantes crianças, facilitando, assim, a sua integração” (PCG, 2022, p.4).

A educadora responsável pelo grupo, assim como a assistente operacional, mantiveram-se desde o ano passado, facto que permite realizar um trabalho contínuo e ter um conhecimento mais aprofundado no que concerne às crianças, bem como às suas famílias, originando uma relação mais próxima entre todos, contribuindo positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Conforme referido no PCG (2022), todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo naturais da zona de Lisboa.

De acordo com Silva et al. (2016), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.8). Tendo em consideração esta informação, seguidamente, irei apresentar uma breve caracterização do desenvolvimento do grupo de crianças da PPS II.

Relativamente ao domínio socioemocional, ao nível da socialização, o grupo de crianças apresenta ser participativo e afetuoso, ocorrendo ocasionalmente conflitos, principalmente ocasionados pela posse dos objetos, mas que são resolvidos depois do adulto incentivar o diálogo entre elas. No entanto, “é importante que o adulto continue a apoiar e incentivar a resolução autónoma de conflitos, incentivando o diálogo entre as crianças” (PCG, 2022, p.6).

É, também, notória a capacidade que este grupo tem em se ajudarem, apoiarem e incentivarem na realização de determinadas tarefas, como por exemplo: calçar e apertar os sapatos; e abotoar e desabotoar as batas. Pode-se observar um destes momentos de interajuda entre as crianças na seguinte nota de campo: “Depois de nos termos sentado na mesa de luz, o MA não sabia onde se ligava e, rapidamente, o GA veio ter com ele e disse-lhe onde era” (Nota de campo n.º 55, de 8 de novembro de 2022).

Todas as crianças do grupo mostravam interesse em explorar o meio ambiente que as rodeava, sendo um aspeto relevante para o desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que as crianças aprendem através das descobertas que fazem no seu ambiente (Post & Hohmann, 2011), tal como acontecia quando as crianças se deslocavam até à praça para brincar (ver nota de campo n.º 90, de 21 de novembro de 2022 no anexo A).

Este é um grupo que gosta de participar na rotina do dia a dia, envolvendo-se, de forma ativa, na partilha e discussão de ideias, opiniões e na tomada de decisões relativas a diversos temas, tal como é referido no PCG (2022): “É um grupo que gosta de participar e muitos já se envolvem de forma mais ativa em “discussões”, assim como tomadas de decisão dentro do espaço de sala” (p.7). Esta participação pode ser verificada em momentos de partilha de ideias (cf. Nota de campo n.º 31, de 24 de outubro de 2022, do anexo A), em momentos de tomada de decisões (cf. Nota de campo n.º 108, de 30 de novembro de 2022, do anexo A) e na participação na rotina diária, nomeadamente, na tarefa de colocar a mesa (cf. Nota de campo n.º 35, de 25 de outubro de 2022, do anexo A). Esta participação por parte das crianças

permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de

tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Silva et al., 2016, p.39).

Nos vários momentos de rotina diária, as crianças demonstravam independência e autonomia para a realização das tarefas. O facto de terem conhecimento e perceção dos momentos de rotina e organização do tempo “(...) é fundamental pois promove a autonomia, a segurança e o sentido de pertença da criança, apoiando-a, ainda, na gestão do seu tempo e das suas aprendizagens” (Vala, 2012, p.10). Esta autonomia na realização de tarefas pode ser verificada, por exemplo, no momento da refeição e no momento da sesta.

Em relação ao momento de refeição, e apesar de não estar presente diariamente neste momento do dia das crianças, num dos dias em que a educadora cooperante não pode estar presente, tive a oportunidade de ficar com as crianças na sua hora de almoço, o que me permitiu observar o seguinte:

todas as crianças do grupo são autónomas neste momento da sua rotina diária, sabendo que quando acabam a sopa têm de ir arrumar a tigela e ir buscar o prato de comida e, depois de terminarem a refeição, têm de arrumar o seu prato, copo, talheres e guardanapo. Apenas algumas crianças necessitam de um incentivo verbal por parte do adulto para comer a sopa. (Nota de campo n.º 117, de 5 de dezembro de 2022)

Em relação ao momento da sesta, pude observar, no mesmo dia, que (...) todas as crianças sabiam qual era a sua cama. Também neste momento o grupo de crianças apresenta autonomia, na medida em que vão até à sua cama, retiram os sapatos, pedem ajuda aos restantes amigos para tirar as batas, deitam-se e tapam-se com os lençóis. (Nota de campo n.º 117, de 5 de dezembro de 2022)

Assim, ao nível da área de formação pessoal e social, este grupo caracteriza-se por ser bastante interessado, curioso e dinâmico, apresentando vários comportamentos de apoio e entrelajada, tanto entre pares como com as adultas da sala.

Ao nível da comunicação e linguagem é um grupo bastante comunicativo, demonstrando facilidade em expressar-se por palavras, sendo que as crianças apresentam

um vasto vocabulário, capacidade e interesse em comunicar com os outros e participar nos momentos em que podem expressar as suas ideias e opiniões. No entanto, duas crianças do grupo apresentam dificuldades a este nível, sendo que são acompanhadas por terapeutas da fala. Na minha opinião, as várias assembleias que decorrem diariamente na sala contribuem para a evolução das crianças a este nível, assim como outros momentos do seu dia-a-dia, como por exemplo a leitura/conto de histórias, as brincadeiras realizadas entre pares, a interação que realizam com as adultas da sala e os momentos de refeição.

No que diz respeito à emergência da escrita, verifiquei a existência, na sala, de várias oportunidades de exploração e utilização da escrita, nomeadamente na área da escrita e da numeracia, na área da biblioteca e nos instrumentos de pilotagem. As crianças demonstram algum interesse nesta área e quando realizam os seus desenhos: vão buscar o cartão com o seu nome e escrevem-no no verso da folha; vão buscar os cartões da data e escrevem a data daquele dia, conforme se pode verificar na nota de campo n.º 50, de 2 de novembro de 2022 apresentada no anexo A.

Em relação a esta área de desenvolvimento, importa, também, mencionar o interesse das crianças pelas rimas e, em particular, pela audição de histórias, evidenciado nas notas de campo n.º 46, 31 de outubro de 202 e n.º 80, de 16 de novembro de 2022 do anexo A.

As crianças deste grupo demonstram, então, um grande interesse pela audição de histórias, tanto contadas pelo/a adulto/a ou mesmo pelas próprias crianças, quando se deslocam até à área da biblioteca, pegam num livro e contam às restantes crianças. Esta é uma área muito utilizada pelo grupo de crianças, onde ocorrem várias explorações, com o auxílio dos livros. A audição de histórias é apreciada tanto com o recurso dos livros, assim como através de outros materiais, como o computador, os fantoches ou os dedoches. Este interesse das crianças é visível devido à atenção que mostram em cada audição e na compreensão que demonstram ter do que ouviram. Este gosto foi referenciado pela educadora cooperante numa conversa informal com a mesma, referindo que o grupo gosta muito de ouvir histórias, algo que acontece diariamente, interessando-se bastante por esta atividade.

Pude observar a curiosidade das crianças no domínio da matemática, tal como se evidencia nas notas de campo n.º 99, de 25 de novembro de 2022 e n.º 64, de 9 de novembro de 2022 presentes no anexo A.

Ao nível do domínio da educação artística, “este é um grupo de crianças que gostam de explorar aspetos artísticos (desenho, pintura, aguarela, teatro, dança, música, histórias contadas ou inventadas, ...)” (PCG, 2022, p.5); “As atividades que estão relacionadas com a expressão plástica (ATELIER) têm suscitado bastante interesse e as crianças evidenciam prazer e gosto na exploração de novas propostas” (PCG, 2022, p.7), sendo possível observar o interesse das crianças por estas atividades (ver nota de campo n.º 89, de 21 de novembro de 2022, no anexo A).

Tal como mencionado anteriormente, mais concretamente no que diz respeito à caracterização das várias áreas da sala, “uma das áreas que gera uma maior motivação e interesse é a área do faz-de-conta, havendo crianças que escolhem com bastante frequência esta área. Envolvem-se em situações de jogos simbólico entre eles e assumem personagens e papéis” (PCG, 2022, p.7), sendo esta área escolhida com bastante frequência, assim como a área do mini faz-de-conta, revelando assim o grande interesse das crianças pelo jogo simbólico, tal como pude registar na nota de campo n.º 54, de 4 de novembro de 2022 (cf. Anexo A).

No decorrer das sessões de educação física e de dança criativa, sendo que estas “são atividades que estão no topo das suas preferências. São crianças muito ativas e cheias de energia” (PCG, 2022, p.7), assim como dos vários momentos observados no exterior, verifiquei que as crianças são capazes de realizar movimentos que impliquem deslocamentos, tais como, correr, saltar, gatinhar, rastejar, marchar, andar para a frente e para trás e, andar em bicos dos pés. A maioria tem facilidade em executar alguns movimentos que envolvam a perícia e manipulação de objetos. Ou seja, este grupo de crianças encontra-se na fase dos movimentos fundamentais. Esta fase de desenvolvimento é caracterizada pelo período de exploração do corpo, que se verifica em crianças dos dois aos sete anos de idade, aproximadamente, e caracteriza-se pelo desenvolvimento de capacidades de manipulação, competências ao nível da locomoção e estabilização dos movimentos adquiridas devido a um controlo progressivo da musculatura (Gallahue, 2002). As habilidades motoras fundamentais podem ser divididas em três categorias: (i)

Movimentos locomotores: movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo, como caminhar, correr, saltar e saltitar; (ii) Movimentos estabilizadores ou de equilíbrio: movimentos que têm como objetivo obter equilíbrio em relação à força da gravidade, tais como inclinar, balançar ou rodar; (iii) Movimentos manipulativos: que envolvem a relação corporal com um objeto como por exemplo, lançar, agarrar ou receber (Gallahue & Ozmun, 2005).

No que se refere à área do conhecimento do Mundo, este grupo de crianças mostra bastante interesse pelo Mundo que os rodeia, sendo esta área abordada, principalmente, através da realização dos vários projetos dinamizados em sala, que partem do interesse das crianças. Este interesse e motivação das crianças para saber cada vez mais sobre o seu Mundo pode ser verificado nas notas de campo n.º 71, de 14 de novembro de 2022, e n.º 92, de 22 de novembro de 2022, presentes no anexo A.

De um modo geral, este era um grupo de crianças interessadas, autónomas, participativas e curiosas por compreender o mundo que as rodeia, sempre dispostas a explorar. No entanto, cabe ao/à educador/a conhecer bem o seu grupo de crianças e verificar se estas se encontram predispostas ou não a realizar determinado tipo de tarefas e porquê, assim como saber respeitar as escolhas e os ritmos de cada criança, recorrendo, à observação, interação e à aprendizagem das crianças que tem à sua responsabilidade (Post & Hohmann, 2011).

2.6 *As famílias dos protagonistas...* As famílias

No sentido de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considera-se fundamental perceber os contextos familiares do grupo de crianças, na medida em que “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 99).

Conforme se pode constatar através do PCG,

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças do grupo, temos vários cenários, nomeadamente: 5 crianças pertencentes a famílias numerosas (3/4 crianças na família), 13 crianças que têm um/a irmão/ã e 7 crianças que são filhas únicas. Estas logísticas familiares traduzem-

se no comportamento experiencial das crianças no grupo, sendo que a forma como as suas competências sociais são vivenciadas em família, nuclear e alargada, vão contribuir para a organização e postura relacional dentro do próprio grupo. (PCG, 2022, p.4)

Em relação às condições sociais, profissões e habilitações académicas, não foi possível aceder a esta informação.

Quanto à relação entre o jardim de infância e as famílias do grupo de crianças onde estagiei, a educadora cooperante acredita que “Através da disponibilidade da equipa educativa, promovem-se relações de confiança com as famílias de modo a incentivar a partilha de acontecimentos mais relevantes sobre o desenvolvimento da criança e o envolvimento nas atividades diárias do grupo” (PCG, 2022, p.49). A este respeito Hohman e Weikart (2004) referem que “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p. 119).

Por fim, importa realçar que o envolvimento das famílias nas dinâmicas da sala assume uma grande importância, algo que se comprova pela sua participação, tanto nos momentos festivos, projetos dinamizados, como na realização dos desafios e na partilha de experiências familiares na sala. Algumas destas atitudes estão evidenciadas nas notas de campo n.º 13, de 19 de outubro de 2022, e n.º 37, de 26 outubro de 2022 (cf. Anexo A).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo irei definir algumas intenções pedagógicas que orientaram a minha ação pedagógica junto do grupo de crianças, suas famílias e da equipa educativa. Todas as decisões pedagógicas tiveram como finalidade proporcionar a cada criança, em particular, e ao grupo, no geral, momentos e situações que possibilitassem experiências e aprendizagens significativas, partindo do seu interesse, das suas necessidades e preferências e levando em consideração que “aquilo que uma vez desfrutámos, nunca mais perderemos” (Keller, 1929, p. 2).

3.1 Intenções para a ação

Primeiramente, torna-se essencial referir que para mim, enquanto futura educadora de infância, foi essencial desde o primeiro dia de PPS II definir as intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, na medida em que essas intenções permitem ao educador de infância refletir sobre "as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação" (Silva et al., 2016, p. 5). Assim, a minha prática baseou-se nos fundamentos referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), nomeadamente: (i) o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; (ii) a exigência de resposta a todas as crianças; (iii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; e (iv) a construção articulada do saber. Com base nestes fundamentos e nas caracterizações efetuadas anteriormente, defini intenções que guiassem a minha prática pedagógica para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, as quais apresento de seguida.

3.1.1 Com as crianças

A criança deve ser vista como um ser competente, com direito à participação, tanto na sua rotina, como nas diversas propostas que surgem (Silva et al., 2016; Pires, 2018; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Nesse sentido, uma das minhas intenções foi considerar a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, por forma a se sentir envolvida na vida em grupo. Para que tal seja possível, as crianças devem ter oportunidade de experimentar ativamente o mundo que as rodeia, através da oportunidade de escolha e de decisão, da exploração, da manipulação, da prática, da transformação e de experiências significativas (Post & Hohmann, 2011). No sentido de valorizar este

processo de experiências e vivências da criança, considerei essencial **a valorização dos seus saberes e competências**, de forma a transformar em aprendizagens significativas as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

No início da minha PPS II, as crianças estranharam a minha presença, sendo algo natural porque era um elemento novo no seu dia a dia. Assim sendo, tentei aproximar-me delas, interagindo, de maneira a começar a conhecê-las e a que elas me conhecessem também. Para que tal acontecesse, fui-me integrando gradualmente, para que as crianças comessem a adaptar-se e a confiar em mim, sendo a base para o estabelecimento de relacionamentos. Ou seja, uma outra intenção correspondeu à **promoção de uma relação de confiança, proximidade e afetividade** com as crianças do grupo, uma vez que os afetos são a “base do desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 27). Assim, ao construir esta relação garanti que as crianças me encarassem como um adulto que lhes transmitia segurança e a quem podiam recorrer. Portugal (2012) afirma que ao existir uma relação de confiança, mais facilmente será garantida a resposta às necessidades físicas e psicológicas das crianças e será a base para a criação de novas relações, nomeadamente relações entre pares. Ademais, “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 75).

Com o objetivo de criar este clima de confiança, além das relações, é também fundamental proporcionar às crianças um ambiente educativo favorável ao seu desenvolvimento, na medida em que “(...) num ambiente com materiais e oportunidades interessantes, as crianças têm a oportunidade de escolherem o que querem fazer, de acordo com os seus interesses e com o seu nível de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011). Por conseguinte, foi minha intenção a **promoção de propostas que possibilitem a exploração de diferentes materiais e técnicas**.

Não obstante a maioria das crianças já demonstrar autonomia em diversos momentos do seu dia-a-dia, uma outra intenção consistiu na **promoção dessa autonomia** nas crianças que ainda não a alcançaram, uma vez que a mesma é "um processo que as crianças vão conquistando gradualmente” (Guzman, 2015, p.1). Esta gradual promoção

da autonomia nas crianças vai beneficiar o seu desenvolvimento e aprendizagens, na medida em que:

para a criança, o confronto com experiências que lhe permitem adquirir competências importantes para o seu desenvolvimento possibilita o alargamento do seu campo de ação. Ao sentir que o adulto confia nela e a considera capaz para executar determinadas tarefas, a autoestima da criança fortalece-se e esta ganha confiança para novas explorações e aprendizagens (Portugal et al, 2016, p.26).

Assim, foi minha intenção promover o desenvolvimento de competências de autonomia, nomeadamente nos momentos de rotina diária, na resolução de conflitos e noutras situações que se desenrolaram durante o dia. Nestes momentos, considerei essencial privilegiar uma interação individualizada com as crianças.

Foi, também, minha intenção **proporcionar momentos de brincadeira**, assim como participar nas brincadeiras das crianças, na medida em que “através da brincadeira, as crianças exploram, criam e recriam um mundo que podem controlar, desenvolvem e praticam novos comportamentos e constroem conhecimentos” (Lino, 2019, s.p.). Tal como Coelho e Vale (2017) afirmam, a criança na educação de infância aprende através do brincar, sendo esta uma experiência essencial, visto que se sente bem e desenvolve a partir do brincar competências sociais e cognitivas, levando a uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. No decorrer da minha observação realizada às brincadeiras das crianças, foi possível compreender que era nelas que as crianças mais socializavam com os seus pares, desafiavam-se a si próprias e tinham diálogos onde partilhavam ideias e conhecimentos. Todavia, para que essas brincadeiras possam ocorrer torna-se fundamental “criar um ambiente descontraído, confortável, organizado e “provocador” no qual as crianças se sintam seguras para explorar e experimentar novas brincadeiras e sejam desafiadas a usar a imaginação e a fantasia” (Lino, 2019, s.p.).

Atendendo ao tema da minha investigação considerei ainda pertinente **proporcionar momentos de leitura de histórias**, com o objetivo de promover “interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78), as quais, por sua vez, vão contribuir para o desenvolvimento de várias aprendizagens nas crianças,

nomeadamente: (i) a funcionalidade da linguagem escrita; (ii) a identificação de convenções da escrita; e (iii) a contribuição para o prazer e motivação para ler (Silva et al., 2016).

Importa, agora, fazer uma avaliação das intenções anteriormente propostas para a minha prática pedagógica, no que diz respeito ao grupo de crianças.

No que diz respeito à primeira intenção, a valorização dos saberes e competências das crianças, tal como nos mencionam Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), é importante ouvirmos o que a criança tem para dizer, tendo em consideração o seu ponto de vista, os seus sentimentos, os seus ritmos e as suas capacidades. Cardona et al. (2021) também corroboram esta ideia, referindo que “todas as crianças são competentes” (p.48) e, por isso, deve ser dado valor ao que elas sabem, construindo novas aprendizagens a partir disso. Ao longo da minha PPS II considerei sempre os conhecimentos das crianças, como por exemplo, no decorrer dos dois projetos realizados com este grupo de crianças: projeto dos vulcões e dos castelos. Estes últimos ocorreram considerando sempre o interesse manifestado pelas crianças, partindo dos seus conhecimentos prévios do que já sabiam ou queriam saber sobre esse tópico.

Em relação à intenção de promover uma relação de confiança, proximidade e afetividade, esta foi conseguida poucos dias após o início da PPS II, algo observável quando as crianças me solicitavam para participar nas suas brincadeiras, para as ajudar em situações de conflito ou para lhes transmitir afeto, tal como sucedeu na seguinte nota de campo: “Antes de irem almoçar muitas crianças estavam a chorar por causa da separação dos avós. Dei colo a algumas crianças e tentei acalmá-las” (Nota de campo n.º 57, de 8 de novembro de 2022).

Relativamente à promoção de propostas que possibilitassem a exploração de diferentes materiais e técnicas, esta também foi uma intenção por mim alcançada, na medida em que realizei diversas propostas de atividades com o recurso a diferentes materiais, como por exemplo o uso de fantoches. No entanto, existiram algumas propostas que tencionava realizar, mas que devido à escassez de tempo não foi possível a concretização das mesmas, nomeadamente a que se encontra expressa na nota de campo n.º 57, de 8 de novembro de 2022 (cf. Anexo A).

Uma outra intenção, a promoção da autonomia das crianças, considero que a mesma foi alcançada, visto que tentei sempre promover a sua autonomia nos vários momentos da rotina diária, como por exemplo a vestir/despir a bata, a calçarem os sapatos, a escreverem os seus nomes nas diversas atividades, a resolverem situações de conflito, entre outras. Uma dessas situações pode ser observada na nota de campo n.º 50, de 2 de novembro de 2022 (cf. Anexo A).

No que concerne à minha intenção de proporcionar momentos de brincadeira, assim como participar nos mesmos, julgo que esta intenção também foi alcançada em vários momentos, como o seguinte: “Enquanto nos encontrávamos no jardim pinheiro, o RO veio ter comigo e pediu-me para jogar à bola com ele. Rapidamente, a MT e a MC deslocaram-se para junto de nós para jogar à bola connosco” (Nota de campo n.º 11, de 18 de outubro de 2022).

Por último, em relação à intenção de proporcionar momentos de leitura de histórias ao grupo de crianças, apesar de não ter sido desde o início da PPS II, a partir da terceira semana de estágio participei ativamente na hora do conto, realizada diariamente, lendo várias histórias às crianças, como por exemplo no seguinte registo: “procedi à leitura da história “As formas”, de Luísa Ducla Soares” (Nota de campo n.º 46, de 31 de outubro de 2022).

3.1.2 Com as famílias

Com o objetivo de me dar a conhecer às famílias das crianças, no início da minha PPS II, entreguei pessoalmente o protocolo de consentimento informado (cf. Anexo F), beneficiando deste momento para me apresentar às famílias, informando sobre o tempo de permanência no contexto e na sala e sobre o objetivo da minha presença. Considero que esta primeira abordagem foi fundamental, uma vez que eu iria ser uma pessoa nova nas suas vidas e na das crianças.

Deste modo, uma das intenções definidas foi, então, **desenvolver uma relação de confiança com as famílias**, baseada no diálogo e nos contactos informais, escutando os pais e familiares das crianças, conhecendo os seus interesses, vontades e preocupações. É, sem dúvida, essencial estabelecer esta relação porque o envolvimento das famílias no

processo educativo vai contribuir para o sucesso de um trabalho coeso com as crianças, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas cada criança (Silva et al., 2016).

De acordo com Fuertes (2018)

(...) quando a relação entre família e educadores/as é percebida por todos como positiva, as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, o seu desempenho é melhor, a satisfação dos educadores/as é maior e o sentimento de segurança dos pais e das mães aumenta. (s.p.)

Esta autora (Fuertes, 2018) defende a importância de existirem **relações de cooperação** entre ambas as partes, sendo que a educadora deve legitimar os sentimentos e preocupações dos pais, sendo esta uma das minhas intenções.

A parceria existente com as famílias vai beneficiar o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo necessário o **respeito por cada família** porque a compreensão e o respeito pela família de cada criança vai incentivá-la a sentir-se também uma pessoa com valor e um membro participante da sociedade em que vive (Hohmann & Weikart, 2004).

Em relação às intenções definidas para com as famílias, as mesmas foram difíceis de concretizar, sendo que não tive muitas oportunidades de me relacionar com as mesmas porque as famílias só podiam levar as crianças à sala até às 9h10min e, como eu entrava às nove horas, a maioria das crianças já se encontrava na sala, não sendo possível ter um contacto frequente com as famílias. No entanto, sempre que tinha oportunidade de me encontrar com alguma família, no momento do acolhimento ou quando iam realizar alguma proposta à sala, procurei ouvi-las. Procurei comunicar com as famílias, com a ajuda da educadora cooperante, por forma a partilhar informações referentes às atividades propostas.

3.1.3 Com a equipa educativa

No decorrer da PPS II, considerei relevante **estabelecer uma relação cooperativa e colaborativa com a equipa da sala**, uma vez que “(...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 130). Esta relação deve ser realizada em conjunto com a

educadora cooperante e com a assistente operacional, sendo que as conversas estabelecidas e reflexões cooperadas com a educadora cooperante foram fundamentais no decorrer da minha prática pedagógica, dando-me sugestões e estratégias de melhoramento. Também a assistente operacional teve um papel essencial na definição de estratégias para melhorar não só as minhas propostas, como também a minha prática educativa, indo ao encontro da minha intenção de **aprender e apreender**.

Fazendo um balanço da prática desenvolvida nesta dimensão considero que houve lugar a um trabalho de equipa, sendo que realizei semanalmente diversas pequenas reuniões com a educadora cooperante, onde íamos realizando juntas a reflexão da semana, assim como a projeção para a semana seguinte. Como nos refere Roldão (2007), este trabalho de equipa consiste num “processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Considerando o que foi dito anteriormente, também foi minha intenção **promover a partilha de saberes, experiências e ideias** com a equipa educativa, procurando, desde o início, comunicar abertamente tanto com a educadora cooperante, como com a assistente operacional, partindo do princípio que “trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” é essencial para promover o trabalho em equipa (Santana, 2007, p. 33). No decorrer das propostas que desenvolvi, informei a equipa educativa das minhas intenções, assim como do que necessitava, recebendo apoio e cooperando com os elementos da equipa da sala e da equipa mais ampla do contexto de jardim de infância e da instituição no geral.

De uma forma geral, entendo que as intenções definidas para a minha prática pedagógica, no que diz respeito às crianças, às famílias e à equipa educativa, foram alcançadas.

3.2 Processo de intervenção da PPS II

Tendo em consideração todas as intenções pedagógicas referidas anteriormente, no que diz respeito às crianças, às famílias e à equipa pedagógica, torna-se agora relevante refletir sobre a minha prática pedagógica.

De acordo com Portugal (2009) a prática pedagógica compreende uma seleção, análise e concretização de atividades por parte de um/a educador/a responsivo/a, que explica, questiona e apoia as crianças, promovendo a autonomia e criatividade das

mesmas. Neste sentido, é através da investigação-ação que o/a educador/a encontra soluções para melhorar a sua ação, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 2009). Portanto, os educadores/as de infância devem ter em consideração o ciclo de observação, planificação, intervenção e avaliação, algo que tive em consideração durante a minha PPS II. A observação realizada deve ser cuidada e intencional, sendo relevante escutar cada criança, de modo a que as rotinas, as propostas e as experiências de aprendizagem sejam planificadas e adequadas às necessidades das crianças e das respetivas famílias (Parente, 2012). Considerei, então, imprescindível observar as crianças, os seus interesses e necessidades, tentando sempre criar uma relação de afeto e proximidade com cada uma delas, para que me vissem como uma adulta de referência, a quem pudessem recorrer sempre que necessitassem. No sentido de registar as observações realizadas utilizei as notas de campo e os registos fotográficos, no sentido de me auxiliarem no processo de reflexão sobre tudo o que foi observado.

No que diz respeito à planificação, esta é considerada um instrumento essencial em que o/a educador/a “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação” (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, as minhas planificações de propostas pedagógicas tiveram como principal objetivo planificar situações “suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança” (Silva et al., 2016, p.32).

Estas planificações foram sempre debatidas e analisadas com a educadora cooperante e tiveram em consideração os interesses manifestados pelo grupo de crianças. Ademais, foi minha intenção que estas planificações compreendessem todas as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (Silva et al., 2016), promovendo, sempre que possível, uma construção articulada do saber. Ainda em relação às planificações de atividades, importa mencionar que realizei dois projetos com este grupo de crianças, assentes na MTP, um sobre o tópico dos Vulcões e outro sobre o tópico dos Castelos.

Em relação à avaliação, o/a educador/a deve utilizá-la como recurso regulador da qualidade do seu desempenho, da aprendizagem e da sua formação como profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001). Neste sentido, importa destacar a elaboração de um portefólio de uma criança, de quatro anos e do sexo masculino, denominada (BA), o qual procurou

refletir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dessa criança. Como menciona Parente (2009) a construção do portefólio individual constitui uma estratégia de avaliação e tem como intuito apresentar um conjunto de aprendizagens, comportamentos e atitudes demonstradas pela criança. Em termos procedimentais, foi necessário conversar com a família do BA, no sentido de explicar o trabalho que iria ser desenvolvido, assim como entregar um consentimento informado, para que autorizassem a realização deste portefólio. Adicionalmente, falei também com a criança em questão para lhe explicar o que iria desenvolver e perguntar se ele concordava.

Quanto ao conteúdo do portefólio realizado, este contém uma coletânea de registos e descrições observados durante a minha PPS II a esta criança em particular, os quais são complementados com os registos fotográficos. Estas observações incluíram as várias áreas de conteúdo explícitas nas OCEPE (Silva et al., 2016).

De salientar ainda que a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação são processos interligados, formando o ciclo da intencionalidade pedagógica. Isto é, deve-se “encarar a avaliação como um processo cíclico de observação/recolha, registo, reflexão, planeamento e utilização de informação para compreender as crianças enquanto aprendizes, de forma a apoiar e promover as suas aprendizagens” (Portugal et al., 2016, p. 34). Foi através da observação realizada no decorrer da PPS II que identifiquei os interesses e as necessidades do grupo de crianças e, de acordo com isso, fui planificando e concretizando as diversas propostas pedagógicas. A avaliação das respetivas propostas foi realizada através da observação das crianças durante a realização das mesmas.

Por fim, importa referir que através deste ciclo da intencionalidade pedagógica, mais concretamente através da observação atenta do grupo de crianças e refletindo sobre o que era observado, que me apercebi do interesse das crianças pela leitura de histórias e decidi realizar a minha investigação nesse sentido, como se pode observar no capítulo seguinte.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Sim-Sim (2005), a investigação permite, aos educadores de infância, não só uma produção de conhecimento, como também uma reflexão sobre a sua ação e sobre o impacto que a mesma tem sobre as crianças. Neste sentido, o presente capítulo diz respeito à investigação realizada em contexto de jardim de infância e encontra-se organizado nos seguintes subcapítulos: (i) contextualização da problemática que deu origem à presente investigação; (ii) revisão de literatura acerca da problemática identificada; (iii) roteiro metodológico e ético, onde são apresentadas as abordagens metodológicas da investigação e os princípios éticos e deontológicos que orientaram a ação do investigador; e (iv) apresentação e discussão dos resultados da investigação.

4.1 Contextualização da problemática

Bell (1997) afirma que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente” (p. 14). Considerando esta afirmação e tendo como ponto de partida as observações feitas ao grupo de crianças e ao ambiente educativo, procurei identificar uma temática que considerasse pertinente investigar.

No sentido de chegar a uma temática relevante, foi imprescindível a observação e o registo dos interesses, necessidades, dificuldades e opiniões das crianças. Foi através destas práticas, nomeadamente a observação atenta das crianças da PPS II, que surgiram vários registos que me despertaram para uma temática em particular, nomeadamente a observação feita na seguinte nota de campo: “O MA tem gosto que lhe conte histórias e como já tem acontecido, hoje de manhã veio ter comigo e disse-me: - Sara, tu podes ler-me uma história?” (Nota de campo n.º 55, de 8 de novembro de 2022). Tendo em consideração vários acontecimentos semelhantes a este, surgiu um aspeto que se foi tornando cada vez mais significativo para mim, que diz respeito ao interesse em investigar sobre o **papel do livro e da leitura/conto de histórias em jardim de infância.**

Assim, e considerando o interesse que as crianças demonstravam em ouvir histórias, assim como a atenção e o envolvimento que entregavam em cada leitura e audição, planeei uma investigação relacionada com a problemática emergente, na medida em que os livros são privilegiados pela sua riqueza em formar crianças pré-leitoras, sendo extremamente importante proporcionar às crianças situações de contacto com a literatura infantil (Martins & Mendes, 2012).

No seguimento da identificação da problemática, emergiram as seguintes questões orientadoras da investigação: **Qual o valor atribuído ao livro e à leitura/conto de histórias pelas crianças, famílias e educadora de infância?** e **Quais as estratégias desenvolvidas pela equipa educativa para promover o contacto com o livro e a leitura/conto de histórias?** Estas questões iniciais foram fundamentais, na medida em que são “as questões iniciais de investigação [que] orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56).

A partir destas questões de investigação definiram-se os seguintes objetivos: **(i) conhecer o valor atribuído ao livro à leitura/conto de histórias por crianças, suas famílias e educadora de infância; (ii) perceber quais as conceções das crianças, famílias e educadora de infância sobre o livro e a leitura/conto de histórias na educação de infância; (iii) identificar o contributo da organização da área da biblioteca na valorização do livro e da leitura/conto de histórias no contexto da jardim de infância; e (iv) identificar as estratégias que contribuem para promover o contacto com o livro e com a leitura/conto de histórias.**

No sentido de começar esta investigação, tornou-se pertinente, numa primeira fase, proceder a uma revisão de literatura acerca da problemática identificada, a qual será apresentada no tópico seguinte.

4.2 Revisão da Literatura

4.2.1 Valor do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância

“O livro é um DIREITO da criança.” (Marchão, 2012, p.1)

Segundo Corsino (2010) “o objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto histórico e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados” (p. 2). O livro deve ser, então, considerado um recurso essencial em educação de infância, na medida em que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p.70). Neste sentido, e pelo facto de a literatura ser essencial ao longo da vida do ser humano, as crianças devem ter contacto com o livro, e conseqüentemente com a leitura/conto de histórias, desde muito

cedo, tal como enunciado por Silva et al. (2016) quando referem que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (p.70).

Ademais, as autoras supracitadas atribuem uma grande importância ao livro, considerando-o como um instrumento fundamental de contacto com a escrita (Silva et al., 2016), sendo este um objeto potenciador de várias aprendizagens, não só ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mas também ao nível de todas as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE (Silva et al., 2016).

As crianças devem, então, ter acesso a livros desde tenra idade, na medida em que lhes vai possibilitar o desenvolvimento a vários níveis, nomeadamente a capacidade imaginativa e a consciência narrativa (Mergulhão, 2008). Além dos benefícios enunciados por esta autora, o contacto próximo das crianças com o livro vai desenvolver determinados conhecimentos de literacia, nomeadamente: “os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita; os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita; os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita” (Mata, 2008, p.10).

O livro vai permitir à criança “(...) a aprendizagem de formas de representação, de repetição, de reforço e ampliação do real e de outras formas de linguagem” (Salgado, 2010, p. 43). Este autor refere, ainda, que o livro “estimula a imaginação, a fantasia, a associação de ideias, a atenção e a capacidade de concentração” (Salgado, 2010, p.43). Silva et al. (2016) referem a importância do contacto com o livro, o qual serve de instrumento para a emergência da leitura e da escrita (Silva et al., 2016), sendo que para isso o educador deve promover o contacto e a exploração de vários tipos de texto escrito, como livros, revistas, enciclopédias, entre outros documentos escritos, que, por sua vez, levam a criança a compreender e a apropriar-se das funções da escrita e da sua necessidade de utilização (Silva et al., 2016; Mata, 2008).

Os comportamentos emergentes de leitura e de escrita dizem respeito a comportamentos que demonstram que as crianças estão a desenvolver um trabalho de compreensão (e de apropriação) da linguagem. Como afirmam Cruz et al. (2012) “o conceito de literacia emergente é multifacetado e engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita” (p.16). Tal como nos referem

Whitehurst e Lonigan (2001, citado por Fernandes, 2005), este conceito diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas” (p.8). Por exemplo, “quando uma criança em idade pré-escolar pega num livro e declara que está a ler, ela mostra que conhece um dos suportes de leitura” (Cruz et al., 2012, p.16).

O livro auxilia a criança a lidar com medos e emoções, aponta comportamentos, normas e ideologias, e proporciona uma interação positiva entre criança-adulto, pois ajuda a desenvolver um sentimento de segurança e ternura, tornando os momentos de exploração do livro relaxantes (Salgado, 2010). Nestes momentos de exploração dos livros surgem, impreterivelmente, a leitura/conto de histórias, que transportam as crianças para variadas vivências, realidades, conhecimentos, novos mundos, para algo que as encanta.

As histórias são um fator de desenvolvimento para a criança, onde a mesma tem a oportunidade de conhecer-se a si própria, confrontando a realidade com os vários contextos de ação e desenvolvendo a sua personalidade (Cavalcanti, 2005). Este ato de ler e contar histórias é uma atividade que permite a “integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de forma específica” (Mata, 2008, p.78), enriquecendo, assim, o desenvolvimento a vários níveis. Através da observação de outros a lerem, as crianças começam a aperceber-se de algumas características do ato de leitura entre os quais: “a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p.67).

Com efeito, para Almeida (2002), as histórias infantis

(...) contribuem, por um lado, para estimular a criatividade da criança enriquecendo o seu imaginário, revelado nas recriações que fazem das histórias que ouvem ou até mesmo na sua capacidade de inventar histórias novas. Por outro lado, permitem desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança (...). Fomentam, ainda, a articulação de ideias que se vão consolidando, fundamentalmente, através da relação de

empatia construída entre o contador de histórias e a criança, e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo (p.40).

Morais (1994, citado por Viana, 2002) “(...) considera que a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afectivo” (p.45).

Sendo incontestável a importância dos livros no desenvolvimento global da criança, tal como referido até então, várias investigações têm demonstrado a relevância do livro e da leitura/conto de histórias ao nível do desenvolvimento da linguagem das crianças, contribuindo para alargar o vocabulário das crianças e também para construir novos significados (Mendes & Velosa, 2016; Nunes & Soares, 2022; Dias & Neves, 2012; Dickinson et al., 2012). Numa destas investigações, os autores Mendes e Velosa (2016) referem que o livro e a leitura/conto de histórias possibilitam o “desenvolvimento da linguagem oral da criança, contribuindo para ampliar as suas estruturas frásicas em contextos diversificados e pragmáticos de comunicação (entre crianças e com os adultos)”. Este desenvolvimento ocorre ao nível lexical, sintático, fonológico, semântico e discursivo (Duarte, 2011; Pais e Sardinha; 2011; Sim-Sim, 1998; Mendes & Velosa, 2016).

Autores como Balça e Leal (2014), Dias e Neves (2012), realizaram muita investigação nesta área, concluindo que quanto maior é a quantidade e qualidade das histórias lidas, maior será o desenvolvimento da criança. Estas investigações vêm realçar a importância do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância, sendo esta atividade considerada como importante e significativa para as crianças. Através do livro e da leitura/conto de histórias, a criança compreende ainda o meio onde está inserida e adquire conhecimentos, competências e valores necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, o mediador da leitura tem um papel determinante na leitura/conto de histórias às crianças, como nos referem Hohmann e Weikart (2004), ao referirem que

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação

intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura (p.547).

A este respeito Cruz et al. (2012) mencionam que

Os principais contextos de vida das crianças – o contexto familiar e o contexto educativo, entendido aqui como contexto de creche e/ou jardim-de-infância – são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura. (p.16)

Nesse sentido, pode-se concluir que os adultos com quem a criança interage, no contexto de jardim de infância ou no seio familiar, desempenham um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e, além disso, têm a tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, o que mais tarde se vai refletir na aprendizagem da leitura (Ramos & Silva, 2014) e no gosto pela mesma.

4.2.2 Papel do/a educador/a em relação ao livro e à leitura/conto de histórias

O/A educador/a tem um papel essencial na promoção do livro e da leitura/conto de histórias, visto que se constitui como um adulto de referência para as crianças. Assim, uma das suas intencionalidades educativas deve passar pela promoção da leitura e do contacto com diferentes tipos de textos, assim como partilhar “as suas estratégias de leitura” (Mata, 2008, p.65). Esta mesma autora afirma ainda que as interações “contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, tendo o livro e a leitura de história um papel fundamental” (p.65). Para Horta (2016) os/as educadores/as devem ser vistos como uns dos responsáveis pelo desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que a forma como intervêm pode estimular ou condicionar as aprendizagens das crianças.

Um dos objetivos do/a educador/a deverá ser proporcionar à criança estímulos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo que um desses estímulos deve ser os livros. O/A educador/a deve, então, promover o contacto com os livros e, desta forma, potenciar o gosto pelos mesmos. Nesse sentido, o/a educador/a precisa de recorrer a estratégias que envolvem a criança no ato de leitura porque o envolvimento que sentir e conseguir transmitir nos momentos de leitura partilhada é um dos elementos essenciais

para a formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008, p.79). Por sua vez, estes momentos de leitura permitem à criança desenvolver novo vocabulário e formas diferenciadas de comunicar com os outros, induzindo à relação estabelecida entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Nesse sentido, é fundamental o/a educador/a: (i) disponibilizar às crianças livros diversificados, quer ao nível dos géneros, dos formatos e das texturas, quer ao nível das temáticas; (ii) perceber quais as histórias mais adequadas a cada faixa etária; (iii) promover vários momentos de leitura e (iv) organizar um espaço para a leitura.

Aquando da seleção dos livros para as crianças, importa que o/a educador/a tenha em conta que

um livro para crianças será bom se, em cada acto de recepção, estimular a imaginação e permitir uma efectiva fruição estética. Para que isso aconteça tem de existir uma adequação ao nível das competências da criança, pois a assimilação da qualidade passa por múltiplas situações experienciais que lhe permitem apurar o gosto e ganhar uma progressiva capacidade de selecção (Velo, 2003, p.11).

Silva et al. (2016) referenciam algumas estratégias a desenvolver no momento de leitura de histórias as crianças, como por exemplo perguntar e/ou ler o título do livro, fazer perguntas sobre o desenrolar da história, permitindo uma participação ativa das crianças, assim como apontar para as palavras e/ou imagens que vão surgindo. Estas estratégias de leitura, adotadas pelo/a educador/a, podem ser realizadas antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura do livro, o/a educador/a pode mostrar a capa do livro e proceder à realização de perguntas que, por sua vez, vão estimular as crianças a fazerem previsões e antecipações sobre o que irá acontecer na história (Cruz et al., 2012).

Durante a leitura da história, esta deve ser contada de forma interessada, pausada, com um tom de voz adequado (sendo que se deve utilizar tons de voz diferentes quando temos várias personagens, de forma a captar o interesse das crianças) e pode-se recorrer à utilização de recursos não-verbais, nomeadamente expressões faciais e gestos, e recursos auxiliares, como por exemplo fantoches ou dedoches.

Após a leitura de histórias torna-se pertinente envolver a identificação e integração das principais personagens, dos eventos que decorreram ao longo da mesma e, também,

da identificação de pormenores importantes da história, como por exemplo a utilização de determinados aspetos linguísticos (Plano Nacional de Leitura, s.d.).

A leitura de histórias para as crianças, e com as crianças, não deve ser feita apenas no contexto escolar, sendo que pode e deve ser feita no contexto familiar, uma vez que, de acordo com Cruz et al. (2012),

Os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contacto com linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e a escrita são experienciadas e validadas, contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes e para o desenvolvimento da literacia emergente. (p.20)

4.2.3 Papel das famílias em relação ao livro e à leitura/conto de histórias

As crianças devem ter contacto com livros desde que nascem, cabendo aos pais a missão de proporcionar esse contacto, num ambiente adequado para a criança, onde a mesma deve experienciar uma diversidade de leituras, devidamente selecionadas e adequadas à sua faixa etária. Por conseguinte, os principais e primeiros mediadores do livro devem ser os pais, a família, sendo estes responsáveis por promoverem o contacto da criança com os livros, uma vez que “comummente, as crianças iniciam a construção e o desenvolvimento de hábitos, comportamentos, interesses e atitudes no contexto da família (Cruz et al., 2012, p.16). De acordo com Mata (2004), “estas práticas de literacia familiar são também muito importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo estas um elemento base subjacente às características motivacionais para a literacia das crianças” (p.95).

Conforme já foi referido, a família assume um papel primordial como agente mediador da leitura, na medida em que é da sua responsabilidade “(...) propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, e sossego” (Manzano, 1988, p.18).

Pode-se, então, inferir que se a criança crescer no seio de uma família onde o livro é valorizado e a leitura uma prática quotidiana, tal irá contribuir para desenvolver uma maior apetência pelo livro e pela leitura de histórias, tal como no referem Cruz et al. (2012)

Os dados da investigação têm mostrado o valioso contributo dos pais para o desenvolvimento literário dos filhos, que passa não só pela frequência com que realizam atividades de contacto com a linguagem escrita, designadamente a leitura de histórias, mas também pela qualidade afetiva das interações entre pais e filhos durante estes momentos. (p.18)

Conforme nos referem Cruz et al. (2012), existem vários programas nacionais de literacia familiar, que

têm sido criados com um duplo objetivo: i) dotar as crianças de competências facilitadoras de uma aprendizagem com sucesso na leitura e na escrita e ii) dotar os pais de um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam otimizar o desenvolvimento literário dos filhos (p.18).

Não obstante a importância do papel da família e do/a educador/a na promoção do contacto com o livro e a leitura, é fundamental que exista uma cooperação entre ambos, cabendo ao/a educador/a a tarefa de envolver a família nos projetos e atividades do jardim de infância. Como refere Nunes (2001) “quando esta [a família] está envolvida é mais fácil manter a consistência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido” (p.27).

4.2.4 A organização do ambiente educativo na promoção do livro e da leitura/conto de histórias

O/A educador/a deve criar um ambiente de aprendizagem rico em literacia e permitir que a sua utilização possa acontecer ao longo do dia, disponibilizando materiais que incitem a leitura e a escrita nas várias áreas da sala, como por exemplo a identificação das áreas de interesse, etiquetas a identificar os vários materiais, cartões com os nomes

das crianças do grupo e outras produções escritas expostas nas paredes (Mata, 2008; Silva et al., 2016).

Não obstante da importância da leitura de histórias, e tal como referido anteriormente, também se torna relevante a criança ter acesso a outras fontes de informação escrita, como por exemplo o contacto com dicionários, enciclopédias, livros temáticos e computadores.

A metodologia de trabalho de projeto, sendo uma abordagem pedagógica que promove a participação ativa das crianças envolvendo-as num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 2009, p.2), estimula a formulação de questões, a descoberta e a participação por parte das crianças, possibilitando o seu envolvimento com vários registos escritos, como forma de procurar informação sobre os temas que se encontram a ser explorados.

Segundo Marchão (2013), a apresentação de uma obra às crianças não deve ser feita apenas pelo/a adulto/a, “o livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo a que a criança tem direito” (p.31). A biblioteca ou a área dos livros e da leitura deve ser, então, um espaço onde as crianças exploram livremente os materiais de leitura nele existentes (Balça, 2011), sendo importante integrar diversos tipos de livros, com várias funções e incentivar a sua utilização integrando-os nas atividades e vivências do quotidiano das crianças, assim como, construir livros com as crianças e integrá-los na área da biblioteca, levando-as a conhecer as particularidades de cada um, tal como as características do texto contido nos mesmos (Mata, 2008).

O facto de a criança ter livros à sua disposição permite-lhe “ler” através da livre exploração e da observação do mundo que a rodeia, atribuindo significados, no caso das histórias, ao conteúdo não-verbal das mesmas. Segundo Viana (2002), “Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (p.48).

Não obstante da existência da área da biblioteca,

(...) é preciso recordar que as crianças irão passar algum tempo utilizando livros na área destinada aos livros mas que também os irão transportar

enquanto brincam noutras áreas. Por exemplo, poderão “ler” para bonecas bebés na área da casinha das bonecas, transportá-los dentro do trator de brincar ou olhar para eles no telheiro enquanto estão sentados ao colo do educador. (Post & Hohmann, 2011, p.149)

Além da área da biblioteca, o/a educador/a deve promover o contacto da criança com a leitura, como por exemplo através da Hora do Conto, que, de acordo com Cavalcanti (2006), deve ser um momento onde é imprescindível o cuidado, o rigor, a atenção e o envolvimento, por forma a acolher e envolver a criança. A Hora do Conto é fundamental, na medida em que se estabelece como um momento de deslumbramento pelo livro e pela leitura, permitindo ao/à educador/a criar uma relação próxima com as crianças (Velooso, 2001). Mata (2008) reforça que a Hora do Conto é crucial na educação das crianças e contribui para o desenvolvimento da imaginação e da relação com o outro.

De acordo com Cavalcanti (2006), a Hora do conto é um momento que deve ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento de modo a acolher a criança na sua totalidade. O contador de histórias deve proporcionar um ambiente cativante, utilizando diversas estratégias e recursos, transportando as crianças para o mundo da fantasia (Cavalcanti, 2006).

Tendo em consideração o que foi mencionado, pode-se inferir que a Hora do Conto se afigura como um contributo determinante no processo de formação de futuros leitores, dado proporcionar às crianças, que ainda não dominam a capacidade da leitura, a oportunidade de contactarem, por intermédio do/a educador/a, com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis de as contagiarem com o prazer pela leitura.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Após a escolha da problemática, e respetiva fundamentação teórica da mesma, irei agora explicar quais as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram a minha investigação.

4.3.1 Natureza e desenho da investigação

Quando refletimos sobre a escolha de uma abordagem investigativa, temos de ter em consideração que existem três tipos: a quantitativa, a qualitativa e a mista, cada uma com as suas características e particularidades. A presente investigação tem caráter

qualitativo, na medida em que evidencia a descrição, a indução, a teoria fundamentada e é empregue com o objetivo de compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos próprios participantes da investigação (Bogdan & Biklen, 2013).

De acordo com Amado (2014) a investigação qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (...) a investigar, sem a isolar do contexto (...) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos” (p.41). Meirinhos e Osório (2010) referem, ainda, que este tipo de investigação diz respeito a “(...) todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos (...)”, onde as questões que se investigam são “(...) formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (p.50). Considera-se que a presente investigação assume estas características.

Ainda no que diz respeito à investigação de natureza qualitativa, Amado (2014) defende que esta atribui especial importância a “dar voz” a quem colabora com os investigadores, o que se pode observar na presente investigação através da participação dos intervenientes em entrevistas e questionários, neste caso específico, às crianças, à educadora de infância e às famílias que ocupam o contexto onde decorreu a PPS II.

Tendo em consideração o tema selecionado, assim como as respetivas questões de investigação e os objetivos definidos, a presente investigação de natureza qualitativa assumiu a modalidade de estudo de caso, sendo que este apresenta uma natureza holística, permitindo ao investigador refletir sobre a problemática que se encontra a investigar (Amado, 2014). Pode-se considerar esta investigação como estudo de caso na medida em que a mesma visa o aprofundamento de um fenómeno observado no contexto da OSE onde decorreu a minha PPS II, retratando as conceções dos participantes envolvidos (Amado, 2014). Segundo Meirinhos e Osório (2010), esta modalidade apresenta uma natural aproximação à investigação qualitativa e compreende as seguintes etapas: (i) recolha de informação, (ii) análise e, por fim, (iii) interpretação dos dados anteriormente recolhidos.

No que concerne ao desenho da investigação em análise, considero pertinente referir que a mesma se desenvolveu em três fases do estudo: (i) a fase preparatória do estudo; (ii) a fase da recolha dos dados; e (iii) a análise dos dados. Na primeira fase

comecei por definir a problemática da investigação, enunciando as questões a responder, assim como os objetivos da mesma. Ainda nesta fase considerei essencial realizar uma revisão da literatura do tema em análise, por forma a sustentar a minha investigação. Na segunda fase, referente à recolha dos dados, foram utilizados vários instrumentos com o objetivo de compreender as conceções das crianças, da educadora cooperante e das famílias em relação ao livro e à leitura/conto de histórias. Estes dados foram recolhidos no decorrer da minha PPS II, ou seja, entre 17 de outubro de 2022 e 7 de fevereiro de 2023. Numa última fase procedi a uma análise dos dados recolhidos anteriormente.

4.3.2 Participantes

Neste estudo participaram uma educadora de infância, a educadora cooperante da minha PPS II, assim como um grupo de 25 crianças, com as quais desenvolvi a PPS II, e suas respetivas famílias. Importa realçar que a caracterização destes participantes se encontra descrita no tópico 2 do presente relatório, mais concretamente no tópico 2.3, no que respeita à educadora cooperante, no subtópico 2.5, no que respeita ao grupo de crianças, e no subtópico 2.6, no que respeita às famílias das crianças.

4.3.3 Técnicas de recolha e análise de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), para desenvolver um estudo de caso é necessário analisar formas para recolher os dados necessários à investigação. Yin (2005), no que concerne ao estudo de caso, aconselha a utilização de diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, na medida em que, dessa forma, poderá ser considerado um conjunto diversificado de tópicos de análise. Neste sentido, na presente investigação, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram: a observação, as conversas informais com a educadora cooperante, a entrevista semiestruturada, realizada à educadora e ao grupo de crianças e o inquérito por questionário, realizado às famílias.

Relativamente à observação, que permite ao investigador documentar atividades e comportamentos, Coutinho (2013) refere existirem duas dimensões importantes a considerar: (i) a dimensão medição; e (ii) a dimensão participação.

Em relação à dimensão medição, a técnica de observação pode assumir-se como não estruturada, estrutura e mista (Coutinho, 2013). Na observação não estruturada, também designada como observação naturalista, “o investigador parte para o terreno

apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa”, o que vai dar origem às notas de campo (Coutinho, 2013, p.137). Considero que no decorrer da minha investigação utilizei este tipo de observação, tendo como principais instrumentos: (i) as notas de campo, que dizem respeito ao “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150); e (ii) os registos fotográficos, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), estão fortemente relacionados com a investigação qualitativa e fornecem importantes dados descritivos. As notas de campo foram elaboradas semanalmente, por ordem cronológica dos acontecimentos, referindo o local onde as mesmas ocorreram, assim como uma descrição dos acontecimentos e, posteriormente, foi feita uma categorização das mesmas, tendo em conta o tema a que cada uma dizia respeito. Desse modo, foi-me possível fazer uma integração de todas as notas de campo referentes ao tema da presente investigação, que se encontram no anexo G. Ademais, para apoiar a futura compreensão, reflexão e análise dos momentos observados, foi importante proceder aos registos fotográficos.

Quanto à observação estruturada o investigador analisa o contexto de acordo com critérios previamente definidos, utilizando “instrumentos de observação estandardizados”, como por exemplo as grelhas de observação (Coutinho, 2013, p.137). Na minha investigação também recorri a este tipo de observação, aquando da observação das crianças na utilização da área da biblioteca, durante um período de quatro semanas. Esta observação teve como principal objetivo registar a utilização da área da biblioteca pelas crianças do grupo da PPS II e, para tal, elaborei uma grelha de observação (cf. Anexo H). Os dados recolhidos nestas grelhas de observação (cf. Anexo I) indicam as escolhas das crianças em explorações livres na área da biblioteca, sendo que os resultados obtidos foram posteriormente organizados em gráficos, para uma melhor análise. O número de crianças envolvidas nestas observações foi distinto, na medida em que apenas me foi possível observar aquelas que se deslocaram para esta área de forma voluntária.

No que diz respeito à dimensão participação, Coutinho (2013) afirma que existem três situações distintas: observação não participante, observação participante e mista. O papel que assumi durante a minha PPS II foi de observadora participante, em que “o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa”

(Coutinho, 2013, p.138). Neste tipo de observação, o observador participa na vida do grupo, ou seja, vai questionando a criança ao mesmo tempo que a observa, podendo compreender o fenômeno com mais precisão (Estrela, 1994). No entanto, também adotei uma observação de natureza mista, no sentido de analisar os comportamentos das crianças de uma forma natural e sem interferência. Como nos refere Coutinho (2013), neste tipo de observação o investigador explica aos participantes o seu objetivo, ficando apenas a observar e sem interferir nos acontecimentos observados.

Para perceber as perspectivas da educadora cooperante da minha PPS II sobre os livros e a leitura/conto de histórias, considerei pertinente recorrer à realização de uma entrevista semiestruturada, no sentido de compreender os seus pontos de vista em relação ao tema da investigação, na medida em que “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Entenda-se que a entrevista, de acordo com os autores supracitados, “é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Foi, então, elaborado um guião (cf. Anexo J) de entrevista semiestruturada a aplicar à educadora de infância, do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. Este tipo de entrevista oferece uma maior flexibilidade para abordar as questões, em conformidade com as respostas das entrevistadas, dando-lhes alguma liberdade (Meirinhos & Osório, 2010).

Para a análise desta entrevista utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Silva e Fossá (2013), corresponde a “(...) uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas (...)” (p. 2).

Esta análise pressupõe a realização de uma análise categorial que requer que se proceda ao "desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (Bardin, 1997, p.153). Assim, para a análise dos dados obtidos nas entrevistas (cf. Anexo K), foi realizada uma árvore categorial (cf. Anexo L) onde constam as informações referentes à pessoa entrevistada, organizadas segundo temas, categorias, subcategorias e unidades de registos.

Ademais, recorri ainda à técnica da entrevista para tentar perceber quais as conceções das crianças sobre o livro e a leitura/conto de histórias e a área da biblioteca, algo que ocorreu em dois momentos diferentes. Num primeiro momento, onde todas as crianças do grupo participaram, considerei importante perceber qual a área da sala que mais gostavam de explorar. Para isso, elaborei um cartaz com imagens das várias áreas da sala (cf. Anexo M). Posteriormente, de forma individual, mostrei à criança os vários ícones informativos a serem utilizados (cf. Anexo N) e ela escolheu as três áreas da sala que mais gostava e as três áreas que menos apreciava. Depois de recolhidos esses dados, organizei-os em tabelas, para posterior análise. Preparei, também, uma entrevista ao grupo de crianças da PPS II, que foi realizada a um pequeno grupo de crianças, mais concretamente dez. O principal motivo para a seleção destas crianças residiu na escolha daquelas que manifestaram mais interesse no tema abordado, querendo participar na entrevista de forma voluntária.

No que concerne ao inquérito por questionário, este foi destinado às famílias das crianças. De acordo com Meirinhos e Osório (2010) este instrumento “baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado” (p. 62), sendo que é composto por questões abertas e fechadas, que permitem uma organização de dados de forma bastante simples e rápida. Os dados recolhidos neste questionário foram organizados em gráficos e tabelas e foram posteriormente analisados.

Depois da totalidade dos dados estarem organizados, foi realizada a triangulação dos mesmos, que se apresenta no tópico seguinte, referente à apresentação e discussão dos dados, que, por sua vez, permitiu alcançar as conclusões referentes ao tema da investigação.

4.3.4 Roteiro Ético

No decorrer da minha investigação tive em consideração determinados princípios éticos, imprescindíveis enquanto futura educadora de infância. Nesse sentido, de forma a assegurar o respeito pela ética na investigação, procedi à realização de um roteiro ético (Cf. Anexo O), que foi construído com base nos *Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças*, definidos por Tomás (2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI, 2011).

De acordo com Tomás (2011), o roteiro ético deve apresentar os seguintes pressupostos: (i) **objetivos do trabalho**, no qual referi a forma como foi realizada a minha apresentação a todos os intervenientes, assim como a abordagem relativamente ao tema da investigação; (ii) **custos e benefícios**, no qual referi os possíveis custos e benefícios da minha investigação para as crianças, famílias e educadora; (iii) **respeito pela privacidade e confidencialidade**, no qual referi o meu compromisso em respeitar todos/as os/as intervenientes; (iv) **decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir**, no qual referi quais os intervenientes na minha investigação; (v) **planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação**, no qual referi como surgiu a minha problemática, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar; (vi) **consentimento informado**, no qual referi o protocolo de consentimento informado realizado e entregue às famílias, assim como o **assentimento informado** às crianças do grupo; (vii) **uso e relato das conclusões**, no qual referi a possibilidade de todos/as os/as intervenientes terem acesso aos resultados da investigação; (viii) **possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**, no qual referi o impacto que esta investigação pode causar aos intervenientes; (ix) **informação às crianças e adultos/as envolvidos/as**, no qual referi a importância de partilhar os dados com os/as intervenientes e (x) **tratamento dos dados**, no qual referi a forma de armazenamento e eliminação dos dados.

4.4 Apresentação e discussão dos dados

Conforme supracitado no subcapítulo 4.3.3, relativo às técnicas de recolha e análise de dados, as técnicas de recolha de dados que foram aplicadas para esta investigação foram: a observação, as conversas informais com a educadora cooperante, a entrevista semiestruturada, realizadas à educadora e ao grupo de crianças, o inquérito por questionário realizado às famílias e a revisão de literatura. Seguidamente, irei apresentar os dados recolhidos para cada uma destas técnicas.

4.4.1 Apresentação e análise dos dados de observação

Os registos das observações respeitantes ao tema da presente investigação (notas de campo) encontram-se presentes no anexo G, e permitiram registar vários momentos de exploração dos livros e da leitura/conto de histórias, tanto por iniciativa das adultas da sala, como das próprias crianças.

Uma das observações registada com maior frequência teve a ver com a dinamização da hora do conto, quer pela educadora cooperante quer por mim. A leitura de histórias foi um momento fundamental na minha PPS II, e sendo uma prática já tida pela educadora, considerei essencial continuá-la, como se pode observar, por exemplo, nas notas de campo n.º 46, 57 e 124 (cf. Anexo G). Assim sendo, segui também com uma das práticas adotadas pela mesma, que consistia em colocar uma pequena bailarina, de uma caixa de música, anteriormente à dinamização da Hora do Conto, de forma que as crianças acalmassem e se preparassem para este momento. Importa referir que durante as leituras de histórias considerei relevante permitir às crianças a sua participação nas mesmas, tal como se registou na nota de campo n.º 124 (presente no anexo G), isto porque a participação das crianças na leitura das histórias promove a sua concentração e interesse na mesma.

As crianças, por sua iniciativa, deslocavam-se até à área da biblioteca e, várias vezes, pediam-me para lhes contar histórias, tanto dentro da sala, como também em espaços exteriores à sala, como por exemplo na praça. Estes momentos ficaram, também, descritos nas notas de campo, nomeadamente a nota de campo n.º 110. Também existiram momentos em que as crianças pediram para serem elas a contar histórias ao restante grupo, tal como documentado na nota de campo n.º 166. De acordo com Mata (2008) esta atitude das crianças mostram interesse em realizar as leituras advém dos comportamentos que elas observam dos seus mediadores, neste caso, quando a educadora cooperante e eu realizamos leituras para o grupo de crianças. Ademais, este grupo de crianças demonstrou compreender que o livro era um potenciador de conhecimentos para os projetos desenvolvidos em sala, uma vez que o referiram várias vezes como uma das técnicas possíveis para descobrirem coisas, tal como referido na nota de campo n.º 5 e 150 (ver anexo G).

Assim, a leitura das notas de campo permite chegar à conclusão de que o grupo de crianças da PPS II apresenta um enorme gosto tanto para ouvir histórias, como pelos livros.

Durante as quatro semanas de observação das crianças na utilização da área da biblioteca, registadas nas grelhas de observação que se encontram no anexo I, foi possível verificar que esta área foi utilizada livremente pelas crianças todos esses dias. Conforme

a análise da figura P6 (do anexo P), no total das quatro semanas de observação as crianças utilizaram a área da biblioteca durante 91,20 minutos. Ainda de acordo com este gráfico (figura P6 do anexo P), verificamos que o tempo máximo de utilização foi de 8,63 minutos, que ocorreu numa quinta-feira, e o tempo mínimo foi de 1,08 minutos, que ocorreu numa sexta-feira. Ademais, a média de tempo de utilização da biblioteca durante estas quatro semanas foi de 4,15 minutos.

Em média, a respetiva área foi maioritariamente utilizada à segunda-feira (figura P1 do anexo P). O período do dia em que as crianças mais se deslocaram até à biblioteca foi o período da manhã (figura P2 do anexo P). Na minha opinião, este último dado deve-se ao facto de as crianças terem pouco tempo de exploração das áreas na parte da tarde do dia, algo decorrente da sua rotina diária.

Em relação ao contexto em que esta área foi utilizada, na sua maioria, 91%, ocorreu em momentos de atividade livre das crianças, tal como se pode observar na figura P3, presente no anexo P. Em termos de género, e através da análise da figura P4 (cf. Anexo P), é possível constatar que quem mais utilizou a área da biblioteca foram as raparigas, como um total de 59%. Destas, quem optou por explorar esta área um maior número de vezes foi a MS, que lá esteve quatro vezes, seguida da MM, que esteve três vezes, a seguir a TE, a MT e a LE, que estiveram duas vezes, e a HE e MI, que apenas escolheram a área uma vez durante o tempo em que estive a observar a mesma (figura P5 do anexo P). Em relação aos rapazes, e de acordo com a figura P5 (cf. Anexo P), é possível verificar as seguintes utilizações: (i) SA e FD, três vezes; (ii) FM e BA, duas vezes; e (iii) JO, GA, DI, MA e RO, uma vez. Apesar de não ter observado, individualmente, todas as crianças na área da biblioteca, foi possível verificar dois momentos (figura P5 do anexo P) em que todo o grupo a utilizou, sendo que estes corresponderam aos momentos de transição em que a mesma foi utilizada (figura P3 do anexo P).

4.4.2 Apresentação e análise dos dados das entrevistas

No sentido de perceber quais as conceções das crianças e da educadora de infância em relação ao livro e à leitura/conto de histórias foi aplicada a técnica da entrevista. Segue-se a apresentação desses resultados.

4.4.2.1 Resultados das entrevistas realizadas às crianças

Importa referir que a recolha de dados ocorreu em dois momentos diferentes. Primeiramente, tentei compreender qual a área da sala que as crianças mais e menos gostavam, sendo que esta parte da investigação foi realizada com todo o grupo de crianças (cf. anexo Q).

Através da análise da figura R1 (cf. Anexo R) podemos constatar que, na sua maioria e de uma forma geral, as áreas referidas pelas crianças como as suas preferidas foram a área do mini faz-de-conta e a área das construções, ambas com 12 votos. Contrariamente, as áreas escolhidas como menos preferidas foram o atelier e a área da sombra e luz, com 13 e 12 votos, respetivamente (cf. Figura R1, do anexo R).

Fazendo agora uma comparação a nível de género, podemos verificar que a área preferida dos rapazes foi a área das construções e as que menos gostam a área do atelier e a área da sombra e luz (cf. Figura R2 do anexo R). Em relação às raparigas, as áreas mais escolhidas como preferidas são a área do faz-de-conta, a área do mini faz-de-conta e a área da caixa sensorial (cf. Figura R3 do anexo R).

No que diz respeito à área da biblioteca, de uma forma geral metade do grupo de crianças refere que gosta e outra metade refere que não gosta (cf. Figura R1, do anexo R), situação que também se observa na análise ao gráfico dos rapazes (cf. Figura R2, do anexo R) e das raparigas (cf. Figura R3, do anexo R).

Apesar de todas as crianças do grupo mostrarem um grande interesse pela audição de histórias e pelos livros, um número significativo de crianças (metade) referiu não gostar da área da biblioteca, referindo aspetos como: não gostar de ver os livros; não conseguir ler; o facto de ter poucos livros; o facto de algumas crianças espalharem os livros e deixarem a área desarrumada. Neste sentido, penso ser importante promover o interesse das crianças por esta área porque esta constitui um espaço privilegiado para contactarem com o livro e com as histórias. Para isso, é importante que o/a educador/a torne este ambiente “agradável e convidativo, com acesso a vários livros”, sendo que estes devem estar ao alcance das crianças e deve ser apresentada uma quantidade, variedade e qualidade nos mesmos (Balça & Leal, 2014, p.8). Apesar de, na sala onde desenvolvi a PPS II, os livros estarem ao alcance das crianças e aquando da realização dos projetos os mesmos serem alterados, penso que se poderia investir mais na diversidade e variedade

dos mesmos, incluindo, por exemplo, livros de banda desenhada, mais livros de histórias e mais álbuns ilustrados, visto que as crianças mostravam muito interesse nos mesmos.

Num segundo momento, para compreender as conceções das crianças sobre o livro e a leitura/conto de histórias, organizei um conjunto de perguntas (cf. Anexo S), as quais foram respondidas por dez crianças do grupo, cujas transcrições se encontram no anexo T.

À primeira questão, “Gostas de ouvir histórias?”, todas as crianças responderam afirmativamente. No que respeita às razões apontadas para gostar de histórias, as mesmas são mais ou menos explícitas, como demonstram os seguintes exemplos: “porque antes de dormir fazem adormecer melhor”; “ler é divertido”; “porque as histórias são animadas”; “porque nós não temos de contar, só ouvir”. Algumas crianças afirmaram que gostam de ver livros justificando este gosto com adjetivos como bonitas, giras e/ou divertidas. Das dez crianças entrevistadas, a maioria (90%) afirmou que gosta de ouvir histórias todos os dias. No entanto, a única criança que referiu que não, seguidamente disse que podia ser quatro vezes por dia, o que significa que a totalidade gosta de ouvir histórias diariamente.

Relativamente à questão “Gostas mais de ouvir novas histórias ou ouvir histórias repetidas?”, 90% das crianças (nove) referiram que preferem histórias novas (cf. Figura U1 do anexo U), referindo razões que têm a ver com o facto de serem mais divertidas, porque ainda não conhecem a história ou por desfrutarem de novas descobertas.

Quando confrontadas se gostam mais de ouvir histórias contadas pelos adultos ou lidas por elas, a grande maioria das crianças (80%, oito crianças) prefere que os adultos lhes leiam histórias (cf. Figura U2 do anexo U) porque “os adultos leem muito bem”, “porque fico cansado quando fico a ler” ou porque não sabem ler, sendo esta, naturalmente, a razão mais enunciada. Contrariamente, duas crianças disseram que preferiam ler sozinhas “porque assim ninguém me atrapalha” ou “porque é mais divertido”.

Relativamente à questão “Gostas mais de ouvir histórias a ver o livro ou sem veres o livro?” oito crianças referiram que preferiam visualizar o livro (cf. Figura U3 do anexo U), justificando a sua opção, principalmente, pelo facto de puderem ver as imagens constantes no desenrolar da história. No entanto, 20% das crianças entrevistadas referiram

que gostavam mais de ouvir a história sem ver o livro, sendo que uma delas justificou a sua escolha dizendo que dessa forma “parece um truque de palhaços”. No que diz respeito à questão “Costumas ler sozinho/a?” a maioria respondeu que não, 60% das crianças (cf. Figura U4 do anexo U), sendo que a razão mais enunciada foi o facto de não saberem ler.

Quando questionei as crianças sobre o que era um livro, as respostas foram variadas, sendo que umas concentraram-se no seu aspeto físico, referindo que era “um quadrado que tem várias páginas”, outras mencionaram alguns adjetivos, como por exemplo bonito, fofinho, especial ou importante, outras referiram que era uma história e outras referiram que era uma coisa para lerem. Na questão “Para ti, o que é uma história?” várias crianças referiram que era o mesmo que um livro e/ou que servia para ler. No entanto, duas crianças mencionaram diferenças entre ambos, dizendo que a história “está dentro do livro” ou que “o livro pode ser mais para crescidos e as histórias para os mais pequenos”. Com a entrevista realizada a este grupo de dez crianças pude constatar que estas gostam de ouvir e de estar em contacto com o livro e as histórias.

4.4.2.2 Resultados da entrevista realizada à educadora cooperante

Através da análise da árvore categorial (cf. Anexo L) podemos verificar que em relação aos contributos do livro e da leitura/conto de histórias para a criança, a educadora menciona que, maioritariamente, contribui para o desenvolvimento geral das crianças. No entanto, refere também que promove a imaginação, algo frequentemente repetido pela mesma, assim como várias capacidades e competências, a criatividade, a capacidade de expressão e a autonomia, aludindo que “através de um livro a imaginação deles (...) não tem limites, leva-os muito mais além” (entrevista à educadora, cf. Anexo K). Adicionalmente, a entrevistada menciona, apesar de ser com menos frequência, o contributo do livro e da leitura/conto de histórias como forma articulada do saber, sendo que estes possibilitam na criança o seu desenvolvimento pessoal e social e, também, determinadas competências específicas, como a numeracia. Todas estas perceções da educadora são defendidas por Marchão (2012), quando refere que “o livro (...) servirá para desenvolver na criança, a concentração, a imaginação, o vocabulário, a atenção, a associação de ideias, o divertimento, o prazer, a aquisição de valores (...) e o despertar para as várias formas de comunicação” (p.88). Assim, conclui-se que é de extrema

importância para as crianças o contacto precoce com o livro e a leitura, na medida em que apresentam um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

No que se refere aos contributos para a prática educativa, a educadora refere que o livro é um recurso impulsionador de inúmeras atividades, sendo também fundamental na concretização de projetos com as crianças, mencionando que nestes últimos “é tudo através do livro, as pesquisas, o quererem saber mais, as histórias que podemos criar, as lengalengas” (entrevista à educadora, cf. Anexo K). Nestes últimos, as crianças utilizam os livros tanto nas descobertas iniciais, para as questões que manifestaram ter interesse em descobrir, como no decorrer do projeto, na medida em que os livros ficam disponíveis na área da biblioteca. Salgado (2010) refere, também, que “(...) é importante a familiarização precoce [com o livro], incorporando-o como um objecto do quotidiano, estimulando o hábito da sua utilização e o treino do seu manuseamento (pegar, abrir, folhear, apontar) (...)” (p.43).

Depois de questionada sobre as estratégias utilizadas para promover o contacto com o livro e com a leitura/conto de histórias, a entrevistada mencionou estratégias relacionadas com a organização da rotina diária, mas também com os recursos e a organização dos espaços. Em relação à primeira, referiu, com maior frequência, a criação e ilustração de histórias/livros e a hora do conto. A autora Mata (2008) evidencia a importância de realizar momentos de leitura de histórias com regularidade, que contribuem para facilitar às crianças o acesso a livros de qualidade e diversificados. Estes momentos serão observados pela criança, que irá futuramente imitá-lo nas suas tentativas de leitura, tal como aconteceu na nota de campo n.º 80, de 16 de novembro de 2022 (cf. Anexo G).

Ainda em relação às estratégias utilizadas diariamente, a educadora voltou a referir a articulação do livro com a MTP, na medida em que se pode criar livros com as crianças sobre o tema em análise, assim como a possibilidade de realizar teatros e jogos. No que se refere aos recursos e organização dos espaços, a entrevistada referiu as seguintes estratégias: (i) utilização de fantoches, sombras chinesas e outros recursos para o conto de histórias; (ii) utilização do livro e da leitura de histórias em diversos espaços da OSE, como por exemplo a biblioteca da OSE e a praça; (iii) a presença de

outras pessoas na sala para contar histórias; e (iv) a definição de critérios para a escolha dos livros.

Mata (2008) refere a necessidade de os educadores mobilizarem estratégias de promoção de leitura familiar, com o objetivo de concretizarem aprendizagens significativas, na medida em que a leitura de textos literários desencadeia interações de cariz afetivo. Relativamente às estratégias implementadas com as famílias das crianças, a educadora mencionou as Histórias Continuação e o “Projeto Leitura a Par”. As Histórias Continuação consistem em “cada um levar uma página e a família seguinte continuar essa página”. Já o “Projeto Leitura a Par” é um programa, presente no contexto socioeducativo da minha PPS II, que incentiva a participação das famílias na promoção do livro e da leitura/conto de histórias e tem como principal objetivo estimular nas crianças o gosto pela leitura/conto de histórias e pelo livro, juntamente com as suas famílias, sendo que a explicação do mesmo se encontra na nota de campo n.º 41, de 28 de outubro de 2022, do anexo A. Ademais, o processo de escolha dos livros para este programa ocorre da seguinte forma:

primeiro escolher livros adequados à faixa etária, livros que pertencem ao plano nacional de leitura e que tenham conteúdos bons. Não escolhemos livros de qualquer maneira, escolhemos livros com qualidade, escolhemos livros que foquem vários temas, não só, por exemplo, as emoções, mas também o respeito pelo outro, mas também histórias do faz de conta, histórias que levam para lá da imaginação. (entrevista à educadora, cf. Anexo K)

Como referem Ramos e Silva (2014), o adulto desempenha um papel fundamental “na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura (...). Esta tarefa, leva o seu tempo, obriga à reflexão e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (p.131). Para que desempenhe o seu papel da melhor forma possível, o educador deve promover o contato diário com o livro, criando hábitos e rotinas no dia-a-dia da sala, assim como proporcionar contacto com espaços de leitura. Um destes espaços é a área da biblioteca que, de acordo com a educadora entrevistada, assume uma grande importância, devendo esta ter determinados aspetos fundamentais de forma a ser atrativa e agradável

para as crianças, tal como mencionado pela mesma quando refere que “a biblioteca tem que ser sempre uma área agradável” (entrevista à educadora, cf. Anexo K). Em relação às características dos materiais existentes nesta área, a entrevistada mencionada que os livros lá presentes devem ser variados e diversificados. No que diz respeito ao espaço em si, este deve ser amplo, promotor da autonomia das crianças e deve ser possível modificá-lo no decorrer do ano, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Ademais, a entrevistada declara que a área da biblioteca promove o relacionamento entre pares e auxilia a pesquisa de informação.

Quando a educadora foi questionada relativamente a aspetos de melhoria na sua sala, de forma a promover o livro e a leitura/conto de histórias, a sua resposta inclui várias melhorias na área da biblioteca, referindo que a mesma poderia ser num espaço muito maior, com a presença de locais próprios para as crianças poderem representar as suas histórias, assim como a presença de puffes, uma grande diversidade de livros e, também, fantoches.

A presença do livro deve ser constante nos lugares frequentados por crianças, nomeadamente no jardim de infância e, também, em contexto familiar. Relativamente às conceções da educadora sobre a importância dada pelas famílias ao livro e à leitura/conto de histórias, a educadora refere que algumas famílias valorizam o livro e a leitura/conto de histórias, comprando livros às crianças e procedendo ao conto de histórias, mas também existem famílias que não promovem o contacto com o livro e a leitura/conto de histórias. Relativamente às formas de envolvimento das famílias da minha PPS II, a educadora referiu que existe uma relação entre a escola e a família quando, por exemplo, as famílias participam em atividades da sala e da OSE e através dos projetos das crianças.

A partir das respostas dadas pela participante deste estudo verifica-se que a mesma realiza e desenvolve hábitos de incentivo à leitura, diariamente, valorizando o papel do livro e da leitura/conto de histórias em jardim de infância.

4.4.3 Apresentação e análise dos resultados dos questionários aplicados às famílias

No âmbito desta investigação, foi ainda realizado um questionário às famílias (cf. Anexo V), através da plataforma *GoogleForms*, com o intuito de analisar o valor atribuído ao livro e à leitura/conto de histórias no jardim de infância, por parte das mesmas. O

questionário foi entregue às famílias das 25 crianças, no entanto, apenas 20 responderam ao mesmo. Destas 20, a maioria foi composta pelas mães das crianças (cf. Figura W1, do anexo W).

Em relação à primeira pergunta, “Lê histórias ao/à seu/sua filho/a?”, a totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente, sendo evidente a importância dada pelas famílias na relação das crianças com o livro e a leitura. Tendo em consideração as respostas dadas à questão, “Se sim, com que regularidade?”, pode-se concluir que as famílias que responderam ao questionário manifestam ter hábitos de leitura, uma vez que liam frequentemente para as suas crianças, que na sua maioria, mais concretamente 80%, ocorrem diariamente (cf. Figura W3, do anexo W). Entende-se que estas práticas de leitura diária assumem um papel relevante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, como salienta Lemos (2022), quando refere que “a maior frequência dessas práticas potencia um léxico mais vasto e maior capacidade de identificar repetições em palavras escritas” (s.p.). A mesma autora refere que as “práticas de literacia que as crianças têm com os pais influenciam o seu léxico e a atividade cerebral necessária à leitura” (s.p.). Em relação às restantes respostas, 20% das famílias declararam que liam semanalmente para as suas crianças.

Relativamente à questão, “Compra livros ao/à seu/seu filho/a?”, 90% das famílias respondeu afirmativamente (cf. Figura W4, do anexo W), sendo que apenas 10% respondeu que não, algo que poderá estar relacionado com o nível socioeconómico das respetivas famílias.

Em relação à questão “Se sim, com que regularidade?”, obtive os resultados que são apresentados na figura W5 do anexo W, onde se pode observar a frequência com que as famílias compram livros às crianças. Apesar de haver uma maioria a referir que o faz ocasionalmente, correspondendo quase a metade dos inquiridos, 38,9% das famílias responderam que compram livros mensalmente e 16,7% que procede à compra de livros quinzenalmente.

Na questão “Que tipo de livros costuma comprar ao/à seu/sua filho/a?” a resposta com maior frequência, correspondente a 43,75%, diz respeito a livros de histórias (cf. Figura W6, do anexo W). No entanto, algumas famílias referiram comprar outro tipo de livros, como por exemplo livros de “Animais, Adivinhas, Didáticos-pedagógicos

adequados à fase em que se encontra, Coleções, Música/Canções, Arte, Actividades (pintura, colagens, mindfulness)” ou “Álbuns ilustrados, com ou sem texto, de ficção (maioritariamente histórias de autor e contos tradicionais/classicos); livros de músicas tradicionais ou de autor (com CD) e, esporadicamente, não ficção” (cf. respostas das famílias dadas a esta questão). Analisando, agora, os géneros de livros de histórias comprados, aqueles que as famílias mais referiram foram os livros de histórias indiferenciadas, não dando grande especificidade sobre as mesmas. No entanto, referiram comprar, também, e com a mesma frequência, álbuns, livros de coleções, livros da *Disney* e livros de contos tradicionais.

À questão “O/A seu/sua filho/a explora livros de forma autónoma?”, a maioria das famílias respondeu afirmativamente, enquanto apenas duas das famílias afirmaram que o seu filho/a não explorava os livros de forma autónoma (cf. Figura W8, do anexo W). Já em relação à questão “O/A seu/sua filho/a costuma pedir para lhe ler/contar histórias?”, 100 % das famílias respondeu afirmativamente (cf. Figura W9, do anexo W).

Relativamente à questão “Normalmente, em que momento realiza a leitura para o/a seu/sua filho/a?”, através da análise da figura W10 (do anexo W), podemos concluir que a maioria das famílias inquiridas afirmaram ler para as crianças no período da noite, mais concretamente antes de dormir. Esta prática das famílias contribui positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo importante que todas as crianças usufruam do prazer de ouvir uma história ao deitar e ter contacto com os livros existentes nas suas casas, uma vez que “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo” (Azevedo & Balça, 2016, p. 4).

Na questão “Normalmente, em que local realiza a leitura para o/a seu/sua filho/a?”, podemos concluir que a maioria dos participantes, 69,23%, referiram que leem histórias às crianças no seu quarto (cf. Figura W11, do anexo W), sendo que o segundo local mais enunciado foi a sala (cf. Figura W11, do anexo W). Apenas duas famílias afirmaram que o local dependia da situação ou era incerto (cf. Figura W11, do anexo W). Relativamente à última questão, “Em que situações costuma ler/contar histórias ao/a seu/sua filho/a?”, 13 das famílias (48,15%) enunciaram que realizavam essa ação no

momento de adormecer (cf. Figura W12, do anexo W). Ademais, seis das famílias referiram que o faziam sempre que era solicitado pelas crianças (cf. Figura W12, do anexo W), o que reflete um atendimento aos desejos e necessidades das crianças por parte das suas famílias.

As respostas que foram obtidas nos questionários permitem-me concluir que estas famílias manifestam ter hábitos de leitura/conto de histórias, atribuindo valor ao livro e à leitura/conto de histórias. Este papel da família é predominante para que a criança estabeleça uma ligação positiva com o livro, na medida em que “as experiências familiares de literacia influenciam as regiões do cérebro responsáveis pela leitura e pela escrita, mas também favorecem a competência da leitura infantil através de precursores cognitivos, como o vocabulário” (Lemos, 2022, s.p.). Manzano (1988) refere que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p. 113). Nesse sentido, é necessário que se criem, no ambiente familiar, condições favoráveis ao nascimento e ao desenvolvimento desse interesse, sendo que a qualidade da interação de leitura assume-se tão importante como a frequência da leitura (Mol et al, 2008, citado por Egan et al, 2022). Para terminar, é de salientar que o adulto surge como agente principal na promoção e gosto pelo livro e pela leitura, na medida em que é a ele que a criança, nestas idades, recorre para a audição de histórias. Assim, a família tem um papel essencial nesta promoção.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

Nesta parte do meu relatório irei analisar o percurso realizado nos dois módulos da PPS, ou seja, tanto no contexto de creche, como no contexto de JI, demonstrando as aprendizagens realizadas e o meu desenvolvimento enquanto profissional e futura educadora de infância.

De acordo com Formosinho (2001), a prática pedagógica

É a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.
(citado por Gonçalves, 2014)

Com esta definição como ponto de partida, pode-se afirmar que a prática profissional é vista como a parte prática da formação de educadores e tem como principal objetivo atribuir ao/à estagiário/a um conjunto de competências que só podem ser adquiridas ou desenvolvidas num contexto de trabalho, através de uma intervenção em contexto de sala, que conduz ao aprofundamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências adquiridas na formação académica. Este saber prático, por sua vez, é um tipo de saber resultante diretamente da ação, dos seus êxitos e fracassos, dos seus constrangimentos e das suas probabilidades (Malglaiive, 1995, citado por Gonçalves, 2014).

A prática pedagógica deve ser vista como uma oportunidade tanto para o desenvolvimento pessoal como profissional, constituindo um processo essencial na vida profissional de futuros educadores, na medida em que consiste numa dimensão fundamental no processo de formação inicial porque fornece um conjunto de oportunidades, como: (i) observar e vivenciar experiências significativas; (ii) debater e refletir sobre as diferentes práticas educativas observadas; e (iii) fazer uma articulação entre a teoria apreendida e a prática (Gonçalves, 2014). Assim, esta prática assume uma grande importância, sendo uma oportunidade de viver diferentes experiências, em diferentes contextos, que se enquadram na nossa futura realidade profissional.

As duas práticas educativas que tive oportunidade de experienciar possibilitaram-me várias interações e relações com as equipas educativas, as crianças e respetivas

famílias, que, por sua vez, proporcionaram a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos essenciais à minha futura profissão de educadora de infância.

A prática desenvolvida no contexto de creche permitiu-me entender melhor que a creche deve proporcionar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que necessitam de uma educação em que as rotinas de cuidados sejam o suporte do seu processo educativo (Portugal, 2016). Para isso, cabe ao educador observar cuidadosamente as crianças, de modo a responder às suas necessidades individualmente, e recorrer ao uso imaginativo de diferentes recursos para oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam às crianças momentos de alegria e satisfação, ou seja, “O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança, apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Portugal, 2000). Assim, durante a PPS I tive uma maior perceção de que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação de Infância, essencialmente em contexto de creche (Silva et al, 2016).

A PPS II foi muito diferenciada da PPS I no que diz respeito não só às idades das crianças com quem tive oportunidade de estagiar, naturalmente, mas também ao nível da própria instituição e das metodologias adotadas. Nesta última prática profissional, a OSE apresentava características únicas, com as quais ainda não tinha tido oportunidade de contactar e experienciar, assim como pedagogias que consideram a criança como agente e protagonista do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto futura educadora de infância considero essencial fornecer oportunidades à criança de participar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como registei na seguinte nota de campo:

Durante a leitura e audição da história, as crianças estiveram atentas, concentradas e envolvidas enquanto dinamizei a história. O facto de o livro apresentar as várias formas geométricas que o grupo de crianças se encontra a explorar em sala, promoveu a participação ativa das crianças, que iam referindo o nome das várias formas que iam aparecendo ao longo da história.
(Nota de campo n.º 46, de 31 de outubro de 2022)

Através destas duas experiências, percebi que é fundamental, na nossa prática de Educadores de Infância, as relações que estabelecemos com os diversos agentes da prática

educativa, nomeadamente a equipa educativa, as crianças e as respetivas famílias (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014; Araújo, 2013).

No que concerne à equipa educativa, tive sempre a oportunidade de ser acompanhada por excelentes profissionais, que sempre me ajudaram a perceber as minhas fragilidades, com o objetivo de melhorá-las, e a refletir sobre a prática educativa, tal como ficou registado na seguinte observação:

Conforme referido pela educadora, existem aspetos que devo melhorar na concretização deste tipo de cenário, nomeadamente ter mais atenção na orientação das crianças para as diversas tarefas a realizar. (Nota de campo n.º 74, de 15 de novembro de 2022)

No decorrer da PPS I e da PPS II foi minha intenção observar e ouvir sempre as crianças, percebendo os seus interesses, necessidades e curiosidades, planificando atividades a partir dessa observação e escuta, de forma a proporcionar experiências significativas para as crianças, tal como aconteceu com a dinamização dos dois projetos que realizei com o grupo de crianças. Durante a PPS II esta relação com as crianças do grupo foi alcançada, na medida em que, em vários momentos, as crianças solicitavam a minha presença para participar nas suas brincadeiras, para realizar a leitura de histórias, para apoiar na resolução de conflitos ou para transmitir afeto, como se demonstra nas seguintes notas de campo: “A MC e o RO pediram-me para jogar com eles ao mata e, assim, estivemos a correr em volta do parque, fugindo de quem tinha a bola” (Nota de campo n.º 113, de 2 de dezembro de 2022); “onde as crianças realizaram várias brincadeiras, pedindo-me que participasse nas mesmas” (Nota de campo n.º 187, de 20 de janeiro de 2023).

Durante as minhas duas práticas profissionais tive a oportunidade de observar a relação entre a equipa educativa e as famílias das crianças, a qual tenciono desenvolver enquanto futura educadora de infância.

Um outro ponto que foi evidente na minha prática foi a gestão de grupo, sendo um aspeto no qual eu apresentava alguma dificuldade, mas que tentei melhorar ao longo de todo o processo de estágio. Não obstante, é da minha opinião que um outro ponto que tenciono melhorar é a minha utilização da música na prática educativa, uma vez que a música/canção é uma forma de comunicação e “cantar é uma das atividades musicais que

mais fascina as crianças (...) Ao cantar interagem em grande grupo, descobrem, o ritmo, a melodia e a expressividade a voz, associando esses, a momentos de festa e alegria” (Rodrigues, 2011, p. 45).

As investigações realizadas permitiram-me compreender melhor as diferentes etapas de investigação, que me será útil no futuro, enquanto educadora de infância, melhorando, assim, a minha futura ação educativa. Posso, então, dizer que a investigação constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos educadores de infância. Nesse sentido, Alarcão (2001) menciona que um bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Através da realização da investigação, concluiu-se que para a nossa ação na PPS é necessário estar informado em relação à metodologia de investigação, porque não é possível conceber uma educação de qualidade que não passe pela investigação (Domingues & Gomes, 2015).

Tendo em conta o que foi referido, considero que estas práticas educativas permitiram-me crescer tanto a nível pessoal, como a nível profissional, sendo que no futuro pretendo orientar a minha prática de acordo com os princípios éticos para a ética profissional da Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (2011) e nos pressupostos éticos defendidos por Tomás (2011). Ademais, em relação aos modelos pedagógicos tenciono adotar uma pedagogia participativa, permitindo à criança a sua participação ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A PPS II proporcionou-me o desenvolvimento das competências necessárias para uma prática adequada e refletida, percebendo a importância de pensar nas estratégias a adotar tendo em conta principalmente as crianças, mas também o espaço e o tempo. A observação e reflexão feita, através das notas de campo e reflexões semanais, mostrou-se fundamental, na medida em que desenvolvi novas formas de pensar, de agir e de compreender, permitindo-me, assim, desenvolver competências que serão essenciais no meu futuro enquanto educadora de infância. Ou seja, considera-se fundamental refletir, analisar e melhorar, em cada dia, a nossa ação, de forma a delinear um perfil profissional coerente e adequado. Esta observação e reflexão foram documentadas através de um portefólio da prática educativa. De acordo com Sá-Chaves (2009):

Os portefólios reflexivos (...) são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (p. 15)

Na relação estabelecida com as crianças da PPS II, tanto em grupo como individualmente, pretendi privilegiar uma prática educativa baseada na afetividade, criando uma relação de confiança com as mesmas. Considero que o vínculo estabelecido entre mim e as crianças foi essencial na promoção de um ambiente seguro, saudável, rico em experiências e adequado ao seu desenvolvimento, de uma oportunidade para interagirem com outras crianças e com as adultas presentes, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

No presente relatório considerei relevante apresentar uma revisão de literatura existente sobre o livro e a leitura/conto de histórias em educação de infância. Nesse sentido, importa referir que a leitura é importante na nossa vida, sendo que o contacto precoce com a mesma tem influência positiva no desenvolvimento da criança, pois as crianças que “ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, 2014, p. 131). Em relação ao valor atribuído ao livro e à leitura/conto de histórias pela educadora de infância e pelas

famílias das crianças, através da análise dos dados, foi possível observar que estes intervenientes os consideram fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quanto às conceções das crianças, apesar de a área da biblioteca não ser uma das áreas mais escolhida por este grupo de crianças, as mesmas vão autonomamente para lá, mostrando interesse e motivação na exploração dos livros lá existentes. Ademais, de acordo com as entrevistas realizadas a um grupo de dez crianças, as mesmas referiram gostar de ouvir histórias, algo que se pode observar nas várias leituras realizadas tanto pela educadora cooperante, como por mim.

No que diz respeito às conceções da educadora cooperante sobre o livro e a leitura/conto de histórias na educação de infância, a mesma atribui-lhes uma grande relevância, na medida em que contribuem de diversas formas para o desenvolvimento das crianças a vários níveis, tal como mencionado no tópico 4.2.1 do presente relatório. Assim, para que o livro e a leitura contribuam para aprendizagens significativas para as crianças é importante que o educador/a promova o contacto com os livros (Silva et al., 2016), algo considerado pela educadora entrevistada que, além de valorizar o facto de as crianças terem livros à sua disposição, para os poderem manusear e explorar, também apresenta hábitos de leitura. Estes livros encontram-se disponibilizados na área da biblioteca, sendo que esta é considerada pela educadora uma área muito importante, devendo desfrutar de vários livros e recursos que incentivem as crianças para a leitura. As estratégias utilizadas pela educadora na promoção do livro e da leitura/conto de histórias junto das crianças compreende: (i) a hora do conto; (ii) a criação de histórias/livros; (iii) a articulação dos livros com a MTP; (iv) a utilização de diferentes recursos para o conto de histórias, como o fantocheiro; e (v) a utilização do livro fora da sala. As estratégias empregadas para promover a articulação com a família correspondem ao projeto Leitura a Par e o convite às famílias para virem à sala ler para as crianças.

Conforme referido no subcapítulo 4.2.3 deste relatório, o meio sociocultural da criança pode influenciar o seu contacto com o livro e a leitura. As práticas de literacia fundamentam-se nas ideias que as famílias têm sobre o livro e a leitura, ou seja, são as crenças da família que determinam a forma como estas estruturam o ambiente de alfabetização em casa (Pacheco & Mata, 2013). Assim, poderemos inferir que crescer

numa família onde o livro é valorizado e a leitura assume-se como uma prática quotidiana, contribui para desenvolver nas crianças um maior valor pelo livro e pela leitura.

Em conclusão, considero que a PPS II foi uma oportunidade de estabelecer uma relação com a prática e a teoria, tendo por base um contexto no qual a participação da criança é fundamental.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto Editora. <http://www.inafop.pt/revista>
- Almeida, L. S., & Rossetti-Ferreira M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2 (32), 173-186.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Almeida, T. (2019). “*Lá fora também se brinca... como promover a brincadeira no exterior em creche e jardim de infância*”. Blog Primeiros Anos – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira- Formosinho (Coord.), *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 29 – 74). Porto Editora.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. PACTOR.
- Balça, A. (2011). Vamos à biblioteca! - O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Revista Nuances*, 13(14), 207-220. <https://doi.org/10.14572/nuances.v13i14.379>
- Balça, A. & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe*, 10. Doi 10.15645/Alabe.2014.10.5
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto em investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (5.ª ed.). Editorial Presença.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Prazer de Ler.

- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias. Propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Paulus.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Corsino, P. (2010). *Literatura e Infância: Reflexões e Questões*. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos, Rio de Janeiro, Brasil.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L. & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades* (36), pp. 16-19.
- Decreto-Lei n.º 172-A, de 14 de novembro de 2014.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, I Série-A - N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, I Série-A - N.º 201.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Ed.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012) How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 1-15. doi:10.1155/2012/602807
- Domingues, M., & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Ed.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 132-142). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4434>

- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação, DGIDC.
- Egan, S., Moloney, M., Pope, J., Breatnach, D. & Hoyne, C. (2022). *From Stories at Bedtime to a Love of Reading: Parental Practices and Beliefs about Reading with Infants*. https://www.researchgate.net/publication/361073762_From_Stories_at_Bedtime_to_a_Love_of_Reading_Parental_Practices_and_Beliefs_about_Reading_with_Infants
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.^a Edição). Porto Editora.
- Ferrão-Tavares, C., Valete, M., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino básico - Língua estrangeira*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância* (74), pp. 8-12.
- Fialho, M. (2020). “Redescobrir o espaço exterior durante a pandemia Covid-19”. Blog Primeiros Anos – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, (3), 13-33.
- Fróis, J. (2002). *A formação de professores de plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fuertes, M. (2018). “Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Blog Primeiros Anos – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2005) *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3.^a ed.). Phorte.
- Gonçalves, A. C. C. (2014). A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no Contexto de Bolonha. Um Estudo De Caso. [Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/14135/1/Goncalves_2014.pdf
- Guzman, M. (2015). Um Lugar para a Autonomia. *Infância na Europa*, (28), 3. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/infancia-na-europa-28>
- Horta, M. L. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Psicossoma.
- Hohmann, M., Weikart, D. & Banett, B. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2021). *Censos de 2021*. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Keller, H. (1929). *The bereaved*. Leslie Fulenwider, Inc.
- Lemos, R. (2022). *Será que as experiências de leitura com a família influenciam a competência de leitura das crianças?* Iniciativa Educação.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). (4.^a ed.). Porto Editora.
- Lino, D. (2019). “A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância”. Blog Primeiros Anos – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto Editora

- Marchão, A. J. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Jornadas de Literatura Infanto-juvenil, Portalegre, Portugal.
- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25-34.
- Martins, L., & Mendes, T. (2012). A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar. *III seminário de I&DT* (s.p.). C3i - Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. https://www.researchgate.net/publication/297716462_A_transversalidade_da_literatura_infantil_em_contexto_pre-escolar
- Mata, L. (2004). Era uma vez.... *Análise Psicológica*, 1 (22), pp. 95-108.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mayer, A. O. (2021). “*O recreio: um requisito para uma educação infantil de qualidade*”. Blog Primeiros Anos – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer* 2(2), pp. 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (Des)encontro na literatura para jovens em Portugal* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/582>
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto Editora.
- Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência*. Ministério da Educação.

- Nunes, C., & Soares, S. (2022). Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 12(1), 97–130. <https://doi.org/10.25757/invep.v12i1.311>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 1 (XXII), pp. 81-93. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5957/1/2004_22%281%29_81.pdf
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108). (4ª. Ed). Porto Editora.
- Pacheco, P., & Mata, L., (2013). Literacia Familiar - Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3 (31), 217-234.
- Pais, A. P. & Sardinha, M. G. (2011). Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura. In F. Azevedo, A. Mesquita, Â. Balça & S. R. da Silva (Coord.). *Globalização na Literatura infantil: Vozes, rostos e imagens*. Lulu Entreprises.
- Parente, M. C. (2009). Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de Avaliação Alternativa. In M. C. Parente (Ed.). *Encontros Internacionais – Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa*, 3-13. Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. CNIS.
- Pires, A. R. (2018). As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam conosco. A participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática. In Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (Eds.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos - Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia* (pp. 28-52). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>

- Plano Nacional de Leitura (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros*. Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância* (1).
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio - Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, (ed.), *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149- 174). Edições Almedina.
- Rodrigues, P. F. (2011). Cantar no jardim de infância em projetos interdisciplinares: Para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 45-51.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão* (4.^a Edição). Universidade de Aveiro.
- Salgado, R. (2010). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância* (92), 42-44.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), 31-33.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6 (1), 13-21.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (42), 5 -10.
- Veloso, R. M. (2001). Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, 2 (pp. 1-6). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Veloso, R. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. *AA.VV., no Branco do Sul as Cores dos Livros*.
http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000721_NR.pdf
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Bookman Ed.

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A. NOTAS DE CAMPO
UTILIZADAS NO RELATÓRIO

| ' ' | | ' ' |

Nota de campo n.º 2, de 17 de outubro de 2022:

No que diz respeito às infraestruturas, no rés-do-chão do edifício existem duas salas de creche, um recreio interior (a praça), um refeitório, um ginásio, uma enfermaria, três casas de banho para crianças e quatro casas de banho para adultos/as, as salas da direção e salas de apoio para as educadoras. No primeiro piso, existem duas salas de creche, duas casas de banho, uma biblioteca, uma sala de interioridade, uma sala de ciências, uma sala de informática, um atelier de artes plásticas, uma sala polivalente (utilizada maioritariamente para as aulas de dança, atividades extracurriculares, assim como outras atividades planeadas pelas educadoras) e sete salas de Jardim de Infância (duas salas destinadas a crianças com três anos, duas salas destinadas a crianças com quatro anos, duas destinadas a crianças com cinco anos e uma sala homogénea destinada a crianças entre os três anos e os cinco anos).

Nota de campo n.º 4, de 17 de outubro de 2022:

Na sala cinco existem diversas áreas de exploração, nomeadamente: i) a área da biblioteca; ii) o atelier; iii) a área da escrita e da numeracia; iv) a área do faz-de-conta; v) a área do mini faz-de-conta; vi) a área dos jogos de mesa; vii) a área das construções; viii) a área da caixa sensorial; ix) a área da sombra e luz e x) espaço para atividades em grande grupo. As crianças sabem que uma das regras da sala consiste em apenas poderem estar entre quatro a cinco crianças em cada área de exploração, sendo que são elas que vão gerindo o tempo que estão em cada área.

Nota de campo n.º 4, de 17 de outubro de 2022:

A sala é dinâmica, sendo que a disposição das diversas áreas está sempre a alterar, seja de acordo com o que as crianças necessitam ou expressam vontade, assim como quando os projetos que estão a ser realizados em sala levam a essa alteração.

Nota de campo n.º 13, de 19 de outubro de 2022:

Enquanto isso, a educadora, a assistente operacional e eu estivemos a pendurar (. ...) o papel de cenário, fomos colando e pendurando os vários dinossauros realizados pelas famílias das crianças. À medida que íamos colocando os vários dinossauros, as crianças

iam reparando que o seu dinossauro já estava na exposição e iam chamando as restantes crianças para verem.

Nota de campo n.º 31, de 24 de outubro de 2022:

O FD partilhou com o restante grupo de crianças que esteve de férias da ilha do Sal, Cabo Verde, e trouxe um pedaço de sal, dentro de um frasco de vidro, para mostrar aos colegas. Esteve, então, a referir aos colegas o que tinha feito nas férias, mostrando a pedra de sal e explicando que esteve a tomar banho num sítio onde tinha muito sal.

Nota de campo n.º 35, de 25 de outubro de 2022:

Quando chegamos ao refeitório, a primeira coisa a fazer é vestirmos as batas e colocarmos proteções para o cabelo. Seguidamente, cada uma das crianças fica responsável por uma das mesas, ficando a aguardar que eu coloque os pratos, os talheres e os guardanapos na mesa, para posteriormente fazerem a sua distribuição. Para isso, cada criança recebe uma fotografia de como deve ser feita a distribuição do prato, talheres e copo.

Nota de campo n.º 37, de 26 outubro de 2022:

Posteriormente, a educadora chamou o AN para junto de si e esteve a transmitir às restantes crianças que esta criança tinha pesquisado em casa, juntamente com a sua família, alguns artistas que pintam com formas geométricas. O AN esteve, então, a apresentar aos colegas esses artistas e as respetivas obras de arte. Este foi um importante momento de participação das famílias.

Nota de campo n.º 41, de 28 de outubro de 2022:

(...) cada criança, todas as semanas, levar para sua casa um livro para explorar com a sua família. Nesse sentido, para começar este projeto, a educadora pediu a cada família para trazer um livro para a sala, dentro de um saco de pano devidamente identificado. Para as famílias que não têm possibilidade de adquirir este livro, a instituição atribui um dos livros da biblioteca. Todas as sextas-feiras, durante a assembleia, os 25 livros são colocados em cima da mesa, onde cada criança é convidada a escolher o livro que pretende levar para casa. Posteriormente, esse livro é colocado dentro do saco de pano de cada criança, tendo de o devolver na semana seguinte.

Nota de campo n.º 42, de 28 de outubro de 2022:

Na primeira parte do percurso (...) as crianças tinham de realizar as seguintes atividades: i) começaram por saltar a pés juntos, virados para a frente; ii) depois saltaram a pés juntos, virados para trás; iii) por último tinham de se deslocar a correr pelos arcos. Na segunda parte do percurso (...) as crianças tinham de realizar as seguintes atividades: i) primeiro, tinham de rastejar por baixo das cadeiras, virados para a frente; ii) seguidamente, tinham de fazer a mesma coisa, mas virados para trás; e iii) por último tinham de percorrer as cadeiras por cima das mesmas. Na terceira parte do percurso, estava uma corda, que as crianças tinham de percorrer, estimulando o equilíbrio. Na quarta parte do percurso, encontrava-se uma caixa, uma bola e um arco, em que o objetivo era as crianças posicionarem-se dentro do arco, pegarem na bola e acertarem dentro da caixa. Na última parte do percurso, as crianças tinham três pares de andas, que poderiam utilizar e andar pela sala.

Nota de campo n.º 46, 31 de outubro de 2022:

Depois de terminada a leitura, o MA apressou-se a colocar o braço no ar. Dei-lhe a vez para falar e ele disse: “- Sara, esta história tinha muitas rimas. Tudo rimava.”, ao que lhe respondi: “- É verdade MA, na história que eu li havia muitas rimas, as palavras rimavam umas com as outras.”

Nota de campo n.º 50, de 2 de novembro de 2022:

a MM veio ter comigo para escrever a data no seu desenho. (...) incentivei a MM a escrever a data, ao que ela me respondeu: “- Não consigo.”. No entanto, insisti para que a MM tentasse escrever sozinha a data, dizendo-lhe para tentar e que eu ia ajudá-la. (...) Olhando para o cartão e pegando no seu lápis, a MM conseguiu escrever a data. Esta criança mostrou ficar muito contente e orgulhosa de si própria, dizendo-me: “- Consegui Sara, vou mostrar à F.” e foi, muito orgulhosa, mostrar à educadora.

Nota de campo n.º 54, de 4 de novembro de 2022:

Enquanto observava as crianças a explorarem as diferentes áreas, passei pela área do mini faz-de-conta e o FD disse-me: “- Oh Sara esta água tem piquinhos!” (mostrando-me uma

pequena garrafa de água das pedras). Prontamente, o BA respondeu: “- É a água do gás!”. O RO, que se encontrava a ouvir a nossa conversa, disse: “- Chama-se água das pedras!”

Nota de campo n.º 57, de 8 de novembro de 2022:

Sendo que todas estavam a mostrar interesse em dinamizar uma personagem da história, perguntei ao grupo de crianças se gostavam de representar a história, ao que o SA disse: “- Podíamos fazer um teatro”, ao que todas as crianças responderam: “- Sim!”. Tendo em conta este interesse demonstrado pelas crianças, as crianças e eu estivemos a debater sobre esse teatro, para quem será feito e como será feito.

Nota de campo n.º 64, de 9 de novembro de 2022:

Então estivemos a jogar ao dominó e fui-lhe explicando e mostrando que as peças tinham de se juntar conforme o seu número escrito (de 1 a 6) e o número de vezes que apareciam (por exemplo o número 6 tinha de se juntar com a imagem que tinha seis joaninhas). Enquanto estávamos a jogar, rapidamente o MA e a RA vieram para junto de nós, para ver o que estávamos a fazer e a brincar também connosco.

Nota de campo n.º 71, de 14 de novembro de 2022:

As crianças mostraram-se atentas e curiosas durante a visualização dos vídeos, fazendo questões pertinentes sobre o tema e fazendo novas descobertas, tanto sozinhas, como com a ajuda da educadora cooperante e a minha, que íamos fazendo questões e observações, no sentido de promover a aprendizagem das crianças sobre este tema.

Nota de campo n.º 80, de 16 de novembro de 2022:

Depois de comerem a fruta, a FA veio pedir-me para contar uma história. Então, pedi às restantes crianças para se sentarem no chão e a FA foi até à biblioteca da sala escolher um livro e esteve a dinamizar uma história para as restantes crianças, com bastante imaginação!

Nota de campo n.º 89, de 21 de novembro de 2022:

Nesse sentido, propôs ao grupo de crianças preencher esses espaços com as cores azul, rosa e amarelo. No decorrer desta fase, muitas crianças perguntavam-me se a sua pintura estava a ficar bonita, mostrando assim o interesse em realizar algo de que se orgulhassem.

Nota de campo n.º 90, de 21 de novembro de 2022:

Ainda na parte da manhã, as crianças foram até à praça, onde estiveram a brincar livremente. O grupo de crianças mostra um grande entusiasmo nas brincadeiras realizadas na praça, querendo descobrir tudo o que lá existe. Observei várias brincadeiras diferentes, nomeadamente: i) brincadeiras relacionadas com o faz-de-conta; ii) interação com as crianças da creche; iii) leitura de histórias; e várias construções com os diversos materiais disponíveis.

Nota de campo n.º 92, de 22 de novembro de 2022:

Enquanto a avó N realizou a experiência todas as crianças estavam muito atentas, mostrando interesse pela mesma e vontade de participar na sua realização.

Nota de campo n.º 94, de 22 de novembro de 2022:

Assim que a educadora comunicou às crianças que iríamos à mercearia, a euforia foi total, evidenciando a sua alegria por ir passear à rua e deslocarmo-nos até à mercearia, para realizar a compra de fruta. (. ...) Durante o caminho para a mercearia, as crianças caminharam em fila, de mãos dadas, sempre no passeio e seguindo os amigos da frente. (. ...) A sua curiosidade por tudo o que passavam também era notória, sendo que me iam referindo alguns locais que íamos passando, como por exemplo a casa de algumas crianças. Quando nos deparámos por um lanço de escadas, as crianças rapidamente começaram a correr para as subir, desenvolvendo assim a sua motricidade.

Nota de campo n.º 99, de 25 de novembro de 2022:

Entretanto, a FA viu o que o FD estava a fazer e veio ajudá-lo. Iam colocando os dois sempre mais um andar, ou seja, mais uma peça, e iam dizendo: “- já tem doze, já tem treze...”. Chegou a uma altura que toda a construção desabou e eles riram-se os dois, foram apanhar as peças e voltaram a fazer outra construção.

Nota de campo n.º 108, de 30 de novembro de 2022:

Durante a assembleia da manhã, a educadora cooperante esteve a falar com o grupo de crianças sobre a assembleia de escola, informando novamente que se iria realizar hoje e

relembrando quem são os representantes da sala e o que vão transmitir sobre o que as crianças desejam para a festa de Natal com os pais.

Nota de campo n.º 169, de 16 de janeiro de 2023:

As crianças começaram por cantar os bons dias e depois foi hora de mudar o dia do calendário. Para isso, comecei por retirar o dia que lá estava, que foi a sexta-feira, dia 13, e perguntei às crianças quais os dias que tinham passado até ao dia de hoje, no sentido de elas conseguirem perceber que dia da semana e do mês era hoje.

ANEXO B. INSTRUMENTOS DE
PILOTAGEM

| ' ' | | ' ' |

Figura B1

Mapa de aniversários



Nota. Fonte própria.

Figura B2

Mapa de tarefas



Nota. Fonte própria.

Figura B3

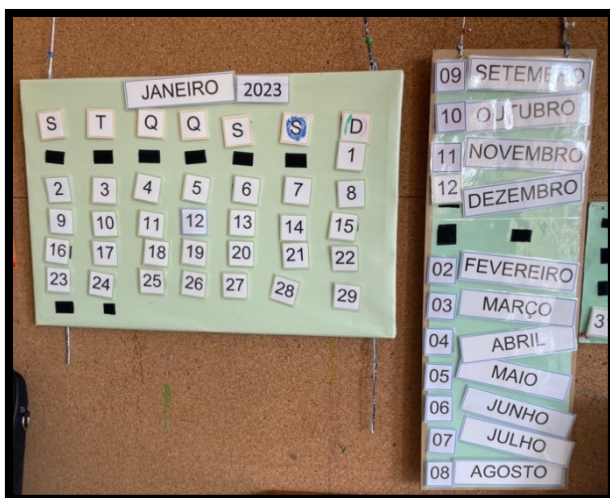
Regras da sala



Nota. Fonte própria.

Figura B4

Calendário do mês



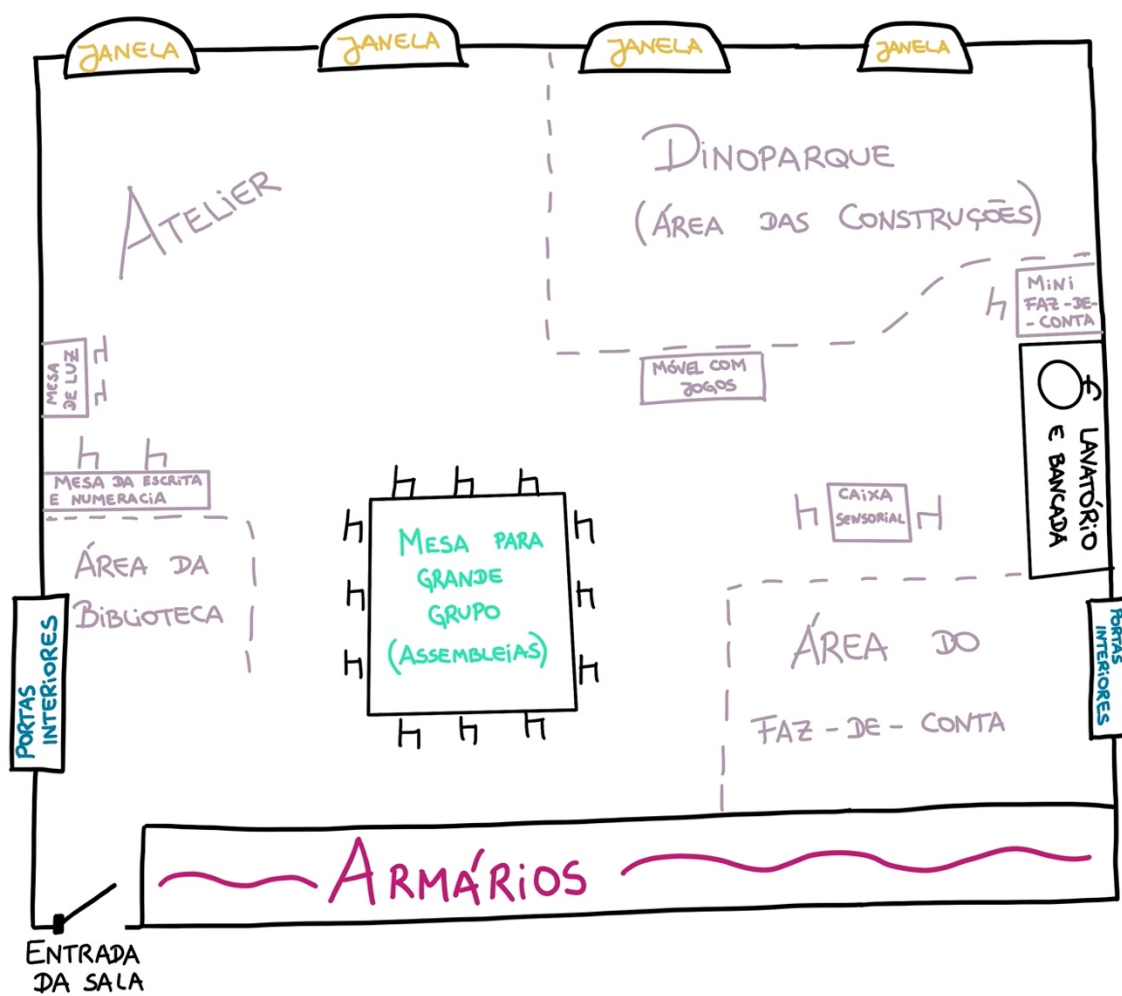
Nota. Fonte própria.

ANEXO C. PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |

Figura C1

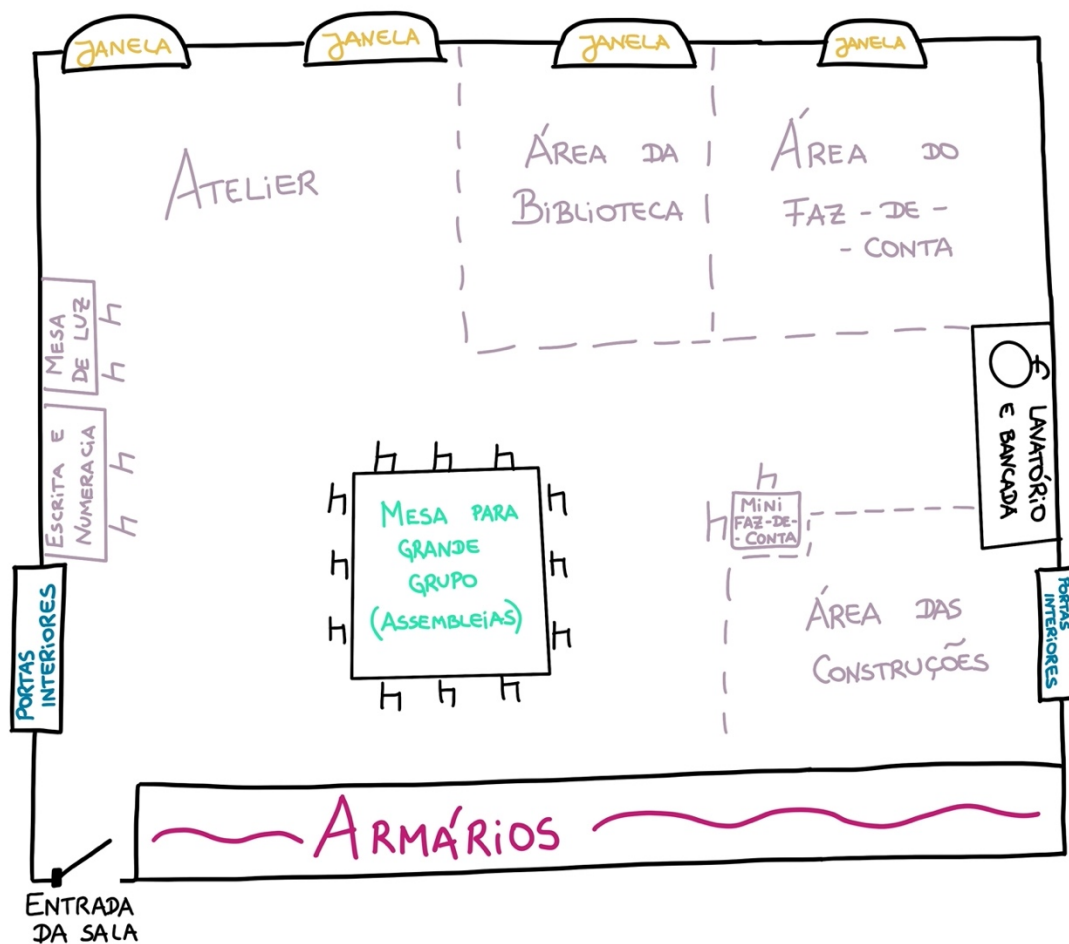
Planta da sala inicial



Nota. Elaboração própria

Figura C2

Planta da sala final



Nota. Elaboração própria

ANEXO D. CARACTERIZAÇÃO DAS
ÁREAS DA SALA

| ' ' | | ' ' |

Caraterização das áreas de exploração da sala de atividades da PPS II:

- i. Área da biblioteca: Esta área “proporciona às crianças momentos em que podem ouvir e/ou contar e/ou inventar histórias em pequenos grupos” (PCG, 2022, p.20), sendo uma área muito utilizada pelas crianças deste grupo, tanto em momentos de brincadeira livre, nas pesquisas para os projetos dinamizados em sala ou em momentos de transição, como no apresentado seguidamente: “a FA foi até à biblioteca da sala escolher um livro e esteve a dinamizar uma história para as restantes crianças” (Nota de campo n.º 80, de 16 de novembro de 2022)
- ii. Atelier: De acordo com PCG (2022), esta área “engloba várias possibilidades de atividades de expressão plástica e tem à disposição das crianças os vários materiais para a concretização das mesmas de forma autónoma” (p.23). A maioria das crianças deste grupo apresenta um grande interesse em realizar várias obras de arte, tendo orgulho nas mesmas e mostrando interesse em mostrá-las aos adultos de referência, como mencionado na seguinte observação:

MA: “- Sara tu podes vir ver o que eu estou a fazer?”

Sara: “- Claro que sim.” (e ele agarrou na minha mão e levou-me até perto do atelier, onde estava o seu desenho)

MA: “- Olha o meu desenho!”

Sara: “- Queres explicar-me o que desenhaste?”

MA: “- Isto é uma mão, isto é uma trela que está a levar o cão. Este cão foi feito de uma mão. Olha encontrei uma rima: cão, mão!” (Nota de campo n.º 103, de 28 de novembro de 2022)
- iii. Área da escrita e da numeracia: No decorrer da minha PPS II, percebi que esta área é pouco solicitada pelo grupo de crianças, algo também conversado com a educadora cooperante, que referiu que era necessário pensar em estratégias que estimulassem o uso desta área. Assim, idealizei um novo recurso para esta área, conforme explicado na seguinte nota de campo:

Este recurso consiste num quadro com rodas (que já existia na sala), que foi plastificado (com plástico transparente) e onde existem vários marcadores e um apagador. Aqui as crianças, duas de cada vez, uma de cada lado do quadro, podem escrever ou desenhar o que entenderem e sentirem vontade. (Nota de campo n.º 103, de 28 de novembro de 2022)

- iv. Área do faz-de-conta: Esta é uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, onde as mesmas podem desenvolver o jogo simbólico, representando momentos vividos no quotidiano. Nesta área podemos encontrar uma “cozinha”, com um lava-loiça, um fogão, um armário de arrumação com vários utensílios e um tocadour. Adicionalmente, tem uma mesa com quatro bancos, uma cama com vários bonecos e um cabide com vários adereços. No decorrer da minha PPS II, houve lugar a uma melhoria nesta área, tal como mencionado na seguinte nota de campo:

A família do MA trouxe para a sala uma mercearia (Cf. Figura x), que foi construída pelo avô do MA. (. ...) Durante o dia de hoje, aquando dos tempos de exploração livre das áreas, percebi que esta nova área de exploração (...) apresenta bastante interesse para o grupo de crianças, na medida em que todas mostram interesse em estar a brincar na mercearia, explorando a mesma e todos os objetos que lá se encontram. (Nota de campo n.º 51, de 4 de novembro de 2022)

- v. Área do mini faz-de-conta: Esta área “contém uma casinha de madeira, e vários brinquedos e mobiliário em miniatura, onde a criança pode criar várias situações do seu dia a dia através desta brincadeira” (PCG, 2022, p.24).
- vi. Área dos jogos de mesa: “Nesta área as crianças têm à sua disposição jogos variados e com diversos níveis de dificuldade que permitem às crianças realizar atividades mais calmas e de maior concentração, seja em pares ou pequeno grupo, seja individualmente” (PCG, 2022, p.21). Os jogos encontram-se numa estante, à altura das crianças, o que permite que estas selecionem os jogos que pretendem explorar autonomamente.

- vii. Área das construções: “Esta área é composta por: blocos de madeira, animais de plástico, ferramentas de plástico, carros e camiões de brincar, rolos de cartão, rodela de madeira (...)” (PCG, 2022, p.21). Esta área em particular permite que as crianças desenvolvam a sua imaginação e criatividade assim como a cooperação, sendo que estas brincadeiras são, muitas vezes, vividas em pequenos grupos.
- viii. Área da caixa sensorial: Esta área “disponibiliza uma caixa de plástico grande onde são colocados vários materiais/elementos: água, areia ou outros, que permitem atividades de manipulação sensorial” (PCG, 2022, p.23).
- ix. Área da sombra e luz: Nesta área existe uma “mesa com um tampo com luz e variados materiais que se destacam neste material e que permitem às crianças a realização de composições diversas e criativas” (PCG, 2022, p.24).
- x. Espaço para atividades em grande grupo: “A sala está organizada de forma a permitir criação de um espaço de reunião em grande grupo que geralmente acontece ao redor das mesas da sala” (PCG, 2022, p.25).

Tal como é referido no PCG, “estas áreas estão definidas e distribuídas no espaço, assim como os materiais que nelas se encontram, sendo arrumados sempre no mesmo local, de modo a dar autonomia e segurança às crianças” (PCG, 2022, p.19).

ANEXO E. DESCRIÇÃO DE UM
DIA-TIPO

| ' ' | | ' ' |

Tabela E1*Descrição de um dia tipo*

Tempo	Atividades
8h00	Acolhimento na Sala 5
9h00	Reunião da Manhã em Grande Grupo Comunicações/Projeção do dia
9h30	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de Projetos / Atividades Livres e/ou Orientadas
11h00	Hora da Fruta
11h15	Brincadeira no Jardim ou outro espaço interior se o tempo não o permitir.
12h00	Almoço
12h45	Higiene/Sesta
14h00	Despertar/Higiene
14.15	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de Projetos / Atividades Livres e/ou Orientadas
15h30	Reunião de Avaliação do Dia/ Hora do Conto
16h00	Lanche
16h30 até às 17h30	Atividades de CAF no jardim ou sala (2ª, 3ª, 5ª e 6ª feira)

Nota. Retirado de PCG (2022, p.27)

ANEXO F. PROTOCOLO DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO

| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Sara Patrícia Lopes Jorge, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, encontro-me desde o passado dia 17 de outubro de 2022 até ao próximo dia 6 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio da Prática Profissional Supervisionada II na valência de Jardim de Infância, na sala cinco.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a captura de fotografias e/ou filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas, para que possam ser integradas no meu relatório final. Para além da captura de fotografias, venho solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a num trabalho de investigação que irei desenvolver.

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

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

- autorizo a captura de imagens com recurso a fotografias e/ou filmagens
- autorizo a participação no trabalho de investigação
(desde que seja garantida a ocultação de dados de identificação da criança, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade dos registos efetuados)
- não autorizo a realização dos registos

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO G. NOTAS DE CAMPO
RELACIONADAS COM A
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Nota de campo n.º 5, de 17 de outubro de 2022 (Sala)

De acordo com uma conversa informal com a educadora, constatei que os projetos dinamizados em sala resultam do interesse das crianças. Atualmente, o projeto da sala é relativo aos dinossauros, sendo várias as atividades que já realizaram, nomeadamente: i) um dinoparque dentro da sala; ii) a realização de dinossauros com as famílias; e iii) leitura e exploração de livros sobre dinossauros.

Nota de campo n.º 12, de 18 de outubro de 2022 (Sala)

No final da assembleia da tarde, a educadora esteve a dinamizar, para o grupo de crianças, a leitura de uma história com rimas. De modo a interligar a história ao projeto da sala, a educadora questionou as crianças sobre o que rimava com T-rex, ao que uma das crianças respondeu “- Pirex.”, e o que rimava com dinossauro, ao que uma criança respondeu: “- Mauro”.

Nota de campo n.º 16, de 19 de outubro de 2022 (Sala)

Na assembleia do final de dia, a educadora leu a história Pê de Pai, de Isabel Martins. Seguidamente à dinamização da história, a educadora perguntou ao grupo de crianças quando é que o pai era o quê, tendo obtido as seguintes respostas:

LU: “- Pai colchão é quando nós brincamos aos pais e às mães.”

SA: “- Pai chocolate é quando eu brinco com os legos em casa.”

CA: “- Pai carrossel porque leva ao parque infantil.”

BA: “- Pai ambulância quando tenho dói dois.”

JA: “- Pai esfregão quando dá banho.”

Educadora: “- E quando é que o pai é pai seta?”

FA: “- Quando manda arrumar o quarto.” (esticando o braço e apontando o dedo)

Nota de campo n.º 20, de 21 de outubro de 2022 (Sala)

Ainda no decorrer da assembleia da manhã, a educadora esteve a conversar com o grupo de crianças sobre as atividades diárias:

Educadora: “- O que é que vocês gostavam de fazer na escola?”

SA: “- Um rio dentro do dinoparque.”

LU: “- Brincar na cozinha de lama.”

AN: “- Podíamos fazer um projeto dos vulcões.”

RO: “- Visitar as irmãs.”

FM: “- Um projeto dos pica paus.”, ao que rapidamente a MI respondeu: “- Isso pica muito.”

BA: “- Cozinha de lama.”

Educadora: “- Então querem manter o projeto dos vulcões?”

Todas as crianças: “- Sim.”

Educadora: “- Então e onde é que vamos fazer as pesquisas?”

Todas as crianças: “- No computador. No telemóvel. Na televisão.”

Educadora: “- Então e além da internet, onde é que podemos encontrar mais informação?”

Tendo em consideração que nenhuma criança respondeu, a educadora tentou realizar a pergunta de outra forma: “- O que é que trouxeram mais para descobrir coisas sobre os dinossauros?”

SA: “- Livros dos dinossauros.”

Nota de campo n.º 39, de 26 de outubro de 2022 (Sala)

No decorrer da reunião da tarde, houve lugar para o debate sobre a celebração da semana dos avós. As crianças que foram representantes na assembleia de escola, a HE e a LE, lembraram as restantes crianças do que tinha ficado decidido fazer para os avós: fazer desenhos para os avós, cantar/dançar com os avós e fazer comida para os avós. Seguidamente, a educadora perguntou às crianças o que gostariam, então, de realizar para os seus avós, o que originou as seguintes propostas:

RO: “- Podíamos dar um livro.”

SA: “- Podíamos fazer um cartão com um desenho.”

LE: “- Fazer bolos e mais coisas para os avós.

Educadora: “- Fazer bolos vai ser complicado, mas podíamos fazer o quê em vez disso?”

RO e SA: “- Queques é mais fácil!”

Nota de campo n.º 40, de 26 de outubro de 2022 (Sala)

Depois de terminada a assembleia, a educadora procedeu à leitura da história Grisela, de Anke de Vries. Para dar início a esta dinamização, a educadora começou por falar com o grupo de crianças sobre alguns elementos do livro, nomeadamente a capa, a contracapa e a lombada, perguntando o nome de cada um desses elementos e o que conseguiam visualizar neles. Seguidamente, procedeu à leitura da história, expressando diferentes vozes para cada uma das personagens, o que captou a atenção das crianças, que se mostraram atentas durante toda a leitura.

No final, procedeu-se à conclusão da história lida. Para isso, a educadora questionou “- Vocês achavam que a pele dela era feia?”, na medida em que esta história abordava a questão das diferentes cores dos animais. Todas as crianças responderam que não, gritando.

Portanto, a história serviu de estimulador para a educadora abordar o tema da inclusão, referindo que todas as cores eram bonitas.

Nota de campo n.º 41, de 28 de outubro de 2022 (Sala)

No final da assembleia da manhã, a educadora colocou vários livros em cima da mesa e solicitou às crianças que escolhessem um dos livros para o Projeto Leitura a Par.

O Projeto Leitura a Par consiste em cada criança, todas as semanas, levar para sua casa um livro para explorar com a sua família. Nesse sentido, para começar este projeto, a educadora pediu a cada família para trazer um livro para a sala, dentro de um saco de pano devidamente identificado. Para as famílias que não têm possibilidade de adquirir este livro, a instituição atribuiu um dos livros da biblioteca. Todas as sextas-feiras, durante a assembleia, os 25 livros são colocados em cima da mesa, onde cada criança é convidada a escolher o livro que pretende levar para casa. Posteriormente, esse livro é colocado dentro do saco de pano de cada criança, tendo de o devolver na semana seguinte.

Este projeto tem como principal objetivo estimular nas crianças o gosto pela leitura e pelo livro, juntamente com as suas famílias.

Nota de campo n.º 46, de 31 de outubro de 2022 (Sala)

Na parte da tarde, depois da exploração livre das várias áreas, pedi às crianças para se sentarem e procedi à leitura da história “As formas”, de Luísa Ducla Soares. Antes da leitura da história, mostrei a capa do livro às crianças e perguntei o que estavam a ver. Muitas crianças rapidamente responderam: “- As formas geométricas”. Então, referi que o livro que ia ler tinha como título “As formas” e procedi à sua leitura.

Depois de terminada a leitura, o MA apressou-se a colocar o braço no ar. Dei-lhe a vez para falar e ele disse: “- Sara, esta história tinha muitas rimas. Tudo rimava.”, ao que lhe respondi: “- É verdade MA, na história que eu li havia muitas rimas, as palavras rimavam umas com as outras.”. No seguimento da observação do MA, perguntei ao grupo de crianças se queriam ver algumas palavras da história que rimavam, ao que todas responderam que sim. Assim, fui folheando o livro e lendo-lhes algumas palavras que rimavam. Depois, perguntei-lhes: “- Então e esta história era sobre o quê? O que é que viram nas imagens?”, o que originou várias respostas, nomeadamente:

LE: “- Triângulos.”

FA: “- Retângulos.”

RO: “- Formas geométricas.”

MA: “- Quadrados.”

FM: “- Círculos.”

Durante a leitura e audição da história, as crianças estiveram atentas, concentradas e envolvidas enquanto dinamizei a história. O facto de o livro apresentar as várias formas geométricas que o grupo de crianças se encontra a explorar em sala, promoveu a participação ativa das crianças, que iam referindo o nome das várias formas que iam aparecendo ao longo da história.

Uma vez que tenho vindo a constatar interesse do grupo por histórias e livros, irei apreender esse interesse e usá-lo enquanto estratégia para estabelecer interações e criar relacionamentos e vínculos com as crianças.

Nota de campo n.º 57, de 8 de novembro de 2022 (Sala)

Antes de irem almoçar muitas crianças estavam a chorar por causa da separação dos avós. Dei colo a algumas crianças e tentei acalmá-las. Seguidamente, pedi-lhes que se sentassem e perguntei-lhes se queriam que fosse à biblioteca da escola buscar um livro, ao que responderam que sim. Nesse sentido, fui até a biblioteca da escola e trouxe para a sala o livro “Os ovos misteriosos”, de Luísa Ducla Soares. Primeiro, perguntei se conheciam aquele livro e as crianças responderam que não. Assim, disse o título do livro, estivemos a analisar a capa do mesmo e procedi à sua leitura. Depois da leitura feita, procedi a algumas perguntas sobre a história, como por exemplo: Quantos ovos? Quais os animais? Quantos andares tinha o bolo?

Posteriormente, o RO foi até à biblioteca da sala e trouxe um livro do capuchinho vermelho e pediu para eu ler a história, mas todas as crianças começaram a gritar e a dizer a personagem que queriam ser, o que gerou muita confusão.

Sendo que todas estavam a mostrar interesse em dinamizar uma personagem da história, perguntei ao grupo de crianças se gostavam de representar a história, ao que o SA disse: “- Podíamos fazer um teatro”, ao que todas as crianças responderam: “- Sim!”. Tendo em conta este interesse demonstrado pelas crianças, as crianças e eu estivemos a debater sobre esse teatro, para quem será feito e como será feito.

Como a educadora e outras crianças não estiveram presentes naquele momento de partilha, elegemos dois representantes para explicarem a ideia na assembleia da tarde.

Nota de campo n.º 60, de 9 de novembro de 2022 (Sala)

As crianças estavam em roda, a aguardar pela chegada da educadora e o MA chamou-me e pediu-me para me sentar na cadeira ao lado dele. Quando me sentei perguntou-me: “- Sara quando é que nós vamos fazer o espetáculo do capuchinho vermelho?”. Assim, percebi que o interesse pela dramatização desta história continua.

Nota de campo n.º 70, de 14 de novembro de 2022 (Biblioteca da OSE)

Depois de terminada a assembleia da manhã, informei o grupo de crianças que iríamos continuar as nossas pesquisas sobre os vulcões. Nesse sentido, fui até à biblioteca com pequenos grupos de 4/5 crianças. Já na biblioteca, as crianças começavam por procurar livros sobre vulcões nas diversas prateleiras e depois levavam os livros até às pequenas mesas e começavam as suas pesquisas. As várias afirmações que resultaram destas pesquisas, evidenciando o conhecimento que as crianças já adquiriram sobre o tema, foram os seguintes:

Sara: “- Vocês acham que os vulcões são todos grandes?”

RO: “- Não. Acho que uns são grandes, outros são pequenos e outros são médios.”

JO: “- São de vários tamanhos.”

FD: “Os vulcões não são todos grandes.”

HE: “- Alguns são grandes. Alguns são pequenos.”

JO: “- Eu posso fazer um desenho de vulcões com colagens.”

Sara: “- Porque é que os vulcões explodem?”

TE: “- Explodem porque têm fogo.”

SA: “- Porque está muito quente dentro do vulcão.”

MC: “- Porque têm muito gás lá dentro.”

FA: “- Chega cá acima e explode.”

SA: “- Faz um grande barulho.”

RO: “- Os vulcões formam-se em baixo da terra.”

FM: “- Há vulcões em vários sítios.”

MM: “- A lava explode tanto porque tem muita lava dentro do vulcão.”

MA: “- A minha avó disse que tinha uma chaminé dentro do vulcão.”

DI: “- Há vulcões no mar.”

LU: “- O que sai dentro do vulcão é lava.”

MM: “- Oh Sara tem pedrinhas dentro do vulcão.”

IN: “- A lava é muito quente.”

FM: “- A lava arrefece quando sai do vulcão.”

RO: “- Quando a lava passa na areia, a areia fica escura porque a lava é laranja e queima tudo.”

FM: “- Alguns são pequeninos e alguns são grandes.”

LU: “- E também há os médios. Alguns estão a dormir e alguns estão em erupção.”

RO: “- A lava arrefece e transforma-se em pedra.”

MM: “- Há vulcões na praia.”

MA: “- Eu vi com os meus pais um filme sobre vulcões, só sobre vulcões.”

MM: “- A lava dos vulcões pode escorrer para os dois lados.”

RA: “- A lava cai de lado.”

Nota de campo n.º 80, de 16 de novembro de 2022 (Sala)

Depois de comerem a fruta, a FA veio pedir-me para contar uma história. Então, pedi às restantes crianças para se sentarem no chão e a FA foi até à biblioteca da sala escolher um livro e esteve a dinamizar uma história para as restantes crianças, com bastante imaginação!

Nota de campo n.º 83, de 18 de novembro de 2022 (Sala)

No âmbito do projeto Leitura a Par, e conforme referido na nota de campo n.º 41 de 28 de outubro de 2022, as crianças hoje estiveram a escolher qual o livro que vão levar para casa este fim-de-semana, para ler com as suas famílias.

Nota de campo n.º 89, de 21 de novembro de 2022 (Atelier)

Por volta das 11h fomos até ao atelier, onde as crianças estiveram a realizar uma atividade com a diretora K. Esta foi a primeira vez que me deslocuei com as crianças até este espaço. Quando chegámos ao atelier, no chão do mesmo estavam dois grandes papéis de

cenário. As crianças sentaram-se no chão e distribuíram-se por cada um deles. Para dar início à atividade, foi dada a cada criança um conjunto de pontos (de várias cores) e estas espalharam-nos, de forma livre, pelo papel de cenário. Numa segunda fase, a K, a educadora e eu distribuímos, pelos cenários, vários frascos de tinta preta, com vários pincéis. Foi explicado às crianças que deveriam fazer linhas pretas com o auxílio dos pincéis, sendo que existia uma regra: não se podia passar por cima dos pontos que eles anteriormente espalharam. Enquanto realizavam este desafio, algumas crianças diziam-me que estavam a desenhar cavernas (como o MA), estradas (como a LE), espantalhos (como o JO e o DI), uma ilha caracol para os caracóis (como o BA), uma coroa (como o FA), entre outras representações. Posteriormente, a K pediu às crianças para recolherem os pontos e perguntou-lhes: “- Está igual ao que estava antes?”, ao que as crianças responderam que não. Depois perguntou o que faltava, o que tinha desaparecido, e eles responderam que tinham sido os pontos. Seguidamente disse: “- O que é que ficou no espaço dos pontos?”, explicando às crianças que tinham ficado espaços brancos, vazios. Nesse sentido, propôs ao grupo de crianças preencher esses espaços com as cores azul, rosa e amarelo. No decorrer desta fase, muitas crianças perguntavam-me se a sua pintura estava a ficar bonita, mostrando assim o interesse em realizar algo de que se orgulhassem. A MM referiu-me, muito admirada, que a cor rosa estava mais escura. Assim, expliquei-lhe que devia ter passado o pincel em cima do risco preto, o que originou a cor rosa-escuro. Continuei explicando que se fizéssemos a mistura de cores, podíamos obter cores diferentes. O FM e a CA, que estavam a ouvir, decidiram juntar o rosa com o amarelo, dando um tom de laranja. No final da atividade, depois de falar com a educadora cooperante, compreendi que esta atividade teve origem numa outra ida das crianças ao atelier e que o fio condutor tinha sido a leitura da história *Vamos jogar?*, de Hervé Tullet.

Nota de campo n.º 107, de 29 de novembro de 2022 (praça da OSE)

Antes do almoço, as crianças deslocaram-se para a praça, onde tive a oportunidade de visualizar várias brincadeiras, assim como participar nas mesmas:

- O FM andava a brincar com um peluche a MC também o queria para ela. Como não conseguiram entrar em acordo sobre. Quem ficava com o objeto, vieram ter comigo. Sugeri-lhes que tentassem brincar os dois com o peluche, o que resultou

numa interação entre eles, que consistia em atirarem um peluche um ao outro, o mais alto possível, e conseguirem agarrá-lo.

- O BA veio ter comigo, pedindo que me sentasse junto dele e lhe lesse a história do livro que tinha nas suas mãos. Nesse sentido, perguntei-lhe se nos podíamos sentar no chão, ao que ele respondeu afirmativamente. Assim, sentámo-nos os dois e li-lhe a história do “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, de Leo Lionni.
- A LU encontrava-se no meio da praça, parecendo que se limpava a um cachecol. Perguntei-lhe o que estava a fazer, ao que ela me respondeu que estava na praia e que tinha acabado de sair da água e, por isso, estava a limpar-se, para depois se deitar na areia.

Nota de campo n.º 110, de 30 de novembro de 2022 (praça da OSE)

Depois da festa de despedida ter terminada, as crianças ficaram a brincar na praça. O GA e o BA vieram ter comigo, puxaram a minha mão e pediram-me para me sentar numa das cadeiras da praça. Depois, os dois levantaram um livro e pediram-me para o ler.

Nota de campo n.º 124, de 6 de dezembro de 2022 (Sala)

Para finalizar a assembleia, procedi à leitura da história “A melhor sopa do Mundo”, de Susanna Isern. Antes da leitura da história, estive a falar com as crianças sobre os vários aspetos mais técnicos do livro, nomeadamente a capa, a contracapa e a lombada. Perguntei às crianças o que conseguiam ver na capa, ao que me foram respondendo os vários animais que lá se encontravam. Seguidamente, procedi à leitura. No decorrer dessa leitura, e considerando que a mesma tinha um aspeto regular, que era um animal a bater à porta, incentivei as crianças a participarem na dinamização da história, sendo que cada vez que eu dizia truz truz, elas tinham de bater na mesa com a mão, como se estivessem a bater à porta. Terminámos todos a dizer: “- Vitória, vitória, acabou a nossa história!”

Nota de campo n.º 127, de 12 de dezembro de 2022 (Sala)

Durante o momento de transição, enquanto as crianças se encontravam a comer a fruta, era minha intenção contar uma história às crianças. Como estive reunida com a minha orientadora, não consegui contar logo a história. No entanto, enquanto estava na reunião o RO veio ter comigo pedir para contar ele a história, levando o livro consigo. Assim,

sentou-se numa cadeira, em frente às outras crianças, e esteve a dinamizar a história para elas, com uma grande imaginação e muito orgulhoso.

Nota de campo n.º 129, de 12 de dezembro de 2022 (Sala)

No final da assembleia, e tendo em consideração que não tive tempo da parte da manhã, procedi à leitura da história “O Coala que foi capaz”, de Rachel Bright. A escolha deste livro teve a ver com o facto de o mesmo apresentar rimas, algo que as crianças deste grupo apreciam, assim como abordar um tema importante, que promove o pensamento sobre a importância de experimentar coisas novas, as quais podem vir a apreciar.

Nota de campo n.º 135, de 14 de dezembro de 2022 (Sala)

No momento de transição, enquanto as crianças comiam a fruta, procedi à leitura do livro “Um presente diferente”, de Marta Azcona. Para dinamizar este momento de leitura, ao invés de me sentar e contar a história, enquanto as crianças estavam sentadas em semicírculo fui andando à volta delas e contando a história, o que fez com que as crianças estivessem mais atentas e entusiasmadas com o suspense que ia fazendo.

Nota de campo n.º 137, de 16 de dezembro de 2022 (Sala)

Hoje, quando cheguei à sala as crianças já se encontravam a explorar livremente as áreas. Beneficiei deste momento para observar as várias brincadeiras que as crianças fizeram nas várias áreas, sendo que hoje o interesse recaiu para a área do faz-de-conta, da biblioteca e da caixa sensorial. No decorrer da manhã, várias crianças pediram-me para ir com elas para a biblioteca ler-lhes livros, como por exemplo o FM e a CA que me pediram para ir com eles ler a história do Capuchinho Vermelho. O livro desta história que se encontra na biblioteca da sala tem o pormenor de ter vários dedoches (o capuchinho vermelho, a avozinha, o lobo mau e o lenhador). Usufruí desse facto para perguntar às crianças se queriam contar a história comigo, ao que elas responderam alegremente que sim.

Nota de campo n.º 140, de 16 de dezembro de 2022 (Sala)

Na parte da tarde, e no âmbito do projeto Leitura a Par, as crianças estiveram a escolher qual o livro que vão levar para casa durante as férias de Natal.

Nota de campo n.º 141, de 16 de dezembro de 2022 (Sala)

No final da assembleia da tarde, li para as crianças o livro “A Carochinha e o João Ratão”, de Luísa Ducla Soares. Antes de proceder à leitura do mesmo, estive a ver com as crianças quais os elementos que estavam na capa e a falar sobre os mesmos. Depois da dinamização, as crianças referiram o facto de a história apresentar muitas rimas e, considerando o interesse das crianças do grupo pelas rimas, estive a perguntar quais eram as palavras que rimavam. Para isso, ia lendo algumas partes da história e as crianças iam referindo quais as palavras que rimavam.

Nota de campo n.º 144, de 3 de janeiro de 2023 (Sala)

Depois de terminada a assembleia, e durante todo o dia de hoje, enquanto as crianças exploravam livremente as áreas, uma de cada vez ia ter com a educadora, com a assistente operacional ou comigo, para nós escrevermos numa folha A3 a sua notícia sobre o Natal e a Passagem do Ano. Assim, era necessário incentivar a criança a falar sobre os aspetos mais importantes para ela sobre as festividades e escrevê-los na folha. Seguidamente, a criança ia ilustrar a sua notícia de forma livre, conforme se pode verificar em alguns exemplos abaixo. O MA, depois de dizer-me a sua notícia, perguntou-me se podia dizer uma rima e quando lhe respondi afirmativamente, ele todo contente começou a recitar a sua rima: “O MA vai ao jardim / come um pudim / com um pinguim / até ao fim”.

Já o FM, quando terminou de referir tudo o que queria que eu escrevesse na sua notícia, disse-me: “- Sara tu sabes uma coisa? Eu tenho muitas histórias na minha casa”.

Nota de campo n.º 150, de 4 de janeiro de 2023 (Sala)

Na reunião da tarde, as crianças, a educadora e eu estivemos a falar novamente sobre o início do projeto e a decidir o que se iria escrever na lista do que sabemos e do que queremos saber. Nesse sentido, questionei as crianças sobre como poderíamos obter a informação que queriam, o que gerou as seguintes respostas:

“- No computador.”

“- Podemos fazer uma visita a um castelo.”

“- Podemos ir às irmãs perguntar.”

“- Nos livros.”

Nota de campo n.º 160, de 10 de janeiro de 2023 (Sala polivalente)

Depois de acordarem da sesta, as crianças puderam assistir a um teatro preparado por mim e por uma colega de estágio, sobre a história do capuchinho vermelho, com fantoches de mão. Para a preparação do mesmo, tivemos em consideração a preparação de um ambiente confortável e apelativo para as crianças. No final do teatro, as crianças estiveram a experimentar os fantoches de mão. Para isso, iam para trás do fantocheiro, em pequenos grupos de cinco crianças, pegavam no fantoche que queriam e realizavam um pequeno teatro para as restantes que crianças.

Nota de campo n.º 166, de 13 de janeiro de 2023 (Sala)

Num momento de transição da manhã, enquanto as crianças comiam a fruta, perguntei-lhes se gostavam que lhes lesse uma história das que tínhamos trazido da biblioteca, ao que todas responderam que sim, pedindo-me para ler a história “O Rei vai nu”. Depois de eu terminar, o RO perguntou-me se podia ele contar a história aos amigos, ao que respondi afirmativamente e algumas crianças ficaram a ouvir atentamente o RO.

Nota de campo n.º 173, de 16 de janeiro de 2023 (Sala)

No dia de hoje liderei a assembleia da tarde, onde foi novamente debatido o tema dos Castelos, pois as crianças mostram bastante interesse nos mesmos, fazendo várias atividades durante o seu dia relativas ao projeto, como por exemplo brincadeiras, desenhos e construções. Nesse sentido, eu hoje trouxe para a sala um novo livro: “Castelos”, pertencente à coleção Enciclopédia dos pequenotes. Com a ajuda deste livro, assim como as pesquisas feitas até agora, as crianças estiveram a dar resposta a algumas das questões que queriam saber no início do projeto. Durante o debate abordaram-se vários temas relativos aos Castelos, nomeadamente: as armas, as classes sociais (clero, nobreza, burguesia, camponeses), as feiras medievais (nomeadamente as danças medievais, lembrando as que fizemos na sessão de educação física), a caça, a pesca, os cavaleiros, as batalhas e as características dos Castelos (muralhas, torres). No final da assembleia, o MA perguntou-me: “- Sara podemos repetir aquele jogo com as espadas?”, ao que as restantes crianças também começaram a pedir. Entendi que se referiam à

“batalha” que tínhamos realizado na sessão de educação física, percebendo que as crianças apreciaram o jogo dinamizado.

Nota de campo n.º 178, de 18 de janeiro de 2023 (Sala)

Na assembleia da tarde, estive a mostrar novamente o livro Castelos (já referido na nota de campo n.º 173) porque algumas crianças pediram para o ler novamente.

Nota de campo n.º 182, de 19 de janeiro de 2023 (praça da OSE)

Antes do almoço, fui com o grupo de crianças para a praça porque estava a chover e não tivemos oportunidade de nos deslocarmos para o jardim. Enquanto as crianças se encontravam em brincadeira livre, observei que a MT estava sentada numa pequena cadeira a ver um livro. Perguntei-lhe se me podia sentar junto dela, ao que ela respondeu que sim com um grande sorriso. Ela ia lendo e folheando vários livros e, passado algum tempo, começou a tirar várias cadeiras e a colocá-las numa fila. Quando lhe perguntei o que estava a fazer respondeu que estava a preparar para o espetáculo. Seguidamente, foi atrás dos amigos, pegava-lhes nas mãos e dizia-lhes para se sentarem e procedeu-lhes à leitura do livro “O traseiro do rei”, de Raquel Saiz.

Nota de campo n.º 183, de 19 de janeiro de 2023 (Sala)

Após o término da assembleia da tarde, procedi à leitura do livro “O Soldado João”, de Luísa Ducla Soares. Antes da leitura, pedi às crianças para olharem para a capa do livro e dizer o que viam, ao que me responderam “- Soldados”. Então perguntei: “-Mas só um ou vários?” e elas responderam “- Muitos!”. Nesse sentido, pedi para contarem quantos soldados estavam na capa e depois mostraram esse número nas suas mãos. Durante a leitura solicitei a participação das crianças para realizarem várias atividades que iam aparecendo durante a história, nomeadamente marchar (como o exército), colocar a mochila às costas, colocar as botas, entre outras. No final, perguntei ao grupo o que é que o soldado João tinha feito de diferente dos outros soldados, ao que o FM respondeu: “- Ele ajudou os inimigos.”.

Nota de campo n.º 184, de 20 de janeiro de 2023 (Sala)

Depois das rotinas habituais da manhã, foi altura do FD voltar a apresentar um cartaz, que trouxe de casa, aos amigos, com os vários reis e rainhas de Portugal. O interesse das

crianças por este tema continua em alta e esta apresentação motivou mais um debate sobre tudo o que as crianças têm descoberto sobre os Castelos. No final da assembleia as crianças pediram à educadora para ler o livro que o FD trouxe na quarta-feira, sobre o rei D. Afonso Henriques.

Nota de campo n.º 194, de 26 de janeiro de 2023 (Sala)

No final da assembleia da tarde, li para as crianças o livro “A Mala”, de Chris Naylor-Ballesteros. Antes de proceder à leitura do mesmo, estive a ver com as crianças quais os elementos que estavam na capa e a falar sobre os mesmos. Depois da dinamização, perguntei algumas coisas que foram ocorrendo durante a história, sendo que várias crianças iam referindo as mesmas

Nota de campo n.º 196, de 30 de janeiro de 2023 (Sala)

No decorrer da assembleia da manhã estive a falar com as crianças sobre o projeto dos castelos, relembrando tudo o que já aprenderam sobre este tema. No decorrer do debate, surgiu a ideia de fazermos uma história sobre castelos. Depois de todas as crianças concordarem com a realização da mesma, começaram a surgir várias ideias. Uma das crianças começou a história e, seguidamente, cada criança do grupo foi dizendo mais um pouco da mesma. Desta interação resultou a história “Festa no Castelo!”. Conforme falado com as crianças foi decidido converter a mesma num livro, para expor no exterior da sala. para isso, utilizou-se vários desenhos realizados pelas crianças, valorizando os mesmos, para ilustrar cada uma das páginas.

Nota de campo n.º 197, de 31 de janeiro de 2023 (Sala)

No final da manhã, e considerando que tínhamos pouco tempo até à hora de almoço, perguntei ao grupo de crianças se gostaria de ir até à praça da OSE ouvir uma história. Como as crianças mostraram interesse nisso, fomos todos até à praça, onde a MI escolheu o livro “Uma história de dedos”, de Luísa Ducla Soares. Assim que as crianças viram a capa do livro, reconheceram-no, enunciando o seu título e dizendo um pouco da história. Perguntei se queriam que lesse aquele livro e todas responderam que sim. Nesse sentido, procedi à leitura da história.

ANEXO H. GRELHA PARA
OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

|' '' | | ''

Tabela H1

Grelha de suporte para a observação estruturada

	Intervenientes	Tempo de utilização	Período do dia		Contexto		Descrição dos comportamentos observados
			Manhã	Tarde	Atividade livre	Momento transição	
Segunda-feira							
Terça-feira							
Quarta-feira							
Quinta-feira							
Sexta-feira							

Nota. Elaboração própria.

ANEXO I. DADOS RECOLHIDOS
NA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

| ' ' | | ' ' |

Tabela I1

Grelha das observações realizadas na primeira semana de observação

	Intervenientes	Tempo de utilização	Período do dia		Contexto		Descrição dos comportamentos observados
			Manhã	Tarde	Atividade livre	Momento transição	
Segunda-feira	BA; RO; MA; MI	5'30"	x		x		O MA e o RO estavam, em conjunto, a ver um livro sobre o planeta Terra ("Espreita o Atlas"). Este livro continha várias abas, que se abriam e tinham informação sobre determinado assunto. Ao mesmo tempo, iam dramatizando um para o outro. O RO disse: "- Olá guardiões do Planeta Terra" assim que abriram o livro e os dois riram-se. Seguidamente, foram folheando o livro, dizendo o que viam por baixo de cada aba. Por exemplo, o MA disse "- Olha aqui RO estão a fazer uma fogueirinha!". O RO, imitando o seu amigo, perguntou-lhe: "- Queres ver esta?" e abriu a aba, ao que o MA gritou: "- Vulcão!". Numa outra aba que o RO abriu, estava um mapa dos Estados Unidos da América e ele, apontando para alguns dos estados, começa a dizer "- Aqui é Londres, aqui é Paris, aqui é Espanha, aqui é Portugal, a Rússia e a Ucrânia." Enquanto isso, o BA estava a ver um livro sobre vulcões e a MI estava a ver o livro da "A Dama e o Vagabundo".
Terça-feira	SA; MI; FA	5'10"	x		x		As crianças começaram por ver um livro sobre vulcões. O SA e a MI estavam sentados no <i>puff</i> , enquanto a FA estava à frente deles a ouvir o que o SA ia dizendo do que via nas ilustrações do livro. Numa das situações, as crianças viram uma cratera e a FA levantou-se, fez um círculo com os braços e disse-lhes: "- Olhem uma cratera!". Depois apareceu uma imagem de lava a escorrer e a MI e a FA começaram a imitar a lava a escorrer, utilizando os braços e fazendo sons. Fugindo um pouco do conteúdo do livro, mas continuando a dramatização, a FA perguntou-lhes: "- Querem ver uma coisa?" e foi para trás do móvel, onde começou de pé e foi-se agachando devagar, fingindo que estava a descer e a subir uma escada. O SA, que estava muito concentrado a ler o livro, encolheu os braços e continuou as suas leituras. No entanto, a MI e a FA tentaram distraí-lo, continuando as suas dramatizações, que passaram não só pelo temas dos vulcões, como também de animais e guerras (pois também apareciam algumas imagens relativas a isso no livro). Apesar das distrações,

						o SA continuou muito concentrado nas suas leituras e disse “- Acho que elas estão um bocadinho loucas da cabecinha”.
Quarta-feira	JO; SA	6'50”	x		x	A JO foi até à área da biblioteca e pegou no livro “Espreita o Atlas” e esteve a folheá-lo (da direita para a esquerda) e ia abrindo as abas para descobrir as informações que lá estavam. Enquanto ela lá estava, o SA chegou, pegou no livro “Animais da quinta” e sentou-se ao seu lado a lê-lo. A JO, ao ver o livro que o amigo selecionou, arrumou o seu e ficou a ver, também, o do SA. Entretanto o SA informou-a que havia um livro igual na estante e disse-lhe para ir buscá-lo. A JO seguiu o seu conselho, foi buscar o livro e cada um ficou a ler o seu livro, apesar de os mesmos serem iguais. No entanto, iam comentando as imagens que iam aparecendo um com o outro, como por exemplo quando o SA comentou: “- Olha sabias que as galinhas eram primas dos t-rex?”. A JO muito espantada respondeu: “- O quê?”. Quando acabaram de ler os livros, arrumaram-nos e escolheram outra área.
Quinta-feira	SA; MI	2'06”	x		x	Na área da biblioteca, as crianças tiveram o seguinte diálogo: MI: “- Olha aqui um vulcão!” SA: “- Não, isto é as montanhas!” MI: “- Arco-íris!” SA: “- Não, isto não é nenhum arco-íris. Está tudo queimado! Olha as pessoas mortas na praia!” MI: “- Elas estão mortas?” (ao que o SA não respondeu) MI: “- Olha lava!” (apontando para uma das imagens do livro) SA: “- Sim, é lava.”
Sexta-feira	DI	1'50”		x	x	O DI foi para a área da biblioteca explorar livros sobre dinossauros. Encontrou um livro que continha vários <i>puzzles</i> e manteve-se muito empenhado a fazer os mesmos. Apenas mudou de área quando realizou todos os <i>puzzles</i> .

Nota. Elaboração própria.

Tabela 12

Grelha das observações realizadas na segunda semana de observação

	Intervenientes	Tempo de utilização	Período do dia		Contexto		Descrição dos comportamentos observados
			Manhã	Tarde	Atividade livre	Momento transição	
Segunda-feira	SA; FD; BA	3'30"	x		x		Num momento de brincadeira, na praça da OSE, o SA, o FD e o BA pegaram num livro e sentaram-se nos sofás da praça, a explorar os seus livros individualmente.
Terça-feira	HE	2'20"		x	x		A HE foi até à biblioteca, escolheu um livro ("A Tartaruga que queria dormir") e sentou-se no tapete a folheá-lo. À medida que folheava o livro, ia apontando para as imagens e inventando uma história.
Quarta-feira	MS; MM	4'20"	x		x		A MS e a MM foram até à área da biblioteca. A MS pegou num livro de histórias ("A Mala") e sentou no parapeito da janela. A MM, que tinha ao colo uma boneca, perguntou-lhe: "- MS podes contar uma história ao meu bebé?". A MS respondeu-lhe: "- Sim! Senta-te aqui. Mas ele não pode fazer barulho, tens que lhe dar a chucha!"
Quinta-feira	RO; MS	2'15"	x		x		A MS estava sentada no tapete a ver o livro "Corre, corre cabacinha" e o RO estava sentado no <i>puff</i> a ver o livro "Animais da quinta". A MS quando terminou, arrumou o seu livro da estante e pegou num outro: "A melhor sopa do Mundo". Enquanto o RO ainda estava a ver o mesmo livro, a MS terminou de ver o segundo livro e foi buscar um terceiro: "O Rei vai nu". Depois foram mostrando as imagens dos livros um ao outro e comentando-as.
	SA	2'49"	x		x		O SA esteve a ver, muito concentrado, um livro de banda desenhada. Entretanto, a educadora chamou-o para fazer uma atividade, ele arrumou o livro e foi-se embora.
Sexta-feira	LE	1'05"		x	x		A LE foi até à área da biblioteca, esteve a folhear alguns livros da estante e optou por escolher o livro dos castelos. Pegou no livro, sentou-se no <i>puff</i> e esteve a lê-lo. Entretanto, a educadora pediu às crianças para arrumarem a sala e a LE arrumou o livro na estante.

Nota. Elaboração própria.

Tabela I3

Grelha das observações realizadas na terceira semana de observação

	Intervenientes	Tempo de utilização	Período do dia		Contexto		Descrição dos comportamentos observados
			Manhã	Tarde	Atividade livre	Momento transição	
Segunda-feira	MT; MM	6'40"		x	x		Enquanto estavam na praça da OSE, a MT foi buscar o livro “O traseiro do Rei”. Ela preparou o espaço para receber várias crianças, dispoñdo várias cadeiras em semicírculo e depois andou atrás dos amigos, para virem ouvir a história, contada por ela. Apenas a MM veio para ao pé dela. A MM sentou-se numa das cadeiras e a MT esteve a contar-lhe a história. A MM ia-lhe pedindo para mostrar as imagens e ela fazia-o.
Terça-feira	TE; MS	3'10"	x		x		A TE e a MS deslocaram-se à área da biblioteca e sentaram-se no <i>puff</i> , junto da janela. A MS foi buscar um livro de histórias e alguns fantoches e disse à TE: “- TE eu vou contar a história e tu mexes os bonecos.”, ao que ela lhe respondeu “- Pode ser! Este boneco é o mau e este é o bom”.
Quarta-feira	Todas as crianças	2'10"	x			x	Num momento de transição da manhã, enquanto as crianças comiam a fruta, e depois de eu lhes ler uma história, o RO perguntou-me se ele podia contar a mesma história aos amigos (“O Rei vai nu”), ao que respondi afirmativamente. Então, as crianças ficaram a ouvir atentamente o RO.
Quinta-feira	BA	8'38"	x		x		O BA esteve sentado no <i>puff</i> a ler o livro “O soldado João”, folheando-o de forma correta e cuidada. Quando terminou esse livro, foi até à estante e escolheu o livro da história “Dora e Diogo” e ia apontando com o dedo para as palavras, como se estivesse a ler cada uma das palavras que iam aparecendo na história. À medida que ia folheando as folhas ia contando a história para si. Quando terminou guardou o livro na estante e foi para outra área.

Sexta-feira	FD; MA; FM; JO	6'52"		x	x		O FD e o MA estavam os dois sentados no <i>puff</i> a ver o livro “D. Afonso Henriques”. O FD ia folheando o livro e mostrando ao MA as imagens e ia dizendo a história. Entretanto, o TI desconcentrou-os, aparecendo na biblioteca com um grande salto. Enquanto o MA escolhia, na estante, um outro livro para lerem, chegou o FM e perguntou ao FD: “- Esse foi o livro que tu trouxeste?”, ao que o FD lhe respondeu que sim, que era sobre o primeiro rei de Portugal. Entretanto, chegou também à área da biblioteca o JO e cada um escolheu um livro. O FD e o FM estiveram a ver juntos o livro “D. Afonso Henriques”, o JO escolheu o livro “Animais da quinta” e o MA escolheu um livro de dinossauros, que tem figuras de dinossauros em 3D, para construir. Enquanto estavam a ver os seus livros, foi solicitado ao grupo de crianças que arrumassem a sala e eles arrumaram os seus livros na estante.
-------------	----------------	-------	--	---	---	--	---

Nota. Elaboração própria.

Tabela I4

Grelha das observações realizadas na primeira semana de observação

	Intervenientes	Tempo de utilização	Período do dia		Contexto		Descrição dos comportamentos observados
			Manhã	Tarde	Atividade livre	Momento transição	
Segunda-feira	SA; FM; FD	7'40"		x	x		O SA e o FM estavam a ver o livro “Espreita o Atlas” e iam abrindo as abas para descobrir coisas novas. O FD viu os amigos a explorar o livro e foi sentar-se ao lado deles. Depois de algum tempo, o FD perguntou-lhes: “- Posso ver uma coisa na página nove?”. O SA disse-lhe para ver, ao que ele respondeu “- Mas isso é a página sete, é mais à frente”. Como eles não mudaram a página, continuaram todos a ver as páginas do livro onde estavam. Enquanto exploravam as imagens, o FD disse: “- Olha isto aqui é um vulcão que deita lava”. Quando acabaram de explorar as imagens do livro, o SA e o FM guardaram-no na estante e foram embora. No entanto, o FD voltou a ir pegar no livro e ficou sentado sozinho a explorá-lo.

Terça-feira	Todas as crianças	1'50"	x			x	Enquanto algumas crianças ainda comiam a fruta, a FA veio pedir-me para contar uma história. Então, pedi às restantes crianças para se sentarem no chão e a FA foi até à biblioteca da sala escolher um livro e esteve a dinamizar uma história para as restantes crianças (“A Dama e Vagabundo”).
Quarta-feira	LE; MT	4'45"		x	x		Num momento de brincadeira livre, a LE e a MT foram para a área da biblioteca. A MT foi até à estante e escolheu o livro “Animais da quinta”. As duas crianças pegaram no cesto dos fantoches e escolheram um deles. As duas envolveram-se no conto de uma história e iam alternando o uso do fantoche no reconto da história.
Quinta-feira	MM; TE; MS	2'30"	x		x		A MM, a TE e a MS deslocaram-se à área da biblioteca e sentaram-se no tapete. A MS escolheu um livro de histórias da estante, sentou-se junto das amigas e disse: “- Meninas tomem atenção que eu vou contar uma história!”. E assim a MM e a TE ficaram muito atentas a ouvir a MS.
Sexta-feira	GA; MI	6'52"	x		x		O GA estava na área da biblioteca a ler o livro “O soldado João”. Quando terminou de folhear o livro, colocou-o na estante e pegou num outro: “O rei vai nu”. Entretanto, a MI veio fazer-lhe companhia, os dois sentaram-se no tapete e estiveram a ver o livro “A melhor sopa do Mundo”.
	DI; GA	2'20"		x	x		O DI e o GA foram até à área da biblioteca e os dois foram até à estante escolher um livro para cada um. O GA optou pelo livro dos Castelos e o DI pelo livro “O Rei vai nu”. Os dois sentaram-se no <i>puff</i> e estiveram a folhear os seus livros.

Nota. Elaboração própria.

ANEXO J. GUIÃO DA
ENTREVISTA DA EDUCADORA

| ' ' | | ' ' |

Tabela J1

Guião da entrevista a realizar à educadora cooperante

Guião de Entrevista

Este guião é desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), como instrumento de apoio para a investigação intitulada: *“Sara, tu podes ler-me uma história?” - Papel do livro e da leitura/conto de histórias no jardim de infância*

Tema: O papel do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância.

Destinatária: Educadora de Infância do meu contexto da PPS II (2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre o valor atribuído ao livro e à leitura/conto de histórias em educação de infância;
- Compreender o lugar que o livro e a leitura/conto de histórias assumem na prática pedagógica da entrevistada;
- Caracterizar as conceções da entrevistada sobre o contributo da organização da área da biblioteca na valorização do livro e da leitura/conto de histórias no contexto da educação de infância;
- Compreender quais as estratégias que são usadas pela educadora para divulgar os livros e para contar e ler histórias.

Procedimentos éticos: A presente investigação tem por base os princípios do livre consentimento, sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade das declarações, sendo que os dados recolhidos não irão identificar a pessoa, nem a organização socioeducativa e serão apenas usados para fins da presente investigação. A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos e será voluntária. Ademais, caso decida, em qualquer momento, terminar a sua participação nesta investigação e poderá solicitar a devolução ou eliminação dos dados recolhidos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de uma investigação sobre as concepções sobre o papel do livro e da leitura de histórias em educação de infância.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>B. Concepções sobre o livro e a leitura/conto de histórias em educação de infância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do livro e da leitura de histórias; • Abordagem Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao livro e à leitura de histórias; • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pela educadora e a sua relação com o livro e a leitura de histórias. 	<p>B1. Para si, qual a importância do livro e da leitura/conto de histórias na sua prática pedagógica?</p> <p>B2. Para si, quais são os contributos do livro e da leitura/conto de histórias para as crianças?</p> <p>B3. Qual o modelo pedagógico que mobiliza para organizar a sua prática pedagógica? Como o implementa?</p> <p>B4. De que forma esse modelo pedagógico ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de as crianças contactarem com livros e com o conto e leitura/conto de histórias?</p>	
<p>C. O lugar do livro e da leitura/conto de histórias na sala de educação de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância atribuída pela educadora ao livro e à leitura de histórias dentro da sala de atividades; • Compreender as estratégias utilizadas pela entrevistada para 	<p>C1. Quais as práticas que implementa para incentivar o contacto das crianças com o livro e para contar e/ou ler histórias na sua sala? Com que regularidade conta/lê histórias ao seu grupo de crianças?</p> <p>C2. Que tipo de atividades organiza a partir da utilização do livro e da leitura/conto de histórias? poderia dar alguns exemplos?</p> <p>C3. De que forma a sua sala está organizada, de forma a promover o contacto das crianças com o livro?</p>	

	promover o contacto com o livro e a leitura de histórias.	C4. Que aspetos gostaria de melhorar na organização da sua sala, de forma a promover o conto e a leitura/conto de histórias? C5. A que tipo de estratégias recorre habitualmente para promover o contacto das crianças com o livro e com o conto/leitura de histórias?	
D. Relação com as Famílias no que diz respeito ao livro e à leitura de histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da educadora sobre as famílias e a importância do livro e da leitura de histórias. 	D1. Na sua opinião, quais são as conceções das famílias sobre a importância do livro e da leitura/conto de histórias na vida dos/as seus/suas filhos/as? D2. De que forma tenta incluir as famílias na promoção do contacto das crianças com o livro e no incentivo ao conto/leitura de histórias?	
Conclusão da entrevista	1. Finalizar a entrevista.	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	

Nota. Elaboração própria.

ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA DA EDUCADORA

| ' ' | | ' ' |

Sara:

Então, vou começar por lhe dizer qual é o título da minha investigação: “Sara, tu podes ler-me uma história, o papel do livro e da leitura/conto de histórias em Educação de Infância”. Os objetivos desta entrevista são: caracterizar as conceções da educadora de infância sobre o valor atribuído ao livro e à leitura/conto de histórias em educação de infância; compreender o lugar, a função e a valorização que o livro e a leitura e o conto de histórias assumem na prática pedagógica da entrevistada; caracterizar as conceções da entrevistada sobre o contributo da organização da área da biblioteca na valorização do livro e da leitura e do conto de histórias; e compreender quais as estratégias que são usadas pela educadora para divulgar os livros e para contar e ler histórias.

Então primeira pergunta: Para si, qual é a importância do livro e da leitura e do conto de histórias na sua prática pedagógica?

Educadora cooperante:

É assim, a leitura é essencial no desenvolvimento das capacidades e das competências da criança. Através de um livro a imaginação deles é como a nossa não é, não tem limites, leva-os muito mais além. Desenvolve a criatividade, desenvolve a imaginação, desenvolve a leitura, a escrita. Um livro é uma panóplia de competências que faz crescer nas crianças o gosto pela escrita, pela leitura.

Sara:

Acho que já respondeu um bocadinho à segunda, mas eu vou fazer na mesma: Para si, quais são os contributos do livro e da leitura e do conto de histórias para as crianças?

Educadora cooperante:

Os livros têm múltiplas funções do desenvolvimento, tem no desenvolvimento da capacidade de imaginação, da criatividade, desenvolver a expressividade, desenvolver o movimento corporal, desenvolver a parte do teatro, desenvolver a literacia, desenvolver a escrita. Acho que é uma panóplia de coisas. Eu acho que é das coisas mais completas. Através de um livro tu crias tudo.

Sara:

Qual o modelo pedagógico que mobiliza para organizar a sua prática pedagógica e como implementa?

Educadora cooperante:

É assim, nós utilizamos muito a pedagogia de projeto, mas não só. Portanto, também temos o MEM, o highscope, temos vários. Nós não usamos um método, nós tentamos ir a cada método buscar o que é melhor. E daí nós temos um dia que parecem dois, as atividades não param, a criança desenvolve uma capacidade de comunicar e de se exprimir e de querer saber mais, que é um bocadinho destes métodos todos. Nós trabalhamos um bocadinho o melhor que há em cada um. E eu acho que isso é maravilhoso.

Sara:

De que forma é que esses modelos pedagógicos e os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de as crianças contactarem com os livros e com o conto e a leitura de histórias?

Educadora cooperante:

Como eu estava a dizer, são vários métodos, não é? Mas, por exemplo, um deles, a pedagogia de projeto, como é que fazem a investigação? Através dos livros. Agora cada vez mais é através do digital, mas é uma leitura, é o contato com a letra, com a leitura, com a parte só visual, não só escrita. Mas é tudo através do livro, as pesquisas, o quererem saber mais, as histórias que podemos criar, as lengalengas, tudo é através do livro. Portanto, cada método leva sempre à escrita, à leitura e aos livros. E qualquer um deles e eu acho que isso é notório. E eles adoram os livros. É uma das áreas que eles gostam muito e vão autonomamente para lá. Quer a fazer as pesquisas, que às vezes é muito incentivado pelo adulto através do computador, mas também nós visualizamos que em alguns projetos, tipo os dinossauros, eles iam para ali, para aquele cantinho e uns com os outros estavam a interagir com o livro e com os seus pares.

Sara:

Agora em relação ao lugar do livro da leitura na sala de educação de infância. Quais as práticas que implementa para incentivar o contato das crianças com o livro e para contar e ler histórias na sua sala?

Educadora cooperante:

É assim, temos sempre uma área de destaque. A biblioteca tem que ser sempre uma área agradável, os livros têm que ser diversificados e temos que ter, para lá dos livros, também fantoches, criar algumas situações em que leve a criança a explorar essa área não só pelo livro, mas também como espaço de lazer, de relaxe, de estar naquela área, que se sintam bem, esse é o primeiro passo. Depois é a diversificação dos livros que vais pondo, que tenham a ver com os projetos ou novos livros que surjam, crianças que trazem livros que se podem pôr lá. Portanto, diversificar os livros que lá estão é uma das maneiras de captar muito a atenção da criança. Depois pôr outros suportes, como os fantoches, que podem completar a leitura e eles podem interagir. Também devíamos pôr mais materiais, para que possam eles próprios a contar e criar histórias. Quanto mais rica for essa área, e nós tentamos que ela seja, mais apelativa fica, mais estimulante e mais as crianças a escolhem. Por isso, tem que ser muito rica, não pode ser estanque, não pode ser estagnada, não pode ser pequenina. A área dos livros tem de ser sempre um espaço maior, porque é importante que esse espaço seja apelativo, lúdico e que as crianças gostam de ir para lá explorar.

Sara:

E além da biblioteca, tem mais alguma estratégia que utilize para promover o contacto das crianças com o livro?

Educadora cooperante:

Sim. Por exemplo, quando tu fazes projetos, eles não estão só na biblioteca, não é? Fora isso, temos as lengalengas, devíamos criar histórias também. Por exemplo, os projetos têm que se criar histórias também. Ainda aquele tu disseste, o Capuchinho vermelho, é bom eles verem escrever as histórias e eles ilustrarem histórias. Uma das sugestões que uma vez te fiz, histórias de continuação, até com as famílias, cada um levar

uma página e a família seguinte continuar essa página, criar livros comuns, livros coletivos. Os projetos transformarem-se em livros e eles próprios apresentarem às outras salas os livros que eles próprios construíram. São tudo dinâmicas que podem desenvolver.

E temos ainda mais duas dinâmicas: a hora do conto e o projeto de leitura a par.

As rotinas implementadas no dia a dia em que, por exemplo, a hora do conto, em que entra a bailarina, que é um momento de concentração, e que as crianças param e fazem um momento de pausa e depois ouvem a história. A história tem que ser contada e deve ser contada quanto mais recursos melhor. Por exemplo, quando tu estavas a dizer o fantocheiro, as sombras chinesas, ir ouvir outras histórias a outras salas, outras pessoas virem à nossa sala contar histórias. Isso tudo são momentos de partilha muito importantes.

Depois, o projeto leitura a par. Tentamos primeiro escolher livros adequados à faixa etária, livros que pertencem ao plano nacional de leitura e que tenham conteúdos bons. Não escolhemos livros de qualquer maneira, escolhemos livros com qualidade, escolhemos livros que foquem vários temas, não só, por exemplo, as emoções, mas também o respeito pelo outro, mas também histórias do faz de conta, histórias que levam para lá da imaginação. Portanto, tentamos incluir um bocadinho de todos os livros nesse projeto leitura a par. E esses livros passarem por todas as crianças, desde as crianças que têm mais acesso a livros e outras menos, mas diversificar as leituras, os seus conteúdos, a maneira como se conta, quem conta e noutra sítio, é fundamental para o desenvolvimento da leitura e do conhecimento do livro e para tudo o resto.

Sara:

Que tipo de atividades organiza a partir da utilização do livro e da leitura e do conto histórias?

Educadora cooperante:

Por exemplo, há uma história que surge na sala. Estou-me agora a lembrar, por exemplo, o nabo gigante. Essa história era muito escolhida pelo grupo no ano passado e nós achámos, olha que engraçado, isto dava um teatro, vocês querem fazer um teatro? Eles quiseram fazer um teatro, fizemos os adereços e depois apresentámos esse teatro a outras salas, apresentámos aos pais. Foi muito engraçado e partiu de uma história.

Portanto, para lá das histórias, por exemplo, trabalha-se a numeracia, o respeito pelo outro, as emoções. Por exemplo, estou a lembrar-me do novelo das emoções, em que nós depois fizemos um jogo com uma roda gigante, que se chama a mala das emoções. Portanto, às vezes chegam livros a nós através deles, que desenvolvem imensas coisas.

O livro trabalha tudo, o livro é o nosso suporte para tudo. Eu acho que o livro é impulsionador para tudo. Depois chega uma altura em que a criança tem autonomia para ela própria escolher, ela própria ver qual é que gosta, qual é que não gosta, qual é que pede para repetir. Há crianças que pedem para repetir imensas vezes o mesmo livro, em que até pode parecer chato, mas para eles é importante.

Sara:

Que aspetos gostaria de melhorar na organização da sua sala de forma a promover o conto e a leitura de histórias?

Educadora cooperante:

Olha eu gostava de ter uma biblioteca do tamanho da sala, adorava ter pufes. Eu uma vez fiz uma proposta que eu tinha visto na Culturgest. Eu tinha ido a uma exposição com grupo de crianças de quatro anos e eu adorei aquela biblioteca, em que havia imensos livros, havia pufes, havia livros em estantes pequeninas, livros em estantes maiores, livros pendurados em cabides, que às vezes também fazemos aqui, livros de diversas maneiras e diversos feitios. Livros grandes, livros pequenos, havia montes de fantoches, havia muitos pufes. E depois havia livros para se ouvir. Então puxava-se assim uns phones, em que tu te deitavas nos pufes e eu ouvias a história. Eu adorei aquela biblioteca, porque era tão interativa. E depois tinha uma parte em que tu podias representar a história que ouviste, em que tinha montes de adereços e podias aliar a história à parte da literacia, de imensas coisas.

Para mim as áreas têm que ser grandes. Temos de pensar de maneira a dar autonomia às crianças para realmente usarem os materiais, senão não faz sentido nós estarmos a dizer que damos autonomia quando nós pomos as coisas à frente, não pode ser.

Sara:

A que tipo de estratégias recorre habitualmente para promover o contato com o livro e com o conto e a leitura de histórias?

Educadora cooperante:

É assim, é autonomamente, as crianças têm sempre na sala esse momento. Pode ser autonomamente, pode ser através de exploração de projetos, pode ser através de uma história que a gente lê todos os dias, pode ser através do projeto leitura a par, em que eles escolhem desde o livro que querem comprar, ao livro que levam para casa. São muitos os momentos.

Sara:

Na sua opinião, quais são as concepções das famílias sobre a importância do livro e da leitura/conto de histórias?

Educadora cooperante:

É assim, nós temos para aí metade das famílias que valoriza muito o livro e nota-se isso nas crianças, a maneira como eles comunicam, como eles falam, como eles pegam num livro e folheiam e parece que estão a ler aquele livro. E vemos outros que pegam no livro, mandam para o chão. Portanto, acaba por haver para aí metade que tem muito, muito interesse em livros e que se nota que são pais empenhados, compram livros e que leem livros diariamente. Depois temos para aí um terço que se calhar vai lendo quando tem disponibilidade, que conta. Depois temos para aí se calhar três ou quatro crianças que as famílias não têm disponibilidade e as crianças devem ter muito pouco contato com os livros e temos que ser nós, a escola, a motivar essa área.

Sara:

De que forma tenta incluir as famílias na promoção do contato das crianças com o livro e no incentivo ao conto/leitura de histórias?

Educadora cooperante:

Olha, por exemplo, através dos projetos, nós logo pedimos ajuda para as famílias trazerem os livros que tiverem, fotografias. Logo aqui motivamos as famílias a ir

pesquisar sobre os temas que nós estamos a falar na sala. Depois, através do projeto de leitura a par. No ano passado, da história de continuação, em que eles faziam uma parte da história e depois o outro continuava, outro continuava, outro continuava. Pedimos, por exemplo, na altura do dia da mãe e do pai, pedimos que eles venham contar uma história à sala, aos amigos, de maneiras diferentes ou só a ler, como eles quiserem, podem-se juntar dois a dois, e virem à sala fazer essa atividade a nível da leitura com os filhos.

Sara:

Recorda-se de algo mais que considere pertinente em relação aos aspetos abordados?

Educadora cooperante:

É também fora da sala termos outros espaços de leitura, tipo a biblioteca, tipo a pracinha, em que qualquer área que a gente tenha na escola, fora da sala, incluímos sempre os livros. Daí darmos tanta importância à leitura e aos livros. Fora isso, quando há, por exemplo, ateliês dos avós, dos pais, da família, está lá sempre livros.

Sara:

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO L. ÁRVORE
CATEGORIAL

| ' ' | | ' ' |

Tabela L1

Árvore categorial da entrevista à educadora

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Conceções da educadora de infância sobre o livro e a leitura/conto de histórias na educação de infância	Contributos para o desenvolvimento da criança	Favorece o desenvolvimento	“Os livros têm múltiplas funções do desenvolvimento” “uma panóplia de coisas” “Eu acho que é das coisas mais completas” “desenvolvem imensas coisas”	4
		Estimula as capacidades comunicativas: linguagem oral e abordagem à escrita	“desenvolve a leitura, a escrita” “faz crescer nas crianças o gosto pela escrita, pela leitura” “desenvolver a literacia, desenvolver a escrita” “fundamental para o desenvolvimento da leitura”	4
		Promove a imaginação	“Através de um livro a imaginação deles (...) não tem limites, leva-os muito mais além” “desenvolve a imaginação” “desenvolvimento da capacidade de imaginação”	3
		Desenvolve diversas capacidades e competências	“a leitura é essencial no desenvolvimento das capacidades e das competências da criança” “Um livro é uma panóplia de competências”	2
		Fomenta a criatividade	“Desenvolve a criatividade” “desenvolvimento da criatividade”	2
		Estimula a capacidade de expressão	“desenvolver a expressividade, (...) desenvolver a parte do teatro” “desenvolver o movimento corporal”	2
		Fomenta a autonomia	“chega uma altura em que a criança tem autonomia para ela própria escolher, ela própria ver qual é que gosta, qual é que não gosta, qual é que pede para repetir” “autonomamente, as crianças têm sempre na sala esse momento”	2
		Promove o desenvolvimento pessoal e social	“trabalha-se (...) o respeito pelo outro, as emoções”	1
		Promove a aquisição de competências específicas	“trabalha-se a numeracia”	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Conceções da educadora de infância sobre o livro e a leitura/conto de histórias na educação de infância	Contributos para a prática educativa	Recurso impulsionador de inúmeras atividades	“Através de um livro tu crias tudo” “O livro trabalha tudo”	2
		Recurso fundamental na concretização de projetos com as crianças	“o livro é o nosso suporte para tudo” “o livro é impulsionador para tudo”	2
	Relação entre os livros e os modelos pedagógicos adotados	Na utilização da Metodologia de Trabalho por Projeto	“a pedagogia de projeto (...) é (...) através dos livros” “é tudo através do livro, as pesquisas, o quererem saber mais, as histórias que podemos criar, as lengalengas, tudo é através do livro”	2
		Na fruição do livro para a totalidade dos modelos adotados	“cada método leva sempre à escrita, à leitura e aos livros”	1
Lugar do livro e da leitura/conto de histórias no JI: Estratégias implementadas	Relacionadas com a organização das rotinas diárias	Criação e ilustração de histórias/livros	“devíamos criar histórias também” “é bom eles verem escrever as histórias e eles ilustrarem histórias” “criar livros comuns, livros coletivos”	3
		Estabelecimento da hora do conto – leitura de uma história diariamente	“a hora do conto” “a hora do conto, em que entra a bailarina, que é um momento de concentração, e que as crianças param e fazem um momento de pausa e depois ouvem a história” “através de uma história que a gente lê todos os dias”	3
		Criação de livros dos projetos desenvolvidos	“os projetos têm que se criar histórias também (...). Os projetos transformarem-se em livros e eles próprios apresentarem às outras salas os livros que eles próprios construíram”	1
		Realização de teatros	“Eles quiseram fazer um teatro, fizemos os adereços e depois apresentámos esse teatro a outras salas, apresentámos aos pais. Foi muito engraçado e partiu de uma história”	1
		Realização de jogos	“estou a lembrar-me do novelo das emoções, em que nós depois fizemos um jogo com uma roda gigante, que se chama a mala das emoções”	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Lugar do livro e da leitura/conto de histórias no II: Estratégias implementadas	Relacionadas com os recursos e a organização dos espaços	Utilização de fantocheiros, sombras chinesas e outros recursos para o conto de histórias	“A história tem que ser contada e deve ser contada quanto mais recursos melhor” “o fantocheiro, as sombras chinesas”	2
		Utilização do livro e da leitura de histórias em diversos espaços da OSE	“fora da sala termos outros espaços de leitura, tipo a biblioteca, tipo a pracinha, em que qualquer área que a gente tenha na escola, fora da sala, incluímos sempre os livros” “ir ouvir histórias a outras salas”	2
		Presença de outras pessoas na sala para contar histórias	“outras pessoas virem à nossa sala contar histórias”	1
		Definição de critérios para a escolha dos livros	“Não escolhemos livros de qualquer maneira, escolhemos livros com qualidade, escolhemos livros que foquem vários temas, não só, por exemplo, as emoções, mas também o respeito pelo outro, mas também histórias do faz de conta, histórias que levam para lá da imaginação”	1
	Relacionadas com as famílias	Projeto leitura a par	“o projeto de leitura a par” “tentamos incluir um bocadinho de todos os livros nesse projeto leitura a par. E esses livros passam por todas as crianças, desde as crianças que têm mais acesso a livros e outras menos, mas diversificar as leituras, os seus conteúdos, a maneira como se conta, quem conta e noutra sítio” “eles escolhem desde o livro que querem comprar, ao livro que levam para casa” “através do projeto leitura a par”	4
		Criação de histórias de continuação	“histórias de continuação, até com as famílias, cada um levar uma página e a família seguinte continuar essa página”	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Lugar do livro e da leitura/conto de histórias no JI: Organização da área da biblioteca	Caraterísticas dos materiais	Inclusão de materiais variados	“temos que ter (...) também fantoches” “pôr outros suportes, como os fantoches, que podem completar a leitura e eles podem interagir” “pôr mais materiais, para que possam eles próprios a contar e criar histórias” “Quanto mais rica for essa área (...) mais apelativa fica, mais estimulante e mais as crianças a escolhem”	4
		Oferta de uma diversidade de livros	“os livros têm que ser diversificados” “diversificação dos livros que vais pondo, que tenham a ver com os projetos ou novos livros que surjam, crianças que trazem livros que se podem pôr lá” “diversificar os livros que lá estão é uma das maneiras de captar muito a atenção da criança”	3
	Caraterísticas do espaço	Espaço aprazível para as crianças	“A biblioteca tem que ser sempre uma área agradável” “espaço de lazer, de relaxe, de estar naquela área, que se sintam bem” “é importante que esse espaço seja apelativo, lúdico e que as crianças gostam de ir para lá explorar”	3
		Espaço amplo	“não pode ser pequenina” “A área dos livros tem de ser sempre um espaço maior”	2
		Corresponde a uma área de interesse para as crianças	“É uma das áreas que eles gostam muito” “vão autonomamente para lá”	2
		Remodelação consoante os interesses e necessidades das crianças	“não pode ser estanque, não pode ser estagnada”	1
		Promotor da autonomia da criança	“Temos de pensar de maneira a dar autonomia às crianças para realmente usarem os materiais”	1
	Virtualidades	Promove o relacionamento entre pares	“uns com os outros estavam a interagir com o livro e com os seus pares”	1
		Auxilia a pesquisa de informação	“fazer as pesquisas”	1
	Sonho/ambição	Presença de pufes, diversidade de livros e fantoches	“adorava ter pufes” “imensos livros, havia pufes, havia livros em estantes pequeninas, livros em estantes maiores, livros pendurados em cabides (...) livros de diversas maneiras e diversos feitios. Livros grandes, livros pequenos, havia montes de fantoches, havia muitos pufes. E depois havia livros para se ouvir”	2
		Ter áreas maiores	“ter uma biblioteca do tamanho da sala” “as áreas têm que ser grandes”	2
		Existência de espaços para representar	“E depois tinha uma parte em que tu podias representar a história que ouviste, em que tinha montes de adereços”	1

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Conceções da educadora sobre a importância dada pelas famílias ao livro e à leitura/conto de histórias	Valorização do livro e da leitura de histórias	Empenho de muitas famílias na compra de livros e conto de histórias	“temos para aí metade das famílias que valoriza muito o livro e nota-se isso nas crianças, a maneira como eles comunicam, como eles falam, como eles pegam num livro e folheiam e parece que estão a ler aquele livro” “metade que tem muito, muito interesse em livros e que se nota que são pais empenhados, compram livros e que leem livros diariamente”	2
		Algumas famílias não promovem o contacto com o livro e a leitura de histórias	“vemos outros que pegam no livro, mandam para o chão” “três ou quatro crianças que as famílias não têm disponibilidade e as crianças devem ter muito pouco contato com os livros e temos que ser nós, a escola, a motivar essa área”	2
	Formas de envolvimento das famílias	Participação em atividades de sala e da OSE	“na altura do dia da mãe e do pai, pedimos que eles venham contar uma história à sala, aos amigos, de maneiras diferentes ou só a ler, como eles quiserem, podem-se juntar dois a dois, e virem à sala fazer essa atividade a nível da leitura com os filhos” “quando há, por exemplo, ateliês dos avós, dos pais, da família, está lá sempre livros”	2
		Participação nos projetos dos filhos	“através dos projetos, nós logo pedimos ajuda para as famílias trazerem os livros que tiverem, fotografias. Logo aqui motivamos as famílias a ir pesquisar sobre os temas que nós estamos a falar na sala”	1

Nota. Elaboração própria.

ANEXO M. CARTAZ COM ÁREAS
DA SALA

| ' ' | | ' ' |

Figura M1

Cartaz com as áreas da sala



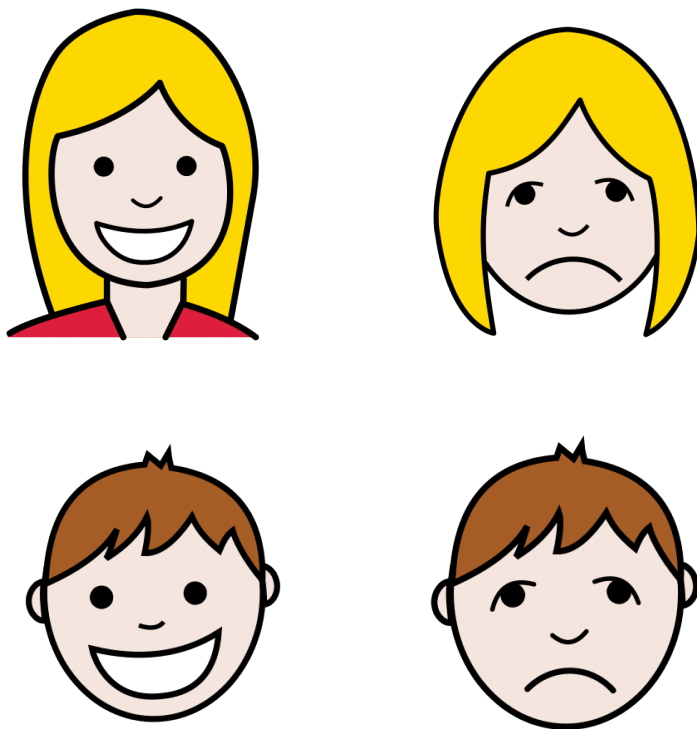
Nota. Fonte própria.

ANEXO N. ÍCONES
INFORMATIVOS

| ' ' | | ' ' |

Figura N1

Ícones informativos utilizados pelas crianças para escolherem as áreas



Nota. Fonte própria.

ANEXO 0. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Tabela O1
Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (Jardim de Infância)	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>No início da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), tive em consideração apresentar-me à equipa educativa, às crianças e às famílias, de modo que todos os intervenientes estivessem a par dos objetivos da minha permanência na organização socioeducativa, uma vez que “a sua explicação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160).</p> <p>Em relação à equipa educativa, a apresentação foi realizada pela diretora pedagógica da organização socioeducativa, conforme referenciado na seguinte nota de campo: “A diretora pedagógica da instituição, a K, apresentou-nos as infraestruturas e a equipa pedagógica” (Nota de campo n.º 2, de 17 de outubro de 2022). No decorrer da minha PPS II, fui comunicando com a equipa educativa, explicando o que pretendia fazer e de que forma, com o objetivo de ouvir as suas opiniões e fazer os ajustes e melhorias necessários.</p> <p>A minha apresentação às crianças foi realizada pela educadora cooperante, logo no meu primeiro dia, sendo que, seguidamente, me apresentei ao grupo. Ademais, tentei dar-me a conhecer ao grupo de crianças, estabelecendo conversas e participando nas suas brincadeiras.</p> <p>No que diz respeito às famílias, e com o objetivo de me dar a conhecer às mesmas, no início da minha PPS II, entreguei pessoalmente o protocolo de consentimento informado, beneficiando deste momento para me apresentar às famílias, informando sobre o tempo de permanência no contexto e na sala e sobre o objetivo da minha presença.</p> <p>Relativamente ao tema da investigação, este foi conversado, informalmente, com a educadora cooperante, que concordou e mostrou-se disponível para colaborar. Aquando das entrevistas realizadas às crianças, expliquei-lhes em que consistia a investigação, perguntando se queriam participar e divulgando os objetivos da mesma. As famílias tiveram conhecimento do tema da investigação através do questionário enviado para as mesmas, o qual evidencia o tema da investigação e os objetivos da mesma.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2) • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1) • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a

		instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2)
2. Custos e benefícios	<p>Tal como nos refere Tomás (2011), aquando da definição da investigação a realizar, assim como dos objetivos da mesma, devemos ter em consideração não só os benefícios que a mesma irá dispor para todos os intervenientes do processo, assim como dos eventuais custos.</p> <p>Tendo em conta a natureza da minha investigação, é da minha opinião que os custos resultantes têm a ver com o tempo despendido pelos intervenientes, para colaborarem para a minha análise de dados. Em relação à equipa educativa, o principal custo identificado foi o tempo despendido, pela educadora cooperante, para responder à entrevista. No entanto, estas respostas, assim como os resultados da investigação, podem constituir-se como um benefício, na medida em que poderão contribuir para que a educadora cooperante reflita acerca do tema investigado. Relativamente às crianças, os custos resultantes para as mesmas será, também, o tempo despendido para darem resposta às minhas questões. No que diz respeito às famílias, o principal custo tem a ver com o tempo despendido para responder ao questionário enviado e os benefícios dizem respeito à partilha dos resultados da investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2)
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Desde o início da minha PPS II, uma das minhas principais intenções consistiu em respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças, da equipa educativa, do contexto socioeducativo e das famílias, uma vez que o investigador tem o dever ético de não revelar a identidade dos intervenientes envolvidos na sua investigação. Nesse sentido, e por forma a assegurar-me disso mesmo, optei por substituir os nomes das crianças por siglas (construídas por duas letras maiúsculas), não tendo descrito o nome da educadora de infância, da assistente operacional, nem dos demais intervenientes no processo. Quanto à organização socioeducativa, a mesma é sempre representada apenas por organização socioeducativa e a sua localização exata nunca é apresentada.</p> <p>No que diz respeito às fotografias utilizadas no decorrer da minha investigação, as faces das crianças foram tapadas, de modo a respeitar a sua confidencialidade, e sempre que as mesmas mostravam vontade de não serem fotografadas, essa vontade era respeitada.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tal como nos refere Tomás, “é necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (2011, p. 162). Para a minha investigação, optei por selecionar apenas a educadora cooperante da minha PPS II, assim como as crianças para as quais as famílias me deram autorização para participar na minha investigação, e as respetivas famílias dessas crianças.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2)
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A problemática da minha investigação surgiu pela observação do interesse das crianças nos livros e na leitura/conto de histórias, mais concretamente do meu interesse sobre a pergunta que despoletou esta investigação e que se encontra no título da mesma: “Sara, tu podes ler-me uma história?”. Posteriormente, partilhei a minha ideia com a minha orientadora da PPS II, assim como com a minha orientadora de estágio, e discutimos o tema, chegando a uma conclusão. Seguidamente, os aspetos da minha investigação foram partilhados com a educadora cooperante, que se mostrou disponível para ajudar e participar.</p> <p>Tendo em consideração o tema a investigar, optei por realizar uma investigação de natureza qualitativa, usando, para isso, o estudo de caso. Depois de definida a problemática, defini os objetivos que pretendia alcançar com a investigação. Em relação às técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizei a observação (notas de campo), as conversas informais com a educadora cooperante, a entrevista semiestruturada, a análise de conteúdo e os questionários.</p>	<p>"Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade" (p. 2)</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>De forma a respeitar o meu compromisso de confidencialidade e privacidade, referido anteriormente no ponto três, elaborei um protocolo de consentimento informado, no qual, além de me apresentar às famílias, comprometo-me a manter a ocultar os dados de identificação da criança, assim como solicito autorização para captar fotografias da criança. Este protocolo foi enviado para as famílias, que procederam à sua assinatura e devolveram. No que concerne às crianças, foi solicitado o seu assentimento informado, assim como o seu direito à participação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)

		<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)
7. Uso e relato das conclusões	No decorrer da minha investigação, não só a educadora cooperante, mas também a restante equipa educativa e as famílias, têm possibilidade de aceder ao meu relatório da PPS II, onde se encontram contemplados os dados da investigação desenvolvida.	
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	A presente investigação poderá trazer impactos para a equipa educativa e para as crianças, na medida em que a reflexão feita pela educadora cooperante sobre a sua prática pedagógica poderá levar à adoção de diferentes estratégias, que irão beneficiar não só o presente grupo de crianças, mas também as crianças que irá acompanhar no futuro. Este último ponto é deveras relevante, como afirma Tomás (2011), quando menciona que “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).	
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Quando a investigação estiver finalizada, é minha intenção partilhar os dados com a equipa educativa e com as famílias, caso as mesmas mostrem interesse.	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2)
10. Tratamento dos dados	<p>Com o intuito de respeitar a confidencialidade das crianças, as fotografias e os dados relativos às crianças encontram-se armazenados numa <i>pen drive</i>, devidamente protegida com uma <i>password</i>.</p> <p>Uma vez terminada a investigação os dados serão eliminados da <i>pen drive</i>.</p>	

ANEXO P. ANÁLISE DA
OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

| ' ' | | ' ' |

Figura P1

Tempo de utilização observado durante quatro semanas

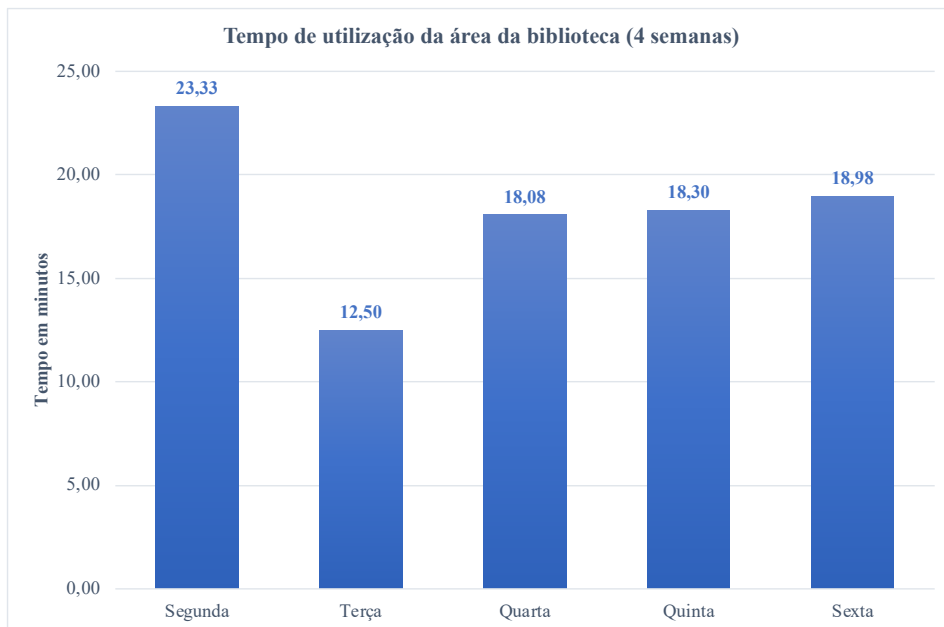


Figura P2

Períodos do dia na utilização da biblioteca

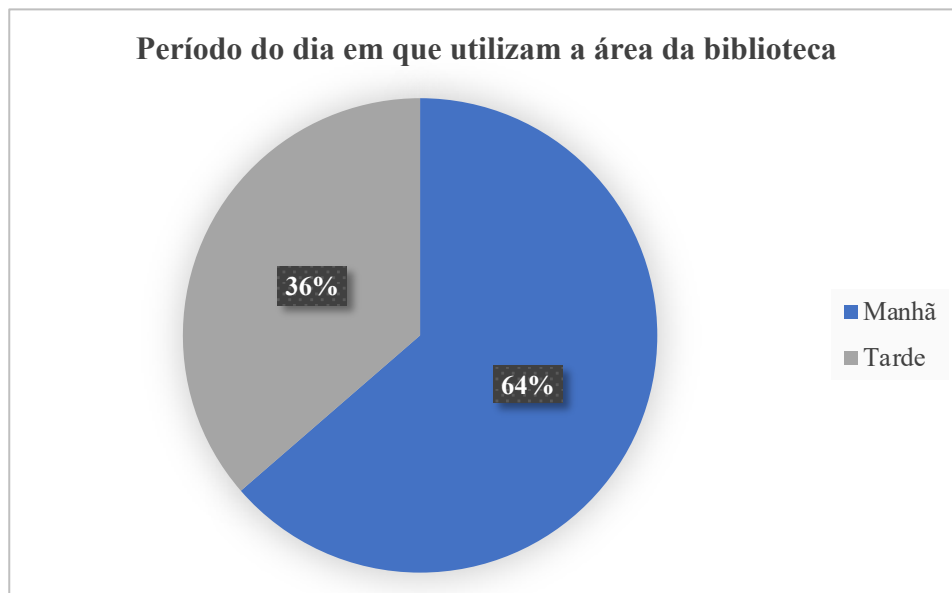


Figura P3

Contextos da utilização da biblioteca

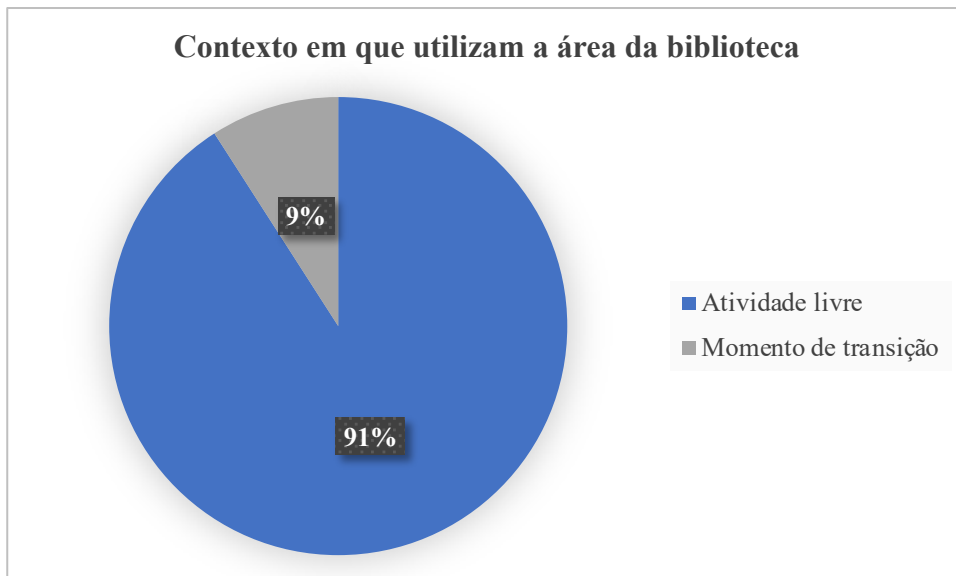


Figura P4

Análise da utilização da biblioteca ao nível do género



Figura P5

Quantificação da utilização da biblioteca

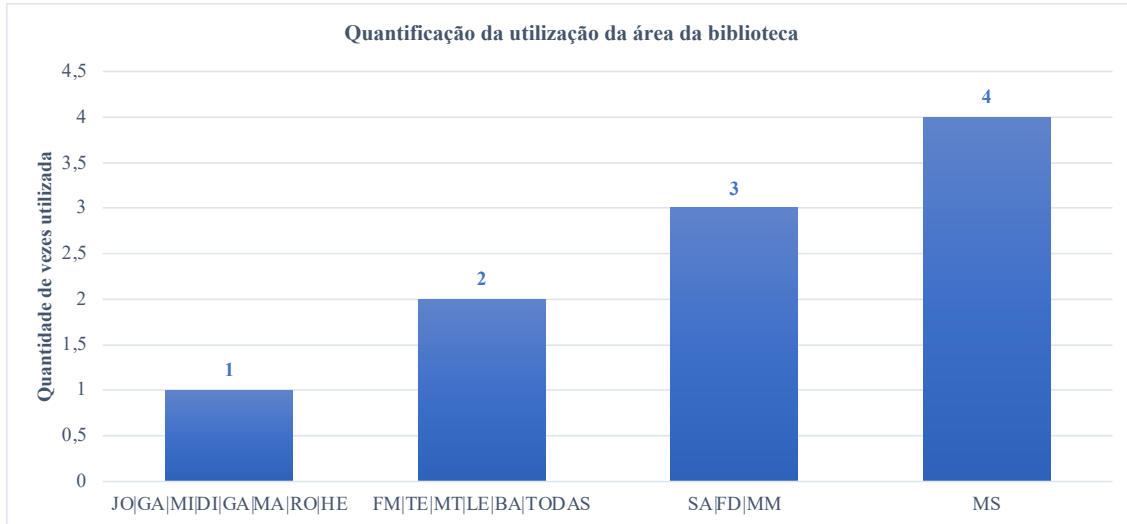
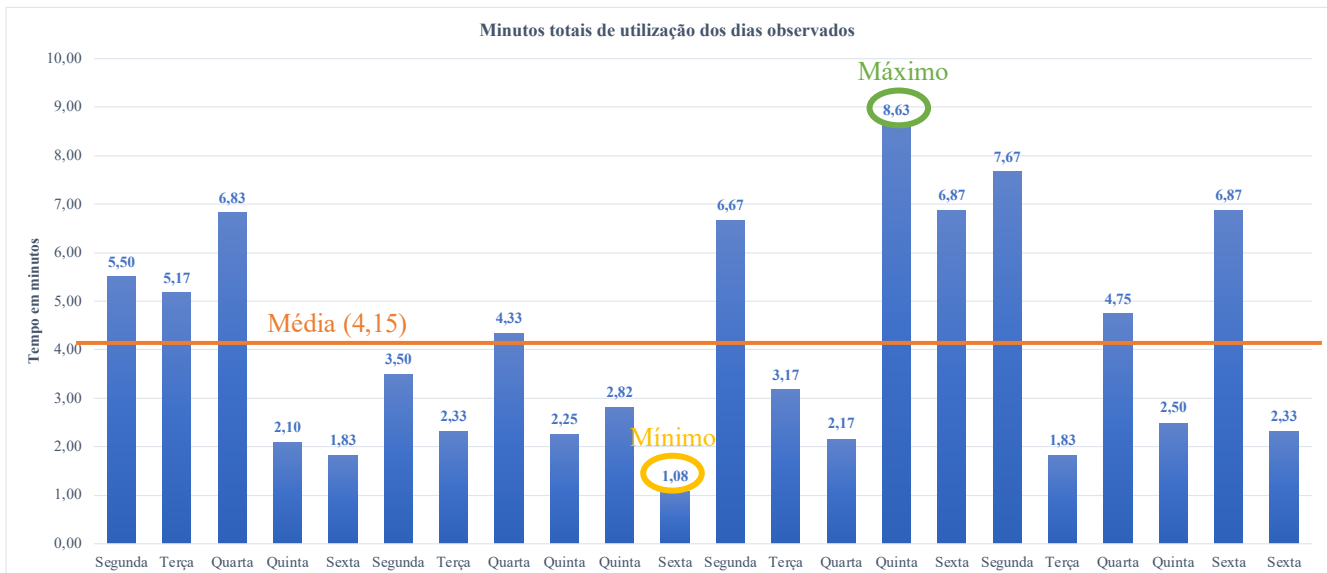


Figura P6

Análise das quatro semanas de utilização da biblioteca

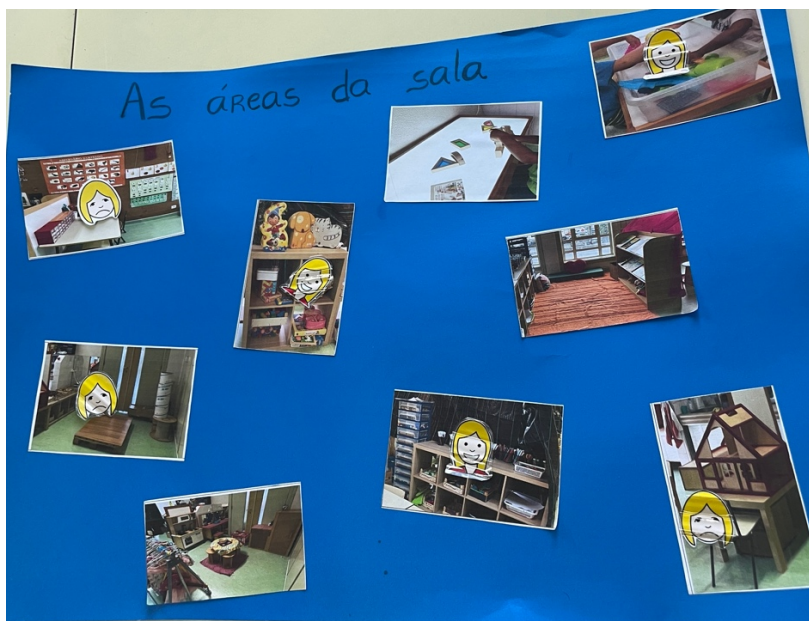


ANEXO Q. DADOS RECOLHIDOS
SOBRE O CARTAZ

| ' ' | | ' ' |



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Área da escrita e da numeracia	X	
Área do faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área das construções	X	
Área da sombra e luz		X



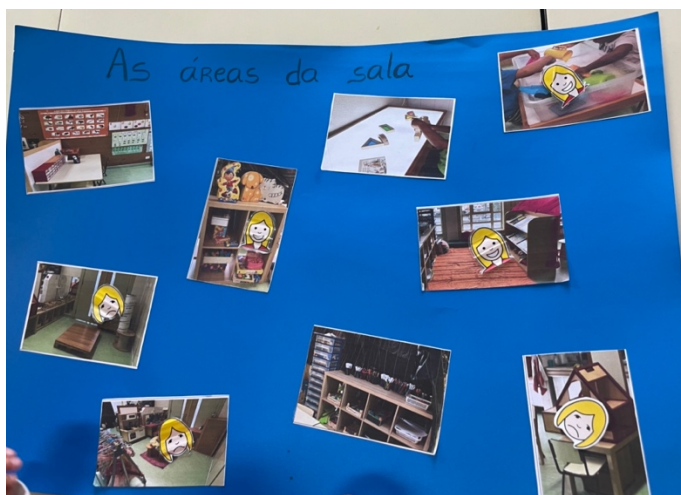
Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções		X
Área da caixa sensorial	X	



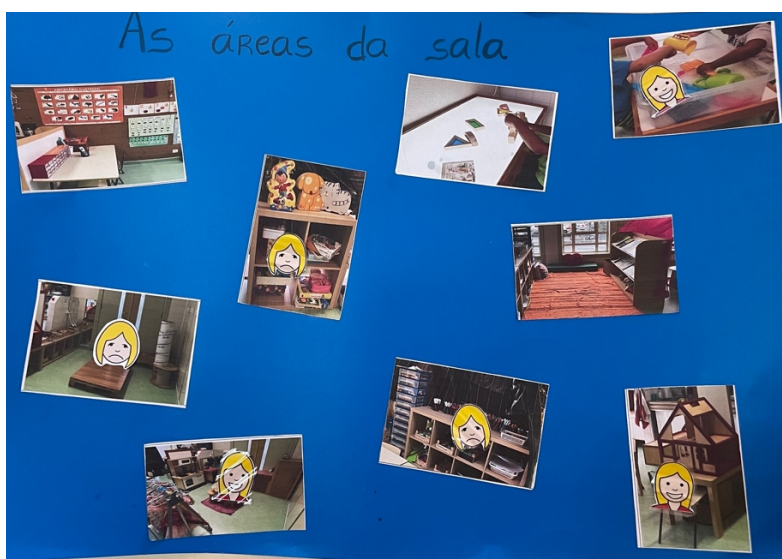
Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções	X	
Área da sombra e luz		X



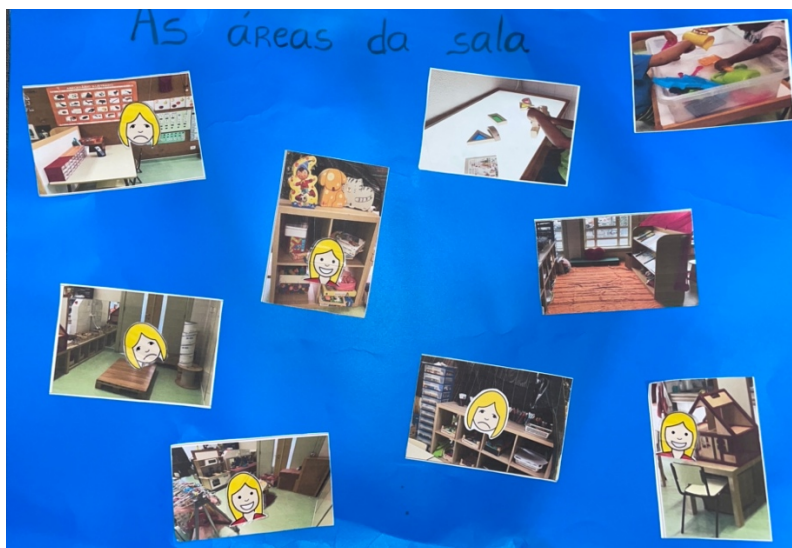
Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
<i>Atelier</i>	X	
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa	X	
Área da caixa sensorial		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções		X
Área da caixa sensorial	X	



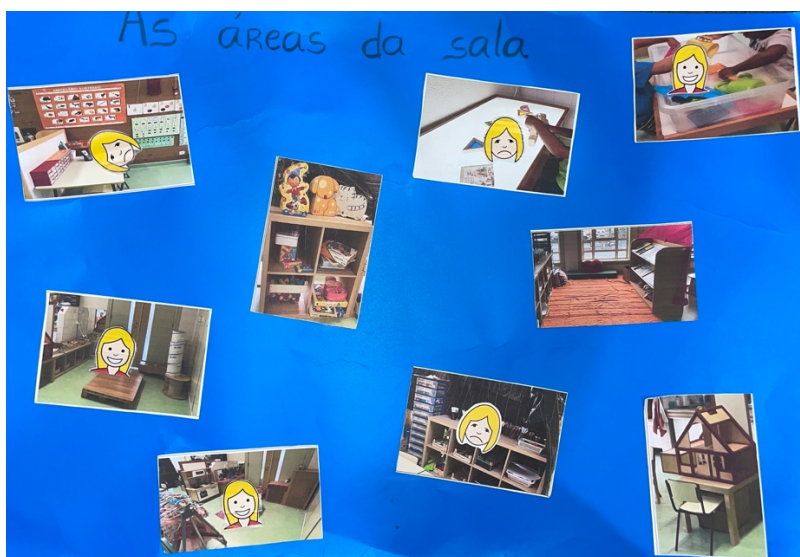
Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área das construções		X
Área da caixa sensorial	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>		X
Área da escrita e da numeracia		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
<i>Atelier</i>		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>		X
Área da escrita e da numeracia		X
Área do faz-de-conta	X	
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Atelier		X
Área da escrita e da numeracia		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Atelier		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa		X
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Atelier		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área das construções		X



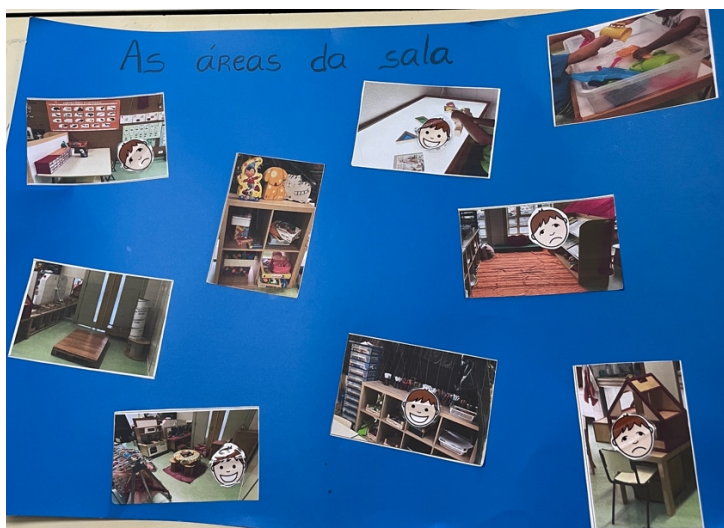
Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial		X
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
<i>Atelier</i>		X
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
<i>Atelier</i>		X
Área da escrita e da numeracia		X
Área do faz-de-conta	X	
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Atelier	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta		X
Área da sombra e luz	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Atelier		X
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Atelier		X
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área da caixa sensorial	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Atelier		X
Área da escrita e da numeracia	X	
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções	X	



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca		X
Atelier	X	
Área do faz-de-conta	X	
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área da caixa sensorial		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Atelier	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área dos jogos de mesa		X
Área das construções	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Atelier	X	
Área do faz-de-conta		X
Área do mini faz-de-conta		X
Área dos jogos de mesa	X	
Área das construções	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Atelier	X	
Área da escrita e da numeracia		X
Área do mini faz-de-conta		X
Área das construções	X	
Área da sombra e luz		X



Áreas da sala	Resposta da criança	
	Gosto	Não Gosto
Área da biblioteca	X	
Atelier		X
Área do mini faz-de-conta	X	
Área dos jogos de mesa		X
Área das construções	X	
Área da caixa sensorial		X

Razões enunciadas pelas crianças para não gostar da área da biblioteca:

- Porque não gosta de ver os livros
- Porque não consegue ler bem. Mas gosta de ver os livros.
- Porque tem livros e eu não sei ler livros. Se soubesse ler gostava de ir.
- Porque tem poucos livros. Podia ter mais livros.
- Porque alguns meninos espalham os livros.

Razões enunciadas pelas crianças para gostar da área da biblioteca:

- Porque tem livros.
- Porque tem livros para ver e descobrir coisas.
- Porque tem livros de reis e eu gosto de ver os livros.
- Porque gosta de ir ver os livros.
- Porque gosto de fazer histórias com os fantoches.

ANEXO R. ANÁLISE DOS
DADOS DO CARTAZ

| ' ' | | ' ' |

Figura R1

Preferências das áreas da sala (Geral)

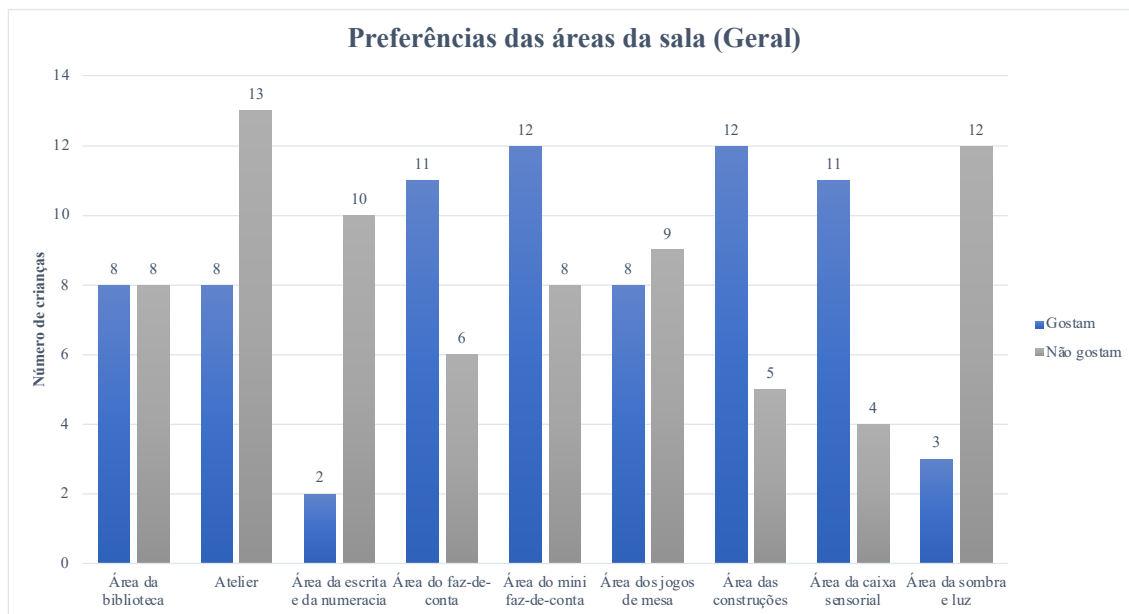


Figura R2

Preferências das áreas da sala (Rapazes)

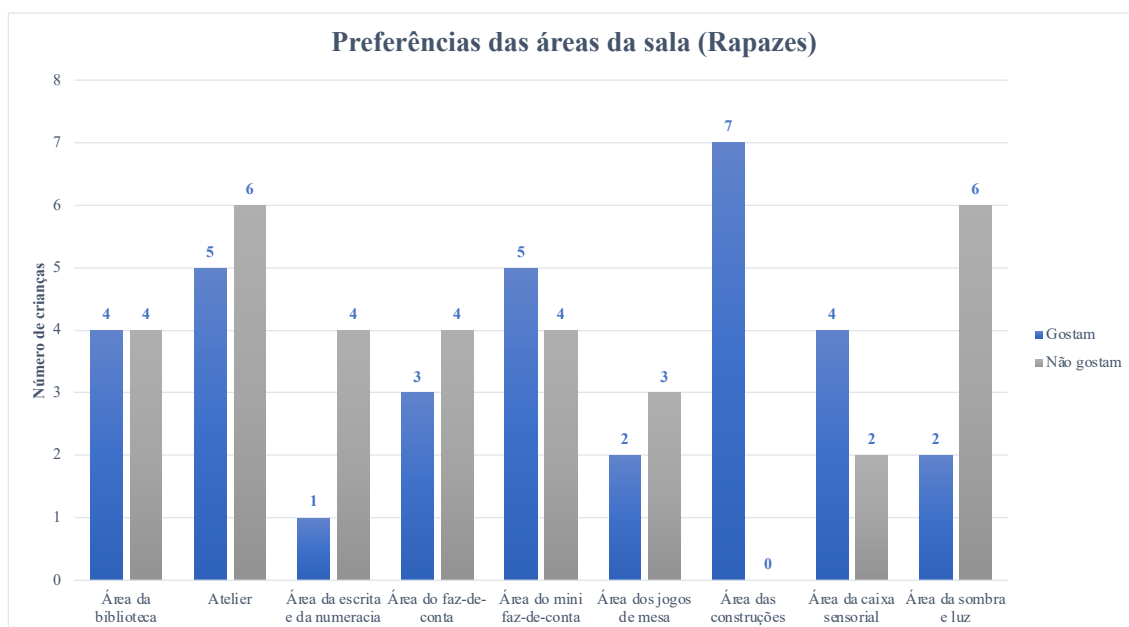
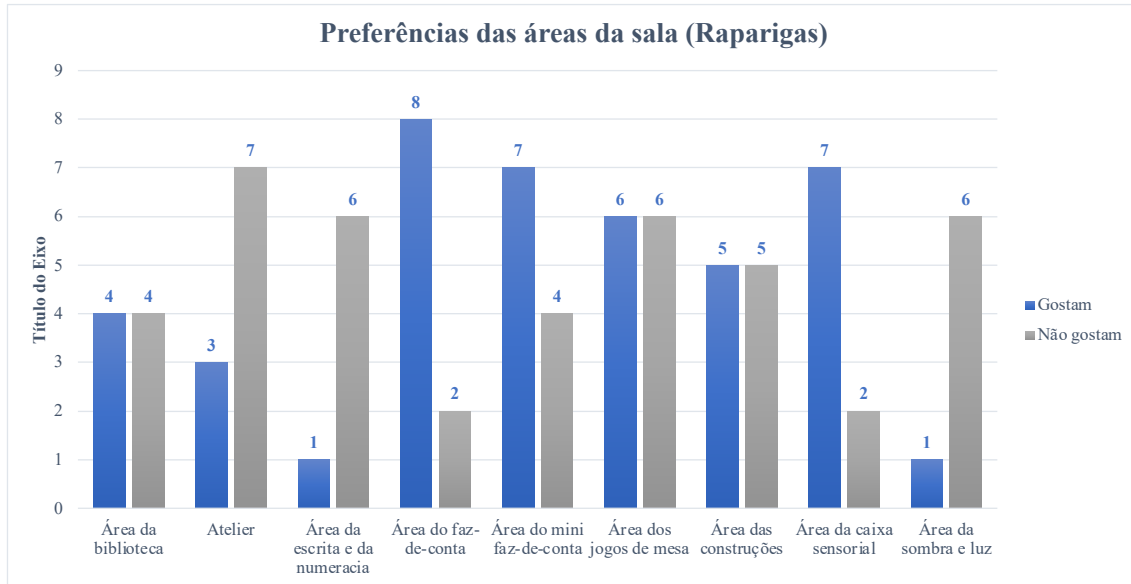


Figura R3

Preferências das áreas da sala (Raparigas)



ANEXO S. PERGUNTAS PARA
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Questões para o grupo de crianças:

1. Gostas de ouvir histórias? Porquê?
2. Gostas de ouvir histórias todos os dias ou podia ser menos vezes?
3. Gostas mais de ouvir novas histórias ou ouvir histórias repetidas? Porquê?
4. Gostas mais de ler histórias sozinho ou gostas mais que os adultos te leiam as histórias? Porquê?
5. Gostas mais de ouvir histórias a ver o livro ou sem veres o livro?
6. Costumas ler sozinho/a?
7. Para ti, o que é um livro?
8. Para ti, o que é uma história?

ANEXO T. TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

LE:

1. Gosto, mas gosto mais do livro “Eu estou perdido”. Gosto das histórias porque são giras e divertidas.
2. Todos os dias.
3. Histórias novas porque são mais divertidas.
4. Gosto mais de ler histórias sozinha porque assim ninguém me atrapalha.
5. Gosto mais sem o livro porque parece um truque de palhaços.
6. Sim.
7. É especial. Podem haver rimas e podemos pensar o que fazer depois. Os livros são giros porque há castelos. são importantes.
8. É eu divertir-me a ler.

FM:

1. Sim, porque tem imagens.
2. Todos os dias.
3. Histórias novas porque não conheço as histórias.
4. Gosto mais que os adultos leiam histórias a mim porque se eu conseguisse ler eu lia todos os livros.
5. Gosto mais com o livro.
6. Não.
7. É uma história.
8. São umas coisas para ler.

BA:

1. Sim, porque nós não temos de contar só ouvir.
2. Todos os dias.
3. Histórias novas porque não as conheço.
4. Que os adultos leiam histórias para mim porque fico cansado quando fico a ler.
5. Sem ver o livro.
6. Eu não sei ler. Como é que ia ler sozinho? Mas gosto de ver os livros.
7. É divertido.
8. Também é divertido.

RO:

1. Sim, porque são giras.
2. Todos os dias.
3. Histórias novas porque são mais giras e porque têm mais coisas novas que eu ainda não descobri.
4. Os adultos leiam porque é mais giro ouvir.
5. A ver o livro porque se tiver imagens eu gosto de ver as imagens.
6. Sim.
7. É uma coisa que é divertida para ver e fazer coisas.
8. É o mesmo que um livro, mas o livro pode ser mais para crescidos e as histórias para os mais pequenos.

MI:

1. Sim, porque as histórias são animadas.
2. Todos os dias. Gosto de ouvir quando vou para a cama.
3. Histórias novas porque eu não conheço as histórias, é mais divertido.
4. Os adultos lerem histórias porque eu não consigo ler.
5. De ver o livro porque os livros são fofinhos.
6. Não.
7. É bonito, fofinho.
8. Está dentro do livro.

DI:

1. Sim, porque é divertido. Ler é divertido. Eu já sei ler.
2. Menos vezes. Podia ser 4 vezes por dia.
3. Repetidas. É mais divertido já saber a história.
4. Sozinho, porque é mais divertido.
5. A ver o livro.
6. Algumas vezes.
7. É para ler histórias.
8. É uma história para contar.

MC:

1. Gosto, porque eu gosto para adormecer. Ah e também gosto ao meio dia.
2. Todos os dias.
3. Novas, porque as outras são sempre contadas da mesma maneira.
4. Que os adultos leiam histórias porque eu não sei ler.
5. A ver o livro.
6. Não.
7. É um quadrado que tem várias páginas.
8. É a mesma coisa que o livro.

AN:

1. Sim, porque eu gosto de histórias.
2. Eu gosto de ouvir histórias todos os dias.
3. Eu gosto de histórias novas porque são mais giras.
4. Que os adultos leiam-me histórias porque adoro.
5. A ver o livro.
6. Sim, eu gosto.
7. É para eu ler.
8. É para brincar.

FD:

1. Sim, porque antes de dormir fazem adormecer melhor.
2. Pode ser todos os dias.
3. Histórias novas porque é para não estar sempre a ler as mesmas.
4. Que os adultos contem as histórias porque eu não sei ler.
5. Com o livro para ver o que está a acontecer na história.

6. Não.
7. É uma coisa para nós lermos.
8. É para nós contarmos.

FA:

1. Gosto porque são muito bonitas.
2. Todos os dias. Mas às vezes quando me porto mal não há histórias.
3. Histórias novas porque essas eu nunca contei, não sei o que vai acontecer.
4. Gosto que os adultos me leiam histórias porque os adultos leem muito bem.
5. A ver o livro.
6. Não, eu escolho os livros e o pai conta.
7. É uma coisa bonita que é para contar.
8. É um livro.

ANEXO U. ANÁLISE DAS
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Figura U1

Histórias novas ou repetidas?

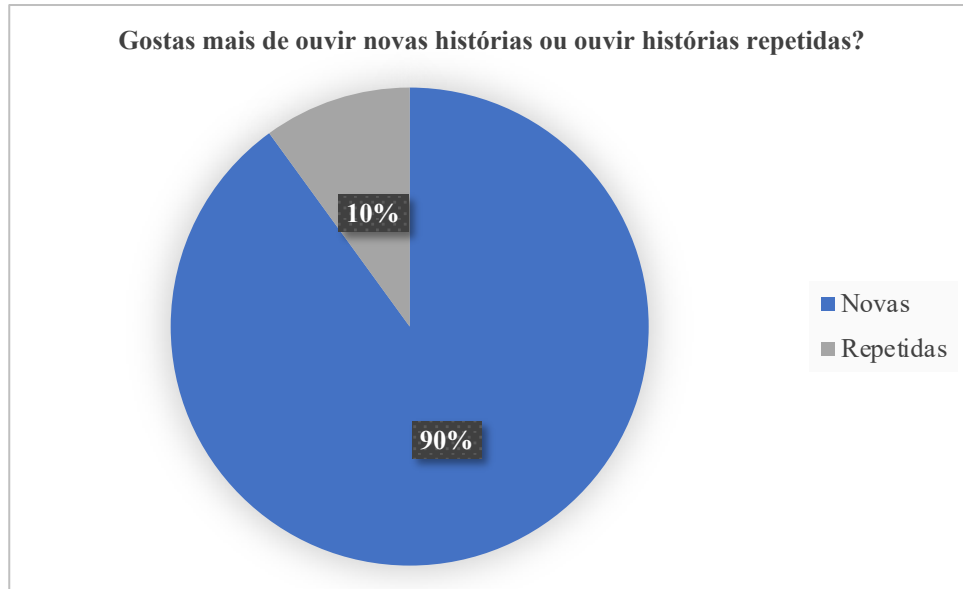


Figura U2

Ler sozinho ou com o auxílio dos adultos?

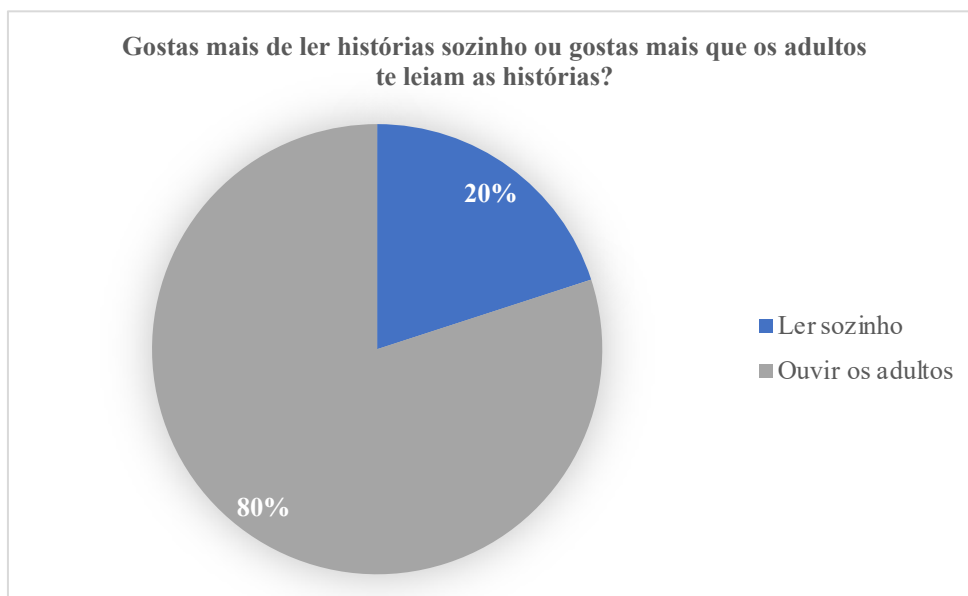


Figura U3

Ler com ou sem o livro?

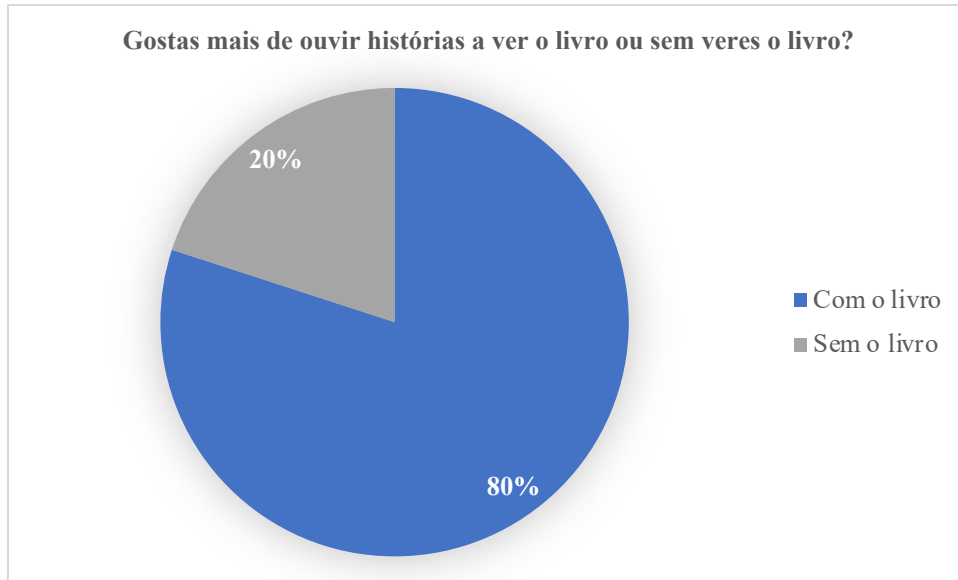
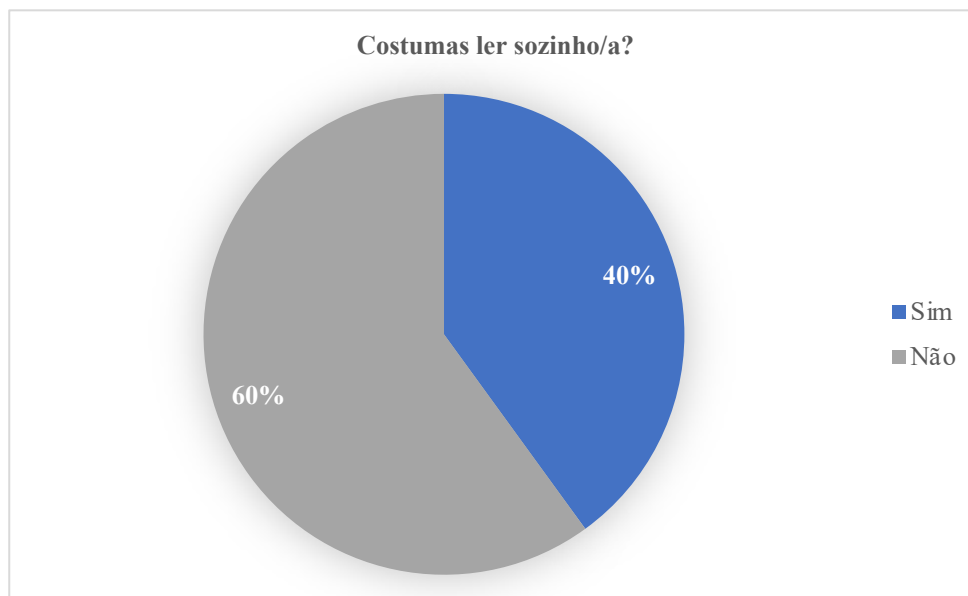


Figura U4

Costumas ler sozinho/a?



ANEXO V. QUESTIONÁRIO
ENVIADO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

O papel do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância

Este questionário tem como objetivo recolher dados para uma investigação a desenvolver no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, na valência de jardim de infância.

A investigação que pretendo desenvolver tem como principal objetivo analisar o papel do livro e da leitura/conto de histórias em educação de infância.

A sua participação é muito relevante para a realização do presente estudo, pelo que agradeço antecipadamente a sua colaboração. Os dados fornecidos são confidenciais e serão apenas usados no âmbito desta investigação.

Não existem respostas certas ou erradas. Nesse sentido, solicito-lhe que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Mais uma vez, agradeço o interesse e o tempo disponibilizado.

A educadora estagiária, Sara Jorge.

*Obrigatório

1. Grau de parentesco com a criança: *

Marcar apenas uma oval.

Pai.

Mãe.

2. Lê histórias ao/à seu/sua filho/a? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Se sim, com que regularidade?

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Ocasionalmente

4. Compra livros ao/à seu/sua filho/a? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. Se sim, com que regularidade?

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Ocasionalmente

6. Que tipo de livros costuma comprar ao/à seu/sua filho/a? *

7. O/a seu/sua filho/a explora livros de forma autónoma? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. O/a seu/sua filho/a costuma pedir para lhe ler/contar histórias? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Normalmente, em que momento realiza a leitura para o/a seu/sua filho/a? *

10. Normalmente, em que local realiza a leitura para o seu filho(a)? *

11. Em que situações costuma ler/contar histórias ao/à seu/sua filho/a? *

ANEXO W. ANÁLISE DOS
QUESTIONÁRIOS ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Figura W1

Grau de parentesco

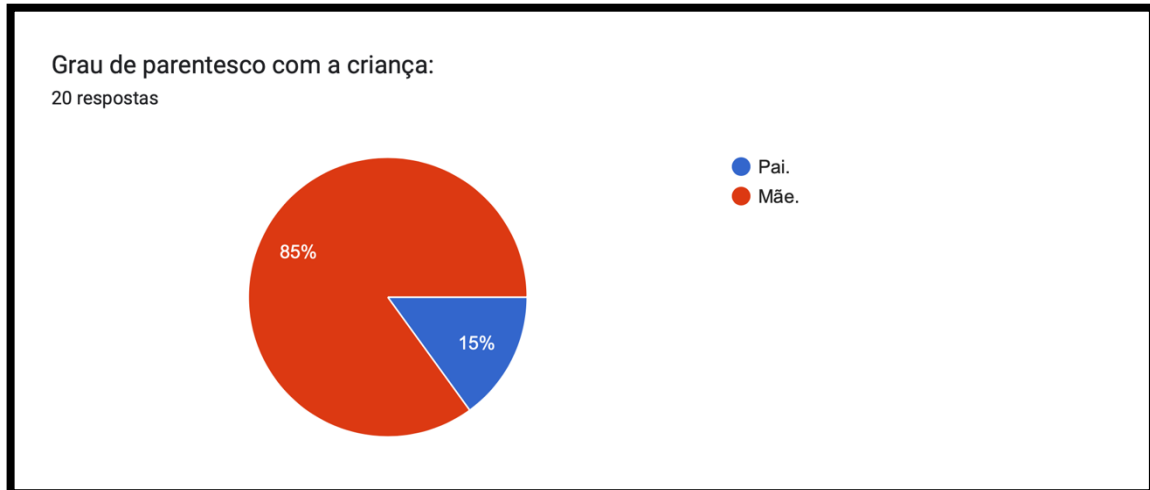


Figura W2

Leitura de histórias aos/às filhos/as

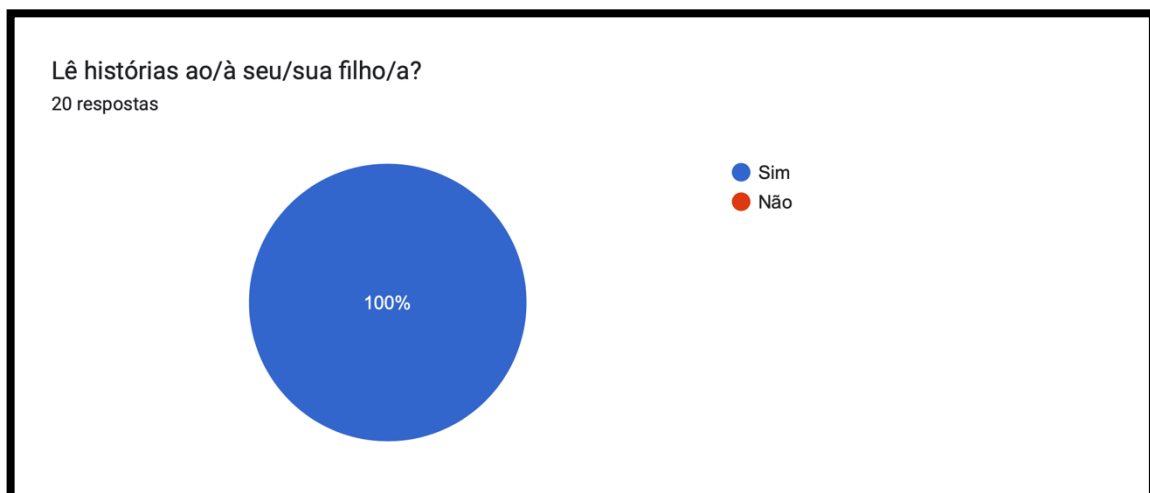


Figura W3

Com que regularidade?

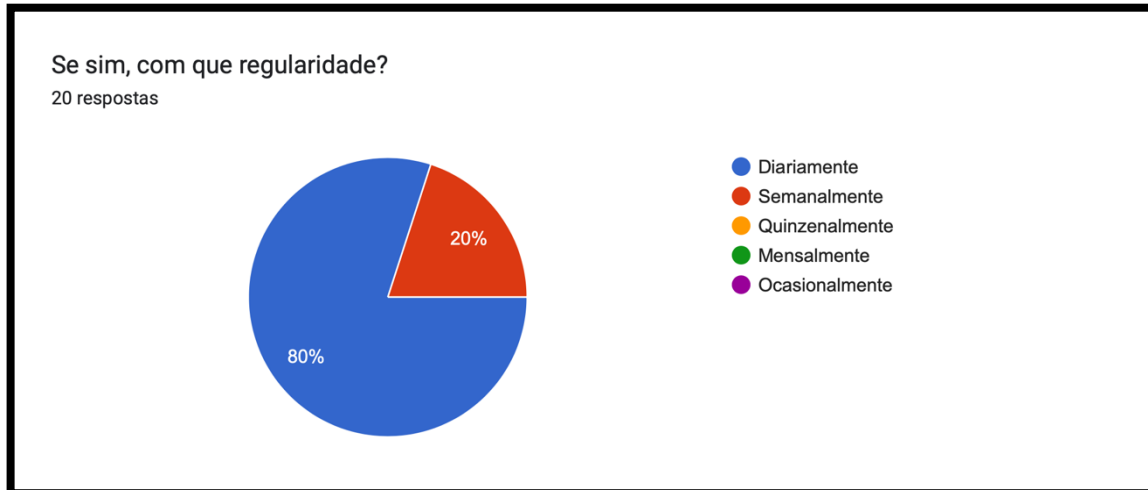


Figura W4

Compra de livros

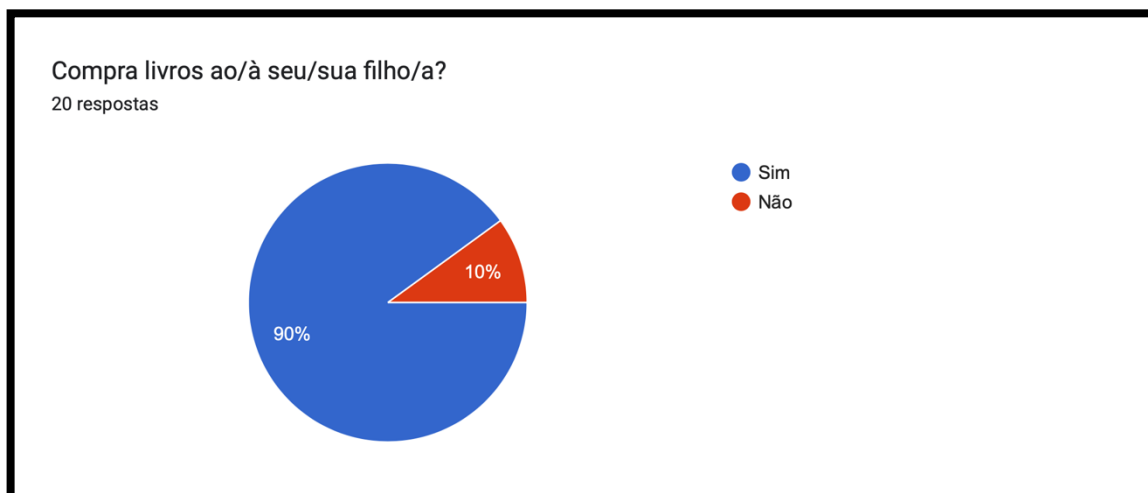


Figura W5

Com que regularidade?

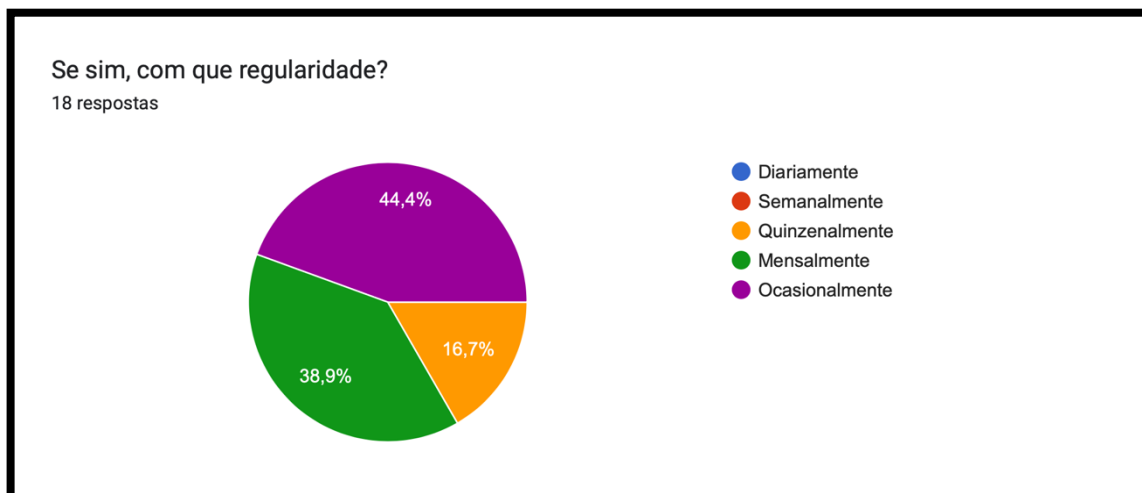


Figura W6

Tipo de livros

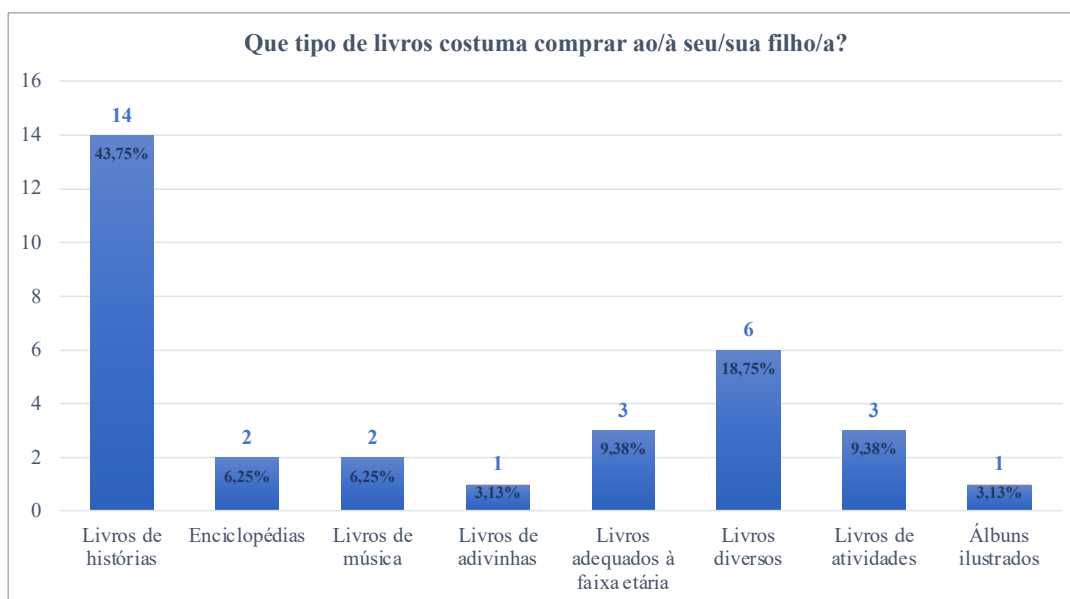


Figura W7

Livros de histórias

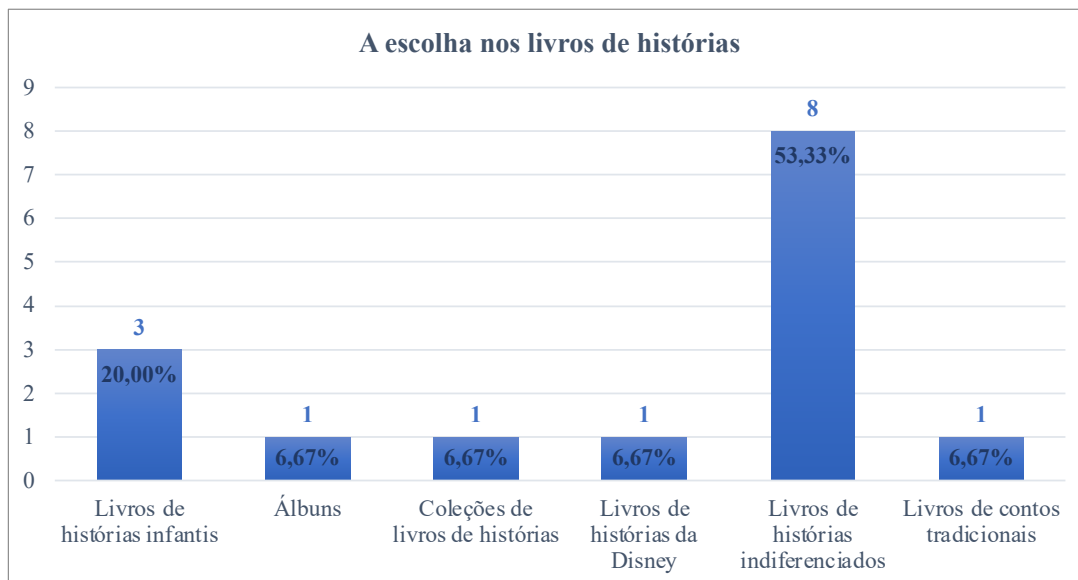


Figura W8

Exploração de livros de forma autónoma

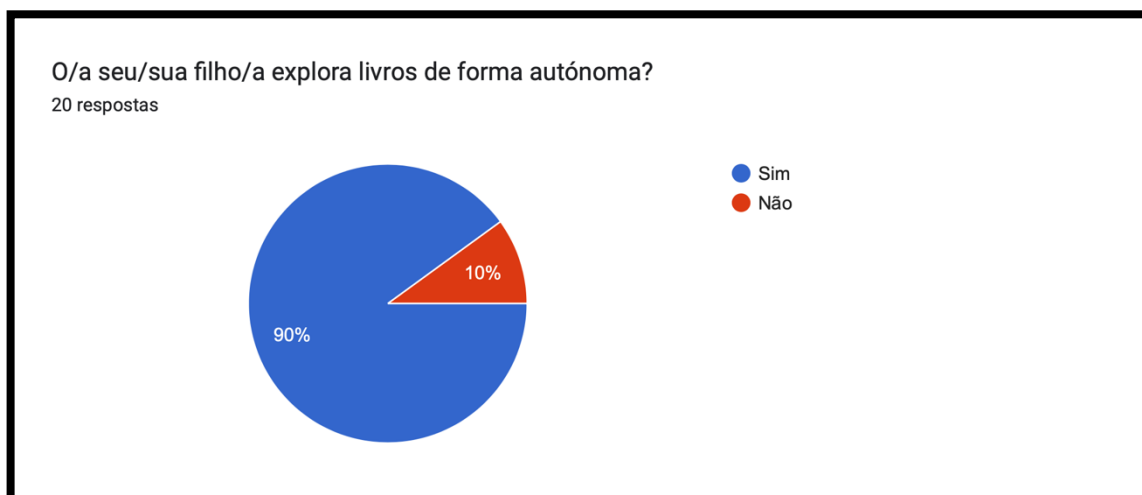


Figura W9

Solicitação para leitura de histórias

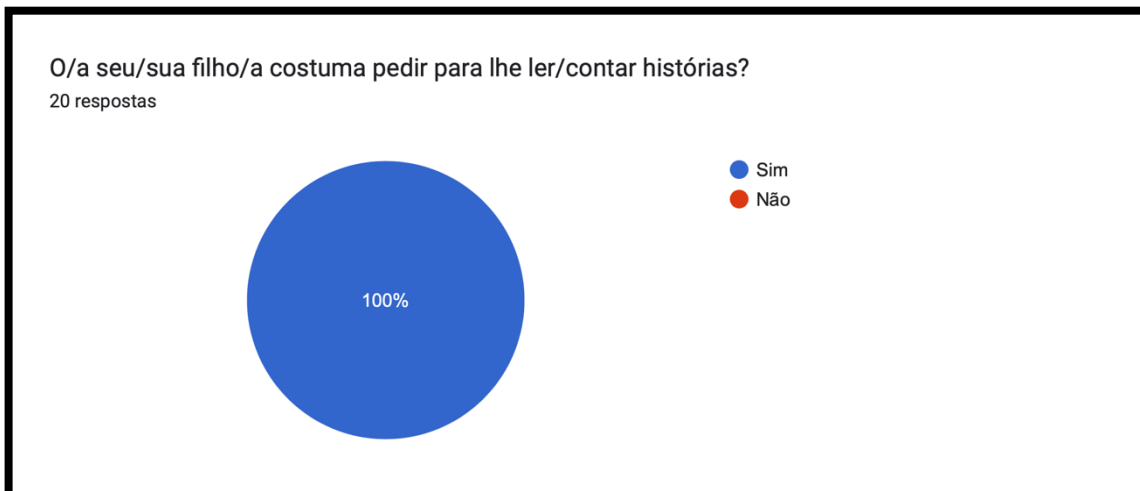


Figura W10

Momento de leitura

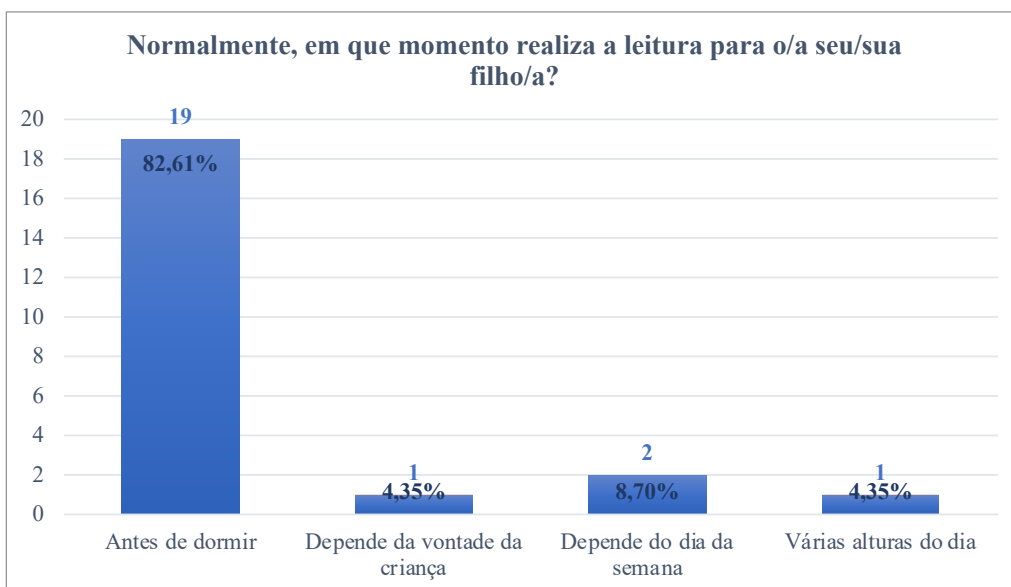


Figura W11

Local de leitura

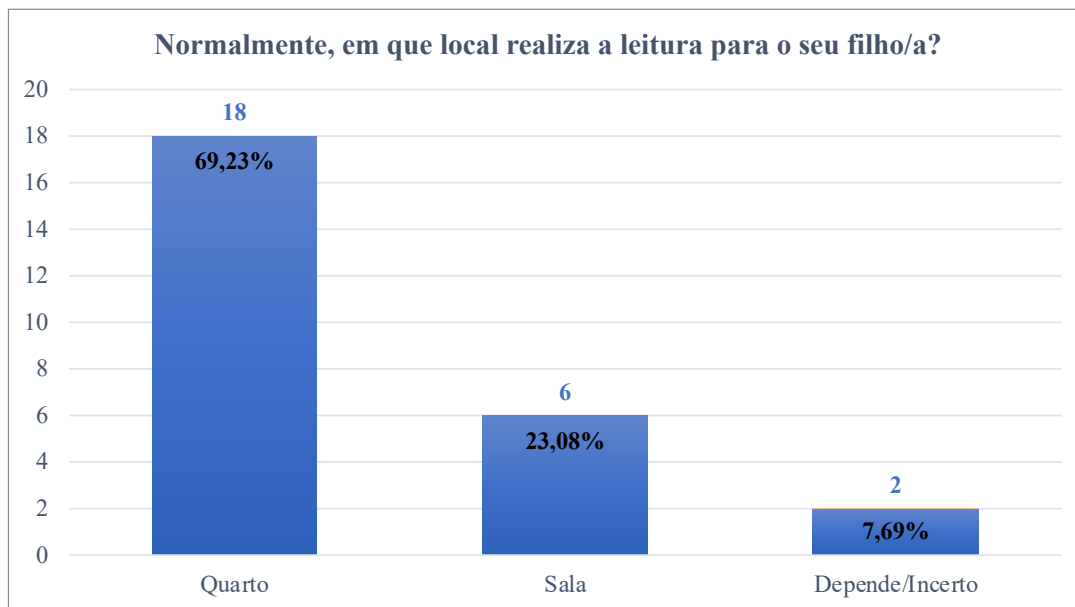


Figura W12

Situações de leitura

