



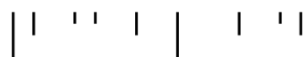
NÃO ABRA ESTE RELATÓRIO!

(A influência das histórias na aprendizagem das crianças)

Inês Isabel Dinis Martins

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

2020-2021



NÃO ABRA ESTE RELATÓRIO!

(A influência das histórias na aprendizagem das crianças)

Inês Isabel Dinis Martins

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2020-2021

| ' | | ' |

“A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares.”

(Maria Emília Traça, 1992)

AGRADECIMENTOS

A um passo de finalizar a conclusão desta longa caminhada, de altos e baixos, de derrotas e de vitórias, quero de uma forma formal reconhecer o contributo daqueles que me acompanharam nesta caminhada. Aos que estiverem sempre presentes, aos mais importantes, aqueles que nunca duvidaram de mim ainda que a distância fosse muita, exatamente 169 km que distam de Gavião a Lisboa e que me apoiaram.

Obrigada...

... a vocês **Pais**, por todos os fins de semana em que não pude estar presente, pelos aniversários a que não consegui ir. Por todos os telefonemas, alguns deles fora de horas, pela persistência, dedicação e confiança que depositaram em mim. Pelos esforços, pela preocupação e por nunca terem duvidado de mim. Sem vocês, e seu o vosso apoio incondicional, por perceberem e darem-me a força de perseguir sempre os meus sonhos, ainda que pelo caminho tudo se desvaneça e que por mais batalhas que enfrentemos, é graças a elas que conseguimos ganhar a guerra! Sei que estou num bom caminho e tudo graças a vocês.

... a ti **Mana**, a ti **Kiko** que desde o início nunca me deixaram só. Acolheram-me na vossa casa, ensinaram-me a ser uma mulher que luta diariamente pela independência, que trabalha e que conquista. Sem vocês e sem o vosso apoio, nunca conseguiria ter chegado até ao dia de hoje. Tudo aquilo que sou hoje, e tudo aquilo que conquistei é também graças a vocês. Nunca esquecerei os momentos que passámos juntos, os vossos conselhos sábios e merecedores de serem escutados, sempre.

... a ti **Vasco**, por todas as horas, minutos e segundos. Por todos os momentos em que não pude estar presente, por todos os momentos em que me apoiaste incondicionalmente. Por viveres as minhas derrotas como tuas tal e qual como as vitórias. Foste sem dúvida alguma, o meu grande apoio nos tempos de desespero, de solidão e angústia. Sem ti, nada disto seria possível.

... à minha restante **Família**, por entenderem os benefícios da minha ausência. Pelos momentos em não foi possível estar presente, conseguirem sempre fazer com que mesmo distante estivesse lá. Por todo o apoio e encorajamento, esta vitória também é vossa.

... às minhas **Amigas** que a ESELx me deu. Sem elas, este percurso também não faria sentido. Sem vocês, a minha vida não teria o significado que tem hoje. Sou totalmente grata, por todos os momentos que partilhámos. Espero que juntas, possamos conquistar o mundo!

... aos meus restantes **Amigos**. Por me darem sempre uma palavra de conforto, uma palavra amiga. Levo-vos sempre no meu coração.

... a si **Professora Ana Simões**. Pelo carinho, disponibilidade e confiança que depositou em mim. Pelas grandes conversas que tivemos juntas, pelos desabafos constantes. Por sempre ter uma palavra amiga e sincera a dar, sem nunca pedir nada em troca. Um obrigada não será, nem nunca será suficiente para tudo aquilo que fez por mim. Foi um prazer enorme partilhar todos os momentos consigo e espero que não fiquemos por aqui!

... a todas as **crianças** que se cruzaram no meu caminho. Por aprender convosco e por me mostrarem sempre, como a vida é bela junto de vós. Pelos sorrisos, abraços e pelos desafios constantes. Com vocês aprendi, redescobri-me e cresci.

... a todas **organizações socioeducativas e educadoras cooperantes**, que me deixaram entrar nos vossos espaços e nas vossas salas. O meu prezado agradecimento. Nunca me esquecerei dos meus primeiros passos, farão sempre parte desta caminhada que com toda a certeza continuarei a fazer. Quem sabe, não nos havemos de reencontrar!

... a ti **Paula**, pelo carinho, força e apoio que sempre tiveste para comigo. Esta caminhada não faria sentido sem ti. Por isso, obrigada pela disponibilidade e por teres aceitado prontamente ajudar-me na minha investigação.

RESUMO

O relatório de estágio aqui apresentado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar no seguimento da prática profissional supervisionada em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Este é um trabalho ilustrativo e uma reflexão crítica acerca da intervenção desenvolvida nos seis meses de prática.

É apresentada uma caracterização do contexto educativo, os seus objetivos e uma reflexão analítica da intervenção bem como os moldes da avaliação do processo interventivo. É também exposta a investigação realizada durante a intervenção suportada pelo conhecimento existente acerca da influência das histórias na aprendizagem das crianças. Tem como objetivo principal avaliar a importância da educação literária no desenvolvimento do léxico das crianças. Neste sentido, foi feita uma avaliação às crianças, implementado um momento específico de leitura e dada voz às famílias, à educadora cooperante e a uma professora bibliotecária. Por último, é ainda reservado um capítulo para a questão da construção da profissionalidade e a progressiva construção de conhecimento e aprendizagens no contexto prático (experiência) no que respeita à intervenção pedagógica.

No que concerne à metodologia, esta assume uma natureza qualitativa, tendo-se optado pela investigação-ação e utilizadas variadas técnicas de recolha de dados. A análise e discussão dos dados evidenciaram que existe uma relação entre a Educação Literária e o Léxico e a influência que as histórias têm no desenvolvimento das crianças. Os resultados desta investigação contribuem, assim, para a discussão sobre os conhecimentos e as capacidades metalinguísticas adquiridas antes da entrada formal no Ensino Básico (Mendes, 2015) que estão fortemente relacionadas com a futura aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Educação Literária; Léxico; Histórias infantis; Família

ABSTRACT

The report here presented was elaborated within the scope of the master's degree in Pre-School Education following the supervised professional practice in the context of kindergarten, with a group of 20 children aged between three and six years old.

This is an illustrative paper and a critical reflection on the development of the intervention over six months of practice.

It is presented a characterization of the educational context, its objectives, and an analytical reflection of the intervention as well as the molds in which the evaluation of the process was made. It is also exposed in this report the investigation made supported by the previously established knowledge about the influence of stories in children's learning. Arrogating as the primary objective the evaluation of the importance of literary education in the development of the children's lexis. An evaluation was made of the children's knowledge, implemented a specific moment for reading and given voice to the families, the educator in charge and a librarian teacher. Lastly it was also reserved a chapter for the construction of teaching professionalism and the progressive construction of knowledge and the constant learning in the practical context (experience) regarding my pedagogical intervention.

Methodologically this investigation assumes a qualitative nature, having opted for an investigation-action and using several data collection techniques. The analysis and discussion of data showed that there is a relation between the Literary Education and the Lexis and the influence that children's stories have on their development. The results of this investigation, therefore, contribute to the discussion on the knowledge and metalinguistic capabilities acquired before formally entering Basic Education (Mendes, 2015) which are strongly related with the future learning of the reading domain.

Keywords: Supervised Professional Practice; Literary Education; Lexicon; Children's Stories; Family

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Uma caracterização para a ação educativa.....	4
2.1. O meio envolvente ao JI	6
2.2 O contexto socioeducativo	7
2.3 A Equipa Educativa	7
2.3.1 A equipa educativa da sala do C3	8
2.4 As crianças do C3.....	9
2.5 A sala de atividades da PPS II.....	11
2.5.1 Na descoberta do espaço e do tempo	12
3. Análise reflexiva da intervenção	15
3.1 Intenções gerais para a ação pedagógica	17
3.1.1 A equipa, intencionalidades e objetivos em comum.....	18
3.1.2 As quatro palavras que provêm da relação com a família – quais são?	20
3.1.3 Ajudar, apoiar e incentivar as crianças: como o poderei fazer?	21
3.2 Observar, registar, documentar, planear e avaliar	24
3.2.1 Avaliação aprofundada de uma criança.....	26
4. A Influência das Histórias na aprendizagem das crianças	28
4.1 Identificação da problemática.....	29

4.2	Revisão de literatura – <i>De que forma a educação literária desenvolve o léxico nas crianças?</i>	30
4.3	Quadro metodológico e roteiro ético	35
4.3.1	Natureza da Investigação.....	35
4.3.2	Métodos e Técnicas	36
4.3.3	Roteiro Ético	38
4.4	Apresentação e análise dos resultados	39
4.4.1	Avaliação Inicial das crianças	39
4.4.2	Implementação da hora do conto.....	45
4.4.3	Inquérito por questionário às famílias	47
4.4.4	Perspetivas sobre a influência das histórias no dia a dia das crianças: os olhares da educadora cooperante e da professora bibliotecária.....	57
5.	A construção da profissionalidade enquanto (quase) Educadora de Infância	64
6.	Considerações Finais	68
	Referências	70
	Anexos.....	77
	Anexo A – Portfólio da PPS II	78
	Anexo B – Planta da Organização Socioeducativa.....	136
	Anexo C – Rotina da sala de atividades.....	139
	Anexo D – Portefólio da Criança.....	142

Anexo E – Guião de Entrevista à Educadora Cooperante.....	181
Anexo F – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	187
Anexo G – Guião de Entrevista à Professora Bibliotecária	196
Anexo H – Transcrição da Entrevista à Professora Bibliotecária.....	200
Anexo I – Guião do Inquérito por Questionário às famílias	205
Anexo J – Apresentação dos resultados obtidos através do Inquérito por Questionário aplicado às famílias.....	208
Anexo K – Avaliação Inicial feita às crianças.....	230
Anexo L – Ética na Investigação	239
Anexo M – Roteiro da Prática	244
Anexo N – Análise de Conteúdo	249
Anexo O – Carta de Apresentação.....	260
Anexo P – Protocolo de Consentimento Informado (Fotografias)	262
Anexo Q – Protocolo de Consentimento Informado para recolha de informação.....	264

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Identificação do número de sílabas	40
Figura 2 - Identificação das palavras terminadas em [ãw].....	40
Figura 3 - Construção de uma frase a partir da palavra “Teto”	41
Figura 4 – Identificação da frase “Este o cão é bonito”	42
Figura 5 – Significado das palavras – “telhado”, “cabide” e “quadrado”.....	43
Figura 6 – Rotinas de Leitura	48
Figura 7 – Significado das histórias para as famílias.....	49
Figura 8 – Frequência da leitura para o(s) filho(s)	50
Figura 9 – Características preponderantes na escolha de um livro	52
Figura 10 – Contribuição da prática de leitura para a criação de hábitos	53
Figura 11 – Hábitos de leitura e escrita com o(s) filho(s).....	54
Figura 12 – Influência da Educação Literária no desenvolvimento do léxico	56

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de análise 38

Tabela 2 – Respostas da avaliação inicial 44

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CS	Contexto Socioeducativo
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OE	Organização Educativa
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II, integrada no 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, foi elaborado o presente relatório que possibilita a observação de práticas profissionais supervisionadas em contextos socioeducativos nas valências de creche e jardim de infância. Pretendo fazer uma reflexão crítica daquilo que observei e vivenciei ao longo deste percurso, na valência de jardim de infância, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, podendo levar todas essas aprendizagens para o meu futuro enquanto educadora de infância.

A pertinência do título deste relatório surge da prática profissional, vivenciada junto das crianças. De forma a dar a conhecer melhor ao leitor esta prática profissional, apresento o portfólio (cf. Anexo A) onde constam as reflexões semanais, as planificações semanais e alguns quadros de referência desenvolvidos ao longo do estágio. Na leitura da história “Não Abras Este Livro” de Andy Lee, o grupo experienciou as mais diversas emoções, num curto espaço de tempo, desde a alegria à tristeza, do suspense à excitação e do nervosismo à surpresa. Desta forma, considereei pertinente refletir sobre este momento único e extraordinário da minha experiência em pré-escolar que impulsionou a escolha da minha temática – **“A influência das histórias na aprendizagem das crianças”**.

Tenciono fazer uma análise coerente e objetiva sobre a componente investigativa que se pretende explicar neste relatório, bem como a análise, a reflexão e a avaliação que compõem aquela componente. Neste sentido, explanarei todo o percurso que foi feito até então, levando-me à próxima etapa – o contacto com a realidade educativa.

Para orientar a leitura do documento e evidenciar a sua estrutura, esclarecerei a organização dos diversos capítulos. Deste modo, o segundo capítulo intitulado de **Uma caracterização para a ação educativa** aborda o contexto socioeducativo, apresentando aspetos estruturais e essenciais que contêm um conjunto de informações acerca do meio envolvente, da equipa educativa, o ambiente educativo numa caracterização em particular dos espaços e tempo e o grupo de crianças que o compõe. O terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção**, alicerça-se, ao capítulo anterior e apresenta as minhas intenções para a ação no trabalho com a equipa educativa, como para as crianças e suas

famílias sendo que, sem as mesmas, não seria possível delinear a minha intervenção educativa.

O processo vivido foi intenso e de grandes aprendizagens, tendo sido feito através da observação que se fez (e faz-se) acompanhar sempre pela avaliação e, por isso, a partir de uma formação contínua, nasce o subcapítulo intitulado – **Observar, registrar e avaliar**.

No quarto capítulo, **A influência das histórias na aprendizagem das crianças** – apresentarei a revisão de literatura que sustenta a análise e a discussão dos dados referentes à investigação feita, esclarecendo as opções metodológicas que tomei e os princípios éticos e deontológicos que fazem parte da minha prática e conduta enquanto futura profissional.

No quinto capítulo – **A construção da profissionalidade docente enquanto (quase) Educadora de infância**, contemplo a forma como a construção da profissionalidade é feita e de que forma a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito se interligam num só enquanto prática reflexiva.

Por último, o sexto capítulo é dedicado às **Considerações Finais**.

Seguem-se as referências utilizadas no presente trabalho e os anexos, com informação considerada complementar.

2. UMA CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

A partir da intervenção educativa e do seu contexto físico, temporal, político e sociocultural, começo por apresentar a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, no qual inserida no decorrer da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de jardim de infância. Desta forma, a caracterização do meio, do contexto socioeducativo (CS), da equipa educativa, as famílias e das crianças permitem uma análise geral sobre todas as singularidades do contexto, pois

as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva, 2005, p.4).

É, no entanto, importante ressaltar que o contexto socioeducativo nas instituições se retrate como um espaço único, que precisa diferentes relações entre os intervenientes que denota, uma perspetiva sistémica e ecológica, onde as crianças estão rodeadas por adultos apresentando-se como, “(...) portadores de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras (...)” (Ferreira, 2004, p.65).

Através da caracterização do contexto, nomeadamente a caracterização para a ação educativa que tenho vindo a delinear desde o início da PPS II, abro este capítulo que conta a história deste relatório, em que caraterizo o meio, a equipa educativa e as crianças, sem esquecer que o estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afetiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais atividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 2011).

2.1. O meio envolvente ao JI

Tal como nos diz Borsa (2007), a socialização é um processo interativo fundamental para o desenvolvimento, pois através dele a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que a sociedade se perpetua e se desenvolve. Neste sentido, através da interação com o meio envolvente, podemos compreender os processos sociais e estruturados em que as crianças se envolvem no seu contexto coletivo.

Particularizando a caracterização do meio envolvente, a região de Lisboa, face ao resto do país, apresenta uma estrutura demográfica mais equilibrada, isto é, a sua densidade populacional é de 940,0 habitantes por km^2 . Por isso mesmo, a utilização dos meios de transporte registou um crescimento, na escolha do automóvel sendo ele utilizado, nas deslocações de casa para o trabalho ou local de estudo. (INE, 2011). Desta maneira, e tendo em conta os estudos realizados, esta organização educativa (OE) apesar de se inserir num meio onde existe acesso a uma rede estruturada de transportes públicos que serve a população, a maioria das famílias desloca-se de carro pois, quem procura esta OE segundo o Projeto Educativo (2018) é por motivos laborais, de redes de suporte ou de residência.

Inserida numa das mais antigas zonas de Lisboa, nomeadamente na freguesia dos Olivais, rodeada de construções que remontam aos séculos XVII e XIX, a OE dispõe de uma oferta educativa que vai desde o berçário até ao jardim de infância. O estágio aqui realizado, desde o dia 9 de novembro até ao dia 3 de maio, faz parte de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), uma rede privada sem fins lucrativos.

Ainda no meio envolvente, existem diversos recursos, tais como – património, cultura e comércio. As áreas de lazer aqui predominantes têm a ver com atividades desportivas e espaços culturais que albergam, para a comunidade existente e também para a oferta educativa existente na freguesia, desde o 1.º Ciclo ao Ensino Secundário, tendo uma biblioteca pública e uma quinta pedagógica.

2.2 O contexto socioeducativo

Ao entrar na área circundante da OE, desde logo observo que, do ponto de vista organizacional, o CS concede as respostas sociais monopolizadas, tanto a nível de creche como a nível de Pré-Escolar (PE). No que diz respeito ao PE, esta valência é composta por 4 salas de atividades, 2 salas de refeições, 2 pátios exteriores, um com relvado artificial e tapete de borracha, instalações sanitárias distintas e uma cozinha.

Quando entramos na OE (cf. Anexo B), deparamo-nos com um amplo hall de entrada, ainda com algumas características do antigo palacete que outrora ali existiu. Do lado direito, encontramos uma casa de banho adaptada e a sala do C3 (onde realizei o estágio); nessa mesma sala, ainda existe uma outra onde se faz o acolhimento do berçário e creche com uma casa de banho. Do lado esquerdo, situa-se um dos refeitórios e também a sala de educadores e de auxiliares. No piso de cima, situa-se a creche e o berçário e, ao avançarmos, quando saímos para os dois pátios exteriores, vamos em direção a um edifício que acolhe o PE com 3 salas de atividades e uma casa de banho.

Esta OE onde realizei o estágio faz parte de uma entidade com mais 5 estabelecimentos que se regem todas pela mesma missão, objetivos e valores, pois procuram todas “(...) ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade intervenção (...)” (PE, 2018, p. 8)

2.3 A Equipa Educativa

O trabalho em equipa é imprescindível para qualquer área de trabalho, particularmente no domínio da educação na medida em que é uma condição para o bom funcionamento das organizações socioeducativas e dos objetivos a que elas se propõem. Desta forma, é essencial que se conheçam os adultos do contexto em que estamos inseridos. Segundo Mouvet e Hardy (2004), o trabalho em equipa é feito de intenções ou propósitos pelos quais deveríamos intitular por “maneiras de ver, maneiras de fazer e maneiras de ser”. É através destas intenções ou propósitos que são parte integrante da equipa educativa uma

diretora, seis educadoras de infância e 8 assistentes operacionais (AO) que se distribuem pelas 7 salas de atividades.

A AO da sala C3, sala onde decorreu a minha intervenção, constitui uma exceção pois esteve de baixa durante um longo período, o que fez com que, de certa forma, eu me tornasse parte integrante da equipa educativa da sala do C3. Tendo em conta as observações que realizei e devido à situação pandémica decorrida ao longo desta PPS, “olho” para a equipa educativa de forma diferente, para a importância do contacto permanente entre a equipa, de forma a que exista um trabalho que decorre das práticas pedagógicas existentes, mais precisamente da reflexão e avaliação das mesmas para que haja uma partilha de ideias e de vivências que efetivamente melhorem o ambiente educativo vivido, em prol da instituição, da comunidade e, principalmente, do bem-estar das crianças.

2.3.1 A equipa educativa da sala do C3

Ao chegarmos à sala do C3, constatamos que a equipa educativa é composta por uma educadora e por uma AO. Em coadjuvação com a equipa da sala, trabalha ainda uma terapeuta da fala com 2 crianças e ainda uma técnica de Educação Especial, que acompanha uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas intervenções que são realizadas acontecem sempre de manhã, depois do reforço matinal.

A educadora encontra-se neste contexto educativo há exatamente vinte anos; a AO que apenas se encontra neste contexto há cerca de 21 anos. A prática pedagógica pela qual a educadora se rege segue a Metodologia de Trabalho de Projeto: esta corresponde a “(...) uma abordagem pedagógica centrada em problemas (...)” (Vasconcelos, 2006, p.3) em que as crianças têm oportunidade de verbalizarem as ideias e de exercitarem o seu pensamento (Hopkins, 2010). Com efeito, as atividades realizadas provêm, na sua maioria, do interesse das crianças.

Desta forma, a avaliação é feita no final de cada período, sendo que os trabalhos que são realizados pelas crianças são arquivados num dossiê e, depois, estas escolhem quais os trabalhos, devem permanecer naquele instrumento de trabalho ou os que serão colocados

no portefólio individual. Os trabalhos arquivados, tanto no dossiê, como no portefólio individual organizam-se por separadores que correspondem às diferentes áreas de conteúdo e domínios conjecturados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016).

2.4 As crianças do C3

Num primeiro momento, é importante mencionar alguns traços caracterizadores das crianças que nos permitem repensar e refletir sobre a caracterização do grupo de crianças da sala em que estagiei. O grupo C3 é constituído por um total de 20 crianças, 11 meninos e 9 meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No que diz respeito à faixa etária das crianças, convoco para esta descrição Ferreira (2004) que afirma: a idade “não corresponde a uma variável natural ;(...) o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (p.76).

À exceção de duas crianças que têm nacionalidade brasileira, todas as outras têm nacionalidade portuguesa. Encontra-se apenas sinalizado um caso de NEE e dois casos que necessitam de terapia da fala. Ao dialogar com a educadora cooperante, consideramos que existem mais crianças que manifestam dificuldades ao nível da linguagem, como por exemplo na construção frásica, no discurso sequencial e temporal que, por si, leva a uma falha na organização da comunicação.

No que concerne à heterogeneidade do grupo, a maioria das crianças já frequentava o contexto socioeducativo, o que facilitou o tempo de adaptação das crianças numa nova sala, com uma nova educadora. Cerca de metade do grupo provinha de uma outra educadora, mas por situações de baixa médica e também devido aos tempos difíceis de pandemia, o grupo inseriu-se no grupo C3. Torna-se importante “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5).

O confinamento rigoroso e a privação das crianças de brincarem na rua e de aprenderem num lugar que lhes é dado junto dos seus pares fizeram com que muitas das aprendizagens em determinadas fases do desenvolvimento não fossem alcançadas, nomeadamente, o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico. Segundo Neto (2020), a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento (...) e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão (...) (p.40). De acordo com o autor supracitado, o medo e a insegurança incrementam-se, pois que, “quando não brinca, a criança não desenvolve flexibilidade mental” (p.42).

Assim sendo, na generalidade das dimensões do desenvolvimento, não nos foi possível caracterizar o grupo em uníssono. Refiro-me, por exemplo, aos níveis de comunicação, pensamento matemático e até mesmo a linguagem oral onde se denota grandes diferenças significativas de desenvolvimento entre as crianças mais velhas e as mais novas. Isto é, em situações do dia a dia há falhas na utilização de frases simples sejam elas afirmativas ou negativas, sem haver uma evolução para frases mais complexas e apesar de conseguirem ouvir os outros em grande grupo no entanto demonstram receio e por vezes desinteresse por apresentar ideias e saberes; demonstram dificuldade em cantar e em reproduzir de forma cada vez mais correta as letras das canções, relatam acontecimentos no entanto não existe uma grande progressão na clareza no discurso e na sequência dos acontecimentos. Consegue-se perceber a existência de falhas a nível comunicacional, porém quando falamos em consciência linguística, apercebemo-nos quando as crianças não conseguem tomar consciência gradual acerca de diferentes segmentos orais que constituem as palavras, ou por vezes não conseguem identificar diferentes palavras numa frase e, por último revelam grandes dificuldades em identificar se uma frase está correta ou incorreta. Ou seja, revelam grande dificuldade em identificar o número de sílabas de uma palavra, a descobrir e a referir palavras que acabam e começam da mesma forma, a isolar ou a contar as palavras de uma frase.

Ao nível da independência no decorrer da minha prática e durante o segundo confinamento a que fomos obrigados a lidar com uma nova forma de vida e a desafiarmos constantemente de forma a promovermos atividades enriquecedoras e ligações

fulcrais para o desenvolvimento das crianças, notei uma evolução significativa por parte das mesmas, tornando-se, dia após dia, seres mais autónomos.

A partilha de materiais, de brinquedos e os comportamentos de cooperação eram constantes, o que se pode relacionar com um sentido de responsabilidade das crianças mais velhas em relação às mais novas. O momento do conto de histórias torna-se sempre um lugar prazeroso e enriquecedor, pelo qual a criança também se tornam responsáveis por serem elas a escolher qual a história que querem ouvir ou se parte delas contar uma história inventada por elas, isto porque “a leitura exerce um papel crucial ao nível do desenvolvimento intelectual, da estruturação, da imaginação, da formação da sensibilidade, do estímulo à reflexão e, genericamente, do crescimento individual e social” (Silva & Mociño, 2013, p.26). No que concerne às áreas distribuídas na sala referente aos interesses do grupo, destaco a “área da casa”, com o brincar ao faz de conta, sendo esta a área mais escolhida pelas crianças, pois aqui têm a possibilidade de interpretarem uma personagem, personagem essa que habitualmente se torna a constituição da família, possivelmente daquilo que observam em casa. É por isso que o “brincar ao faz de conta é uma atividade inerente ao ser humano. Nele, a imaginação é exercida e desenvolvida através do brinquedo, da brincadeira e das histórias que o compõe” (Zanetti et al., 2012, p.61). Com efeito e de acordo com Neto (2020), “o brincar e ser ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência” (p.43).

2.5 A sala de atividades da PPS II

A utilidade dos espaços pelas crianças devem ser vistos como promotores de um ambiente educativo saudável e proporcionais ao desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Segundo Post e Hohmann (2011), um ambiente bem pensado consegue promover na criança o progresso dos seus desenvolvimentos em termos físicos, comunicativos, cognitivos e interativos.

2.5.1 Na descoberta do espaço e do tempo

Ao falarmos na descoberta do espaço e do tempo, falamos na organização deste tempo educativo, de acordo com os interesses e necessidades das crianças de forma que possamos corresponder ao que elas necessitam, tornando-o um momento repetitivo, admitindo que elas consigam antecipar a sucessão de momentos que decorrem ao longo do dia. Quando falamos nesta descoberta de espaço e tempo, apercebemo-nos de que ela acontece simultaneamente, isto é, a descoberta do espaço acontece ao mesmo que a do tempo, uma vez que o espaço influencia a qualidade do ambiente educativo, pois “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p.57).

Ao entrar na sala do C3, consegui observar uma sala ampla e com as áreas bem definidas: desde a área da ciência, da casinha, do tapete e à da garagem, constatei o envolvimento das crianças por cada uma delas. O que me chamou mais à atenção foi a área do tapete visto que é naquele espaço que os momentos da rotina mais importantes acontecem. Para além de ser um tapete grande, é um tapete que acolhe as crianças, que as acalma, onde todos os “*pozinhos de perlimpimpim*” caem. Por outras palavras, é onde tudo começa e acaba.

Às 10h (cf. Anexo C) ou, por vezes, um pouco antes, depois do horário permitido para todas as crianças da instituição chegarem, as crianças da sala do C3 que até então se encontram na hora de apoio familiar, dirigem-se até à sua sala. Deixam os seus casacos, penduram-nos no seu cabide e dirigem-se para o tapete. Canta-se a canção do “Bom Dia!” e registam-se as presenças. Junto à janela com um vitral, encontra-se um quadro com os nomes de todas as crianças e os dias da semana. Como as crianças não conseguem chegar até ele, a estratégia que utilizamos é chamar sempre uma criança para nos auxiliar nesta tarefa, ou seja, a criança tem sempre duas canetas na mão, uma vermelha e uma verde desta forma, quando a educadora cooperante ou nós chamamos o nome de uma criança, ela dá-nos a caneta correspondente e assim, está sempre envolvida neste processo podendo as crianças do grupo também ajudar. Seguidamente, fazemos a marcação do dia da semana, do tempo e a data, visto que estes quadros já se encontram ao nível delas,

assim, são as crianças que fazem esta tarefa e aproveitamos para que comam um *snack* ou uma peça de fruta. Às 10h30, é dada a oportunidade à criança de brincar ou, se houver algum projeto ou atividade para ser desenvolvida, é o tempo dado para tal. No caso de a criança poder brincar e de forma a fomentar a sua autonomia, é ela que escolhe em que área quer brincar ou caso prefira, desenhar ou escrever ela poderá sempre fazê-lo. Isto porque, se o ambiente é importante para a criança, não deve ser demasiado protetor para que não afete os movimentos e a exploração das crianças, mas deve ser, ao mesmo tempo, acolhedor, agradável e atento à criação de espaços e momentos de intimidade, um clima familiar onde pode ser o caminho para amplas oportunidades, explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, promovendo a autonomia e as suas competências. (Portugal, 2011) Na maioria dos casos, esta hora também é aproveitada para ser a *hora do conto*, ou seja, devido à pandemia, a área da biblioteca foi retirada. Nestes momentos, dei oportunidade às crianças de serem elas a escolher qual a história que queriam ouvir.

Às 11 horas, as crianças têm ginástica, parte da componente letiva que acontece somente à quinta-feira; nos restantes dias, as crianças prolongam as suas brincadeiras e/ou atividades até às 12 horas, em que começam a fazer o retorno à calma e a higienização para que, às 12h30, possam ir almoçar até às 13h30. Como esta instituição oferece componente letiva, depois de almoço, até às 14 horas, elas têm *shikung*, filosofia, *yoga*, música e inglês, de segunda a sexta, respetivamente. Terminadas as componentes letivas, a educadora cooperante proporciona um momento de relaxamento, dando oportunidade às crianças de descansarem um pouco e de aprenderem a relaxar, aproveitando alguns conhecimentos que vão adquirindo das aulas que têm da componente letiva. De seguida, e dependendo da forma como as crianças estão naquele momento e se estão predispostas para esse momento de relaxamento, as crianças brincam até serem 16 horas, a hora do lanche.

A forma como o/a educador/a organiza e gere o tempo, quando não é convenientemente estruturado pode comprometer e condicionar as próprias culturas da infância (Sarmiento, 2003). Por essa razão, o espaço e o tempo formam o ambiente educativo, sendo eles indissociáveis um do outro.

No início deste capítulo, mencionei que a consolidação dos saberes, das competências e as atitudes são fundamentais para as minhas intervenções educativas; neste sentido, apresentarei as minhas intenções para a ação que justificam o processo de intervenção. Isto porque, só conseguirei fazer uma análise reflexiva da intervenção se souber observar, refletir, registrar, exprimir e fundamentar as ideias e os processos que vivi na construção da minha ética profissional.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

No capítulo anterior, comecei a minha história, onde expus aquilo que observei e caracterizei ao longo do meu percurso da PPS II. O momento em que entrei na sala do C3 foi com a certeza de que o início de uma nova caminhada iria começar e que, num ápice, iria findar. Foi aqui que descobri e caracterizei as singularidades deste contexto socioeducativo com as crianças com as quais pude partilhar vários momentos de aprendizagem, sabedoria e amor. E é aqui que, alicerçada no processo de intervenção deste meu percurso, apresento as intencionalidades educativas norteadas pelo que referi anteriormente.

Se na PPS I era a minha missão proporcionar aos bebés instrumentos que potenciassem o seu desenvolvimento através das suas preferências, algo que, na altura, pensava ser impossível então, assim que chegasse ao JI, iria querer desafiá-los para que fossem eles a encontrarem as ferramentas necessárias para evoluírem, orientados pelos seus interesses. Ao entrar na sala do C3, os valores que tentei levar sempre comigo baseavam-se nas práticas pedagógicas e como é que ao longo do tempo as podia ir adequando à realidade educativa existente, sem esquecer o contexto de intervenção educativa e a análise reflexiva da intervenção.

Quando penso no meu papel enquanto educadora-estagiária, reflito de que forma a relação entre a caracterização do contexto e as minhas intenções para a ação se podem correlacionar, tornando-as num objetivo claro e específico para a minha prática, para os que me rodeiam e com os recursos educativos disponíveis. Sem as crianças, a equipa educativa, os espaços e os tempos e ainda que de forma indireta, sem as famílias o contacto com a realidade educativa não faria sentido. Desta forma, todos estes contactos puderam conceder-me as ferramentas necessárias de um rumo periódico e contínuo em função do planeamento, intervenção, reflexão e avaliação.

Através do contacto com a realidade educativa, o caminho que percorri foi em prol da aprendizagem das crianças e do seu desenvolvimento, pelo meio da interação, do amor e do respeito criado pelos espaços de equilíbrio, de estímulo, de desafios, de autonomia e de responsabilidade (Portugal, 2008) ou seja, cuidando, educando e brincando.

3.1 Intenções gerais para a ação pedagógica

A definição das intencionalidades que guiaram a minha intervenção pedagógica regem-se junto das crianças, famílias e equipa. São elas a génese dos três principais fundamentos da minha ação. Baseadas na caracterização para a ação, defini para os três as minhas intencionalidades, delineando os objetivos que, por meio das propostas e de estratégias pedagógicas sempre tentei alcançar. Desta forma, delineei como orientações da minha prática pedagógica, as seguintes intenções gerais:

- I. Assegurar um ambiente seguro atendendo às relações de confiança e de proximidade, assegurando e respeitando a individualidade de cada criança, em busca da sua segurança;
- II. Proporcionar oportunidades de aprendizagem, escuta ativa, observação e de promoção autónoma, possibilitando experiências e brincadeiras impulsionadoras e enriquecedoras que possam dar resposta às suas necessidades e interesses, tendo em conta os seus ideias de cidadania e de democracia;
- III. Garantir, estabelecer uma relação enriquecedora junto da equipa educativa, respeitando, colaborando, contribuindo e partilhando dos princípios, metodologias do projeto curricular e das dinâmicas existentes;
- IV. Respeitar as famílias, garantido a troca de informação e promovendo uma relação de confiança, envolvendo-as (ainda que à distância) nas vivências e nas conquistas perpetuadas pelas crianças no seu dia a dia respeitando, o contexto e as práticas que estas assumem.

Deste modo, esclareço de seguida, as minhas intenções/objetivos essenciais para cada um dos fundamentos da ação supracitados, que dão resposta às intenções gerais definidas para a ação, através da minha conceção.

3.1.1 A equipa, intencionalidades e objetivos em comum

Desde o primeiro ano da minha licenciatura que tive a oportunidade de estar em contacto com a realidade educativa e, por isso, os estágios que concretizei até à data levaram-me a refletir e a questionar sempre as minhas intencionalidades para com a equipa, famílias e crianças. Neste sentido, considero que, ano após ano, seja mais fácil ir ao encontro das intencionalidades do/a educador/a e de todos os/as outros/as profissionais que trabalham com crianças, serem vozes ativas no processo de planeamento e de avaliação, na medida em que devem dar o seu contributo e o seu ponto de vista relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada criança.

Seguindo este pressuposto, creio que o meu primeiro objetivo se verificou ao **relacionar-me com os profissionais do PE e de creche, tentando sempre conhecer as suas perspetivas, ambições, objetivos e perspetivas acerca da ação pedagógica**, de forma a **integrar-me nas práticas da equipa educativa**. Ao tentar desenvolver um trabalho colaborativo através de uma atitude de respeito pelos princípios de cada profissional, procurei sempre posicionar-me de forma a colaborar com todos eles, na reflexão do processo educativo que é conjunto e colaborativo. Ao tomar esta atitude, como ponto de partida para desenvolver este trabalho cooperativo e, através de uma conduta transversal, não esqueço todos os profissionais afetos a este CS, isto é, desde a equipa da sala do C3, às profissionais das outras salas de creche e do PE, às funcionárias de limpeza e do refeitório, à diretora da OE, aos professores de *Shi Kung*, Filosofia, Ioga, Ginástica, Música e Inglês, à técnica de Terapia da Fala e por fim, à técnica de educação especial. Diante de todos os profissionais, entendi que deveria **assumir um compromisso de parceria e atenção para com as suas perspetivas pessoais, assim como pelo contributo que cada um oferece ao PE, tentando conhecer as suas metodologias e práticas**.

Acredito que o trabalho colaborativo seja uma mais-valia para um ambiente educativo de qualidade e, por essa razão, **adotei uma postura de versatilidade para com o trabalho em equipa e para a inteira disponibilidade em colaborar nas variadas propostas pedagógicas para que haja um momento de partilha de experiências e conhecimentos**. Ao tomar esta atitude, procurei sempre fundamentar as minhas

perspetivas sem pôr em causa os demais profissionais. Desta forma, busquei por **participar sempre que me seria oportuno, nas propostas desenvolvidas de e para as crianças, ainda que estas partissem de outros profissionais**, isto porque pressuponho que todos os momentos vivenciados no CS devem ser contínuos para que a diversidade de propostas seja coesa e de acordo com as intencionalidades pedagógicas, na promoção de um consenso entre os profissionais.

Ao contrário do estágio transato em que constatei que uma das intenções à qual me tinha proposto cumprir não tinha sido realizada, conforme ilustra a reflexão seguinte,

Ainda assim, revejo que uma das intenções que tinha e tenho perante a equipa educativa da sala, não está alcançada com sucesso (promover o envolvimento da equipa educativa na discussão da planificação) pois quando analisei, discuti e refleti acerca dos planeamentos que tinha em mente, a AO deveria estar presente, se bem que na dinamização e nas rotinas, ao longo das três semanas em que tive o prazer de estar à frente delas, sempre me apoiou também em busca do melhor de mim, alertando-me e dando conselhos (in relatório da PPS I, 2019-2020, p.18),

considero que tentei ter sempre em conta esta dimensão e, conseqüentemente consegui **garantir a promoção e o envolvimento da equipa na minha planificação e ação pedagógica** uma vez que a auxiliar esteve um longo período de baixa o que fez com que a planificação das atividades fosse sempre pensada e ajustada em conjunto com a educadora da sala. Ainda assim, não obstante a concretização das intenções já supracitadas, acredito que ficaram experiências por cumprir, no que concerne a **envolver ainda mais as famílias no dia a dia das crianças**. Contudo, compreendo a necessidade dos dias em que hoje vivemos – uma nova realidade com a COVID-19, pelo que terei a relação JI-família em consideração de forma a poder colmatar esta sensação de “distanciamento”.

3.1.2 As quatro palavras que provêm da relação com a família – quais são?

Sabemos que o envolvimento das famílias no dia a dia das crianças é essencial para o bem-estar da criança uma vez que o papel do adulto é crucial no desenvolvimento da criança, pois que esta aprende e desenvolve segundo os princípios educativos – o facto de lhe ser promovida a autonomia, de ter experiências ativas e significativas. Isto porque,

as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (Portugal, 2008, p.34).

Sendo que a criança é o elo entre a família e o jardim de infância, é crucial a abertura para novas ideias e praticas facilitadoras da participação familiar, inclusive nesta situação atípica em que vivemos, pois elas constituem-se como elementos indissociáveis e fundamentais na representação das realidades sociais, económicas, culturais e políticas da escola, na articulação com a comunidade (Homem, 2002). Silva e Cardoso (2005) acrescentam que o sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos.

É nesta persecução que as famílias têm um papel fundamental, nesta relação complementar com o JI e com as crianças, ou seja, eles são imprescindíveis na vida das crianças e na vida do JI. Assim, é necessário **providenciar uma relação colaborativa, em prol do bem-estar da criança, isto é, assente na partilha, no diálogo e nas diferentes interações.**

Ainda que o contacto com as famílias fosse feito somente na entrada da criança, com algum distanciamento e com a impossibilidade de ver os seus rostos, as expressões e de por vezes, não se conseguir ter um diálogo próximo enquanto educadora-estagiária, tentei sempre **manter este contacto, esta relação com as famílias de forma a poder partilhar com elas alguma situação em especial da criança, para que me pudesse aproximar**

delas, das suas vivências, de algumas aquisições que a criança possa ter atingindo, para que esta relação durante todo este tempo não ficasse desvanecida.

Durante a PPS II, fui tomando consciência de que não poderia vivenciar esta primazia de relação, tão próxima quanto aquilo que era expectável. Por isso, (re)adaptei-me a novos costumes, usando aquilo a que estava habituada – as novas tecnologias. De forma a beneficiar o desenvolvimento da criança e a aprendizagem das mesmas, na partilha de processos e tomada de decisão e responsabilidade, numa relação de confiança e de respeito onde as práticas são, sem dúvida, centradas na criança e na família, tentei **sempre ouvir e apoiar as famílias**, através de e-mail, caso fosse necessário. Esta era a forma como eu poderia estar presente para as famílias; por sua vez, elas estariam presentes no dia a dia das crianças e no desenrolar das nossas atividades. Ainda assim, considero que esta presença digital podia ter sido mais assegurada e mais participativa nas atividades que concernem ao projeto desenvolvido com as crianças e durante as sessões via *Zoom*.

Considero que reconheci que surgem diferentes formas de parceria com a família, através da organização de reuniões em horários convenientes para que todos os pais possam questionar e ver o progresso dos seus filhos, valorizar e compreender a relação entre profissionais e pais, reconhecer que os pais são especialistas, procurar oportunidades para valorizar a mestria dos pais isto sempre, sem nunca desistir, ouvir e estar sempre atento aos detalhes, estabelecendo relações significativas (Fuertes, s.d). **Valorizar, compreender, reconhecer e ouvir** as famílias devem ser então as quatro palavras imprescindíveis no nosso dia a dia, de forma a promover uma relação positiva e centrada nos valores da criança.

3.1.3 Ajudar, apoiar e incentivar as crianças: como o poderei fazer?

No que diz respeito ao grupo de crianças, desde o início da PPS II que manifestei a importância de os **respeitar individualmente, assim como aos seus ritmos**, de forma que as relações de afeto e as proximidades com eles estabelecidas fossem a primazia desta relação, em que consigo privar e valorizar as características de cada um deles, de modo a **especificar ou a individualizar a minha ação no decurso de práticas pedagógicas diferenciadas**. Considero importante associar a perspetiva individual com a de grupo

para que a diferenciação de comunicações, de cuidados, de hábitos e da própria ação educativa não seja desvalorizada.

Identifico a criança como sendo o sujeito e o agente do seu processo educativo, uma vez que “a qualidade de interações que ocorrem entre educador-criança reforça a autoestima, o autoconceito e a autonomia da criança, favorecendo a aceitação dos pares, o que contribui para o sucesso na aprendizagem” (Gomes, 2016, p.71). Uma vez que a voz da criança é para mim indispensável, **garantir a sua participação** torna-se fundamental pois é “diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Ainda que seja da opinião de que, por vezes, não ouvi as “vozes” das crianças e as suas ações tenham sido consideradas fundamentais para a (re)construção do processo educativo de acordo com os paradigmas que tinha estabelecido, comecei por entender o papel da criança no que diz respeito a ser ator social competente na medida em que “pertence a uma categoria social de tipo geracional independente de adultos” (Ribeiro & Cabral, 2015, p.242). Por esta razão, devo **assessorar a sua construção do pensamento crítico**, uma vez que a considero cidadã pois ela é o ponto de partida e de chegada, na medida em a “voz” dela é ouvida na tomada de decisões (Marchão, 2016), **ajudando-a e orientando-a na construção de uma atitude crítica e facilitadora da integração numa sociedade, onde tento valorizar as suas diferentes formas de participação, envolvendo-as na sua aprendizagem na procura de respostas para o “quando, onde, como e porquê”, tendo em conta os seus interesses e motivações.**

Se no CS anterior perspectivava “**Os bebés como seres autónomos. Sim ou não?**”, neste CS, mais certezas tinha relativamente a desenvolver **competências de autonomia** a partir do momento em que este grupo é um grupo heterógeno, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que os mais pequenos se encontram em minoria. Assim sendo, verifica-se um sentido de proteção dos mais velhos para os mais pequenos, em que os auxiliam, incentivam, evidenciando sentido de entreajuda. Desta forma, tentei transmitir sempre às crianças que elas eram seres capazes, competentes e independentes. De acordo com Portugal (2011),

um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo (p.54).

Ao situar a criança no centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, pretendo que o seu desenvolvimento ocorra de forma integral e abrangente, paralelamente à **promoção de propostas pedagógicas adequadas e pensadas em tempos oportunos de experiências inestimáveis de forma a potenciar o desenvolvimento significativo em diversos domínios**. Ora, a escuta das crianças torna-se substancial na minha prática, uma vez que ela se associa

ao empenho dos profissionais nos processos de planeamento, de ação e de reflexão das suas práticas, e associa-se a uma intervenção concentrada e persistente (...) na capacidade para mediar as aprendizagens através da sua sensibilidade e do modo como estimulam e como promovem a autonomia da criança num determinado ambiente educativo” (Marchão, 2016, p.50).

No processo de escuta das crianças, surgiu o projeto “*Existe só uma Lua?*” que, através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) juntamente com as crianças, *fomos até à Lua* e colocámos as nossas *cabeças em órbita* na procura de respostas à nossa questão-problema: neste trabalho, a Área de Conhecimento do Mundo foi o nosso maior enfoque. Acredito que este projeto foi a prova da junção de todas as intenções já aqui explanadas e que, ainda que devido à pandemia, possa ter havido algumas interrupções, considero que foi através deste projeto que a minha relação com todas as crianças se tornou ainda mais consistente.

Sendo que as crianças foram privadas de brincar durante muito tempo com os seus pares, era essencial para mim garantir **espaços e tempos de brincar**. A alegria das crianças quando se apercebiam que podiam brincar nas áreas existentes na sala ou que iríamos para o recreio era indescritível. Creio que, ao brincar, a criança progride nos diferentes domínios do seu desenvolvimento (Ferland, 2006) e, por isso mesmo, é fundamental que

existam estes momentos de aprendizagem, convivência e de exploração, mais propriamente, experiências ricas e fundamentais para a criança.

De certa forma, o prazer da leitura, foi-lhes retirada com a saída da área da biblioteca onde podiam folhear livros, contá-los para os amigos e usufruírem de um momento mais calmo. Ao incluir o momento da “*hora do conto*”, estava a oferecer-lhes aquilo que outrora lhes foi retirado – **o prazer da leitura e por sua vez, a motivação que por ele advém**. Ao ler uma história todos os dias, potenciava as suas motivações, promovia o desenvolvimento da memória e dava-lhes a oportunidade de serem elas a contarem as suas histórias, de as inventarem e de as contarem aos seus pares. Se para mim foi algo inacreditável quando aprendi a ler, quando reconheci cada palavra como se de um problema matemático se tratasse, uma das motivações que tinha, era de passar o mesmo às crianças. Tenho a certeza de que este “bichinho” foi crescendo uma vez que, quando chegava à “*hora do conto*”, as crianças começavam a arrumar os brinquedos mais depressa ou, quando me observavam e queriam sentar-se junto de mim, perguntavam-me o que estava a escrever e o que é que significava cada uma das palavras que viam escritas, ainda que para elas fosse somente um conjunto de várias letras.

3.2 Observar, registar, documentar, planear e avaliar

É através da observação, dos registos, da documentação, da planificação e da avaliação que se consegue evoluir em etapas contínuas e comunicativas, constituídas num ciclo anual (Silva et. al, 2016). No que concerne ao conceito de avaliação, este diz respeito a um procedimento e um produto que é consequência desse procedimento. Ou seja, no caso da avaliação, trata-se do processo de avaliar um conjunto de práticas e de procedimentos que instrumentalizam essa ação, e, por outro lado, da interpretação e conclusão avaliativas a que esse procedimento conduz, assente no ato de fundamentar (Santos, 2016).

É através daquilo a que me proponho desde o primeiro dia enquanto futura educadora, que englobo a avaliação tendo em conta o ambiente educativo, o estabelecimento educativo, nomeadamente o grupo, o espaço e o tempo e as diferentes relações com todos os intervenientes. Segundo Cardona et. al (2021), a avaliação é indissociável da atividade humana e, tal como ela é, também incide sobre os planos, processos e produtos, não se

confinando aos resultados. Por isso mesmo, a avaliação do processo não se subordina levemente à avaliação do produto. Assim, a eficácia e o “sucesso” devem ser enquadrados dentro dos limites estabelecidos transversalmente estabelecidos, pela adequação ética e pela relação com as características de diferentes contextos e situações de aprendizagem.

Todo o processo da minha avaliação versou num conjunto de inferências, pois defendo uma **avaliação baseada no processo e não nos pressupostos resultados**; considero que o produto final só se torna especial quando todo o processo foi construído de forma clara e com aprendizagens substanciais para a criança. Creio também, numa **avaliação em que o foco principal são os interesses das crianças e que por sua vez, levam ao conhecimento e à descoberta**, dado que é fundamental, ouvir e escutar a criança, da mesma forma que esta escuta ativa leva à valorização das suas conquistas baseadas nos incentivos e nos reforços positivos.

Neste seguimento, elaborei uma **avaliação centrada na valorização do percurso desenvolvimentista da criança como um ser individual**, admitindo a presença de diversificados fatores que contribuem para a presença de diferentes níveis de aprendizagem, tendo em conta que é fundamental “olhar” para a criança como um ser *sui generis*. De acordo, com as práticas implementadas na sala do PE, tentei adotar a forma de uma **avaliação participada e em diferentes técnicas e instrumentos** para que todos os atores deste processo socioeducativo enriquecessem a experiência vivenciada pela criança no ambiente educativo.

Para o educador, é essencial a observação, os registos e a avaliação de forma a construir um ciclo interativo e sucessivo para uma boa gestão do currículo de que fazem parte o conhecimento do meio e das crianças. No que concerne à observação, poder-se-á afirmar que esta é “um instrumento essencial da avaliação (...) um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (Silva, 2013, p.152).

É a partir do processo de recolha de informações que conseguimos avaliar e planear, pois “a observação de crianças em vários momentos e situações pode fornecer indicadores

precisos que apoiem o desenvolvimento de um trabalho mais fundamentado e adequado” (Cardona et. al., 2021, p.89). Requer-se um registo contextualizado alusivo àquilo que observei, criando registos semanais com fundamentação teórica sobre determinados temas que tivessem sido importantes para aquela semana em particular, o que julgo que contribuiu para o momento da planificação, uma vez que as planificações acontecem também para que pensemos no currículo, de forma a organizar o planeamento para que as aprendizagens sejam adquiridas (Quaresma, 2018). Alguns registos fotográficos que pude fazer das atividades desenvolvidas ao longo do projeto assumiram-se como fonte primordial da avaliação do mesmo, através da MTP.

3.2.1 Avaliação aprofundada de uma criança

O conceito de portefólio vai para além de um mero repertório de trabalho das crianças, pois no portefólio são arquivados os registos que evidenciam as experiências, as realizações únicas e os progressos da criança ao longo dos tempos (Parente, 2004). Por conseguinte, é necessário reiterar que o portefólio desenvolvido ao longo da PPS II não se pautou por uma classificação da aprendizagem da criança, mas empreendeu-se em reunir as aprendizagens e os progressos da mesma, tentando valorizá-los ao longo do processo educativo.

A avaliação foi realizada de acordo com a construção possível do portefólio (cf. Anexo D), uma vez que, devido ao confinamento existente entre janeiro e março deste ano, não se conseguiu congregiar todas as aprendizagens da criança. Assim, posso dizer que este portefólio resulta de um processamento de situações iniciadas pela criança, da sua interação com os seus pares e com os materiais disponíveis. “A elaboração de um portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem” (Cardona, et al., 2021, p.94).

Ao reunir e organizar a informação recolhida, tornou-se possível contemplar o caminho de aprendizagem e de desenvolvimento da M. (5 anos), criança escolhida para a avaliação e que se objetivou na construção de um portefólio que permite “reviver experiências e promover uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento” (Cardona, et al., 2021, p. 94).

A importância da sistematicidade dos registos e de observações recolhidos deveu-se à avaliação efetuada para este portefólio uma vez que partem “da seleção de evidências que documentaram os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações e de reflexões sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança, mas também do seu desenvolvimento” (Mac Donald, citado por Parente, 2004, p.53).

4. A INFLUÊNCIA DAS HISTÓRIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

4.1 Identificação da problemática

A área da biblioteca e a hora do conto são a parte fulcral no dia a dia das crianças. Através da observação desses momentos, a forma como acontecem, os diferentes tipos de materiais que podem ser utilizados e as histórias que se contam é possível compreender que se trata de um momento privilegiado com benefícios a longo prazo. Esta riqueza de acontecimentos deveria acontecer todas as semanas, independentemente de todas as adversidades, porém não é este o caso. Despertou em mim o interesse por esta temática, aquando da situação atual em que vivemos, onde a área da biblioteca teve de ser retirada da sala. Com isso, os momentos prazerosos de leitura eram poucos e senti a emergência de trazer a leitura de volta aos seus hábitos. No tapete da sala, ao contar a história “Não abras este livro!” de Andy Lee as crianças estavam em êxtase e o D. em especial dizia – “*Mais Inês, queremos mais!*” (Nota de Campo, 4 de dezembro de 2020).

Atendendo à Nota de Campo (NC) supracitada, esta remete-nos para um registo de observação emergente do ponto de vista da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. É evidente que os livros, a hora do conto e o contacto prazeroso que deles retiramos são um dos grandes alicerces para um desenvolvimento social e cognitivo imprescindível no dia a dia das crianças. No meu entender, nenhuma das áreas da sala deveria ter sido retirada, ainda que a situação pandémica fosse preocupante, uma vez que, neste caso em específico, os livros poderiam ter sido, por exemplo, forrados com plástico (para uma fácil higienização), sendo que, para além disso, seriam sempre asseguradas as restantes normas de higiene e segurança.

Tendo em conta todos estes aspetos, pensados durante quase um mês de prática à espera de alguma mudança, comecei a interrogar-me se as histórias tinham, de facto, alguma influência nas aprendizagens das crianças. O grupo em si é muito dependente do adulto, as construções frásicas são muito simples e o seu pensamento e raciocínio lógico é um pouco mais lento do que o exetável. *Seria este o “problema” destas crianças?* Tenho plena consciência de que a criança tem voz própria, é capaz e é um ser competente (Marchão, 2016) mas será suficiente aquilo que fazemos por elas?

Parece-me que caminhamos para o âmago desta indagação, na medida em que aquilo que me preocupa é ajudá-las a serem capazes de se expressarem claramente e a serem eficientes nas suas respostas de forma que não respondam somente “sim” ou “não”. Por essa razão, questionei-me: *serão as histórias um instrumento fundamental nas aprendizagens das crianças? A forma como lemos, como nos expressamos, influencia em algo? As diferentes formas de contar histórias são importantes?* Emergiu, assim, a questão-problema desta investigação em redor das histórias e da sua influência – *de que forma a educação literária desenvolve o léxico nas crianças?* Constatei que para entender toda esta problemática, teria de escutar as vozes sábias e detentoras de conhecimento, teria de falar com a educadora, com os pais, as crianças e com uma professora bibliotecária de forma a encontrar as respostas de que necessitava.

4.2 Revisão de literatura – *De que forma a educação literária desenvolve o léxico nas crianças?*

Importa refletir sobre a delimitação do conceito de Educação Literária uma vez que devemos repensar o processo de leitura que dele provém, as práticas a si associadas em determinados contextos e à leitura de textos particulares (Costa, 2015). A reflexão em si implica na forma do ato de ler, dos contextos que neles são abordados e nos textos que compõem a literatura. Tal como afirma Mendoza (2004), trata-se de dar primazia à evidência de que a literatura se pode ler, enaltecer, reverenciar, secundarizando a consideração de que a literatura será um conteúdo escolar, uma “*matéria ensinável*”.

O/A educador/a de infância deve criar um ambiente educativo promotor de aprendizagens integradas e que sejam verdadeiramente significativas para a criança, de forma que se sinta motivada e interessada em querer aprender, querer saber e fazer melhor (Mendes, 2015). Neste sentido, o ambiente educativo deve ser de tal forma seguro que propicia um clima de bem-estar e de confiança onde as crianças aprendem de forma holística, sendo a partir do desenvolvimento e nas suas aprendizagens que se correlacionam os “aspectos sócio emocionais, motores e cognitivos (...) as áreas de saber, como a linguagem, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico” (Cardona et al., 2021, p.54).

Atualmente, segundo Mendes (2015), é consensual que o contacto precoce e sistemático com os livros, em particular com livros de qualidade estética e literária, permite à criança desenvolver as suas conceções precoces sobre a linguagem escrita, nomeadamente no que concerne aos aspetos figurativos e conceptuais, ampliando a literacia da criança. Assim, “a aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura” (Traça, 1992, p.75)

Ora, se a leitura começa antes da leitura, é fundamental que se proporcionem experiências ricas de forma que a criança adquira o gosto e o prazer pela leitura, uma vez que, a partir do momento em que as crianças ouvem histórias, experienciam a relação direta entre a escrita e a leitura da mesma forma com que inventam uma história ou criam uma rima sem rimar, que aprendem e podem elas criar as suas próprias histórias de modo a relacionarem as palavras adequadamente e de forma compreensível (Hohmann & Weikart, 2011). Torna-se clara e consensual a importância “da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p.78).

Assim, de que modo poderemos colmatar os conhecimentos e as capacidades metalinguísticas adquiridas antes da entrada formal no Ensino Básico? Deveria ser evidente a resposta a esta questão; no entanto, existem determinados fatores que inibem a aquisição destas noções e competências que são fundamentais desde o início do seu percurso escolar. Se é preciso ler antes de saber ler, então, torna-se imprescindível olhar o mundo. Isto é, a criança deve ser capaz de olhar o mundo ao seu redor, interpretar aquilo que vê, atribuir sentidos, fazer analogias e deduções, compreender os seus estados emotivos e os que originam, olhar para si enquanto pessoa e perceber o que isso significa, entender qual o seu lugar no mundo numa aprendizagem da linguagem escrita que vai sendo edificada (Mendes, 2015).

É compreensível que se estabeleça uma relação entre as capacidades cognitivas da criança, com a sua aprendizagem da leitura e, mais tarde, da escrita, uma vez que “a tarefa da leitura se constitui como uma atividade múltipla e complexa, implicando um conjunto

de processos de diferentes tipos” (Cruz, 2007, p.64). Torna-se evidente que o contacto com os livros é essencial: No entanto, é também um grande desafio pois não nascemos leitores/as, tornamo-nos leitores/as. Assim, é em função das diferentes experiências positivas e gratificantes que adquirimos ao longo da vida através da leitura, nomeadamente, desde o berço, dos seios familiares, da escola, das bibliotecas, da sociedade, que somos capazes de ajudar as crianças a construírem o seu projeto pessoal de leitura, isto é, a motivá-las para que queiram aprender a ler e para continuarem a ler depois de o saber fazer (Azevedo & Balça, 2016).

Bergen (2006) afirma que, na faixa etária entre os três e os oito anos, as experiências ambientais enriquecedoras são fundamentais, pois irão permitir um desenvolvimento do vocabulário dado que o tipo de palavras proferidas, inicialmente, pela criança bem como o crescimento do seu vocabulário estão diretamente relacionados com as variações das palavras proferidas pela mãe. Neste sentido, o que importa fazer visto que o “o domínio de uma literacia emergente é, deste modo, uma condição indispensável para um posterior domínio e êxito no uso da linguagem escrita e de todas as atividades que lhes estão associadas” (Gonçalves et al., 2016)? Importa entender que os livros na vida das crianças têm influência nas suas aprendizagens, na medida em que o livro faz parte da vida da criança muito antes de ela o conhecer e ter competências para o ler, o que depende a sua interpretação de textos e por outro lado, a construção de significados (Martins & Azevedo, 2016).

Segundo Sardinha (2007), as crianças devem interagir com os livros e a literatura precocemente para, desta forma, se suscitar e motivar o prazer da leitura que pode ser adquirido desde cedo, tendo em conta uma adequação correta de determinada metodologia uma vez que se torna imprescindível a conceção de atividades de aprendizagem da pré-leitura. Ao corroborar a perspetiva de Cerrillo (2006), de que “o leitor não nasce, faz-se” (p.35), a criança consubstancia-se como um destinatário com pouca experiência no contacto com as obras literárias e por isso, ela é influenciada “pela literatura oral, tendo, da mesma forma, uma competência de enciclopédia reduzida” (Martins & Azevedo, 2016, p.51).

De forma a colmatarmos estes fatores descritos anteriormente, é essencial que, em primeiro lugar, se propicie o contacto permanente com diversas tipologias de livros, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas como, por exemplo, livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-ups, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças, escolhidos pelo adulto-mediador tendo sempre em atenção os critérios estéticos e pedagógicos de seleção (Mendes, 2015).

Seguidamente, importa refletir acerca da influência das histórias na aprendizagem das crianças, ou seja, de que forma a hora do conto é essencial para a aquisição de novas competências e no desenvolvimento da criança. De acordo com Rigolet (2009), “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia” (p.9). Ora, enquanto profissionais de educação, é isso que tentamos promover nas crianças: motivá-las, estimular o seu interesse, para que “a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora” (Mendes, 2015, p.144) seja adquirida, através do contacto com os mais diversos tipos de obras.

A leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância; esta realidade vem contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário como também para a criação de hábitos de leitura” (Santos, 2010, p.14), pois que “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência (Santos, 2010, p.13). Sobrino (2000) refere também que “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31).

Mas, *a educação literária desenvolve ou não o léxico?* De acordo com Duarte (2011), existe uma correlação forte entre o sucesso escolar e o capital lexical, uma vez que as palavras são instrumentos bastante poderoso que nos permitem acede às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos e, aprender novos conceitos. Logo,

crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores e aumentam, através da leitura, o seu capital lexical.

Por sua vez, Araújo (2011) defende que “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura” (p.78). Já Guerra e Andrade (2012) afirmam a importância de se ter presente que “ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos bases”, uma vez que “o léxico compreende o conjunto de todas as palavras à disposição do locutor num determinado tempo” ao mesmo tempo que o “vocabulário é o conjunto de palavras que o locutor utiliza num ato de falar preciso” (p.233).

Constatamos que as palavras são essenciais e que, sem elas, não nos é possível fazer qualquer comunicação verbal logo, para as crianças “o desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida” (Sim-Sim, 2008, p.18). Ao relacionar as palavras com a leitura, percebemos que através dos livros, “desfrutarmos da beleza e da musicalidade do discurso, das associações lexicais (por mais inusitadas que sejam), pela configuração de um universo de efabulação que transcende a existência material do ser humano e o projeta para o imanente e para o sublime” (Mendes, 2015, p.147). Mesmo que a criança não entenda na plenitude os sentidos vinculados pelo texto, “facilmente se deixará deslumbrar pelas sonoridades, pelos ritmos melódicos, pelas combinações lexicais inusitadas, pela metaforização do real, isto é, pelas virtualidades e potencialidades do discurso literário” (Mendes, 2013, p.36).

Como referem Laranjeira et. al (2015), o desenvolvimento lexical

é condição fundamental no processo de desenvolvimento e aquisição de novos saberes, cabendo à escola, a partir dos 6 anos, a responsabilidade de potenciar o alargamento do capital lexical das crianças e promover o desenvolvimento progressivo da sua consciência lexical. (p.173)

Ainda assim, Alegria (2019) afirma que

o desenvolvimento verbal da criança apresenta dois vetores no seu desenvolvimento: o sensório-motor e o cognitivo. A criança começa a ter melhor percepção do mundo que a envolve à medida que aprende a agir verbalmente sobre ele, enquanto as suas capacidades comunicativas se desenvolvem. À medida que a criança dá nome às coisas que fazem parte do seu dia-a-dia, ela descobre novos significados, novas palavras desenvolvendo a sua definição verbal. (p.15)

Torna-se claro que a educação literária e o desenvolvimento lexical nas crianças caminham lado a lado de forma a estimularem os níveis de leitura como consequência da criação de hábitos de leitura. Em suma,

a tomada de consciência da arbitrariedade do léxico está associada à capacidade para manipular sinónimos, antónimos ou à compreensão de expressões em sentido figurado (metáforas). Por exemplo, é natural e frequente que as crianças de idade pré-escolar tenham dificuldade em encontrar um sinónimo de uma palavra. Para pensarem em sinónimos, as crianças têm de extrair o significado da palavra e mantê-la em memória para encontrar uma palavra com o mesmo significado, o que é particularmente complexo em idades pré-escolares. A capacidade para compreender sinónimos ou metáforas implica, necessariamente, familiaridade com a realidade e com os significados envolvidos, podendo os educadores desempenhar um importante papel ao discutirem os significados de palavras ou de enunciados nos contextos onde surgem (quer seja em histórias, adivinhas, lengalengas, provérbios ou contextos comunicativos variados) (Sim-Sim, 2008, pp.61-62).

4.3 Quadro metodológico e roteiro ético

4.3.1 Natureza da Investigação

A problemática a que me propus investigar na valência do PE tem como objetivo primordial **compreender em que medida a educação literária desenvolve o léxico nas crianças**. Defini algumas linhas orientadores à priori de forma a orientar-me nas

principais questões que considerei importante colocar à educadora cooperante, às famílias e a uma professora bibliotecária, sem esquecer a avaliação inicial feita às crianças, tendo em conta as OCEPE (Silva et. al, 2016), de maneira a refletir sob as mesmas. Considero que estas questões que coloquei são “questões iniciais de investigação que orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56). Revelou-se fundamental conhecer as conceções e perspetivas daqueles profissionais de educação sobre a influência das histórias, a conceção da leitura no pré-escolar e, por último, a educação literária e o léxico. Deste modo, realizei uma investigação assente na prática uma vez que a natureza desta investigação se revela como sendo uma **investigação qualitativa** pois evidencia a recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais e de compreender comportamentos através da perspetiva dos próprios participantes da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

4.3.2 Métodos e Técnicas

Tendo em vista a problemática já indicada, a investigação enquadra-se no **método de investigação-ação**, pois ela é considerada como uma estratégia formativa de professores que facilita a sua formação reflexiva, em prol da promoção do seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Sanches, 2005). Por outras palavras, este método é visto como a metodologia mais adequada ao favorecimento de mudanças, tanto nos profissionais como nas organizações socioeducativas (Coutinho, 2009).

Considerando os aspetos atípicos ao longo desta PPS (a pandemia e o confinamento entre janeiro e março do presente ano), a investigação que me propus desenvolver revela-se como uma ação de ciclo não completo, uma vez que o tempo da PPS II (cerca de três meses) não me permitiu finalizar aquele ciclo de investigação.

A investigação-ação surge como uma “forma de questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo [...] para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação (...)”, com o objetivo de “identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira et al., 2010, p.48). De acordo com Tripp (2005), a investigação-ação é vista como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas

para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática e resolver os problemas sociais. No que concerne às principais vantagens desta metodologia, ela constitui-se como a principal forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, por forma a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas (Kemmis, 1984). O método da investigação-ação foi **explicativo**, uma vez que os dados se basearam nas relações de causa e efeito, uma vez que o objetivo foi o de procurar a explicação de quais as causas que produziram determinados efeitos.

Ao falarmos de investigação, torna-se fulcral ter em conta as diferentes formas de recolha de informação de forma a garantir o máximo de credibilidade ao estudo. “As técnicas de recolha de dados permitem-nos reduzir de uma forma sistemática e intencional a realidade social que pretendemos estudar, (...) a um sistema de representação que nos é mais fácil de processar e analisar” (Latorre, 2003, p.53). Nesta perspetiva, utilizei diferentes **técnicas e instrumentos de recolha de dados** por forma a refinar o meu “olhar” na prática, sobre os aspetos a que me propus analisar, facilitando a reflexão dos mesmos. Recorri à **observação** sendo em alguns momentos participante e noutros não participante. Realizei duas **entrevistas semiestruturadas**, uma à educadora cooperante (cf. Anexo E), com a respetiva transcrição (cf. Anexo F) e uma outra a uma professora bibliotecária (cf. Anexo G), com respetiva transcrição (Cf. Anexo H); apliquei um **inquérito por questionário do tipo misto** às famílias (cf. Anexo I), como forma de perceber quais as conceções, rotinas e dinâmicas que têm em relação às histórias, nomeadamente à educação literária. Foram enviados 20 inquéritos por questionário às famílias através do *Googleforms*, dos quais obtive 16 respostas (cf. Anexo J). Quanto aos instrumentos, recorri aos registos escritos através da elaboração de notas de campo e de reflexões semanais, bem como uma avaliação inicial realizada às crianças (cf. Anexo K), para compreender quais as suas fragilidades ao nível do domínio da linguagem e da consciência linguística. A articulação dos dados recolhidos foi considerada no sentido de realizar a triangulação da informação que, segundo Máximo-Esteves (2008), “confere qualidade à investigação” (p.103).

Por conseguinte, perante a diversidade de dados recolhidos, houve a necessidade de os organizar, apresentar e analisar. Assim, a totalidade dos dados foi submetida a uma análise de conteúdo, com o intuito de adotar uma direção avaliativa e descritiva através do referencial teórico de Bardin (2020). Neste seguimento, foi essencial construir uma tabela categorial, com as categorias e subcategorias (cf. Tabela 1, página seguinte) que orientaram a análise e discussão dos dados apresentados no subcapítulo 4.4. (cf. subcapítulo 4.4 – pp. 39-63).

Tabela 1

Categorias de análise

Temas	Categorias	Subcategorias
Contributos e benefícios das Histórias no pré-escolar	A influência das histórias	Perspetivas acerca do conceito de histórias
Hábitos de Leitura	Conceção da leitura no pré-escolar	Linguagem Oral
A Literatura Infantil	Conceito de Educação Literária e Léxico	Educação Literária
		Léxico
		Educação Literária e Léxico
		Papel da educadora na promoção da exploração da educação literária e do léxico

Nota: Adaptado de Bardin (2020).

4.3.3 Roteiro Ético

Este subcapítulo pretende apresentar o roteiro ético que elaborei, assente na dimensão ética com um caráter transversal a toda a prática profissional, uma vez que não se pode limitar somente ao processo investigativo. Os princípios éticos fizeram-me pensar, repensar e avaliar diversas situações em todos os momentos da minha intervenção dando origem a um roteiro ético (cf. Anexo L) que apresenta um referencial imprescindível nesta

construção da minha identidade profissional e que define a construção da minha identidade profissional ou, pelo menos, a construção da mesma através de um roteiro da prática (cf. Anexo M). Como tal, organizei um cruzamento entre os princípios deontológicos e éticos enunciados por Tomás (2011), sem esquecer os princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito, apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012), garantidos através de um conjunto de compromissos para com as crianças, a equipa educativa e com as famílias. A essa tabela, aliei algumas descrições da prática pedagógica através das notas de campo de forma a proporcionar ao leitor tudo aquilo que vivenciei durante a PPS, a sua dimensão ética e os desafios com que me deparei.

4.4 Apresentação e análise dos resultados

4.4.1 Avaliação Inicial das crianças

Para dar início à investigação, tive como primeiro objetivo **implementar a “Hora do Conto”**. Para isso, foi essencial elaborar uma avaliação inicial das crianças como forma de perceber quais as aprendizagens adquiridas e em que nível se encontravam. Assim, a tabela da avaliação inicial foi construída tendo em conta, alguns pontos referenciais que se encontram no documento das OCEPE, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et. al, 2016).

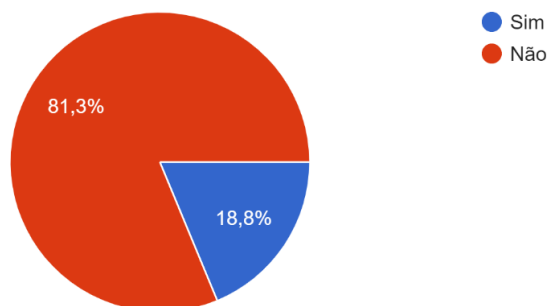
A avaliação inicial estava pensada para um grupo de 20 crianças, mas somente 16 crianças fizeram parte desta avaliação, dado que duas delas não quiseram responder, uma outra estava de férias e a outra estava doente.

No que concerne à **identificação do número de sílabas**, as crianças foram desafiadas a fazerem uma tarefa de contagem, isto é, solicitei às crianças que contassem as sílabas das palavras ditas oralmente. As palavras escolhidas foram, “cão”, “cadeira” e “escola”.

Figura 1 –

Identificação do número de sílabas

16 respostas

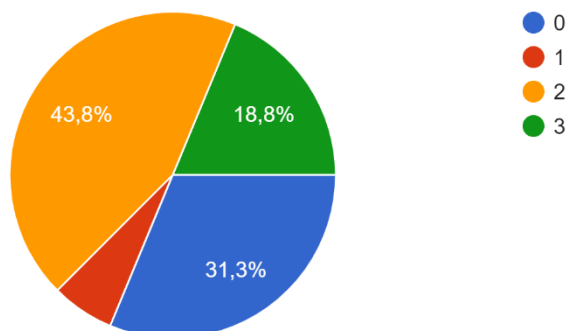


Tal como se pode observar na figura 1 somente 3 crianças (18,8%) acertaram na totalidade. Contudo, verificamos que 7 crianças (43,8%) conseguiram acertar em pelo menos duas, uma criança acertou somente numa sílaba e 5 crianças (31,3%) não acertaram em nenhuma. Segundo Sim-Sim (2008), a evolução da consciência fonológica segue um percurso que vai de sensibilidade a segmentos maiores da fala como palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras, pelo que era expetável que se tivessem identificado mais crianças a acertar em duas sílabas do que em nenhuma, sendo que a maioria das idades das crianças que participou nesta avaliação varia entre os 4 e os 6 anos.

Figura 2-

Identificação das palavras terminadas em [ãw]

16 respostas



No que diz respeito à figura 2, foi pedido às crianças para tentarem identificar algumas palavras terminadas em [ãw]. Como se pode verificar, a maioria das crianças (81,3%) não conseguiu fazer a identificação, ao contrário de 3 crianças (18,8%) que conseguiram, dada as respostas seguintes:

G. – *Balão, refilão e comilão*

S. - *Camião e Limões*

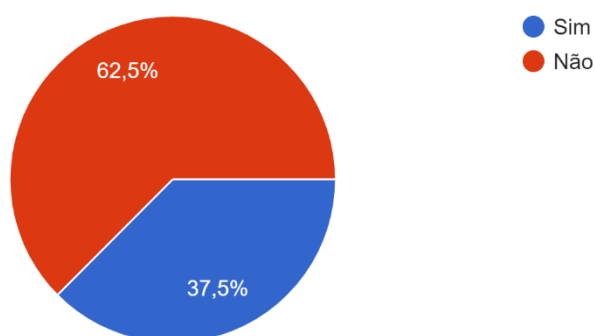
V. - *Simão, Papelão e Cartão*

Nesta avaliação, focámo-nos na consciência fonológica e na capacidade de as crianças refletirem acerca dos segmentos sonoros das palavras orais. Dado que a maioria das crianças não conseguiu fazer esta identificação, podemos aferir que há uma dificuldade na tarefa que implica a supressão da unidade silábica, ainda que consigam apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas, o que parece ir ao encontro do que é defendido por Sim-Sim (2008): os fonemas são abstratos, ou seja, “não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras” (p.50).

Figura 3-

Construção de uma frase a partir da palavra "Teto"

16 respostas



No que diz respeito à figura 3, foi solicitado às crianças que encontrassem um sinónimo para a palavra “telhado”. De acordo com Sim-Sim (2008), a tomada de consciência da arbitrariedade do léxico está associada à capacidade para manipular sinónimos,

antónimos ou à compreensão de expressões em sentido figurado. Desta forma, esta dimensão da avaliação está ligada a uma outra dimensão analisada, em que a criança é desafiada a dizer os significados de três palavras distintas – telhado, cabide e quadrado.

Com efeito, tendo em conta a tarefa solicitada, apenas 6 crianças (37,5%) tiveram sucesso, tal como se pode verificar no exemplo seguinte:

L2 – O teto é branco

R.F – O teto é vermelho

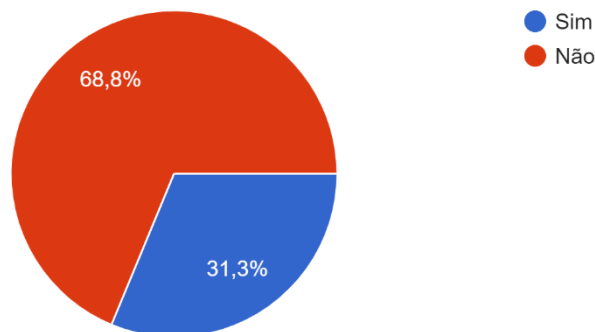
V. - O teto é bonito

Verificou-se que 10 crianças (62,5%) demonstraram algumas dificuldades na compreensão da tarefa.

Figura 4

Identificação da frase "Este o cão é bonito"

16 respostas



Neste quarto ponto, as crianças foram desafiadas a responder se a frase que dizia estava correta ou incorreta. Considero que as respostas dadas pela crianças possam dever-se ao nível de assertividade e de confiança com que eu disse a frase, como se pode observar na figura 4. Por isso, a grande maioria das crianças, mais concretamente 11 crianças (68,8%), não corrigiram a frase que disse ou não a identificaram como incorreta, ao contrário de 5 crianças (31,3%) que me corrigiram ou repetiram a frase de forma correta.

B1 – “Este cão é bonito”

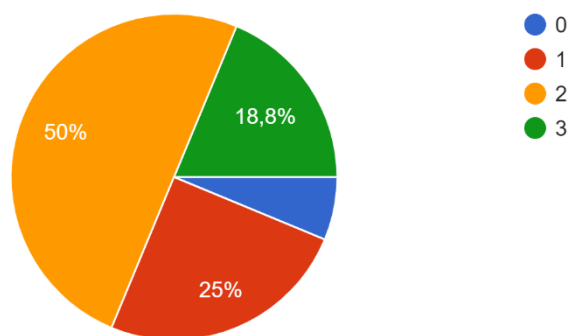
G. – “Não, o cão é bonito!”

Ainda assim, o facto de considerar que as respostas dadas prende-se com a forma como elas possam ter sido influenciadas pela maneira como eu tenha dito a frase, um dos possíveis fatores para que a maioria das crianças tenham dito que era a forma correta, prende-se pelo facto das capacidades infantis, nomeadamente as propriedades formais da língua se desenvolverem mais tarde, no final do pré-escolar. Para que o desenvolvimento destas capacidades aconteça, é necessário que as crianças apresentem um nível razoável de domínio das estruturas da sua língua materna em situações de comunicação (Sim-Sim, 2008), nível esse que não se verifica em alguns casos dadas as dificuldades observadas na caracterização das crianças no subcapítulo 2.4 (cf. Subcapítulo 2.4 – pp. 9-11).

Figura 5

Significado das palavras - "telhado, "cabide" e "quadrado"

16 respostas



No último ponto, as crianças puderam observar três imagens que correspondem às palavras “telhado”, “cabide” e “quadrado”. Foi-lhes solicitado que dissessem qual o significado dessas palavras para elas e, das 3 palavras apresentadas, de acordo com a figura 5, somente 3 crianças (18,8 %) foram capazes de responder de forma correta. Tal como referi anteriormente, este ponto de avaliação está intimamente relacionado com o ponto 3 quando a criança utiliza um sinónimo na construção de uma frase. Ao comparar

as respostas da avaliação inicial, apenas uma das três crianças que responderam acertadamente, é que conseguiram utilizar o sinónimo de telhado, nomeadamente “teto” na construção frásica. Segundo Sim-Sim (2008), o desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida.

Apesar de somente 3 crianças terem conseguido atribuir significado às três palavras, 8 crianças (50%) conseguiram atribuir dois significados, 4 crianças (25%) apenas um significado e somente uma criança (6,3%) não conseguiu concretizar esta tarefa.

A tabela seguinte permite-nos observar as respostas dadas por cada criança às perguntas da avaliação de uma forma simplificada permitindo assim, a análise de todas as respostas de cada criança.

Tabela 2

Respostas da avaliação inicial

Nomes	Sílabas	Palavras terminadas em [ãw]	Usa novo vocabulário	Identifica uma frase errada	Sabe o significado das palavras
B1	2	Não	Não	Sim	2
D.B.	3	Não	Sim	Não	1
D2	2	Não	Não	Não	0
E.	2	Não	Não	Não	3
G.	2	Sim	Não	Sim	1
G2	1	Não	Não	Não	2
I.	0	Não	Sim	Não	2
L1	2	Não	Não	Não	2
L.C.	3	Não	Sim	Não	2
L2	0	Não	Sim	Sim	2
M.	2	Não	Não	Sim	2

M2	2	Não	Não	Não	3
R.F.	0	Não	Sim	Não	3
S.	0	Sim	Não	Sim	2
V.	0	Sim	Sim	Não	2
Y.	3	Não	Não	Não	1

Através da consulta da tabela apresentada, podemos constatar que existem variações em determinados pontos, o que pode explicar os dados obtidos individualmente. Desta forma, estes resultados parecem ir ao encontro do que é afirmado por Sim-Sim (2008) quando a autora defende: “desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período” (p.24) ou seja, algumas crianças estão mais desenvolvidas a nível da comunicação oral e outras a nível da consciência linguística. Ainda assim, todas elas carecem de atividades promotoras para o desenvolvimento da consciência linguística uma vez que, segundo Sim-Sim (2008) o desenvolvimento linguístico é natural, ao invés do desenvolvimento da consciência linguística que requer algum tipo de estimulação mais explícita.

4.4.2 Implementação da hora do conto

Tal como mencionei anteriormente no subcapítulo 4.4.1, tive como primeiro objetivo **implementar a “Hora do Conto”**. Ao implementar a “Hora do Conto” tive em consideração alguns fatores tais como – a que horas iria acontecer tendo em conta a rotina das crianças, as histórias a contar, e como é que esta implementação poderia perpetuar no tempo com a minha ausência.

Em primeiro lugar, a implementação na minha opinião só poderia ser feita, se houvesse um espaço na rotina das crianças onde ela pudesse estar incluída, de forma que até mesmo as crianças pudessem reconhecer que aquele seria o momento para se sentarem no tapete, calmamente para poderem dar asas à sua imaginação. Tal aspeto é defendido por Mendes (2015) na medida em que as atividades de animação de leitura são essenciais para a

captação de potenciais futuros leitores e comprometidas com o ato de ler. Por conseguinte, a leitura literária deve instituir-se como uma prática significativa e recorrente em contexto educativo.

Em segundo lugar, tive de perceber de que forma iria proporcionar esta “Hora do Conto” promovendo os diversos livros, preparando-os com antecedência de forma que conseguisse oferecer às crianças além de um ambiente seguro, condições para adquirirem a capacidade de ler. Isto é, a promoção e aproximação da leitura e, por conseguinte, a motivação para a leitura. De forma que isto acontecesse, tive em consideração Mendes (2015) quando diz que apesar da Literatura Infantil ter como principal missão suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler, para que se possa formar leitores competentes e críticos, é importante promover os alicerces de uma verdadeira educação literária desde cedo.

Através desta persecução de ideias, percebi que para além de proporcionar este momento prazeroso de leitura às crianças, também teria de dinamizar a leitura de forma expressiva para captar a atenção delas e tinha de ter em conta determinadas características, como o tema e a linguagem. Assim sendo, os livros escolhidos para esta implementação foram os seguintes:

- I. “O Macaco do Rabo Cortado” de António Torrado;
- II. “Adivinha o Quanto Eu Gosto de Ti” de Sam McBratney
- III. “Destrava Línguas” de Luísa Ducla Soares
- IV. “A Flor vai ver o Mar” de Alves Redol

A escolhas destes livros passaram por algumas preocupações, no que diz respeito ao seu aspeto gráfico e ao seu conteúdo. Pois, tal como defende Mendes (2015) era essencial encarregar-me de selecionar um livro e o de fazer chegar à criança, perceber se o livro acrescenta algo às vivências dela, dar respostas às suas inquietações, permitir a valorização da sua identidade e a construção da autoestima e, por fim favorecer o processo de maturação psicoemotiva.

Por último, e apesar de não ter conseguido observar os resultados desta implementação a longo prazo e de forma a envolver as famílias neste momento tão importante para as crianças, juntamente com a Educadora Cooperante e a AO foi criado um projeto “Histórias em Roda”. Este projeto consiste na troca de livros entre a casa e a escola. Ou seja, em casa as famílias juntamente com as crianças escolhem um livro que seja significativo para ela e na escola tem durante a “Hora do Conto” tem a oportunidade de fazer a sua dinamização ou de dar à Educadora para fazer. Assim, este momento torna-se ainda mais importante para as crianças e também para as famílias. Segundo Mendes (2005) “a leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e quem a ouve ler” (p.147)

4.4.3 Inquérito por questionário às famílias

Percebi que para entender melhor as respostas obtidas através da avaliação inicial às crianças, seria fundamental ouvir as vozes das famílias. Desta forma, através do *GoogleForms* elaborei um inquérito por questionário, que foi enviado por meio de um link através do e-mail institucional da Educadora Cooperante, onde se pede a colaboração de todos em prol da problemática emergente que me propus a investigar.

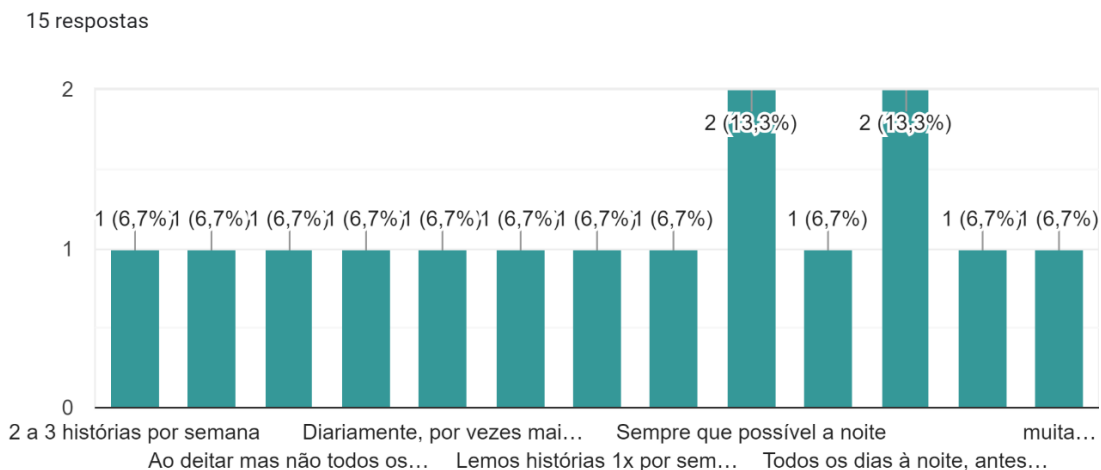
Obtiveram-se 16 respostas de um total de 20, isto é apenas 80% o que constitui a amostra definitiva do estudo efetuado com este grupo.

Após ter sido realizada a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise e respetiva informação. Nesta análise descritiva, cada variável é tratada isoladamente uma vez que as variáveis do questionário foram classificadas em função da sua natureza.

A larga maioria das famílias que responderam a este inquérito por questionário, 75% têm apenas um filho. As restantes 4 famílias (25%) têm 2 filhos. Tendo em conta esta dimensão, foi necessário perceber de que forma acontecem as rotinas de leitura em casa ou se são inexistentes e observámos o seguinte,

Figura 6

Rotinas de Leitura



De acordo com a figura 6 percebemos que uma das famílias não respondeu a esta questão ao contrário das outras famílias onde as respostas variam sendo que, se avaliarmos cada resposta individualmente verificamos que a maioria dos familiares lê uma história à criança todos os dias e por norma, antes de ir para a cama vemos algumas respostas:

II – Diária;

14- Todos os dias à noite, antes de ir para a cama;

17 – Quase todos os dias úteis à noite antes de dormir;

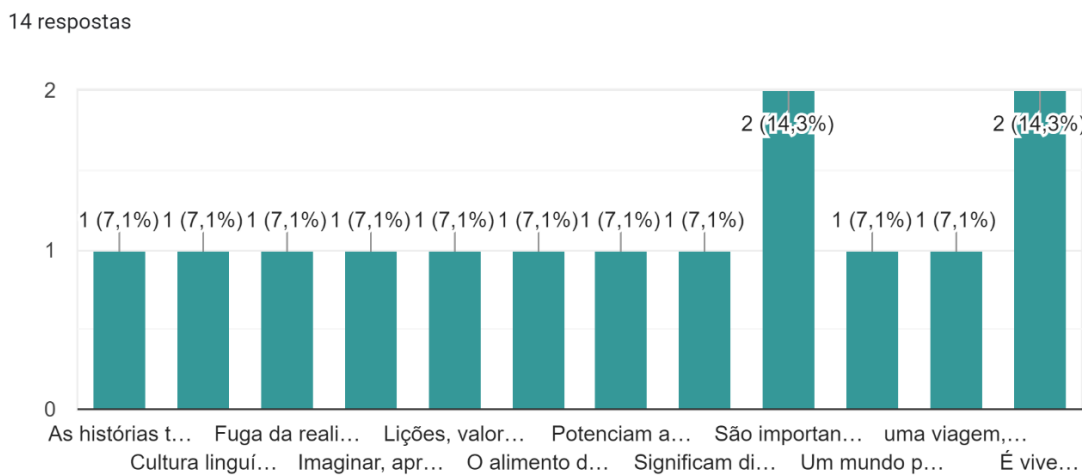
18 – Ao deitar;

Isto poderá significar que os pais tentam oferecer um ambiente promotor de aprendizagens para os seus filhos, tal como defende Mendes (2015) que é necessário criar um ambiente educativo promotor de aprendizagens integradas e integradoras que sejam efetivamente significativas para a criança de forma a criar um ambiente de qualidade com a instauração de um clima de bem-estar e de confiança.

Ora, este clima de bem estar e de confiança só poderá ser transmitido pelos pais caso eles também tenham o prazer da leitura e de ler. De facto, a maior parte dos pais revela esse mesmo interesse pela leitura, nomeadamente 14 famílias (87,5%) ao contrário de 2 famílias (12,5%) que não revelam esse mesmo interesse. Embora as 2 famílias que não gostam de ler, quando confrontadas com aquilo que as histórias significam para elas observou-se o seguinte,

Figura 7

Significado das histórias para as famílias



Uma das famílias que tinha respondido anteriormente que não gostava de ler, adotou uma postura de consciencialização face à sua criança isto é,

17 – As histórias têm várias interpretações consoante a idade, mas elas ajudam a criar hábitos de leitura, ajuda a aumentar vocabulário e estrutura de frases e ajuda igualmente a passar a mensagem do que está certo e errado;

Segundo Mendes (2015) o adulto-mediador deve apresentar uma atitude de aconselhamento, lendo ou dando a ler às crianças sempre com o único propósito de permitir ativar a sua competência leitora, interpretando como é claro a sua forma de ver e de sentir a tessitura narrativa.

De acordo com a figura 7 e embora só 14 famílias (87,5%) demonstraram a sua opinião face ao significado das histórias, as respostas que observamos são claramente importantes

na medida em que conseguimos retirar delas uma mensagem importante no desenrolar do inquérito por questionário. Ainda que, as respostas sejam pessoais, analisando uma a uma relacionam-se sempre pois para além de serem importantes para o desenvolvimento das crianças são também um mundo da imaginação, tal como se pode verificar:

I1 – Fuga da realidade;

I2 – Significam distração e aprendizagem;

I4 – São importantes para o seu desenvolvimento

I8 – Um mundo paralelo ao nosso, um mundo de imaginação;

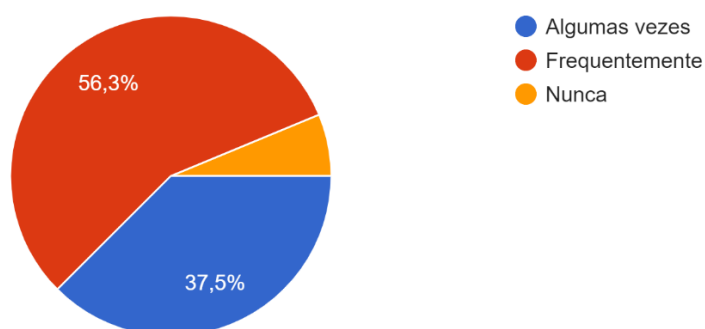
As respostas obtidas, vão ao encontro daquilo que Mendes (2015) defende que as histórias devem permitir à criança inúmeras possibilidades do imaginário que, por sua vez permitam fruir uma palavra intensificada na sua riqueza plurissignificativa.

Quando confrontadas com a frequência com que contam histórias aos seus filhos podemos observar através da seguinte figura que:

Figura 8

Frequência da leitura para o(s) filho(s)

16 respostas



Se confirma o que responderam na questão B2 no que diz respeito às rotinas de leitura uma vez que, de acordo com a figura 8, 9 famílias (56,3%) responderam frequentemente,

6 famílias (37,5%) algumas vezes e apenas um família (6,3 %) respondeu que nunca lê. Ora, é claro que ao longo das análises que tenho vindo a fazer que este momento de leitura se torna expressamente fundamental e mais uma vez Mendes (2015) assegura que a fruição da leitura, os hábitos que dela provêm formam futuros leitores competentes e críticos.

Neste seguimento, quando confrontadas com o tipo de histórias que contam aos seus filhos as respostas inevitavelmente variam entre, histórias da Disney, de encantar, infantis, com animais, fantasia etc.

I12 – Da família, sobre personagens de "faz-de-conta", sobre episódios engraçados que se passaram com alguém e que dê para ter alguma "moral", etc.;

I13 – Histórias da banda desenhada;

I14 – Histórias da banda desenhada;

I15 – Livros previamente escolhidos por mim, como educadora tenho a capacidade de fazer uma seleção com premissas educativas;

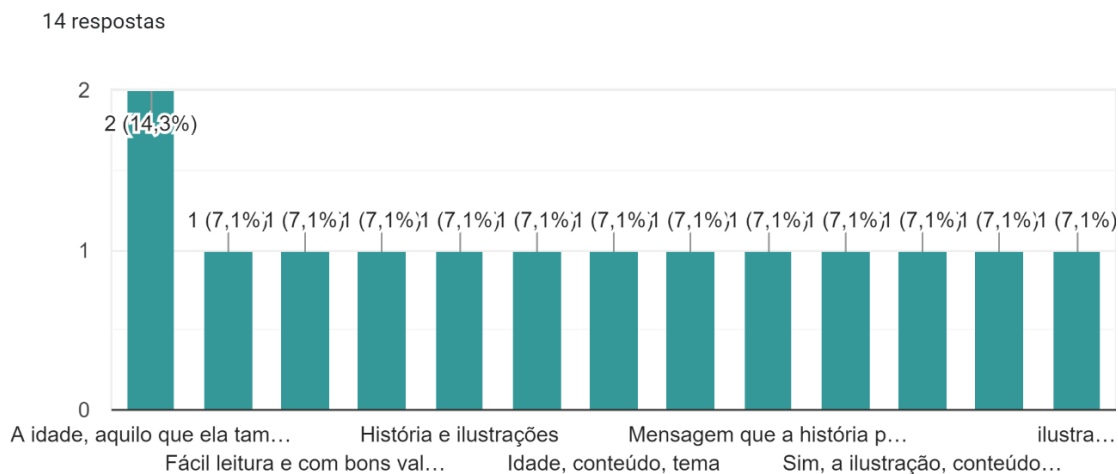
I16 – Contos infantis.

Entende-se que com as varias temáticas supracitadas, a criança deve como é claro entrar em contacto com elas, conhecê-las desde que, obviamente, a seleção feita seja de qualidade e que acrescente algo à criança e Mendes (2015) é clara pois assegura que “o adulto-medidor, que se encarrega de o seleccionar e de o fazer chegar à criança, perceba se esse livro acrescenta algo às vivências da criança; se dá respostas às suas inquietações” (p.146)

Nesta persecução de ideias quando os familiares são confrontados com as características de um livro que escolhem as respostas variam.

Figura 9

Caraterísticas preponderantes na escolha de um livro



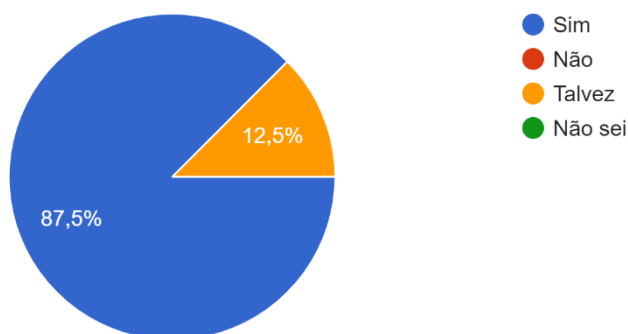
De acordo com a figura 9, apenas 14 famílias responderam a esta questão no entanto 2 famílias partilham a mesma opinião no que concerne às caraterísticas do livro ainda que outras famílias também tenham em atenção essa caraterística. De uma forma geral, as respostas que deram focam-se na idade e no conteúdo/tema. Isto poderá significar que as famílias como seria de esperar, têm atenção a estas caraterísticas (idade, tema, linguagem, etc.) procuram livros que sejam adequados à faixa etária, à linguagem simples e clara e que possa permitir o enriquecimento lexical. Mendes (2015) diz que a criança tenderá a apreciar qualquer tipo de história e que quanto mais contacto ela tiver com inumeras obras que lhe são especificamente dirigidas mais facilidade terá em desenvolver a sua literacia emergente.

Dirigimo-nos ao âmago da questão onde os pais são levados a pensar se consideram que a prática de ler e de contar histórias se contribui necessariamente para a criação de hábitos de leitura.

Figura 10

Contribuição da prática de leitura para a criação de hábitos

16 respostas

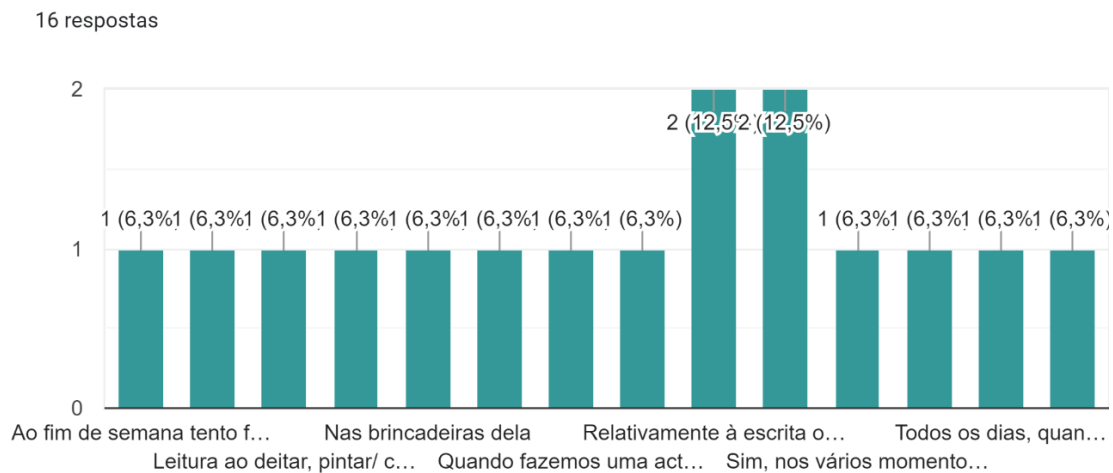


Como se pode constatar através da figura 10, na sua grande maioria os familiares responderam assertivamente que sim, que há uma contribuição da prática de leitura na criação desses mesmos hábitos. Ainda que a grande maioria tenha dito sim a esta questão, 2 famílias responderam talvez possivelmente porque quando o I3 confrontando acerca das rotinas de leitura com o seu filho respondeu que não e o I5 quando questionado acerca do seu gosto pela leitura respondeu negativamente. Ainda assim, considero que a prática de leitura contribui para a criação de hábitos de leitura uma vez que a criação desde cedo de hábitos de leitura permite desenvolver a criança nas “suas concepções precoces sobre a linguagem escrita, nomeadamente no que diz respeito aos seus aspetos figurativos e conceptuais” (Mendes, 2015. p.143)

Se a criança se desenvolve nas suas concepções sobre a linguagem escrita então, seria importante perceber se as famílias envolviam os seus filhos também na escrita e de forma o faziam se a partir da leitura de receitas culinárias por exemplo ou na descoberta de palavras na leitura de uma revista. As suas respostas a esta questão não foram consensuais, sendo que quase metade das famílias respondem que sim, 56,3% e a outra metade, 43,8% respondeu que não.

Figura 11

Hábitos de leitura e escrita com o(s) filho(s)



No que diz respeito à figura 11, as famílias procuraram responder de que forma lêem e escrevem com os seus filhos e as respostas variam muito, contudo a resposta a esta questão é consensual pois todos têm um momento de leitura e escrita com os seus filhos, exceto uma família que diz que não tinha o hábito por escrever.

II5 – Não tinha por hábito escrever;

Compreende-se que este momento é tão importante quanto o momento de leitura uma vez que é fundamental para a criança ter em consideração a sua consciência fonológica para a aquisição da aprendizagem da leitura. Isto pressupõe que “elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral” (Sim-Sim, 2008, p.52)) por sua vez, a natureza destas relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que “a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita”

Desta forma, é importante perceber se os pais têm isto em consideração e por isso foi crucial saber a opinião deles relativamente à sua opinião sobre a Educação Literária e o Léxico.

As respostas obtidas foram ricas do ponto vista semântico e sintático vejamos o exemplo de algumas respostas que na minha opinião, foram essenciais para entender a perspectiva dos familiares.

***II** – Uma pedra basilar em toda a educação dela. Uma criança, adolescente e um adulto tem que saber ler e escrever corretamente;*

***II0** – Educação literária é inculcar o gosto pela leitura, transformar a criança em leitores que entendam não só as palavras, mas o texto, e o contexto levando a entender a mensagem da história. O léxico são as palavras que a criança aprende para se expressar. Quanto maior, melhor a criança se expressa;*

***II2** – É aquela capaz de transformar as pessoas em leitores competentes e que deverá iniciar de pequenino com afinco e rigor, de modo a ficar para toda a vida. É de extrema importância na formação das crianças e deve ser incentivada em casa e durante o percurso escolar. O léxico é igualmente importante alargar ao longo da vida, adaptado, claro, a cada idade da criança (pode ser fomentado por uma boa educação literária ou fomento de bons hábitos de leitura logo a partir da infância);*

***II3** – A educação literária faz com que ela possa estabelecer alicerces para uma melhor formação a nível de pensamento crítico. A nível do léxico faz com que a criança se expresse melhor oralmente e por escrito;*

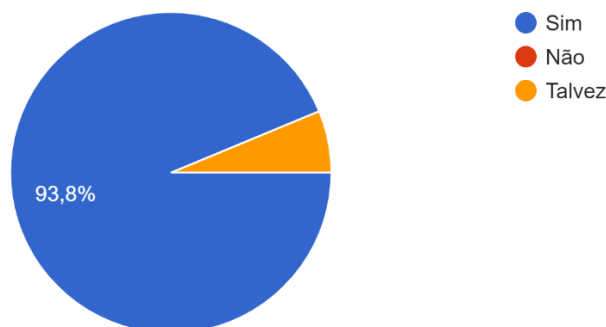
Torna-se clara aqui a coesão de respostas dadas, uma vez que a educação literária tem como principal objetivo suscitar o prazer de ler ou de ouvir ler (Mendes, 2015) e o léxico está associado à capacidade de manipular sinónimos, antónimos ou à compreensão de expressões (Sim-Sim, 2008).

Desta forma e tendo em conta todas as questões já colocadas as famílias tiveram de pensar novamente nas respostas que deram e foram uma vez mais confrontadas, neste caso, se a educação literária desenvolve ou não o léxico da criança.

Figura 12

Influência da Educação Literária no desenvolvimento do léxico

16 respostas



Como se pode observar, através da figura 12, é clara a perspectiva dos familiares face à questão colocada pois a grande maioria, neste caso 15 familiares (93,8%) responderam assertivamente que existe uma influência entre a educação literária e o léxico. Contudo, apenas 1 família (6,3%) respondeu que talvez houvesse influência. Resta-me ir ao encontro daquilo que Sim-Sim (2008) corrobora, dizendo que a relação entre a consciência da noção de palavra e a aprendizagem da leitura parece ser igualmente de natureza interativa. Isto poderá querer dizer que estas 15 famílias poderão estar corretas.

Com efeito, poder-se-á concluir que esta influência aconteceria se as famílias fossem desafiadas a dar a sua opinião. Apenas 13 famílias (81,25%) deram o seu parecer relativamente a esta questão e uma delas disse que não sabia responder. Mais uma vez as respostas obtidas, divergem em consonância com as suas vivências e opiniões, pois trata-se da opinião pessoal de cada uma das famílias.

II – Através das histórias que ouve, e em consequência, as palavras novas que ouve/aprende, incentivarão a que essas palavras sejam utilizadas no seu discurso;

I7 – Claramente as crianças que mais ouvem histórias e depois as leem aumentam drasticamente o seu vocabulário e conseguem expressar-se melhor;

I8 – Ajuda a entender as palavras e os seus vários significados, ajuda a entender o mundo que os rodeia, a explicá-lo e a entendê-lo;

I9 – A criança cria contacto e treina através da leitura;

I10 – Através das várias histórias a criança aprende novas expressões e palavras;

I12 – Quanto mais se ler, e de forma mais diversificada - vários temas, enredos, até línguas - mais alargamos o nosso léxico/ o conjunto de palavras que assimilamos, apreendemos mais sinónimos, antónimos, homónimos, etc. Mais conhecimento temos para manter conversas ou contar histórias uns aos outros mais longas e interessantes, etc.;

É evidente que o livro deve ser utilizado pela criança, de forma a permitir o enriquecimento lexical ou por outras palavras, se “permite o alargamento progressivo das estruturas sintáticas e de significação do sistema modelizante primário” (Mendes,2015, p.146).

4.4.4 Perspetivas sobre a influência das histórias no dia a dia das crianças: os olhares da educadora cooperante e da professora bibliotecária

A fim de conhecer a opinião da educadora cooperante e de uma professora bibliotecária, relativamente à influência das histórias no dia a dia das crianças apresento seguidamente, a análise de dados das duas entrevistas semiestruturadas realizadas, e a análise de conteúdo (cf. Anexo N) referente.

É de ressaltar a importância da entrevista semiestruturada dirigida à professora bibliotecária uma vez que a sua formação e o seu percurso profissional são importantes para entender outros pontos de vista, no que concerne à influência das histórias no dia a dia das crianças uma vez que, a sua formação e o seu percurso profissional passaram por um “curso de Educação de infância” (pb1) e de seguida um “mestrado em Educação e Pós-graduação em Bibliotecas e Promoção da Leitura” (pb1). Ao contrário da educadora cooperante que apenas seguiu o curso de “Educação de Infância” e fez um curso de estudos superior especializado em “Educação Especial e em expressão plástica” (e1)

A educadora cooperante, quando questionada acerca do **conceito de histórias** enfatiza que são “*momentos de grande riqueza, de linguagem, criatividade e de imaginação*” (e1)

e que quando se contam histórias às crianças estes momentos anteriormente descritos vão “*muito além de uma atividade de lazer (e1) trata-se de um “momento lúdico que distrai e encanta a criança e que contribui e muito para o seu desenvolvimento” (e1)*. Já a professora bibliotecária responde, dizendo que para ela é “*O mundo do imaginário potenciador de vivências, alicerce fundamental para o desenvolvimento de diferentes competências” (pb1)*. Esta ideia do conceito de histórias/estórias é corroborada por Mata (2008) uma vez que considera a leitura de histórias uma atividade rica e completa, que permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura de uma forma específica.

Quando confrontada com a importância deste momento, de leitura de histórias na rotina das crianças a educadora cooperante considera que “*ouvir uma história estimula a criatividade das crianças e ao escutá-la as crianças vivenciam diversas emoções e sensações que as fazem refletir” (e1)* é por isso mesmo que a educadora cooperante complementa aquilo que diz, afirmando que “*é bastante importante que sejam incluídas nas rotinas da criança de forma a desenvolver a concentração e a atenção.” (e1)*. A professora bibliotecária narra experiências de quando exercia a profissão de educadora de infância dizendo que “*iniciava a semana com uma história, lida ou contada, que íamos trabalhando ao longo dos dias em diferentes aspetos” (pb1)* e refere que considera “*as rotinas fundamentais para as crianças se sentirem seguras” (pb1)* falando novamente nas histórias afirmando que “*permite o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação” (pb1)*. É clara a sua opinião na medida em que a história para ela é “*um elemento pedagógico extremamente rico e fundamental nas rotinas das crianças” (pb1)*. Neste momento, e, no papel de professora bibliotecária, tenta surpreender as crianças tendo em conta o calendário escolar com “*diferentes propostas e que se revela motivador e gerador de expectativas positivas relativamente à leitura e às histórias.” (pb1)*

Desta forma, torna-se clara a importância da influência das histórias na rotina das crianças para a educadora cooperante uma vez que torna estes momentos lúdicos em “fontes de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p.80).

É nesta persecução de informação obtida, e ainda que, já se torne claro na visão da educadora cooperante a importância da influência das histórias na rotina das crianças, a visão da educadora pauta-se “na estimulação do desenvolvimento de funções cognitivas, como a relação de tempo e espaço, a comparação, o raciocínio e o pensamento.” (e1). Já a professora bibliotecária tenta influenciar a hora do conto para as crianças com “momentos surpresa em sala de aula” (pb1). É evidente que tanto a educadora cooperante como a professora bibliotecária se mostram atentas “aos interesses, às necessidades e aos ritmos de aprendizagem de cada ser” (Mendes, 2015, p.141).

Quanto à forma como a educadora cooperante, trabalha com as crianças as histórias ela responde dizendo que “Uma história contada pode ficar mais rica com objetos que ajudem a ilustrá-la uma vez que esta tarefa é uma das mais importantes e também a mais desafiadora” (e1). No sentido inverso, a professora bibliotecária refere que a forma como trabalha as histórias com a criança tem muito a ver com “a forma como abordo a história/livro” (pb1) e “depende muito do grupo e da própria história” (pb1). Ora de acordo com Martins e Azevedo (2016), quem conta ou lê histórias têm uma função importante na medida em que é o elemento que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores, de modo a propiciar e a facilitar a comunicação mútua. É claro que, se os objetos utilizados como por exemplo, um teatro de sombras, um fantocheiro ajudarem a ilustrar a própria história, melhor. Assim sendo, a criança é influenciada pela leitura oral, tendo da mesma forma, uma competência enciclopédica reduzida. Neste seguimento de ideias, a educadora cooperante nas dinamizações que faz junto das crianças tenta “mudar a voz das personagens, a entoação, etc.” (e1). Já a professora bibliotecária fala de dinâmicas muito diversas que “vão desde a leitura, pura e simples, à leitura dramatizada com outros elementos, à utilização de aventais e tapetes de histórias, flanelógrafo, sombras chinesas, fantoches, etc” (pb1).

No que concerne à **conceção da leitura no pré-escolar** a educadora cooperante aborda as diferentes estratégias que utiliza para desenvolver a linguagem oral das crianças, nomeadamente “não adivinho o que a criança quer, tento ficar sempre da mesma altura quando tiver de falar com ela, proporciono situações para que a criança precise de se expressar, uso palavras simples e frases curtas, falo sempre corretamente sem usar

diminutivos, proponho brincadeiras de imitação, dou atividades que trabalhem com os órgãos da fala e exploro músicas infantis” (e1). Torna-se evidente que as estratégias que a educadora utiliza são as mais adequadas uma vez que, segundo Sim-Sim (2008) “as trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p.12). A educadora cooperante vai mais longe e diz que apresenta “*variados tipos de sons, solicitando que descubram do que é que se trata, coloco vários objetos numa “caixa secreta” e cada criança retira um de cada vez e eles devem nomeá-lo e dizer as suas funções, trabalho com eles as rimas e a aliteração etc.*” (e1)

Sendo a escola um dos atores sociais indispensáveis na fomentação de hábitos de leitura, a professora bibliotecária enquanto responsável por uma biblioteca, diz que este trabalho só faz sentido “*em rede com os restantes elementos da escola e na motivação para a leitura não é exceção*” (pb1). De acordo com Martins e Azevedo (2016), “a família, a escola, a biblioteca e as livrarias consubstanciam-se como contextos sociais e pedagógicos que permitem às crianças uma aproximação ao universo dos livros e da leitura.” (p.49)

Ao ser questionada relativamente à importância do contacto com diferentes tipos de texto, sejam eles manuscritos ou impressos, responde de forma assertiva “*Claro que sim!*” (e1) E na questão seguinte, quando confrontada com a possibilidade de a criança descobrir o prazer pela leitura através do contacto com os livros, responde novamente positivamente “*Sem dúvida alguma!*” A professora bibliotecária acrescentada dizendo que “*Todas as formas de leitura são importantes não importa o seu suporte*” (pb1) e o importante é “*ler, ler sempre. Ler em qualquer lugar e em qualquer suporte.*” (pb1). Com efeito, Mendes (2015) diz que é necessário colocar à disposição das crianças livros de diversas tipologias e que quanto mais contacto a criança tiver com as diferentes obras de verdadeira pregnância consegue-se introduzir o espanto na leitura e ativar a competência leitora.

Ora a professora bibliotecária quando questionada acerca da forma com que o seu trabalho como educadora de infância a ajuda neste papel de bibliotecária, em prol da promoção da

leitura nas crianças responde de forma concisa e clara pois crê “*que poucos docentes usam as histórias e leitura como os educadores de infância e foi essa influência que me fez procurar um novo papel na organização escolar, sobretudo no sentido de alargar essas práticas muito centradas na leitura a outros níveis educativos*” (pb1).

Caminhamos para o âmago da questão relativamente à **educação literária e o léxico**, onde a educadora cooperante responde o que significa para ela e fá-lo separadamente. Para a educadora cooperante a educação literária “*é um domínio de referência no novo Programa e Aprendizagens Essenciais Curriculares de Português definidas pelo Ministério da Educação*” (e1) para a educadora cooperante ao ser criado este domínio significa que “*os objetivos a alcançar e os respetivos descritores de desempenho, pretende, por um lado, valorizar a literatura junto dos alunos, uma vez que veicula tradições e valores e, como tal, é parte integrante do património nacional, e, por outro, contribuir para a formação completa do indivíduo e do cidadão*” (e1). No ponto de vista da professora bibliotecária a educação literária é “*um potenciador do olhar sobre o mundo*” (pb1) que “*Desperta a curiosidade, motiva para o conhecimento, estabelece relações de proximidade entre o adulto e as crianças, envolve afetivamente os seus intervenientes*” (pb1) uma vez que é central e que acredita na educação “*promovendo as mais variadas aprendizagens, nos diferentes domínios*” (pb1) Entende-se assim a importância deste domínio sendo que “*saber ler, com gozo e fruição, voluntariamente, em quantidade e em qualidade, permite o leitor fertilizar e expandir um conhecimento cultural*” (Martins & Azevedo, 2016). No que concerne ao léxico a educadora cooperante define-o como sendo “*o conjunto de palavras de uma língua*” (e1) e refere ainda que “*os valores significativos das palavras não são absolutos, é importante destacarmos que uma das curiosidades do léxico é a sua mutabilidade*” (e1). Isto quer dizer que “*Como o nosso idioma é vivo, palavras novas estarão sempre a surgir e, portanto, não haverá um falante que dominará completamente o léxico de sua língua materna.*” (e1). Já a professora bibliotecária responde de forma mais simplificada, afirmando que “*A palavra é, por excelência, o meio fundamental da comunicação humana, sendo por isso crucial na comunicação literária*” (pb1). É evidente e clara a mensagem que a educadora cooperante quer passar, daí Sim-Sim (2008) defender que as palavras são a essência de uma língua e

que sem elas não é possível qualquer comunicação verbal e, como é claro o desenvolvimento lexical começa desde muito cedo, começa quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve.

Os recursos e atividades que a professora bibliotecária tem ao longo do ano letivo que potenciam a educação literária são variados pois “*vão desde o livro enquanto objeto primordial, à ilustração, exposições, diferentes suportes de leitura (ereaders, podcast, vídeo, ...)*.” (pb1) No que concerne às atividades realizadas “*apesar da pandemia, o trabalho direto com os grupos/turmas com leitura, dramatizações, empréstimo para sala de aula e domiciliário e, excluindo o último ano, encontros com autores, rodas de leitura com Universidade sénior, encontros com a comunidade, trabalho com as residências sénior, e partilha de leituras/conto e reconto entre turmas*” (pb1)

O educador também deve ter um papel primordial e deve promover momentos a exploração de situações que potenciem a educação literária e o léxico, por exemplo, com a repetição de palavras ou de sons, por forma a trabalharem de forma lúdica a linguagem sendo eles bastante apreciados pelas crianças (Sim-Sim, 2008). Neste caso, a educadora cooperante refere que promove estas explorações “*Através de brincadeiras com trava línguas e lengalengas, poemas, canções ou jogos de palavras.*” (e1). Ao ser questionada relativamente à forma com que possibilita à criança, oportunidades de pensar acerca da adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado ela refere que o faz quando questiona “*a criança em assembleias de grupo*” (e1) e que o faz “*registando e explorando as ideias das crianças*” (e1). A educadora cooperante afirma que também costuma utilizar situações recreativas de troca de palavras numa frase de forma a promover a reflexão sobre o seu significado e quando o faz ela brinca “*com as palavras, inventando através de sons parecidos e questionando as crianças...*” (e1) Por conseguinte, a educadora cooperante diz que também costuma recitar poesia, cantar canções e dizer-trava-línguas uma vez que “*faz parte da rotina de sala*” (e1). Desta forma, quando confrontada com a criação de oportunidades para que as crianças brinquem com as rimas, os sons com a reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons refere que o faz “*Em assembleia de grupo sugerindo jogos com palavras...*” (e1). É evidente que estes momentos, estes jogos

fonológicos são bastante importantes uma vez que existe uma relação encontrada “*entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura*” (Sim-Sim, 2008, p.55).

Se existe uma relação encontrada entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura a professora bibliotecária quando confrontada com a possível relação entre a educação literária e o léxico, responde convictamente dizendo “*Sim, sem dúvida*” (pb1) e ainda vai mais além explicando de que forma esta relação acontece afirmando que “*Ler, ouvir ler e/ou contar, recontar permite a evolução lexical, a aquisição de novos vocábulos, o enriquecimento vocabular*” (pb1). Ainda vai mais além e diz que “*Quanto mais novas forem as crianças que usufruem de educação literária mais precocemente se desenvolvem esta área relevante do seu crescimento*” (pb1) e que este desenvolvimento permite à criança “*conhecer e referenciar melhor o mundo que a rodeia*” (pb1). De forma a ser clara naquilo que quer transmitir, a professora bibliotecária fala no domínio da linguagem oral através das OCEPE onde refere que é clara “*é clara a importância para o desenvolvimento da leitura para uma comunicação cada vez mais complexa. O estímulo que representa não pode ser esquecido na abordagem holística do conhecimento.*” (pb1). Por outras palavras Mendes (2015) refere que ao se explorar um livro a criança está a ser estimulada pelas suas competências literacias e pelo seu espírito crítico e reflexivo conjugado pela fruição da leitura e do desenvolvimento da compreensão leitora desde a educação pré-escolar. Os conhecimentos e as capacidades metalinguísticos adquiridos antes da entrada formal estão fortemente relacionados com a futura aprendizagem da leitura.

5. A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
ENQUANTO (QUASE)
EDUCADORA DE INFÂNCIA

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro”

(Graham Greene, 2010)

Não faria sentido iniciar a construção deste capítulo sem começar com esta frase que define as escolhas que fiz até hoje, pois que me trouxeram até aqui: ao final desta caminhada de construções de alicerces, de reflexões e até mesmo de desconstruções. Graças a esta caminhada, posso novamente abrir uma nova porta que me deixa sentir um pouco daquilo que aí vem, e é nesta linha de pensamento de inseguranças, de questionamentos que penso, analiso, defino, construo, oiço, debato, argumento, contextualizo, escrevo e avalio aquilo que quero ser como futura educadora de infância.

Desde o início desta minha caminhada que pude estar, desde o primeiro ano de licenciatura, em contacto com a realidade educativa e isso ajudou-me na tomada de decisões, do trilho que iria percorrer daí para a frente. Percebi, ao longo destes últimos anos e com cada vez mais certezas à medida que chegamos ao fim deste ciclo que ser Educador/a de Infância é ser um agente educativo com um saber específico sobre pedagogia de infância e das ciências de educação que auxiliam o desenvolvimento de uma ação educativa adequada. Este saber é garantido pela existência de um conjunto de conhecimentos adquiridos num longo período de tempo (Sarmiento,2002). Nesta linha de pensamento, apercebi-me de que, enquanto educadores/as de infância, devemos estar sempre predispostos a “reconstruir significados e ações” (Sarmiento, 2009, p.50), isto é, a não estagnar à medida que o tempo passa na busca de mais conhecimento, mais aprendizagem, a sermos resilientes.

Quero conseguir olhar para trás e ver esta porta que se fechou e conseguir ser capaz de observar aquilo que construí até ao momento, na medida em que aquilo de que falo aqui hoje foi conseguido. Falo nas transformações, nas incertezas que se tornaram certezas e apesar de haver ainda mais incertezas por descobrir que elas possam ser tomadas como grandes desafios em busca da verdade, quando estive em contacto direto pela primeira vez numa sala repleta de crianças. Este contacto direto de que falo - uma sala repleta de crianças, apraz-me à memória uma cena vivida que, para mim, já aconteceu há bastante tempo, mas que, na verdade, se passou ainda em setembro de 2020. Nunca tinha estado

em contexto de creche, nomeadamente no berçário e, quando me relembro e penso sobre os meus primeiros dias, vêm-me à memória as minhas indagações e os meus questionamentos – *como é que poderei interagir com eles, sem que chorem? Qual a melhor atitude que deva tomar na presença deles? Como é que conseguirei respeitar as suas necessidades e vontades? E para mim, a questão que mais me afligiu era de que forma é que iria poder desenvolver atividades com bebés?* A verdade é que tive de desconstruir o meu pensamento e tive de aprender, observando e escutando. Só assim fui capaz de responder a estas minhas preocupações uma vez que o pensamento que a maioria de nós tem quando se fala em berçário é de que apenas colocamos os bebés a dormir, damos-lhes de comer e ajudamo-los na sua higiene, quando é muito mais do que isso. Apercebi-me de que a observação é o ponto fulcral da minha prática, uma vez que é através dela que conheço e aprendo mais sobre cada criança. É através dela que asseguro e planifico de forma a responder aos seus interesses e necessidades individuais de cada criança e da sua família (Parente, 2012).

Só conseguirei ir mais além através da construção constante deste meu percurso profissional que está prestes a iniciar-se seja ele impulsionado pelo desafio, pela resiliência ou pela superação desde que me confronte, incentive em busca das respostas que necessito encontrar, sejam elas pelas reflexões que faça ou pelas perguntas que me impedem de ver, com clareza, o que está diante de mim. Mas, que quando isto aconteça, eu não me esqueça “do primeiro momento de socialização profissional, quer em termos de preparação para a ação profissional, quer em termos simbólicos de inserção num grupo profissional” (Sarmiento, 2009, p.58).

Apraz-me refletir acerca daquilo que é ser-se educador de infância, deve ser ele aquele que só produz o seu currículo, planifica, organiza e avalia? Ou deve ser ele também como descreve Perrenoud (2002) “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz” (p.13). Acho que se torna clara a resposta, e revejo-me totalmente nela porque se baseia nos processos de socialização, de aprendizagem e reflexão.

Este capítulo manter-se-á para sempre aberto e enquanto futura educadora de infância poderei rever nele os alicerces que me recordam de como construí este trilho que hoje percorro. Observar, escutar e refletir serão sempre as palavras-chave que me irão acompanhar neste percurso, que em breve se irá iniciar sendo elas a construção deste saber profissional. A PPS teve um impacto importante na minha consciencialização com o futuro, é na prática que aprendemos a construir o ser e o saber desta profissionalidade que a muitos acham fácil, mas que na verdade, todos os detalhes são importantes para que as crianças sejam o nosso foco. Atrevo-me a dizer que sem a prática, não construímos qualquer profissionalidade e é somente através da intervenção que aprendemos a teoria que nos falam, o saber fazer e como aplicar.

Acabo aqui, dizendo que há todo um caminho por percorrer e com a certeza de que o trabalho em equipa é o que nos impulsiona a querer saber, a querer descobrir na partilha de ideias e de confrontos, na observação de diferentes práticas e conteúdos que nos levam a refletir. E é por isso mesmo que para o educador “o cuidado está no educar, na medida em que aparece como elemento mais sério, que denota mais atenção, que tem um lugar mais assegurado, fruto de uma perspetiva mais ordenada e planejada da educação” (Nörnberg, 2009, p.25).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Considero que levo comigo experiências e vivências fundamentais na construção da minha identidade profissional que tem as primeiras pedras que traçam um caminho ainda por trilhar. Quando terminei a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação João de Deus, já tinha certezas de que queria ser educadora. Ao ingressar na Escola Superior de Lisboa, tive ainda mais certezas de que tomei a decisão mais acertada graças às experiências que tive tanto a nível de ensino, como a nível de práticas e de contacto com a realidade educativa. Continuo ainda com muitas dúvidas e questões por fazer, mas acredito que na altura certa irei ter algumas respostas que ainda hoje me inquietam.

Tenho em mim, a plena consciência de que estas vozes que ecoam dentro de mim, são as vozes do meu subconsciente que me fazem querer descobrir e refletir. E é aqui que relaciono a questão ética pessoa com a profissional, que centro os meus princípios e valores, orientados pela ação dos domínios comuns ao pessoais e profissionais (Caetano & Silva, 2009) pois eu sei, que nem tudo correu como planeado e sei que tive de confrontar as situações de frente, readaptando-me, reorganizando-me e estimulando-me em busca de conhecimentos e diferentes estratégias.

É claro que, isto também só foi possível porque na minha visão, tinha as crianças que me ajudaram também a ser quem sou hoje. Pois é graças a eles que reflito acerca da minha prática pedagógica nos constantes “processos dialógicos que impliquem crianças e adultos na construção do processo” (Fernandes, 2016, p.771)

Termino aqui, com uma frase que nos questiona a todos e nos faz pensar, e que apesar de não ser uma referência a nível da literatura infantil é uma referência da literatura portuguesa. Uma frase que convida a uma reflexão profunda “E se as histórias para crianças passassem a ser a leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?” (José Saramago, 2019)

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Alegria, V. (2019). *Desenvolvimento lexical no 1.º ano de escolaridade: um percurso didático*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10958/1/tese_de_mestrado_vania_allegria_2019_versao_final.pdf
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 60-81.
- Azevedo, F. & Balça, A. (coord.). (2016). *Leitura e Educação Literária*. PACTOR.
- Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bergen, D. (2006). O cérebro na infância. In S. Feinstein, *A aprendizagem e o cérebro*. (pp. 413-417). Instituto Piaget.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borsa, J. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Editora.
- Caetano, P., A. & Silva, L., M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Cerrillo, Pedro (2006). Literatura Infantil e a mediação da leitura. In, Azevedo, F. (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o português: As Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 17-33.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lidel.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação.

- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Climepsi Editores.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Fuertes, M. (s.d). *Introdução ao Modelo “Touchpoints”*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Educação na Infância, Famílias e Contextos. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gomes, M. R. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 42, 70-95.
- Gonçalves, C., M., Sardinha, M. G., & Osório, P. (2016). Literacia Familiar no Ensino Básico: Competências Literácitas e representações dos alunos. In Azevedo F. & Balça, A. (Coord.), *Leitura e Educação Literária*. (pp. 31-47). PACTOR.
- Greene, G. (2010). *O Poder e a Glória*. Casa das Letras.
- Guerra, M. M., & Andrade, K. S. (2012). O léxico sob perspectiva: Contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de Linguagem - Revista Eletrônica de Linguística*, 6(1), 226-241.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de Infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Hopkins, K. (2010). *Teaching how to learn in a what-to-learn culture*. Jossey-Bass.
- INE (2011). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Lisboa*. Instituto Nacional de Estatística.
- Saramago, J. (2019). *A Maior Flor do Mundo*. Porto Editora.
- Kemmis, (1984). *Investigación-acción en ciencias sociales*. Notas Universitárias.
- Laranjeira, R., Leite, T. & Pereira, S. (2015) Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Atas do II Encontro de Mestrados Em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp-173-185.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Martins, J. P. & Azevedo, F. (2016). Educação Literária e Mediadores. In Azevedo F. & Balça, A. (Coord.), *Leitura e Educação Literária*. (pp. 49-58). PACTOR.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, T. (2013). Amor em casa: o lugar da família dos afetos na Literatura Infantil Contemporânea. *Aprender*, 33, pp. 35-40.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Texturas*, 17(35), 140-150.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 47-80). Edições Pedagogo.
- Mouvet, B. & Hardy, M. et al. (2004). A Construção do Trabalho em Equipe nos Estabelecimentos de Ensino in F. Platone & M. Hardy (ed.) *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. (pp. 85- 95). Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19 (20), 14-31

- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UM. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche - Para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *Concelho Nacional de Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-67). CNE
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp.47-60). CNE.
- Post, H., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª. Ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado* [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget.]
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos”! – A participação das crianças na educação de infância. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 240-250.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-Ação à educação inclusiva. *Rev. Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, M. M. M. A. S. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>

- Santos, L. (2016). A articulação entre avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.
- Sardinha, Maria. (2007), “Formar de ler: ontem e hoje”. In: Azevedo F. (coord). *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lidel.
- Sarmiento, T. (2002). Histórias de Vida de Educadoras de Infância. *IIE*, 47.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, I. L. (2005). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I. (2013). Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. In M.ª J. Cardona, & C. Guimarães (Coord.) (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. (1ª Ed), 151-170.
- Silva, A., & Cardoso, C. (2005). *Relação Escola-Família: Aprendizagem na Educação de Infância*. Gailivro.
- Silva, M. M., & Mociño, I. (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Deriva.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des)Igualdades – II Encontro de Sociologia da Educação, pp. 1-22. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Traça, M. E. (1992) O Fio da Memória: Do conto Popular ao Conto para crianças. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Areal Editores.
- Zanetti, A., Schapper, I., & Santos, N. (2012). O Lugar da Brincadeira e o Desenvolvimento da Imaginação. In Micarello H., Schapper I., & Lopes J., *Itinerários Investigativos: Infâncias e Linguagens* (pp. 53-72).

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
Portefólio da PPS II (DOCUMENTO À
PARTE)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Planta da Organização
Socioeducativa

| | ' ' | | ' ' |

Figura B1 –

Piso 0



Figura B2 –

Piso 1

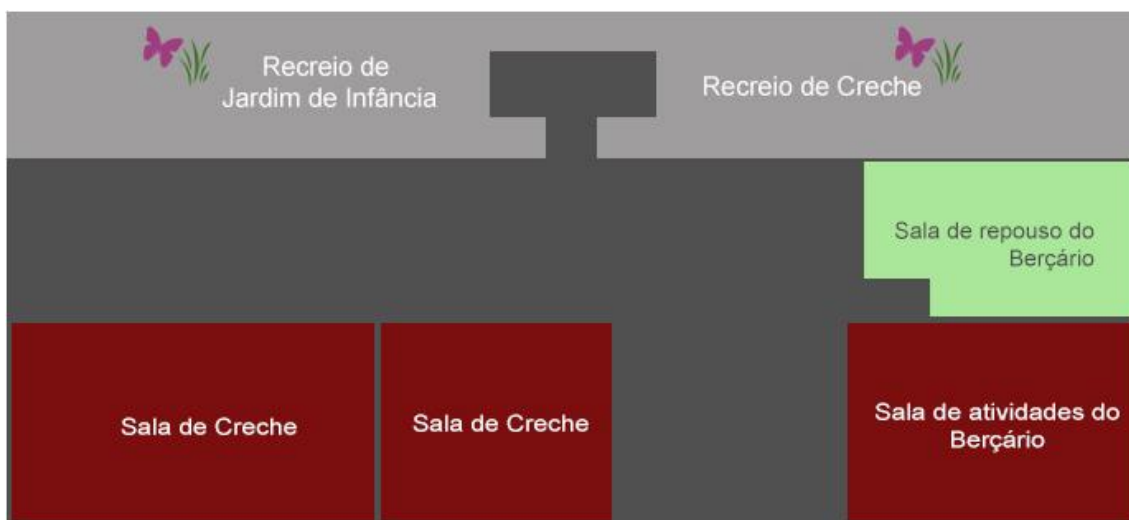


Figura B3 –

Pavilhão



ANEXO C

Rotina da sala de atividades

| | ' ' | | ' ' |

Tempos	Espaços	Rotinas Institucionais
8h – 9h Entrada/Acolhimento	Hall de Entrada – C.A.F (Atividades socioeducativas)	Momento de transição família
9h30-10h Reunião da Manhã	Sala C3 Área do Tapete	Em grande grupo realiza-se a reunião da manhã – marcação do dia e do tempo
10h-10h15 Lanche da Manhã	Sala C3 Área do Tapete	Ainda em grande grupo as crianças comem o complemento alimentar , a fruta
10h15-11h Propostas Pedagógicas	Sala C3	Momento de componente letiva e/ou momento do brincar - propostas educativas orientadas pelo adulto em grande e/ou pequeno grupo - atividades livres desenvolvidas pelas crianças em grande e/ou pequeno grupo
11h-12h	Sala C3 ou Recreio	Momento livre ou recreio
12h-12h15 Arrumação	Sala C3	Momento de Arrumação
12h15-12h30 Relaxamento	Sala C3 Área do Tapete	Momento de Relaxamento
12h30-12h45 Higiene	Casa de Banho	Momento de higiene As crianças dirigem-se à casa de banho consoante a indicação do adulto, para fazerem as suas necessidades fisiológicas e lavarem as mãos.
12h45-13h30 Almoço	Refeitório	Almoço

13h30-13h45 Higiene	Casa de Banho	Momento de higiene
13h45-14h45 Atividades Extracurriculares	Sala C3	Atividades Extracurriculares
14h45-15h30 Relaxamento ou brincadeira livre	Sala C3 ou Recreio	Momento Livre
15h30-16h Higiene	Casa de Banho	Momento de Higiene
16h-16h30 Lanche	Refeitório	Lanche da tarde
16h30 Saída	Da sala para casa ou para o recreio	Momento de transição

ANEXO D

Portefólio da Criança (Documento à parte)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO E
Guião de Entrevista à Educadora
Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadora Cooperante (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da educadora face à importância da leitura e a sua influência junto das crianças;
- Analisar a influência da educação literária no léxico das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo obter informação essencial para a realização da caracterização do grupo, do ambiente educativo, das famílias e da parte investigativa, inerente ao relatório da PPS II;</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.</p>	

		B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?	
C. Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar as crianças enquanto grupo • Conhecer o funcionamento do grupo 	<p>C1. Como caracteriza este grupo, em termos gerais?</p> <p>C2. Como caracteriza as crianças da sua sala quanto ao grau de motivação para com os desafios propostos?</p> <p>C3. Como caracteriza as crianças quanto ao seu nível de cooperação?</p> <p>C4. Quais são as principais preocupações relativamente ao grupo?</p> <p>C5. Quais os principais interesses do grupo?</p> <p>C6. De que modo procura garantir a participação e o envolvimento das crianças?</p>	<p>1.1 Caraterísticas do grupo em termos de desenvolvimento cognitivo motor, social e emocional;</p> <p>1.2 Interação entre pares e com os adultos</p> <p>2.1 Qual considera ser a razão dessa motivação?</p>
D. Processo Pedagógico		<p>D.1 Como é que organiza o espaço?</p> <p>D.2 Como é que planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo?</p> <p>D.3 Que princípios orientam a forma como organiza o grupo?</p>	<p>1.1 Porque é que optou por essa organização?</p> <p>2.1. Semanal, mensal, diário. 2.2 De que forma foi organizado o tempo?</p>

E. Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a articulação da educadora com as famílias 	<p>E.1 Como caracteriza, no geral, as relações familiares das crianças?</p> <p>E.2 Como vê a relação da instituição com as famílias?</p> <p>E.3 E a sua relação com os pais?</p> <p>E.4 Com que frequência realiza reuniões de pais?</p> <p>E.5 Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?</p> <p>E.6 Existe alguma dinâmica organizada com os pais para que participem nas atividades desenvolvidas com as crianças?</p>	<p>1.1 Em termos afetuosos, de estabilidade, de valorização, de ajuda a ultrapassar as dificuldades.</p> <p>2.1 Como se concretiza esta relação?</p> <p>4.1 Quais?</p> <p>5.1 Qual?</p>
F. Perspetivas sobre a influência das histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui às histórias; • Identificar o seu papel junto das crianças dos 3 aos 6 anos. 	<p>F.1 O que significam para si as histórias?</p> <p>F.2 Qual a sua importância na rotina das crianças?</p> <p>F.3 De que forma trabalha com as crianças, as histórias?</p>	<p>2.1 Qual a sua influência na hora do conto para as crianças?</p> <p>3.1 Quais as dinâmicas que utiliza?</p>

<p>G. Conceção da leitura no pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar atividades de manipulação fonémica e de ampliação lexical; • Identificar habilidades metalinguísticas implicados na aprendizagem da leitura. 	<p>G.1 Que estratégias utiliza para desenvolver a linguagem oral das crianças?</p> <p>G.2 Considera importante o contacto com diferentes tipos de texto, sejam eles manuscritos ou impressos?</p> <p>G.3 Julga que através do contacto com os livros, a criança descobre o prazer pela leitura?</p> <p>G.4 De que forma utiliza e se relaciona com a linguagem escrita?</p>	
<p>H. Educação Literária e o Léxico</p>		<p>H.1 O que significa para si a educação literária? E o léxico?</p> <p>H.2 Fale-me de que forma promove a exploração de situações onde existem a repetição de palavras ou de sons.</p> <p>H.3 De que forma possibilita à criança, oportunidades de pensar acerca da adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado?</p> <p>H.4 Costuma utilizar situações recreativas de troca de palavras numa frase de forma a promover a reflexão sobre o seu significado?</p>	<p>3.1 Em que ocasiões?</p> <p>4.1 Como?</p>

		<p>H.5 Costuma recitar poesia, cantar canções e dizer trava-línguas?</p> <p>H.6 Cria oportunidades para que as crianças brinquem com as rimas, os sons com a reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons?</p>	<p>5.1 Com que frequência?</p> <p>6.1 Como costuma fazer?</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO F

Transcrição da Entrevista à
Educadora Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil do entrevistado

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Educação de infância/ CESE em Educação especial e em expressão plástica

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

20 anos

B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas?

Atualmente quais são?

Praticamente nenhuma, uma vez que arranjei trabalho facilmente e tive necessidade de me autoafirmar como educadora e detentora de conhecimento perante uma equipa já formada. Atualmente as dificuldades que sinto são a nível de condições de trabalho e um pouco por parte da valorização profissional.

B4. Fale-me do seu percurso profissional.

Comecei a trabalhar num colégio privado e de costumes antigos, inseridos num ambiente autoritário e fechado onde houve a necessidade de mudar as mentalidades. Depois ingressei no contexto onde me insiro até hoje e foi muito bom inicialmente, pois construí muitas aprendizagens e estive em contacto com várias realidades culturais e com técnicos multidisciplinares. Hoje em dia, pouca é a evolução e sinto que preciso de novos desafios. Possivelmente, talvez a sociedade educativa necessite de novos desafios e de sangue novo!

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização.

Já referi anteriormente, no entanto iniciei na creche e segui-a sempre o grupo até ao pré-escolar, voltando novamente para a creche.

B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Sim, Mindfulness, Expressões, Projeto, Arte, etc.

C. Grupo

C1. Como caracteriza este grupo, em termos gerais?

O grupo inicial revelava grande imaturidade. De um modo geral, eram dependentes, pouco autónomos, com pouca capacidade de pensar, de resolver problemas e de encontrar soluções. São emocionalmente instáveis e frustram-se com grande facilidade sempre que as situações não correspondem às suas expectativas. As suas interações são pouco ricas e quando aconteceu a fusão de grupo, houve alguma evolução, mas não foi tão significativa quanto a esperada.

C2. Como caracteriza as crianças da sua sala quanto ao grau de motivação para com os desafios propostos?

Considero que o seu grau de motivação ou de interesse é escasso até mesmo quando são curiosidades que partem deles.

C2.1 Qual considera ser a razão dessa motivação?

Não consigo responder

C3. Como caracteriza as crianças quanto ao seu nível de cooperação?

Razoável, mas somente se for do interesse deles caso contrário, não cooperam.

C4. Quais são as principais preocupações relativamente ao grupo?

Acho que se relaciona com a imaturidade, a falta de autonomia e no domínio da linguagem

C5. Quais os principais interesses do grupo?

Confesso que não sei responder uma vez que, não demonstram interesse por nenhuma área em particular.

C6. De que modo procura garantir a participação e o envolvimento das crianças?

Tento sempre oferecer propostas apelativas, que cativem a atenção deles e o gosto por descobrir e aprender mais e mais.

D. Processo Pedagógico

D1. Como é que organiza o espaço?

O espaço foi organizado tendo em conta as condições físicas do espaço, portas, janelas, luz e zona de passagem pois estes fatores devem ser sempre considerados. Contudo esta sala não é a ideal.

D1.1 Porque é que optou por essa organização?

Sendo que é uma sala subterrânea e com pouca luminosidade, a sala oferece alguns constrangimentos de espaço por causa da rotina do plano de contingência que nos diz que o acolhimento da creche deve ser feito no interior desta sala. Assim sendo, tive de pensar em organizar o ambiente educativo desta forma e que possibilidades de áreas seria possível de colocar, tendo em conta as características já faladas anteriormente.

D2. Como é que planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo?

Conforme o grupo as suas dinâmicas e interesses. Normalmente através do planeamento semanal.

D3. Que princípios orientam a forma como organiza o grupo?

Conforme a rotina do dia, o acolhimento, as marcações, o planeamento do dia e as atividades.

E. Famílias

E1. Como caracteriza, no geral, as relações familiares das crianças?

O conhecimento que tenho não é muito, acho que posso dizer que são normais. Elas parecem afetuosas, mas nem sempre o que parece é! Quanto à estabilidade, valorização

e o ultrapassar das dificuldades, muitas vezes as famílias não estão disponíveis para perder um pouco do seu tempo com estas coisas, infelizmente.

E2. Como vê a relação da instituição com as famílias?

Uma relação de prestação de serviços essencialmente familiar.

E2.1 Como se concretiza esta relação?

Afetuosa e de respeito, mas infelizmente não é assim com todas as famílias.

E4. Com que frequência realiza reuniões de pais?

Duas vezes todos os anos e sempre que necessário individualmente

E4.1 Quais?

Não respondeu.

E5. Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

Sim.

E5.1 Qual?

Telefone ou conversas informais via e-mail.

E6. Existe alguma dinâmica organizada com os pais para que participem nas atividades desenvolvidas com as crianças?

Costumo utilizar a plataforma CAC fornecida pela instituição ou através de propostas de atividades a realizar em casa e, agora recentemente o ZOOM.

F. Perspetivas sobre a influência das histórias

F1. O que significam para si as histórias?

Considero que são momentos de grande riqueza, de linguagem, criatividade e de imaginação. Contar histórias às crianças vai muito além de uma atividade de lazer e é claro que esse é um momento lúdico que distrai e encanta a criança e que contribui e muito para o seu desenvolvimento.

F2. Qual a sua importância na rotina das crianças?

Acho que ouvir uma história estimula a criatividade das crianças e ao escutá-la as crianças vivenciam diversas emoções e sensações que as fazem refletir. Desta forma, acho que é bastante importante que sejam incluídas nas rotinas da criança de forma a desenvolver a concentração e a atenção.

F2.1 Qual a sua influência na hora do conto para as crianças?

Julgo que a sua influência se pauta na estimulação do desenvolvimento de funções cognitivas, como a relação de tempo e espaço, a comparação, o raciocínio e o pensamento.

F3. De que forma trabalha com as crianças, as histórias?

Uma história contada pode ficar mais rica com objetos que ajudem a ilustrá-la uma vez que esta tarefa é uma das mais importantes e também a mais desafiadora.

F3.1 Quais as dinâmicas que utiliza?

Tento mudar a voz das personagens, a entoação, etc.

G. Conceção da leitura no pré-escolar

G1. Que estratégias utiliza para desenvolver a linguagem oral das crianças?

Por exemplo, não adivinho o que a criança quer, tento ficar sempre da mesma altura quando tiver de falar com ela, proporciono situações para que a criança precise de se expressar, uso palavras simples e frases curtas, falo sempre corretamente sem usar diminutivos, proponho brincadeiras de imitação, dou atividades que trabalhem com os

órgãos da fala e exploro músicas infantis. Apresento variados tipos de sons, solicitando que descubram do que é que se trata, coloco vários objetos numa “caixa secreta” e cada criança retira um de cada vez e eles devem nomeá-lo e dizer as suas funções, trabalho com eles as rimas e a aliteração etc.

G2. Considera importante o contacto com diferentes tipos de texto, sejam eles manuscritos ou impressos?

Claro que sim!

G3. Julga que através do contacto com os livros, a criança descobre o prazer pela leitura?

Sem dúvida alguma!

G4. De que forma utiliza e se relaciona com a linguagem escrita?

Consultando, lendo e escrevendo.

H. Educação Literário e o Léxico

H.1 O que significa para si a educação literária? E o léxico?

A Educação Literária é um domínio de referência no novo Programa e Aprendizagens Essenciais Curriculares de Português definidas pelo Ministério da Educação. A criação deste domínio, que indica os objetivos a alcançar e os respetivos descritores de desempenho, pretende, por um lado, valorizar a literatura junto dos alunos, uma vez que veicula tradições e valores e, como tal, é parte integrante do património nacional, e, por outro, contribuir para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

De acordo com os nossos dicionários, **léxico é o conjunto de palavras de uma língua.** Tendo isso em vista, o fato de que os valores significativos das palavras não são absolutos, é importante destacarmos que uma das curiosidades do léxico é a sua mutabilidade. O que isso quer dizer? Como o nosso idioma é vivo, palavras novas

estarão sempre a surgir e, portanto, não haverá um falante que dominará completamente o léxico de sua língua materna.

H.2 Fale-me de que forma promove a exploração de situações onde existem a repetição de palavras ou de sons.

Através de brincadeiras com trava línguas e lengalengas, poemas, canções ou jogos de palavras.

H.3 De que forma possibilita à criança, oportunidades de pensar acerca da adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado?

Não respondeu.

H3.1 Em que ocasiões?

Questionando a criança em assembleias de grupo. Registrando e explorando as ideias das crianças

H.4 Costuma utilizar situações recreativas de troca de palavras numa frase de forma a promover a reflexão sobre o seu significado?

Sim, claro.

H4.1 Como?

Brincando com as palavras, inventando através de sons parecidos e questionando as crianças...

H.5 Costuma recitar poesia, cantar canções e dizer trava-línguas?

Sim.

H5.1 Com que frequência?

Com alguma, faz parte da rotina de sala.

H.6 Cria oportunidades para que as crianças brinquem com as rimas, os sons com a reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons?

Sim!

H6.1 Como costuma fazer?

Em assembleia de grupo sugerindo jogos com palavras...

ANEXO G

Guião de Entrevista à Professora
Bibliotecária

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatário: Educadora de Infância/ Professora Bibliotecária (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da educadora enquanto bibliotecária do ponto de vista da importância da leitura e a sua influência junto das crianças;
- Analisar a influência da educação literária no léxico das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária para a realização da caracterização do grupo, do ambiente educativo, das famílias e da parte investigativa, inerente ao relatório da PPS II;</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de bibliotecária?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p>	

<p>C. Perspetivas sobre a influência das histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui às histórias; • Identificar o seu papel junto das crianças dos 3 aos 6 anos. 	<p>C1. O que significam para si as histórias?</p> <p>C2. Qual a sua importância na rotina das crianças?</p> <p>C3. De que forma trabalha com as crianças, as histórias?</p>	<p>2.1 Qual a sua influência na hora do conto para as crianças?</p> <p>3.1 Quais as dinâmicas que utiliza?</p>
<p>D. Conceção da leitura no pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias de manipulação fonémica e de ampliação lexical; • Identificar habilidades metalinguísticas implicados na aprendizagem da leitura. 	<p>D1. Sendo a escola um dos atores sociais indispensáveis na fomentação de hábitos de leitura, enquanto responsável por uma biblioteca que trabalho articulado efetua na promoção do gosto pela leitura?</p> <p>D2. Considera importante o contacto com diferentes tipos de texto, sejam eles manuscritos ou impressos?</p> <p>D3. De que forma o seu trabalho como educadora de infância a ajuda neste papel de bibliotecária, em prol da promoção da leitura nas crianças?</p>	<p>2.1 Se sim, porquê?</p>
<p>E. Educação Literária e o Léxico</p>		<p>E1. O que significa para si a educação literária? E o léxico?</p> <p>E2. Que recursos e atividades tem ao longo do ano letivo que potenciem a educação literária?</p>	

		E3. Considera que existe uma relação entre a educação literária e o léxico?	3.1 De que forma?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO H

Transcrição da Entrevista à
Professora Bibliotecária

| | ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil do entrevistado

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Tenho, como formação inicial, o curso de Educação de infância. Fiz mestrado em Educação e Pós-graduação em Bibliotecas e Promoção da Leitura

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E de bibliotecária?

12 anos

B3. Fale-me do seu percurso profissional

Trabalhei vários anos em duas IPSS antes de ingressar no ensino oficial. Passei um ano pela educação especial, mas não me adaptei a esse percurso. Também estive um ano na direção do agrupamento e como assessora de um CFAE. Foram experiências enriquecedoras, mas o trabalho direto com as crianças e alunos realiza-me muito mais

C. Perspetivas sobre a influência das histórias

C1. O que significam para si as histórias?

O mundo do imaginário potenciador de vivências, alicerce fundamental para o desenvolvimento de diferentes competências.

C2. Qual a sua importância na rotina das crianças?

Quando tinha um grupo de educação pré-escolar iniciava a semana com uma história, lida ou contada, que íamos trabalhando ao longo dos dias em diferentes aspetos. Podíamos trabalhá-la só num dia ou durante toda a semana. Considero as rotinas fundamentais para as crianças se sentirem seguras. A história para além desse papel permite o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação. Do meu ponto de vista é um elemento pedagógico extremamente rico e fundamental nas rotinas das crianças. Agora, na biblioteca desenvolvo atividades sistematizadas de leitura com as crianças da ed. Pré-escolar e do 1º CEB (tendo estes um dia marcado para a mesma). Tendo em conta

o calendário marcado procuro sobretudo surpreendê-los com diferentes propostas e que se revela motivador e gerador de expectativas positivas relativamente à leitura e às histórias.

C2.1 Qual a sua influência na hora do conto para as crianças?

No 1º CEB planifico autonomamente esse tempo, embora articule sempre com o docente da turma para perceber quais as temáticas que poderão ser abordadas. Esporadicamente faço momentos surpresa em sala de aula (de acordo também com o docente da turma)

C3. De que forma trabalha com as crianças, as histórias?

A forma como abordo a história/livro depende muito do grupo e da própria história

C3.1 Quais as dinâmicas que utiliza?

Dinâmicas muito diversas: vão desde a leitura, pura e simples, à leitura dramatizada com outros elementos, à utilização de aventais e tapetes de histórias, flanelógrafo, sombras chinesas, fantoches, etc

D. Conceção da leitura no pré-escolar

D1. Sendo a escola um dos atores sociais indispensáveis na fomentação de hábitos de leitura, enquanto responsável por uma biblioteca que trabalho articulado efetua na promoção do gosto pela leitura?

O trabalho da BE só faz sentido em rede com os restantes elementos da escola e na motivação para a leitura não é exceção. Temos alguns projetos candidatados e apoiados pela RBE e PNL e cujo objetivo fundamental é sempre fomentar o gosto por ler. Estes projetos que integramos, nomeadamente as Mochilas em Vai e Vem para o pré-escolar e o Já Sei Ler no primeiro ciclo, são e ajudam a motivar as crianças, mas também as famílias para a importância da leitura. Para os alunos mais velhos (2º e 3º CEB) desenvolvemos os Clubes de Leitura na Escola. Uso também para atingir esse objetivo diferentes dinâmicas, desde a leitura entre pares (alunos que vão ler a outras turmas diferentes da sua, familiares que vêm à BE e às salas ler para os alunos, até ao encontro com escritores

e ilustradores). Nesta sequência de projetos/atividades/dinâmicas somos escola/BE A Ler + do Plano Nacional de Leitura.

D2. Considera importante o contacto com diferentes tipos de texto, sejam eles manuscritos ou impressos?

Sim

D.2.1 Se sim, porquê?

Todas as formas de leitura são importantes não importa o seu suporte. Neste momento os nossos alunos para além destas formas também usam *erears*. O importante é ler. ler sempre. Ler em qualquer lugar e em qualquer suporte.

D.3 De que forma o seu trabalho como educadora de infância a ajuda neste papel de bibliotecária, em prol da promoção da leitura nas crianças?

Creio que poucos docentes usam as histórias e leitura como os educadores de infância e foi essa influência que me fez procurar um novo papel na organização escolar, sobretudo no sentido de alargar essas práticas muito centradas na leitura a outros níveis educativos.

E. Educação Literário e o Léxico

E1. O que significa para si a educação literária? E o léxico?

A educação literária, do meu ponto de vista, um potenciador do olhar sobre o mundo. Desperta a curiosidade, motiva para o conhecimento, estabelece relações de proximidade entre o adulto e as crianças, envolve afetivamente os seus intervenientes. É central, acredito, na educação, promovendo as mais variadas aprendizagens, nos diferentes domínios. A palavra é, por excelência, o meio fundamental da comunicação humana, sendo por isso crucial na comunicação literária.

E2. Que recursos e atividades tem ao longo do ano letivo que potenciem a educação literária?

Muitos dos recursos possíveis numa biblioteca do Sec. XXI que vão desde o livro enquanto objeto primordial, à ilustração, exposições, diferentes suportes de leitura (*ereaders*, podcast, vídeo, ...). quanto às atividades, mantemos a funcionar apesar da pandemia, o trabalho direto com os grupos/turmas com leitura, dramatizações, empréstimo para sala de aula e domiciliário e, excluindo o último ano, encontros com autores, rodas de leitura com Universidade sénior, encontros com a comunidade, trabalho com as residências sénior, e partilha de leituras/conto e reconto entre turmas.

E3. Considera que existe uma relação entre a educação literária e o léxico?

Sim, sem dúvida.

E.3.1 De que forma?

Ler, ouvir ler e/ou contar, recontar permite a evolução lexical, a aquisição de novos vocábulos, o enriquecimento vocabular. Quanto mais novas forem as crianças que usufruem de educação literária mais precocemente se desenvolvem esta área relevante do seu crescimento. Este desenvolvimento permite também à criança conhecer e referenciar melhor o mundo que a rodeia. No domínio da linguagem oral (OCEPE) é clara a importância para o desenvolvimento da leitura para uma comunicação cada vez mais complexa. O estímulo que representa não pode ser esquecido na abordagem holística do conhecimento.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

É importante referir que a educação literária precoce, devidamente enquadrada no ambiente educativo, promove também o desenvolvimento da criatividade imaginação bem como de subdomínios da linguagem e expressão, nomeadamente do jogo dramático e simbólico e, no geral, das expressões artísticas.

ANEXO I

Guião do Inquérito por Questionário
às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Guião do Questionário

Destinatários: Pais e/ou Encarregados de Educação (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar a conceção dos pais do ponto de vista da importância da leitura e da sua influência junto dos;
- Analisar a influência da educação literária no léxico das crianças, na perspetiva dos pais.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária para a realização da caracterização do grupo, do ambiente educativo, das famílias e da parte investigativa, inerente ao relatório da PPS II;</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p>
B. Definição do perfil dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a família 	<p>B1. Quantos filhos tem?</p> <p>B2. Quais as rotinas de leitura que tem com o seu filho?</p> <p>B3. Gosta de ler? Se sim, que tipo de livros costuma ler?</p>
C. Perspetivas sobre a influência das histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que os pais atribuem às histórias; 	<p>C1. O que significam para si as histórias?</p> <p>C2. Com que frequência conta histórias ao seu filho?</p>

		<p>C3. Que tipo de livros conta ao seu filho?</p> <p>C4. Quando se trata de efetuar a escolha de um livro costuma ter atenção a que características?</p>
D. Conceção da leitura no pré-escolar		<p>D1. Considera que a prática de ler e de contar histórias contribui para a criação de hábitos de leitura?</p> <p>D2. Costuma usar situações do quotidiano para promover o contacto funcional com o escrito? Por exemplo, lê receitas para o seu filho enquanto estão a cozinhar?</p> <p>D3. Lê e escreve com o seu filho? Em que momentos?</p>
E. Educação Literária e o Léxico		<p>E1. O que significa para si a educação literária? E o léxico?</p> <p>E2. Considera que a educação literária desenvolve o léxico da criança?</p> <p>E2.1 Se sim de que forma?</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO J

Apresentação dos resultados obtidos
através do Inquérito por
Questionário aplicado às famílias

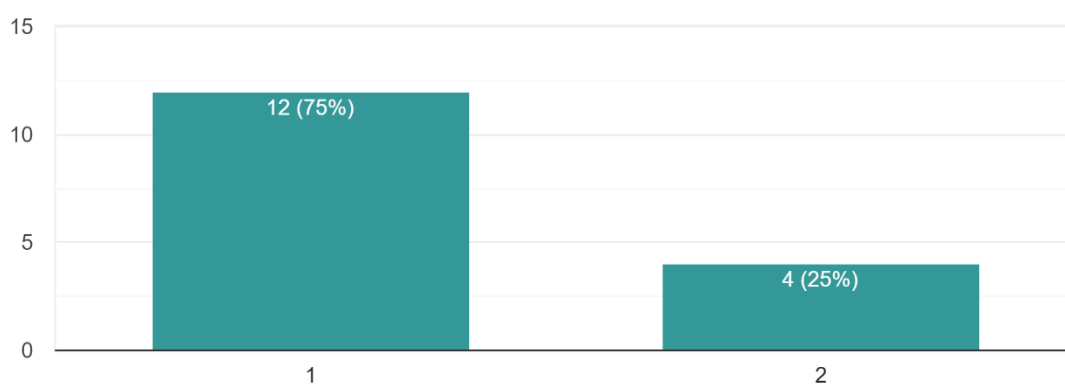
B. Definição do perfil dos pais

B1. Quantos filhos tem?

Figura J4

Número de Filhos

16 respostas



I1 – 1

I2 – 1

I3 – 1

I4 – 1

I5 – 1

I6 – 1

I7 – 1

I8 – 1

I9 – 2

I10 – 1

I11 – 2

I12 – 2

I13 – 1

I14 – 1

I15 – 2

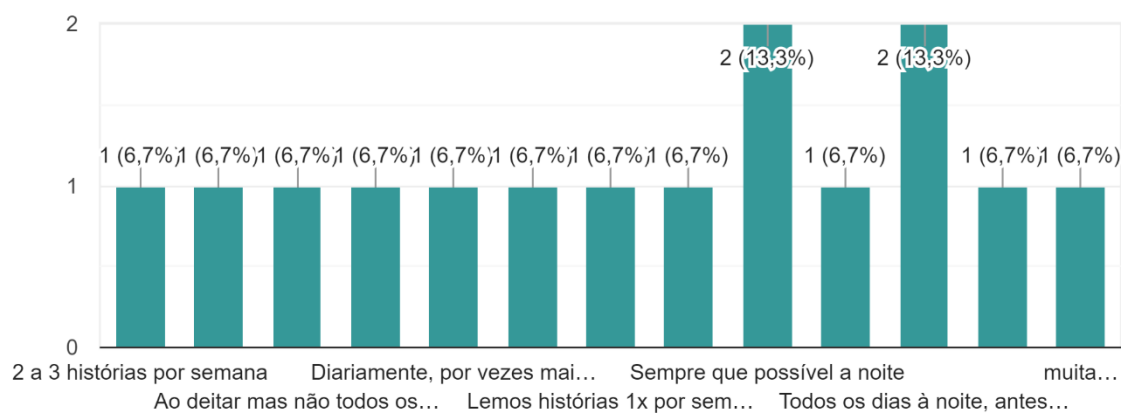
I16 - 1

B2. Quais as rotinas de leitura que tem com o seu filho?

Figura J5

Rotinas de Leitura

15 respostas



I1 – Diária;

I2 – 2 a 3 histórias por semana;

I3 – Não respondeu;

I4- Todos os dias à noite, antes de ir para a cama;

I5 - Dia sim dia não;

I6- Todos os dias à noite, antes de ir para a cama;

I7 – Quase todos os dias úteis à noite antes de dormir;

I8 – Ao deitar;

I9 – Sempre que possível, antes de jantar tentamos ver sempre 1 livro;

I10 - Diariamente, por vezes mais do que uma história;

I11 – Uma vez por semana;

I12 – Ao deitar mas não todos os dias;

I13 – Sempre que possível à noite;

I14 – Sempre que possível à noite;

I15 – Muitas vezes lia uma história à noite;

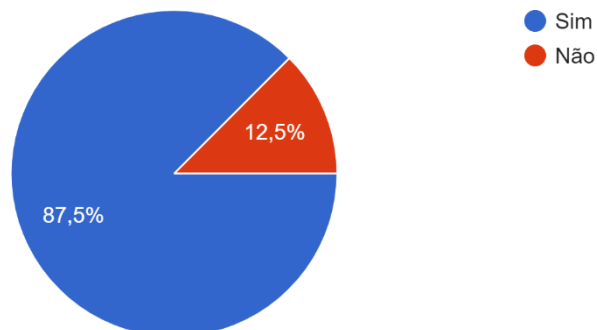
I16 - Lemos histórias 1x por semana;

B3. Gosta de ler?

Figura J6

Gosto pela leitura

16 respostas



I1 – Sim;

I2 – Sim;

I3 – Sim;

I4 – Sim;

I5 – Não;

I6 – Sim;

I7 – Não;

I8 – Sim;

I9 – Sim;

I10 – Sim;

I11 – Sim;

I12 – Sim;

I13 – Sim;

I14 – Sim;

I15 – Sim;

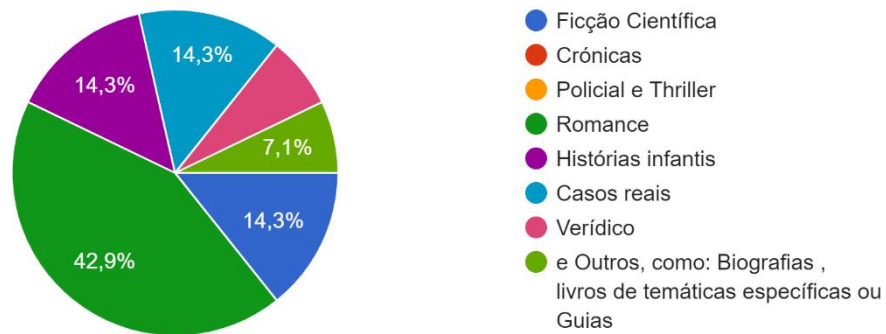
I16- Sim.

B3.1 Se sim, que tipo de livros costuma ler?

Figura J7

Género de livro preferencial

14 respostas



I1 – Romance;

I2 – Romance;

I3 – Outra: Verídico;

I4 – Outra: Histórias Infantis;

I5 – Não respondeu;

I6 – Outra: Histórias Infantis;

I7 – Não respondeu;

I8 – Ficção Científica;

I9 – Ficção Científica;

I10 – Romance;

I11 – Romance;

I12 – Outra: e Outros, como: Biografias , livros de temáticas específicas ou Guias

I13 – Outra: Casos Reais;

I14 – Outra: Casos Reais;

I15 – Romance;

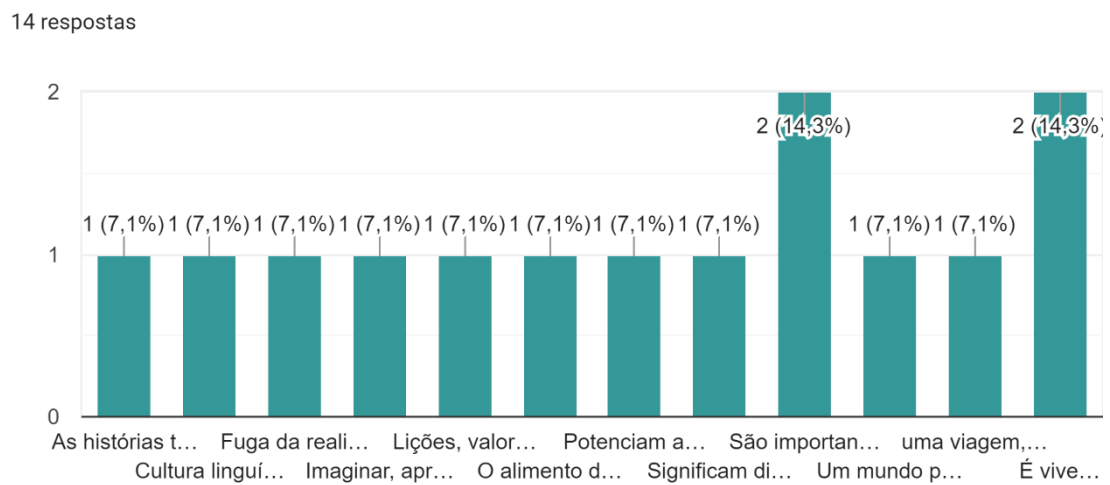
I16 – Romance.

C. Perspetivas sobre a influência das histórias

C1. O que significam para si as histórias?

Figura J8

Significado das histórias para as famílias



I1 – Fuga da realidade;

I2 – Significam distração e aprendizagem;

I3 – Não respondeu;

I4 – São importantes para o seu desenvolvimento;

I5 – Não respondeu;

I6 – São importantes para o seu desenvolvimento;

I7 – As histórias têm várias interpretações consoante a idade, mas elas ajudam a criar hábitos de leitura, ajuda a aumentar vocabulário e estrutura de frases e ajuda igualmente a passar a mensagem do que está certo e errado;

I8 – Um mundo paralelo ao nosso, um mundo de imaginação;

I9 – Potenciam a nossa imaginação, enriquecem-nos tanto ao nível da língua portuguesa como na criatividade e fantasia;

I10 – Cultura linguística, incentivo à criatividade e imaginação;

I11 – O alimento da imaginação;

I12 – Imaginar, aprender, sonhar, ser livre, viajar;

I13 – É viver no momento aquilo que estamos a ler, entrarmos na própria história como se tive se a vive la;

I14 – É viver no momento aquilo que estamos a ler, entrarmos na própria história como se tive se a vive la;

I15 – Uma viagem, imaginação, aventura. Para as crianças também mas acresce o desenvolvimento da linguagem e outras aprendizagens;

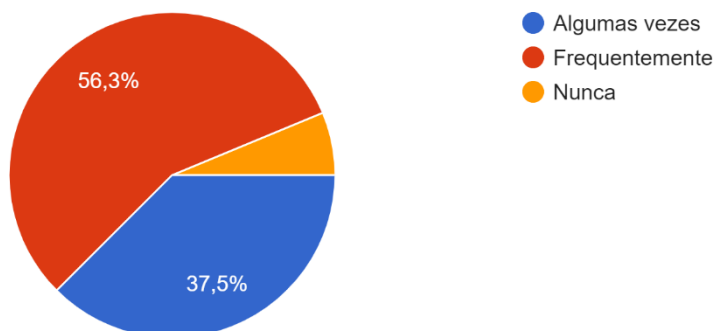
I16 - Lições, valores e aprendizagens.

C2. Com que frequência conta histórias ao seu filho?

Figura J9

Frequência da leitura para o filho/filhos

16 respostas



I1 – Frequentemente;

I2 – Nunca;

I3 – Algumas vezes;

I4 – Frequentemente;

I5 – Algumas vezes;

I6 – Frequentemente;

I7 – Frequentemente;

I8 – Frequentemente;

I9 – Algumas vezes;

I10 – Frequentemente;

I11 – Algumas vezes;

I12 – Algumas vezes;

I13 – Frequentemente;

I14 – Frequentemente;

I15 – Frequentemente;

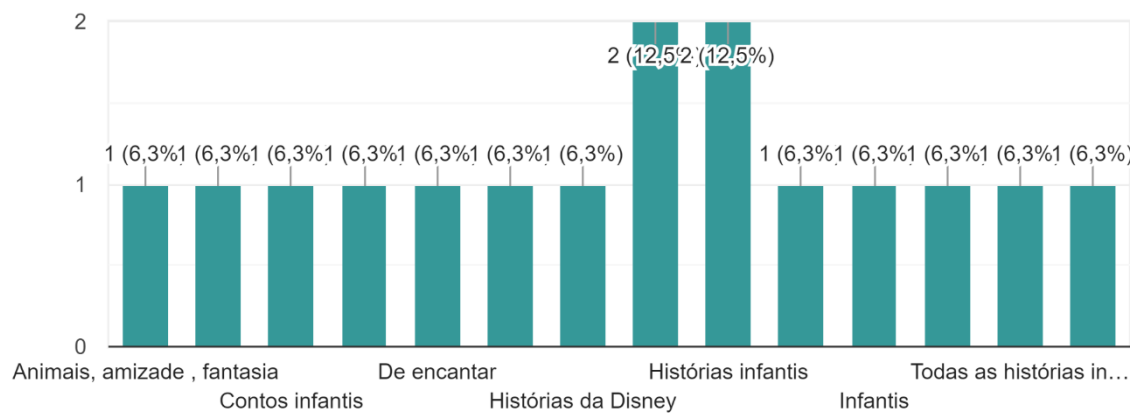
I16 – Algumas vezes.

C3. Que tipo de histórias conta ao seu filho?

Figura J10

Tipo de história preferencial

16 respostas



I1 – Compro livros frequentemente, tendo em atenção que ela retire delas uma lição... uma aprendizagem;

I2 – Histórias da Disney;

I3 – De encantar;

I4 – Histórias infantis;

I5 – Infantis;

I6 – Histórias infantis;

I7 – Todas as histórias infantis para a sua idade. A criança escolhe o livro;

I8 – Animais, amizade, fantasia;

I9 – Infantis;

I10 – Infantis, temáticas (animais, dinossauros, espaço, natureza, de perguntas / curiosidades...);

I11 – Didáticas;

I12 – Da família, sobre personagens de "faz-de-conta", sobre episódios engraçados que se passaram com alguém e que dê para ter alguma "moral", etc.;

I13 – Histórias da banda desenhada;

I14 – Histórias da banda desenhada;

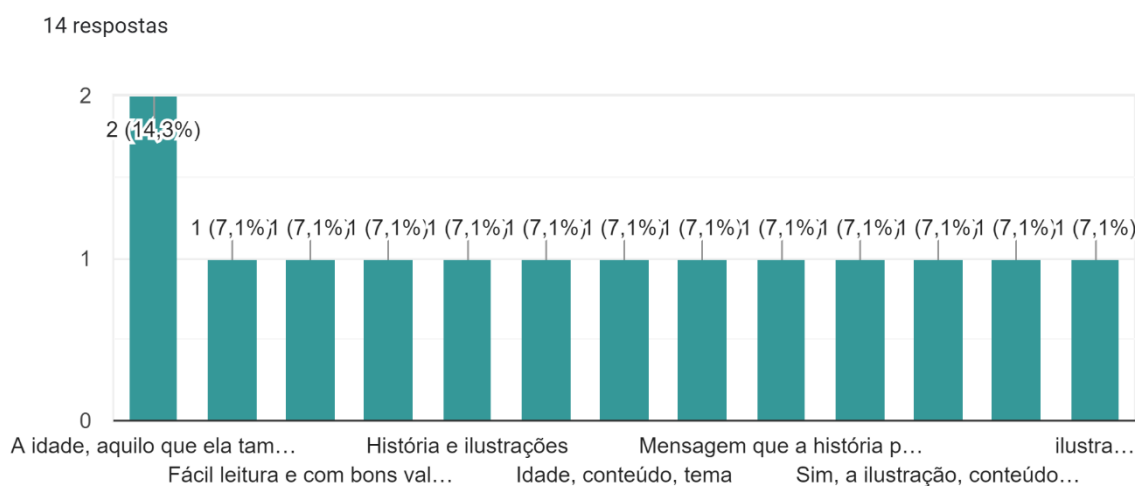
I15 – Livros previamente escolhidos por mim, como educadora tenho a capacidade de fazer uma seleção com premissas educativas;

I16 – Contos infantis.

C3.1 Quando se trata de efetuar uma escolha de um livro, costuma ter atenção a que características?

Figura J11

Caraterísticas preponderantes na escolha de um livro



I1 – O conteúdo é o mais importante. Retirar bons valores do mesmo;

I2 – Mensagem que a história passa;

I3 – História;

I4 – Não respondeu;

I5 – Histórias escolhidas por ele;

I6 – Não respondeu;

I7 – Apenas a idade recomendada. Qualquer história tem uma mensagem por trás importante para passar à criança;

I8 – Sim, a ilustração, conteúdo, tema e moral;

I9 – Idade, conteúdo, tema;

I10 – Interesse, linguagem, à mensagem;

I11 – História e ilustrações;

I12 – Tema, autor, resumo da história na contracapa, recomendação;

I13 – A idade, aquilo que ela também mais gosta, para poder prestar atenção e falamos sobre a mesma;

I14 – A idade, aquilo que ela também mais gosta, para poder prestar atenção e falamos sobre a mesma;

I15 – Ilustrações, texto e história;

I16 - Fácil leitura e com bons valores.

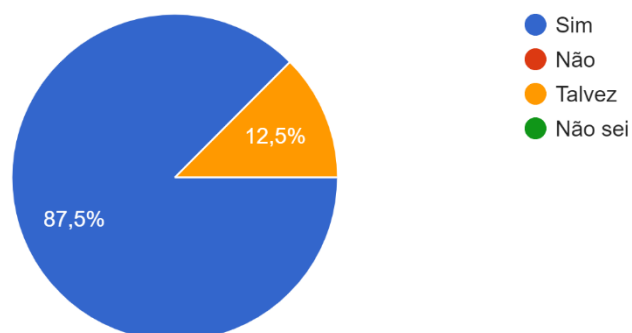
D. Conceção da leitura no pré-escolar

D1. Considera que a prática de ler e de contar histórias contribui para a criação de hábitos de leitura?

Figura J12

Contribuição da prática de leitura para a criação de hábitos de leitura

16 respostas



I1 – Sim;

I2 – Sim;

I3 – Talvez;

I4 – Sim;

I5 – Talvez;

I6 – Sim;

I7 – Sim;

I8 – Sim;

I9 – Sim;

I10 – Sim;

I11 – Sim;

I12 – Sim;

I13 – Sim;

I14 – Sim;

I15 – Sim;

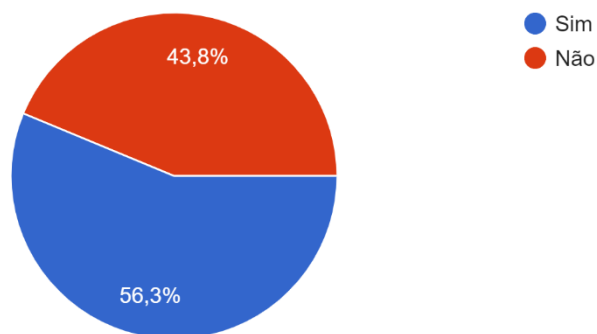
I16 – Sim.

D2. Costuma usar situações do quotidiano para promover o contacto funcional com o escrito? Por exemplo, lê receitas para o seu filho enquanto estão a cozinhar?

Figura J13

Promoção do contacto funcional com o escrito

16 respostas



I1 – Sim;

I2 – Sim;

I3 – Não;

I4 – Não;

I5 – Não;

I6 – Não;

I7 – Sim;

I8 – Sim;

I9 – Sim;

I10 – Sim;

I11 – Não;

I12 – Sim;

I13 – Não;

I14 – Não;

I15 – Sim;1;

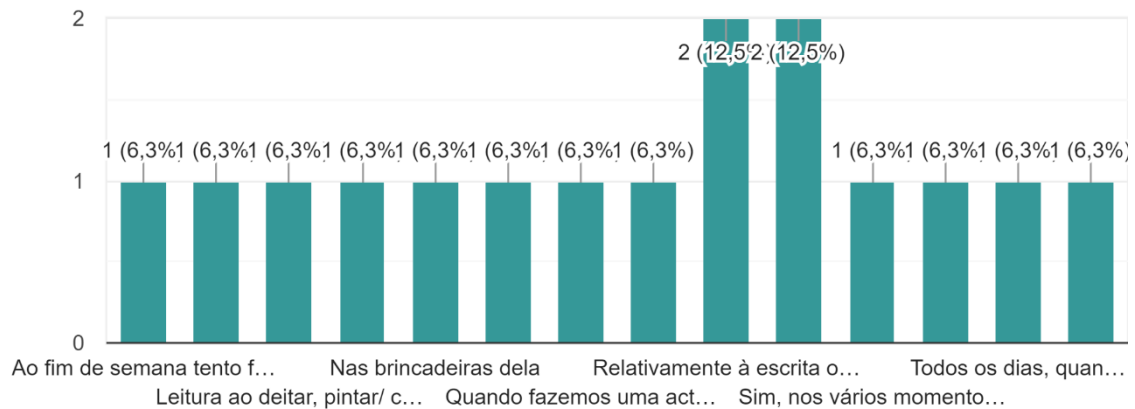
I16 – Sim.

D3. Lê e escreve com o seu filho? Em que momentos?

Figura J14

Hábitos de leitura e escrita com o(s) filho(s)

16 respostas



I1 – Todos os dias, quando chega da escola descansa um pouco, lancha e vamos as duas para a secretária dela ler e escrever;

I2 – Quando fazemos uma atividade em casa;

I3 – Sim. Por norma ela gosta de copiar o que está escrito nos livros ou em qualquer outra parte;

I4 – Relativamente à escrita o meu filho ainda está a aprender a escrever o nome, mas leio histórias para ele todos os dias;

I5 – Quando o mesmo pede;

I6 – Relativamente à escrita o meu filho ainda está a aprender a escrever o nome, mas leio histórias para ele todos os dias;

I7 – Por enquanto, dada a idade, só leio as histórias para ele;

I8 – Ler histórias ao deitar e escrever durante o fim de semana;

I9 – Final do dia e fim de semana;

I10 – Sim, nos vários momentos do dia-a-dia, na rua, na televisão, nos jornais e revistas, nas embalagens. Nas várias situações que são oportunas para trabalhar o reconhecimento das letras e palavras;

I11 – Nas brincadeiras dela;

I12 – Leitura ao deitar, pintar/ colorir/ desenhar em momentos de lazer em família;

I13 – Sim, mais nas minhas folgas. Para poder prestar mais atenção e cuidado naquilo que quero ir ensinando;

I14 – Sim, mais nas minhas folgas. Para poder prestar mais atenção e cuidado naquilo que quero ir ensinando;

I15 – Não tinha por hábito escrever;

I16 - Ao fim de semana tento fazer esse tipo de atividades.

H. Educação Literária e o Léxico

H1. O que significa para si a educação literária? E o léxico?

caraterísticas?

I1 – Uma pedra basilar em toda a educação dela. Uma criança, adolescente e um adulto tem que saber ler e escrever corretamente;

I2 – Aprendizagem da Língua e escrita;

I3 – Não respondeu;

I4 – É a leitura e compreensão do texto e léxico é a comunicação oral ou escrita.

I5 – Não respondeu;

- I6** – É a leitura e compreensão do texto e léxico é a comunicação oral ou escrita;
- I7** – É extremamente importante para o seu desenvolvimento;
- I8** – Capacidade de compreender as palavras, ler um texto e entender o seu significado e poder explicar;
- I9** – De extrema importância, subjacente a todas as aprendizagens;
- I10** – Educação literária é inculcar o gosto pela leitura, transformar a criança em leitores que entendam não só as palavras, mas o texto, e o contexto levando a entender a mensagem da história. O léxico são as palavras que a criança aprende para se expressar. Quanto maior, melhor a criança se expressa;
- I11** – Significa o enriquecimento da imaginação;
- I12** – É aquela capaz de transformar as pessoas em leitores competentes e que se deverá iniciar de pequenino com afinco e rigor, de modo a ficar para toda a vida. É de extrema importância na formação das crianças e deve ser incentivada em casa e durante o percurso escolar. O léxico é igualmente importante alargar ao longo da vida, adaptado, claro, a cada idade da criança (pode ser fomentado por uma boa educação literária ou fomento de bons hábitos de leitura logo a partir da infância);
- I13** – A educação literária faz com que ela possa estabelecer alicerces para uma melhor formação a nível de pensamento crítico. A nível do léxico faz com que a criança se expresse melhor oralmente e por escrito;
- I14** – A educação literária faz com que ela possa estabelecer alicerces para uma melhor formação a nível de pensamento crítico. A nível do léxico faz com que a criança se expresse melhor oralmente e por escrito;
- I15** – educação literária: a criança com o livro pode crescer evidenciando valores, novas aprendizagens, adquirido vocabulário, etc. Léxico é o conjunto de palavras com que a criança se pode expressar e construir frases;

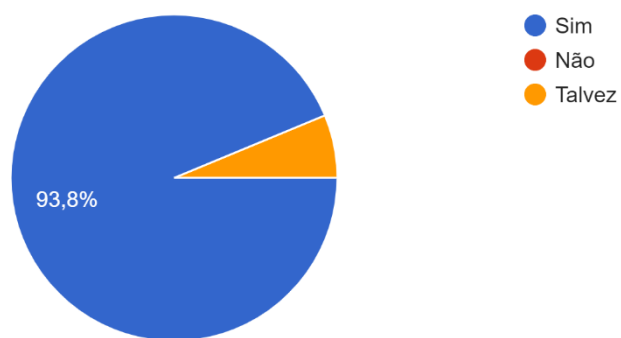
I16 - Criar gosto pela leitura e pela cultura.

H2. Considera que a educação literária desenvolve o léxico da criança?

Figura J15

Influência da Educação Literária no desenvolvimento do Léxico

16 respostas



I1 – Sim;

I2 – Sim;

I3 – Sim;

I4 – Sim;

I5 – Talvez;

I6 – Sim;

I7 – Sim;

I8 – Sim;

I9 – Sim;

I10 – Sim;

I11 – Sim;

I12 – Sim;

I13 – Sim;

I14 – Sim;

I15 – Sim;

I16 – Sim.

H2.1 Se sim, de que forma?

I1 – Através das histórias que ouve, e em consequência, as palavras novas que ouve/aprende, incentivarão a que essas palavras sejam utilizadas no seu discurso;

I2 – Não sei responder;

I3 – Na forma como fala e se expressa;

I4 – Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita;

I5 – Não respondeu;

I6 – Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita;

I7 – Claramente as crianças que mais ouvem histórias e depois as leem aumentam drasticamente o seu vocabulário e conseguem expressar-se melhor;

I8 – Ajuda a entender as palavras e os seus vários significados, ajuda a entender o mundo que os rodeia, a explicá-lo e a entendê-lo;

I9 – A criança cria contacto e treina através da leitura;

I10 – Através das várias histórias a criança aprende novas expressões e palavras;

I11 – Na fala e na compreensão;

I12 – Quanto mais se ler, e de forma mais diversificada - vários temas, enredos, até línguas - mais alargamos o nosso léxico/ o conjunto de palavras que assimilamos, apreendemos mais sinónimos, antónimos, homónimos, etc. Mais conhecimento temos para manter conversas ou contar histórias uns aos outros mais longas e interessantes, etc.;

I13 – Não respondeu;

I14 – Não respondeu;

I15 – A linguagem verbal desenvolve o léxico;

I16 - Permitiria desenvolver novo vocabulário e desenvolver a fala. Sem dúvida seria um ótimo estímulo no desenvolvimento do léxico.

ANEXO K

Avaliação Inicial feita às crianças

| | ' ' | | ' ' |

Avaliação Inicial – Individual (Silva et al. 2016)

Nomes	Identifica o número de sílabas de uma palavra – Cão, Escola, Cadeira, Lobo	Descobre e refere palavras que acabam e começam da mesma forma – acabadas em [ãw]	Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário - teto	Identifica uma frase cuja estrutura gramatical está incorreta – “Este o cão é bonito”	Significado da Palavra – telhado, cabide ou quadrado
B1 .	“Cão tem duas” “ESC-OLA tem duas” “Cadei-ra duas”	Não sei	É difícil	“Este cão é bonito” – corrigiu-me	Telhado – não sei Cabide – pendurar a roupa; Quadrado – é um quadrado;
B2	DOENTE				
D.B	“Vou contar com os meus dedos, dois” Escola – três Cão- três “é dois, é dois!” Cadeira - três	Não sei	“O teto é para a casa”	Não está certo, mas depois disse que afinal estava certo	Telhado – não sei Cabide – é para pendurar algumas coisas; Quadrado- é uma letra
D2	Escola – dois	Não conheço	Muito pensativo, hmmmmm, ahhhhh. Não sei	Sim, está certo!	Telhado – não sei

	<p>Cão – duas</p> <p>Cadeira - três</p>				<p>Cabide – não sei o nome e não sei para que serve, tenho a roupa pendurada na varanda;</p> <p>A figura geométrica da figura – “é um jogo de futebol”, continua a pensar e a dizer “hmmmm”</p> <p>Quadrado – não sei</p>
E.	<p>Escola – duas;</p> <p>Cão – duas;</p> <p>Cadeira- três</p>	Não sei	Não consigo	<p>“Este o cão é bonito” é correto;</p>	<p>Telhado – é uma coisa que é um triângulo, que se fez para tapar o resto da casa ou se não chove lá dentro;</p> <p>Cabide – coisas para pendurar a roupa;</p> <p>Quadrado – é uma coisa que tem a forma de um quadrado que também se encontra quase em todo o lado;</p>

F.	NÃO QUIS RESPONDER				
<p>G.</p>	<p>Sabe o que são sílabas e prontamente me respondeu dizendo que lobo tinha 2</p> <p>Escola – três</p> <p>Cão – duas</p> <p>Cadeira - quatro</p>	<p>Balão, Refilão e Comilão</p>	<p>Dificuldades em construir frase ou perceber o exercício “O suporte é um carro”</p>	<p>Não, o cão é bonito</p>	<p>Telhado – é um triângulo; o telhado é vermelho;</p> <p>Cabide – não sei;</p> <p>Quadrado – não sei</p>
<p>G2</p>	<p>Lobo – fiz com ele ao mesmo tempo e ele disse-me que eram três sílabas;</p> <p>Escola – com ajuda novamente, 4 sílabas;</p> <p>Cão – duas;</p> <p>Cadeira – não sei</p>	<p>Não sei</p>	<p>Teto e telhado</p>	<p>Sim está certo!</p>	<p>Telhado – é da casa;</p> <p>Cabide – é onde se põe a roupa;</p> <p>Triângulo – é uma forma geométrica (viu um triângulo ao invés de quadrados)</p>

<p>I.</p>	<p>Não vale a pena contar</p> <p>Escola – uma</p> <p>Cão – “cãozinho” – três</p> <p>Cadeira – 9 acho eu</p>	<p>“Naum sei”</p>	<p>“O teto é colorido, gosto mais do teto colorido que é giro!”</p>	<p>Sim! “O cão é bonito e fofinho”</p>	<p>Telhado – é onde tapa a casa para não chover na casa, para “proteger” as pessoas que vivem na casa;</p> <p>Cabide- onde agente põe a roupa;</p> <p>Não sabe o que é uma figura geométrica disse que era verde, um computador,</p> <p>Quadrado – é um retângulo, acho eu</p>
<p>L1</p>	<p>Escola – duas (muito insegura e incerta)</p> <p>Cão – demora muito na resposta, duas;</p> <p>Cadeia- 3 (com ajuda)</p>	<p>Não</p>	<p>Não consigo</p>	<p>Não sei</p>	<p>Telhado – não sei;</p> <p>Cabide – não sabe o que é, identificou a imagem dizendo que é de onde se tira a roupa;</p> <p>Quadrado – é não sabes</p>

L.C.	Escola – disse-me três sem utilizar o recurso à palma; Cão- duas (novamente); Cadeira – três (igual)	Não	O teto é da parte de cima da casa de dentro	Está certo!	Telhado – é a parte de cima da casa; Os cabides parecem camas Cabides – é das roupas; Quadrado – não sei
L2	Escola- não sei Cão – “tês” Cadeira - “quato” e em vez de dizer a palavra disse os números Ao fazer o método silábico com as palmas ela repete a palavra mais do que uma vez	Não	Teto branco	“Este cão é bonito”	Telhado – para não cair chuva; Cabides – para pôr roupa e coisas; “Que figura geométrica está aqui? – É para pôr roupa” Quadrado – não sei
M.	Escola – a primeira vez disse uma e repetiu e	“Nãum sei”	“Quadilátero” Pedi-lhe para que construísse uma frase com o sinónimo de	Corrigiu-me dizendo “O cão é bonito”	Telhado – não sabe o que significa;

	<p>disse que afinal tinham duas</p> <p>Cão – “cão” disse que tinha duas;</p> <p>Cadeira – “tês” sílabas;</p>		<p>telhado e não conseguiu construir uma frase;</p>		<p>O cabide serve para pendurar a roupa;</p> <p>Moldura – é um “quardo”;</p> <p>Quadrado – é uma coisa que é as formas geométricas;</p>
M2	<p>Escola – duas</p> <p>Cão – duas;</p> <p>Cadeira – três;</p>	Não sei	A minha é roxa	Está certo	<p>Telhado – é uma coisa que se faz para não chover a casa de dentro;</p> <p>Cabide – umas coisinhas de pôr a roupa;</p> <p>Quadrado – tem 4 pontas</p>
R. F	<p>Escola – DUAS</p> <p>Cão – uma;</p> <p>Cadeira – “é assim cadeira, duas!”</p>	Naum sei	O teto é vermelho – dei o exemplo primeiro com telhado	Ficou pensativo, mas disse que estava certo	<p>Telhado – é um tijolo</p> <p>Cabide – é umas coisas para pendurar a roupa, mas não sei o que é;</p> <p>Quadrado – tem quatro picos;</p>

R.	NÃO QUIS RESPONDER				
S.S	ESTÁ DE FÉRIAS				
S	Sabes o que é uma sílaba? “Sim” O que é? “Faz assim auuuu” Escola – é as letras	Quadrado também Camião, Limões e também a comida toda	A galinha é bonita	Corrigiu-me e disse “Este cão é bonito”	Galinha – faz assim CÓCÓ Cabide – serve para os vestidos
V.	Escola – duas Cão – um Cadeira - um	Simão, Papelão, Cartão	O teto é bonito	É, é assim	Telhado – é uma coisa que é um triângulo, tem tijolos, pode ser castanho ou preto e onde agente mora; Cabide – é uma coisa que se pendura as roupas; Quadrado – é tipo uma tecla do computador;
Y	Muito pensativa	Não	Dei o exemplo com telhado, continua sem me responder	Está certa	Telhado – não soube dizer o que era;

	Escola – com ajuda disse três; Cão- duas; Cadeira- três;				Cabides – para pendurar coisas; Quadrado – não soube dizer o que era;
--	----------------------------------------------------------------	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------

ANEXO L
Ética na Investigação

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica
<p>1. Objetivos do Trabalho</p>	<p>Desde o primeiro dia em que me apresentei no CS que houve a necessidade de me apresentar às crianças, famílias e equipa educativa. Como tal, coloquei à porta da sala uma folha de apresentação às famílias (cf. Anexo O) para explicar a todos, a os objetivos da minha presença. Como estamos a viver uma situação delicada, devido à pandemia, a educadora cooperante encarregou-se de escrever um e-mail às famílias a explicar a minha vinda, uma vez que alguns dos familiares podiam não reparar no documento presente na porta da sala. Considero que através deste gesto, onde dou a conhecer a todos <i>quem sou eu</i>, assegura uma ética democrática onde todos os intervenientes se sintam confortáveis, para que me pudessem questionar, tirar alguma dúvida ou inquietações.</p> <p>No que refere à investigação que realizei, embora não fosse concluída e por se tratar de uma investigação-ação sobre a Educação Literária e o Léxico, quis que tanto as famílias, como a equipa educativa estivessem a par dela. Assim, sempre com as conversas em torno da investigação a equipa educativa esteve sempre a par de todas as iniciativas e desenvolvimentos, bem como os familiares que mostraram o seu agrado e total confiança ao longo de todo o processo.</p>
<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>Considero que a investigação a que propus levar avante, não conduziu a qualquer dano ou custo, mas sim benefícios que poderão levar a práticas de qualidade tanto por parte da equipa educativa como por parte das famílias. Penso sim, que com a minha investigação se criaram novas dinâmicas, pelo menos em contexto de sala; se criaram mais debates e reflexões em torno do tema. Pois tal como defendem Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será</p>

	que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161).
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	Ao longo de toda a minha ação o respeito pela privacidade e confidencialidade revelou-se o principal para com as crianças, famílias e equipa educativa. Desta forma, para garantir estes pressupostos, os dados que fui recolhendo estão seguros na medida em que na apresentação dos nomes próprios, não remeto para apelidos ou quaisquer outras características que permitam a identificação dos sujeitos.
4. Decisões acerca de quais crianças a envolver e a excluir	No que diz respeito às decisões acerca de quais crianças a envolver e a excluir, posso desde já afirmar que não concretizei nenhum processo de escolha, uma vez que durante toda a investigação foram incluídos os atores sociais que remetem para a centralidade em torno da minha ação pedagógica. Por isso mesmo, aquando da avaliação inicial dei sempre liberdade para que a criança se sentisse confortável para dizer se queria ou não participar e o mesmo se inclui durante a implementação da “Hora do Conto”.
5. Fundamentos	Por forma a evitar quaisquer comportamentos tanto naturais como espontâneos que pudessem vir a ser influenciados pelas minhas vontades e crenças pessoais na indução ou no enviesamento dos resultados ou dos dados recolhidos, tive sempre em atenção durante todo o processo o papel dos adultos e das crianças. Assim, tentei sempre evitar comportamentos que pudessem pôr em causa certas e determinadas ações que conduzissem uma direção de se tornarem artificiais ou limitantes. Nesta persecução, tentei sempre sobrepor os interesses das crianças e dos adultos a quaisquer interesses ou conveniências pessoais.

<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Durante toda a minha prática profissional, tentei sempre promover comportamentos que informassem as crianças e os adultos envolvidos dos resultados subjacentes à minha intervenção.</p> <p>Ao envolver as famílias na investigação que concretizei, tentei colocá-las a par de todos os desenvolvimentos com a ajuda da educadora cooperante que fazia a ponte de todo o processo de comunicação com as famílias e com as respostas obtidas por parte deles.</p>
<p>7. Consentimento Informado</p>	<p>No que concerne ao consentimento informado, apresentei um protocolo às famílias para que as mesmas autorizassem o registo fotográfico e videográfico das crianças (cf. Anexo P). Falei com as famílias para que elas pudessem perceber que a recusa de autorizarem aquilo que lhes estava a propor não iria pôr em causa, nem prejudicar a minha relação para com as crianças, nem a minha ação para com eles. Fiz questão de frisar em conversa, que se quisessem retirar a autorização já concedida que também não haveria qualquer tipo de problema.</p> <p>Para além deste protocolo apresentei também um outro à família da criança escolhida para elaborar o portfólio da criança (cf. Anexo Q)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Para que privilegiasse e garantisse a devolução da informação e do trabalho que fui desenvolvendo com as crianças durante toda a minha intervenção, planeei a divulgação das atividades que fomos desenvolvendo ao longo da minha prática profissional e fui expondo no placard de entrada.</p> <p>Quanto à investigação...</p> <p>No que concerne à investigação, não realizei uma conversa final para apresentar os resultados obtidos, no entanto, pretendo divulgar à equipa educativa e às famílias o meu relatório da prática profissional para que todos vejam às conclusões a que cheguei.</p>

<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tal como falado no ponto referente aos custos e benefícios, o maior impacto que revejo poderá estar relacionado com a promoção e a fomentação acerca da reflexão da temática investigativa e das práticas pedagógicas implementadas. Assim sendo, caso a reflexão seja aceite pela equipa educativa e continuem a usufruir da implementação feita, as crianças serão as maiores beneficiadas nesta investigação</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Acredito que todo o processo deve ser transparente, de modo a promover as metodologias participativas para todos os atores sociais, tentei desde cedo conversar com a equipa educativa, dando sempre o meu feedback. Considero que a troca e a partilha de informações foram fundamentais em todo o meu processo educativo e foram sempre respeitadas atendo também aos limites da confidencialidade e do respeito por todos aqueles que estão envolvidos no processo. Na minha opinião, as famílias são as maiores detentoras de conhecimento por parte das suas crianças e por isso, de forma gradual fui-me inserindo no processo que garantia a troca de enformações entre o PE e a família, que acontece com a chegada das crianças à OE. Assim, aproveitava esses momentos de transição para promover a comunicação e aquilo que fui alcançando com as crianças.</p>

ANEXO M
Roteiro da Prática

|' '' | | ''

Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)	Prática Pedagógica
<p>1. No compromisso com as crianças</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) – Aquando da minha prática profissional, o grupo considera-se como homogéneo. Ainda assim, como futura educadora julgo que estas questões referidas anteriormente, não serão de todo um obstáculo para que a minha prática profissional seja comprometida. Desta forma, a maneira como me relaciono com as crianças e com que me irei relacionar durante o meu percurso profissional, irá ser de forma a garantir com que todos se sintam bem, consigo mesmos e com os outros.</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”. (p.1) – Na minha prática profissional, apesar de ter crianças de diversos contextos, durante o decorrer do meu percurso sempre tentei dar a atenção que cada um necessita, dentro das suas necessidades pessoais bem como estimular para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e interrelacionais.</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance.” (p.1) – Como futura educadora, neste caso pretendo ter sempre em atenção, aquilo</p>

	<p>que as crianças necessitam e exigem de mim, tentando sempre estimulá-los e a interagir com eles de modo que se desenvolvam da forma mais correta.</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância, na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção de autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) – É essencial que para além de respeitar cada criança, enquanto estagiária procure saber como interagir com ela, de forma a não desrespeitar o seu espaço individualizado, tentando aos poucos relacionar-me com ela de forma a ganhar a sua confiança para que num futuro próximo de trabalho, possamos desenvolver a sua confiança e autonomia para se relacionar com os outros – ambiente, contexto, mundo, etc.</p>
2. No compromisso com as famílias	<p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2) – Pretendo valorizar a família e o tempo que estão com elas, como oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento e consolidação do trabalho desenvolvido no dia a dia.</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) – Os dados relativos à família, nunca foram revelados, mantendo-se assim o seu anonimato.</p>
3. No compromisso com a equipa de trabalho	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) – Procurando observar e aprender, como desenvolver a minha prática e questionar o porquê de agirem de determinada forma, de adotarem determinadas abordagens no contexto educativo, torna-se relevante para a minha prática profissional, bem como respeitar e conhecer todos aqueles com quem lido todos os dias.</p>

	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) – O diálogo é importante para a prática profissional. Deste modo, tentei ser parte ativa do planeamento semanal da sala em que estive. Durante o decorrer da minha prática profissional, sempre fui proativa na procura do diálogo e na partilha das minhas ideias junto da educadora cooperante e da Ao procurando aprender, discutir e refletir sobre as minhas práticas e as da educadora cooperante em busca de recomendações e/ou estratégias.</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2) – Sempre que existia algum problema, tentava ajudar a educadora a encontrar a melhor solução de forma a ser parte ativa no dia a dia no contexto socioeducativo e em todos os problemas existenciais.</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.” (p.2) – Para uma boa prática e para uma boa profissionalidade, considero que o trabalho em equipa, ainda para mais neste contexto educacional é de extrema importância pois estamos a lidar com crianças. Neste sentido, se queremos inculcar às crianças o respeito pelo outro, o trabalho em equipa e o desenvolvimento da autonomia de cada um considero essencial o apoio e a ajuda entre os profissionais de educação, ajudando-os caso seja necessário.</p>
<p>4. No compromisso com a entidade empregadora</p>	<p>“Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.” (p.2) – Como estagiária tentei sempre garantir a qualidade do meu serviço em prol do bem-estar da criança, respeitando o projeto pedagógico pela qual esta entidade organizadora se rege.</p>

	<p>“Cumprir com responsabilidade as funções que lhes estão atribuídas” – Pretendo e pretendi sempre enquanto estagiária, ajudar naquilo que estivesse ao meu alcance. Desta forma, tentei sempre responder aos desafios que me foram colocados com o máximo de empenho.</p>
<p>5. No compromisso com a comunidade</p>	<p>“Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p.2) – Apesar do contacto com a comunidade educativa não ser feito nos moldes como eram feitos antes da pandemia, tentei sempre apoiar as ações feitas em prol do conhecimento e do respeito pelas tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida.</p>
<p>6. No compromisso com a sociedade</p>	<p>“Situar-se nas políticas públicas educativas, contribuindo para uma educação de qualidade e para a promoção de práticas de equidade social” (p.2) – Com a entreaajuda da sociedade, o meu papel enquanto futura educadora deverá ser sempre o de cuidar e respeitar e preparar a criança. Assim, com os meus valores e os valores da sociedade pretendo, na minha prática profissional oferecer sempre às crianças uma educação de qualidade porque sei que as crianças serão parte ativa desta mesma sociedade.</p> <p>“Reequacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância” (p.2) – É essencial para a minha práxis, querer estimular o meu conhecimento, de forma a não estagnar. Cada criança oferece desafios diferentes e por isso torna-se fundamental que esteja pronta a enfrentar esses mesmos desafios. Por isso mesmo, revela-se a importância de desenvolver as minhas capacidades, o meu saber e cuidar da minha ética profissional tentando sempre mantê-las ativas.</p>

ANEXO N
Análise de Conteúdo

| " | | | " |

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Frequências
Definição do perfil da entrevistada	Formação Pessoal	Curso	Educação de Infância	“Educação de Infância” E1 “Tenho, como formação inicial, o curso de Educação de Infância” PB1	2
		Curso de Estudos Superiores Especializados	Educação Especial	“CESE em Educação Especial” E1	1
			Expressão Plástica	“Expressão Plástica” E1	1
			Mestrado em Educação	“Fiz mestrado em Educação” PB1	1
			Pós-Graduação	“Fiz (...) pós-graduação em Bibliotecas e Promoção de Leitura” PB1	1
		Formação contínua	Cursos/Ações de Formação	“Mindfulness, Expressões, Projeto, Arte, etc” E1	1
	Experiência Profissional	Tempo de Serviço	20 anos	“20 anos” E1	1
			12 anos	“12 anos” PB1	1
		Funções/Percurso profissional	Educadora de Infância	“tive necessidade de me autoafirmar como educadora e detentora de conhecimento perante uma equipa já formada.” E1	1

				“Trabalhei vários anos em duas IPSS antes de ingressar no ensino oficial” PB1	1
			Educação especial	“Passei um ano pela educação especial” PB1	1
			Direção do Agrupamento	“um ano na direção do agrupamento e como assessora de um CFAE” PB1	1
			Percurso inicial	“Comecei a trabalhar num colégio privado e de costumes antigos, inseridos num ambiente autoritário e fechado” E1	1
			Percurso atual	“Depois ingressei no contexto onde me insiro até hoje, (...) [onde] construi muitas aprendizagens e estive em contacto com várias realidades culturais e com técnicos multidisciplinares” E1 “iniciei na creche e segui sempre o grupo até ao pré-escolar, voltando novamente para a creche” E1	1

Grupo de crianças	Definição do grupo de crianças na perspectiva da educadora cooperante	Caracterização do grupo	Fragilidades	“relewa grande imaturidade (...), dependentes, pouco autónomos, com pouca capacidade de pensar, de resolver problemas e de encontrar soluções. São emocionalmente instáveis e frustram-se com grande facilidade sempre que as situações não correspondem às suas expectativas. As suas interações são pouco ricas, (...) houve alguma evolução, mas [pouco] significativa” E1	1
			Motivação	“Grau de motivação ou de interesse é escasso” E1	1
			Cooperação	“Razoável, mas somente se for do interesse deles” E1	1
			Interesses	“Não demonstram interesse por nenhuma área em particular” E1	1
			Participação e envolvimento	“Tento sempre oferecer propostas apelativas, que cativem a atenção deles e o gosto por descobrir e aprender mais” E1	1
Processo pedagógico	Definição do processo pedagógico adotado pela	Papel da educadora	Organização do espaço	“O espaço foi organizado tendo em conta as condições físicas do espaço, portas, janelas, luz e zona de passagem” E1	1

	educadora cooperante		Planificação da intervenção e do tempo	“Conforme o grupo e as suas dinâmicas e interesses. Normalmente através do planeamento semanal” E1	1
			Princípios orientadores	“Conforme a rotina do dia, o acolhimento, as marcações, o planeamento do dia e as atividades” E1	1
Famílias	Caracterização das relações estabelecidas com as famílias	Relação com as famílias	Caracterização da relação	“São normais. (...) parecem afetuosas (...). Quanto à estabilidade, valorização e o ultrapassar das dificuldades, muitas vezes as famílias não estão disponíveis (...)” E1	1
			Com a instituição	“Relação de prestação de serviços essencialmente familiar (...) afetuosos e de respeito” E1	1
			Comunicação entre educadora e famílias	“[reuniões de pais] duas vezes todos os anos e sempre que necessário individualmente (...). [Através de] telefone ou conversas informais via e-mail” E1	1
			Participação das famílias	“Costumo utilizar a plataforma CAC, (...) através de propostas de atividades a realizar em casa e, agora recentemente o zoom” E1	1
Contributos e benefícios das Histórias no pré-escolar	A influência das histórias	Perspetivas acerca do conceito de Histórias	Benefícios	“Considero que são momentos de grande riqueza, de linguagem, criatividade e de imaginação” E1	2

				“A história (...) permite o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação” PB1	
				“O mundo imaginário potenciador de vivências, alicerce fundamental para o desenvolvimento de diferentes competências” PB1	1
				“Contar histórias às crianças vai muito além de uma atividade de lazer” E1	1
				“é um momento lúdico que distrai e encanta a criança e que contribui e muito para o seu desenvolvimento” E1	1
				“Acho que ouvir uma história estimula a criatividade das crianças e ao escutá-la as crianças vivenciam diversas emoções e sensações que as fazem refletir.” E1	1
				“estimulação do desenvolvimento de funções cognitivas, como a relação de tempo e espaço, a comparação, o raciocínio e o pensamento” E1	1
			Importância na rotina das crianças	“Bastante importante que sejam incluídas nas rotinas das crianças de forma a desenvolver a concentração e atenção” E1	2

				“As rotinas são fundamentais para as crianças se sentirem seguras (...), um elemento pedagógico extremamente rico e fundamental nas rotinas das crianças” PB1	
				“Iniciava a semana com uma história, lida ou contada, que íamos trabalhando ao longo dos dias em diferentes aspectos” PB1	1
			Dinâmicas	“surpreendê-los com diferentes propostas e que se revela motivador e gerador de expectativas positivas relativamente à leitura e às histórias”	1
				“Tento mudar a voz das personagens, a entoação, etc.” E1	
				“Uma história contada pode ficar mais rica com objetos que ajudem a ilustrá-la uma vez que esta tarefa é uma das mais importantes e também a mais desafiadora.” E1	1
				“Leitura, pura e simples, à leitura dramatizada com outros elementos, à utilização de aventais e tapetes de histórias, flanelógrafo, sombras chinesas, fantoches” PB1	1

Hábitos de Leitura	Conceção da Leitura no pré-escolar	Linguagem Oral	Estratégias	“tento ficar sempre da mesma altura quando tiver de falar com ela, proporciono situações para que a criança precise de se expressar, uso palavras simples e frases curtas, falo sempre corretamente sem usar diminutivos, proponho brincadeiras de imitação, (...) atividades que trabalhem (...) a fala e exploro musicais infantis” E1	1
				“diferentes dinâmicas, desde a leitura entre pares” PB1	1
			Contacto com diferentes tipos de texto na descoberta do prazer pela leitura	“[Sim,] Sem dúvida alguma” E1 “Sim (...) todas as formas de leitura são importantes não importa o suporte. (...) O importante é ler (...) em qualquer lugar e em qualquer suporte” PB1	2
A Literatura Infantil e a consciência fonológica	Conceito de Educação Literária e de Léxico	Educação Literária	Perspetivas acerca da definição de educação literária	“A Educação Literária é um domínio de referência no novo Programa e Aprendizagens Essenciais Curriculares de Português definidas pelo Ministério da Educação” E1	1
				“Um potenciador do olhar sobre o mundo. Desperta a curiosidade, motiva para o conhecimento, estabelece relações de proximidade entre o adulto e as crianças, envolve	1

				afetivamente os seus intervenientes” PB1	
			Benefícios	“Indica os objetivos a alcançar e os respetivos descritores de desempenho (...). Pretende (...) valorizar a literatura, (...) [como] parte integrante do património nacional e [de modo a] contribuir para a formação completa do indivíduo e do cidadão” E1	1
				“[promove] as mais variadas aprendizagens, nos diferentes domínios” PB1	1
		Léxico	Perspetivas acerca da definição de léxico	“De acordo com os nossos dicionários, léxico é o conjunto de palavras de uma língua.” E1	1
				“os valores significativos das palavras não são absolutos, é importante destacarmos que uma das curiosidades do léxico é a sua mutabilidade” E1	1
				“Como o nosso idioma é vivo, palavras novas estarão sempre a surgir e, portanto, não haverá um falante que dominará completamente o léxico de sua língua materna.” E1	1
		Educação Literária e Léxico	Relação entre Educação Literária e Léxico	“Ler, ouvir ler e/ou contar, recontar permite a evolução lexical, a aquisição de novos vocábulos, o enriquecimento vocabular” PB1	1

				“Este desenvolvimento permite (...) à criança conhecer e referenciar melhor o mundo que a rodeia” PB1	1
				“No domínio da linguagem oral (OCEPE) é clara a importância para o desenvolvimento da leitura para uma comunicação cada vez mais complexa (...) abordagem holística do conhecimento” PB1	1
				“A educação literária precoce, devidamente enquadrada no ambiente educativo, promove também o desenvolvimento da criatividade, imaginação, bem como de subdomínios da linguagem e expressão, nomeadamente do jogo dramático e simbólico e, no geral, das expressões artísticas” PB1	1
		Papel da educadora na promoção da exploração da educação literária e do léxico	Momentos de repetição de palavras ou sons	“Através de brincadeiras com trava línguas e lengalengas, poemas, canções ou jogos de palavras” E1	1
			Momentos de troca de palavras numa frase	“Brincando com as palavras, inventando através de sons parecidos e questionando as crianças...” E1	1

			Momentos de poesia, canções e trava-línguas	“faz parte da rotina de sala (...) em assembleia de grupo sugerindo jogos com palavras” E1	1
			Recursos e atividades	“ilustração, exposições, diferentes suportes de leitura (...), trabalho direto com os grupos/turmas com leitura, dramatizações (...), encontros com autores, rodas de leitura com Universidade sénior, encontros com a comunidade, trabalho com as residências sénior e partilha de leituras/conto e reconto entre turmas” PB1	1

ANEXO 0
Carta de Apresentação

| | ' ' | | ' ' |



ÀS FAMÍLIAS E COMUNIDADE COOPERANTE DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Olá, famílias, sei que algumas de vós já me viram junto dos vossos filhos a brincar com eles e, por isso, quero apresentar-me. O meu nome é Inês Martins, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e estou a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada desde o passado dia 10 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021, estarei a desenvolver diversas atividades com as crianças da sala C3 e C4, para que eu possa aprender junto deles e eles também possam aprender comigo num caminho longo que de certeza estará repleto de explorações e de aventuras.

Estarei desta forma, sempre disponível para as crianças e para as suas respetivas famílias, que considero bastante importantes e fundamentais nesta grande caminhada.

ANEXO P

Protocolo de Consentimento
Informado (Fotografías)

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **Inês Isabel Dinis Martins**, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo - 2020/2021, a realizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, desde o passado dia 9 de novembro até ao próximo dia 12 de março de 2021 estarei a realizar o meu estágio, **na sala de Pré-escolar**.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado utilizar as fotografias que são tiradas ao longo do dia do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na Casa de Infância para que possam ser integradas no **relatório de estágio**, uma **prova pública**, resultante do processo de Intervenção/investigação, mobilização e integração de saberes que contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo.

As fotografias que irão sendo tiradas ao longo do dia, podem vir a ser colocadas no **placard**, no **portfólio das crianças** e no **relatório de estágio**.

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

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser (ou não) fotografada, será sempre respeitado.

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

Assinatura do/a Encarregado de Educação

Lisboa, 14 de dezembro de 2020

ANEXO Q

Protocolo de Consentimento
Informado para recolha de
informação

| | ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Exmo./a Encarregado(a) de Educação,

Sou a Inês Isabel Dinis Martins, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), irei elaborar um Portefólio de Estágio.

Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação (observação e registos de atividades) relativa ao seu educando, nomeadamente, a identificação e a descrição dos comportamentos/attitudes em situações iniciadas pela criança, de interação com materiais, interação com as outras crianças e os adultos.

Desta forma, precisarei somente de digitalizar o portfólio, e apresentá-lo somente à minha orientadora de estágio, que será a única pessoa a ler o portfólio da criança, para além da educadora Carla Nunes. Assim, as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, sendo o portfólio, sempre da criança e com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado de Educação: _____

A estagiária: _____