



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2021

O envolvimento da família na motivação para a leitura

O envolvimento da família na motivação para a leitura

Patrick Fernandes Pereira

Patrick Fernandes Pereira

Maio, 2022



O envolvimento da família na motivação para a leitura

Patrick Fernandes Pereira

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de

Professora Doutora Dulce Melão

Professor Doutor Luís Menezes



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Declaração de integridade científica

Patrick Fernandes Pereira, número 11805 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____ de _____ de 2022

O aluno, _____

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final de Estágio teve a colaboração e o apoio de várias pessoas, às quais pretendo agradecer.

Um agradecimento especial aos meus pais, que estiveram sempre presentes no meu percurso académico e afetivo. Estarei sempre grato por todos os valores e princípios por eles incutidos, pelo seu incentivo e por acreditarem na minha formação e na pessoa que me tornei. Foi com eles que aprendi a nunca baixar os braços e a ser persistente para alcançar os meus sonhos.

À minha namorada, por ser o meu grande apoio, por caminhar sempre ao meu lado, pela paciência que demonstrou para comigo, pela partilha de experiências, por acreditar nas minhas capacidades e pela sua presença em todos os momentos.

Aos meus amigos e colegas, pela compreensão demonstrada, por me saberem escutar, por todos os momentos partilhados, palavras de encorajamento, conselhos, e pela força transmitida.

Às Professoras e Educadoras com quem trabalhei e que me receberam de braços abertos, pela sua partilha de saberes e pelo seu apoio constante, que guardarei para o meu futuro profissional e pessoal. Às crianças com quem trabalhei e partilhei momentos, repletos de afetos e sorrisos, pelas suas histórias e sobretudo as experiências que juntos vivemos. Com todos aprendi imenso e levarei para a vida este conjunto de saberes.

Aos Professores da ESEV que passaram pela minha vida ao longo de todo o meu percurso académico, e muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, pelo seu conhecimento partilhado, colaboração e valorização demonstrada ao longo desta caminhada. Aos meus Orientadores que sempre manifestaram disponibilidade, profissionalismo, compreensão e dedicação, na orientação do meu trabalho, nomeadamente nas indicações facultadas, que tiveram um papel fundamental na sua concretização.

O meu bem-haja a todos!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) encontra-se dividido em duas partes: a primeira é uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), e a segunda parte é relativa ao projeto de investigação desenvolvido em contexto de estágio no âmbito da PES na EPE. A primeira parte do RFE, contempla uma retrospectiva do percurso no 1.º CEB e na EPE, realizados na PES I e II, e uma reflexão sobre os contextos e as aprendizagens realizadas. Esta parte foi baseada nos elementos dos dossiês semestrais elaborados. A segunda parte do RFE inclui um estudo empírico, que resulta de um trabalho de investigação, visando conhecer o envolvimento da família na motivação para a leitura. O estudo de carácter qualitativo aplicado em EPE, foi realizado com recurso à observação, recolha documental, atividades de leitura, vídeos e inquéritos por questionário. Esta investigação possibilitou-nos concluir que os Pais/Encarregados de Educação (EE) se envolviam na vida escolar dos seus educandos, e constatar a importância de tal envolvimento.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Envolvimento Familiar; Iniciação à Leitura; Motivação para a Leitura.

Abstract

This Final Internship Report (RFE) is divided into two parts: the first is a critical reflection on the Supervised Teaching Practice (PES) in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and in Pre-School Education (EPE), and the second part is related to the research project developed in the context of an internship within the scope of PES at EPE. The first part of the RFE contemplates a retrospective of the course in the 1st CEB and EPE, carried out in PES I and II, and a reflection on the contexts and the lessons learned. This part was based on elements of the semi-annual dossiers prepared. The second part of the RFE includes an empirical study, which results from a research work, aiming to know the involvement of the family in the motivation for reading. The qualitative study applied in EPE was carried out using observation, document collection, reading activities, videos and questionnaire surveys. This investigation allowed us to conclude that Parents/Guardians (EE) were involved in the school life of their students, and to verify the importance of such involvement.

Keywords: Pre-School Education; Family Involvement; Initiation to Reading; Motivation for Reading.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Introdução geral	1
Parte I – Apreciação crítica das práticas	2
Introdução	3
1. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. Caracterização dos contextos	5
1.2. Análise das práticas concretizadas	11
1.2.1. Dimensão profissional, social e ética.....	11
1.2.2. Dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	13
1.2.3. Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade educativa.....	15
1.2.4. Dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	16
2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na Educação Pré-Escolar.....	18
2.1. Caracterização dos contextos.....	18
2.2. Análise das práticas concretizadas	25
2.2.1. Dimensão profissional, social e ética.....	25
2.2.2. Dimensão desenvolvimento de ensino e da aprendizagem	28
2.2.3. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa	32
2.2.4. Dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	34
Apreciação global.....	37
Parte II – Trabalho de Investigação.....	40
Introdução	41
1. Revisão da literatura	44
1.1. Considerações sobre a leitura	44
1.2. Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar.....	45
1.3. Literacia emergente	49
1.4. Envolvimento familiar.....	50
1.5. Práticas de literacia familiar	52
2. Metodologia.....	54

2.1. Tipo de investigação	54
2.2. Participantes	54
2.3. Instrumentos de recolha de dados	55
2.4. Procedimentos adotados na recolha de dados	57
2.4.1. Inquérito por questionário	57
2.4.2. Observação direta	57
2.4.3 Recolha documental	57
3. Análise e tratamento de dados	58
3.1. Requisições e leituras dos pais/encarregados de educação.....	59
3.2. Atividade relativa à leitura de histórias por parte dos pais/encarregados de educação	60
3.3. Análise de dados do inquérito por questionário.....	66
Conclusões do estudo.....	77
Considerações finais	79
Referências bibliográficas	81
Anexos	91
Anexo 1: Questionário aos pais	91

Índice de Tabelas

Tabela 1: Planificação semanal.....	29
Tabela 2: Distribuição das crianças por idade e género.	55
Tabela 3: Livros disponíveis para requisição.	59
Tabela 4: Livros utilizados nas atividades de leitura realizada pelos pais.....	61
Tabela 5: Profissões dos Pais/EE das crianças.....	68
Tabela 6: Razões pelas quais os Pais/EE das crianças gostam de ler.	68
Tabela 7: Hábitos de leitura dos Pais/EE.	69
Tabela 8: Regularidade com que os Pais/EE leem às crianças.....	70
Tabela 9: Espaço de Leitura.....	71
Tabela 10: Respostas dos Pais/EE sobre os livros que leram recentemente.	71
Tabela 11: Escolha dos livros.....	72
Tabela 12: Motivação para a leitura.	73
Tabela 13: Papel das ilustrações.....	74
Tabela 14: Razões da relevância da participação da família nas atividades de leitura, em contexto de JI.....	75
Tabela 15: Atividades de leitura dos Pais/EE no JI.....	76

Índice de Figuras

Figura 1: Organização da sala.....	19
Figura 2: Cantinho do quarto.....	20
Figura 3: Cantinho da biblioteca.....	20
Figura 4: Cantinho da oficina.....	20
Figura 5: Cantinho da cozinha.....	21
Figura 6: Quadro de presenças.....	21
Figura 7: Quadro do tempo (do lado esquerdo da figura) e Calendário (do lado direito da figura).....	22
Figura 8: Quadro dos aniversários.....	22
Figura 9: Visualização dos vídeos.....	61
Figura 10: História contada pelo pai de uma criança de 6 anos de idade.....	62
Figura 11: Vídeo da plataforma “YouTube” sobre a história “Vamos contar um segredo e outra história” de António Torrado.....	62
Figura 12: Representação de uma criança de 6 anos.....	63
Figura 13: Representação de uma criança de 4 anos.....	63
Figura 14: História contada pela mãe de uma criança de 3 anos de idade.....	64
Figura 15: Vídeo da plataforma “YouTube” sobre a história “um amigo como tu”......	64
Figura 16: Representação de uma criança de 3 anos.....	65
Figura 17: Representação de uma criança de 6 anos.....	65
Figura 18: Idades dos inquiridos.....	66
Figura 19: Habilitações literárias.....	67

Índice de abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EE - Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

Jl - Jardim de Infância

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RFE - Relatório Final de Estágio

Introdução geral

O RFE surge no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, no que respeita às Unidades Curriculares de PES, na Escola Superior de Educação de Viseu, permitindo a obtenção do grau de mestre e habilitação para a docência em dois níveis de ensino: 1.º CEB e EPE. O RFE pretende exibir a trajetória decorrida ao longo de dois anos, especialmente através das Unidades Curriculares de PES. O RFE contempla duas partes complementares que passamos a descrever.

A primeira parte contempla as reflexões críticas sobre as práticas, em contexto de 1.º CEB e EPE, que inclui caracterizações dos contextos, dos/das alunos/crianças e uma análise das práticas concretizadas, considerando quatro dimensões presentes nos Padrões de Desempenho Docente que são apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro. A definição deste elemento de referência da avaliação de desempenho, contribui para orientar as ações dos docentes, para estimular a autorreflexão, e articular a avaliação do desempenho individual, dinamizando uma discussão construtiva e enriquecedora sobre a profissionalidade do docente. Os Padrões de Desempenho Docente revelam-se um documento orientador em função de uma avaliação justa e confiável, que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Na segunda parte apresentam-se as etapas que integram o trabalho de investigação, relativo à temática do envolvimento da família na motivação das crianças para a leitura. O estudo contempla a questão central deste trabalho, os respetivos objetivos e a metodologia utilizada. Este estudo foi delineado para ser realizado no contexto da EPE.

Após a análise apresentam-se as conclusões que deram as respostas aos objetivos delineados. O RFE apresenta ainda uma conclusão geral, onde são confrontados os vários resultados obtidos e se reflete sobre todo o percurso realizado em contexto da PES. Este documento agrega referências bibliográficas referidas ao longo do RFE.

Parte I – Apreciação crítica das práticas

Introdução

Na parte I do RFE intitulada reflexão crítica sobre as práticas apresentamos algumas das práticas e evidências desenvolvidas no decorrer das PES, realizadas no âmbito do 1.º CEB e da EPE, tal como a elaboração de uma apreciação crítica, no âmbito da qual descrevemos as competências trabalhadas ao longo de todas as PES, sem excluir o seu contributo para a aquisição de competências e conhecimentos relativos à profissionalidade docente.

A PES encontrava-se organizada em quatro semestres, tal como refere o regulamento do segundo ciclo de estudos em EPE e Ensino do 1.º CEB. A PES foi essencial para a compreensão da prática docente, permitindo a obtenção de competências essenciais. A prática reflexiva da ação tornou-se indispensável para o sucesso do conhecimento profissional docente, uma vez que todas as experiências tiveram um papel fulcral para o nosso progresso enquanto futuro profissional.

A PES permitiu-nos o contacto com os diferentes contextos de estágio obtendo novas ideias e experiências dentro da EPE e do 1.º CEB. Devido à situação pandémica vivemos a impossibilidade do ensino presencial, no segundo semestre do primeiro ano de Mestrado de EPE e Ensino do 1.º CEB, a qual (PES II) foi realizada em contexto do “microensino entre pares”. As diferentes situações de ensino revelaram-se essenciais e promotoras de novos ensinamentos.

Todas as competências adquiridas no processo de formação de professores foram vantajosas. Sabemos que a formação de professores é contínua, e segundo Costa (2016) é necessário “haver entendimento e necessidade de continuidade sobre assuntos de forma mais aprofundada que dizem respeito à formação do profissional” (p.20). Para esta continuidade no processo de formação é necessário que o professor evolua, de modo que vá para além dos processos tradicionais, que “possibilite analisar criticamente a nova realidade” (Costa, 2016, p.20), enfrentando novos recursos pedagógicos.

O enquadramento geral da primeira parte do RFE encontra-se organizado em dois pontos. O primeiro ponto, refere-se à contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º CEB. Este ponto subdivide-se em duas alíneas: a caracterização do ambiente educativo e a análise das práticas concretizadas. O segundo ponto refere-se à contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio da EPE. Neste último ponto, também se encontra subdividido em duas alíneas: a caracterização do ambiente educativo e a análise das práticas concretizadas. No que concerne às análises das práticas concretizadas elaboramos uma apreciação crítica das

competências desenvolvidas, tanto no contexto do 1.º CEB, como no contexto da EPE, onde expomos a atividade letiva relacionada com os padrões de desempenho docente.

A metodologia utilizada centrou-se no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, que estabelece os Padrões de Desempenho Docente, bem como em outros documentos referentes à PES e normativos de natureza educacional. Ao longo da apreciação crítica apresentamos algumas evidências ocorridas durante a PES, sendo apenas uma pequena amostra do trabalho desenvolvido ao longo da PES, nos contextos citados anteriormente.

Os Padrões de Desempenho Docente revelam-se como um documento orientador, que fornece um instrumento de avaliação, que contribui para o desenvolvimento profissional docente, tendo como objetivo contribuir para a orientação da ação dos docentes, estimulando a respetiva autorreflexão, articulando a avaliação do desempenho, dinamizando uma discussão construtiva e enriquecendo sobre a profissão docente.

Segundo o Decreto-lei n 16034/2010 de 22 de outubro, são apresentados vários padrões de desempenho no docente, que dizem respeito à formação de professores, dando realce a quatro dimensões: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Nas diferentes dimensões abordamos alguns domínios que operacionalizaram as mesmas em planos mais restritos, permitindo a descrição de forma clara, aspetos do desempenho docente, os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais e os indicadores, que apontam a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a ação profissional (Despacho n.º 5975/2019 de 28 de junho 2019).

Em cada dimensão desenvolvemos várias competências, atividades e reflexões do que foi realizado ao longo das PES, bem como observações e reflexões, visionando, desta feita, melhorias em contexto de práticas pedagógicas futuras.

1. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização dos contextos

No contexto do 1.º CEB realizaram-se as PES I e PES II, que decorreram no 1.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Este 2.º ciclo pretende formar profissionais nas áreas da EPE e do Ensino do 1.º CEB, através da realização de práticas docentes nas Unidades Curriculares da PES no 1.º CEB I e II, proporcionando assim aos estudantes, uma oportunidade de envolvimento da atual realidade que se aproxima daquela que irão encontrar num futuro profissional.

Todo este processo de ensino e aprendizagem teve ligação direta ao ambiente educativo, através do contacto direto com a Instituição onde estagiamos. Nesta Instituição tivemos o privilégio de estabelecer uma ligação salutar, entre colegas, alunos e diversos professores.

A Instituição onde decorreu esta experiência era-nos desconhecida, todavia, após termos feito o reconhecimento da mesma, gerou-se um ambiente agradável entre toda a Comunidade Escolar e um clima de afinidade geral.

A Instituição referida era uma escola do concelho de Viseu, que apresentava um edifício recentemente restaurado. No seu interior encontrava-se a EPE e o 1.º CEB. O horário de funcionamento do 1.º CEB decorria entre as 9h00m e as 16h00m.

Na Instituição existiam dois pisos com extensos e largos corredores. No primeiro piso encontrava-se: a biblioteca; a sala dos professores; a reprografia; a sala presidencial; a sala de atendimento aos pais; quatro casas de banho (duas para os professores e outras duas para os alunos); a receção; o polivalente; o refeitório; uma sala de apoio aos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) e três salas de aula. O polivalente era utilizado para aulas de Expressão e Educação Físico-Motora e para o recreio quando as condições climatéricas não eram propícias ao ar livre. No segundo piso encontravam-se: quatro casas de banho para os alunos; uma sala de Ensino Estruturado; uma sala para alunos invisuais; uma sala destinada à terapia da fala; três salas de arrumação e nove salas de aula. O espaço exterior apresentava uma boa área, onde estava inserido um campo de relva sintética e uma pequena horta pedagógica.

A escola tinha corredores bastante largos, que permitia a mobilidade de qualquer pessoa, especialmente as de mobilidade reduzida. As portas das salas de aula e dos restantes espaços também eram amplas. O acesso ao polivalente para pessoas com

mobilidade reduzida, era feito através de uma rampa adequada. A única dificuldade com que estes alunos se deparavam, era no acesso ao piso superior, uma vez que era acessível apenas por escadas. Existiam por todo o espaço, cartões de leitura para alunos com défice na visão. As salas de aula tinham uma boa iluminação natural e artificial. As salas também possuíam aquecimento.

A sala de aula onde decorreram as práticas letivas tinham variados equipamentos: um quadro de giz; um quadro interativo; um computador; colunas; três armários para a arrumação de materiais; uma estante de madeira para os livros escolares dos alunos; três painéis para se afixarem trabalhos; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos. A sala tinha uma boa iluminação, mas a luz natural prejudicava a visibilidade dos alunos para o quadro interativo. Para combater essa dificuldade a sala dispunha de dois tipos de cortinados, um mais opaco do que o outro. A sala de aula esteve durante todo o período de lecionação, sempre decorada e com todo o tipo de trabalhos realizados pelos alunos da turma.

Neves (2014) refere que o ambiente educativo é uma ferramenta educacional para o aluno e para o professor, destacando que “O espaço na educação é um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos” (p.3). No entanto, deverá estar organizado e equipado de forma objetiva e clara. Durante o período de formação, a disposição e a organização da sala de aula foi sofrendo algumas alterações. Segundo Gomes (2015) a sala de aula deve ser um espaço flexível, “dando ao professor a hipótese de o reorganizar sempre que necessário” (p.10). Esta flexibilidade poder-se-á basear, por exemplo, na reorganização da disposição do mobiliário.

Na sala de aula as mesas apresentavam-se numa primeira fase, em filas e colunas. Segundo Oliveira (2015) esta disposição pode funcionar se o pretendido for captar a atenção dos alunos durante um determinado período de tempo. Para Arends (1995), esta disposição “é mais adequada em situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção” (p.94). Na nossa perspetiva, esta organização e disposição das mesas, em filas e colunas, condicionava e limitava atividades em grupo, uma vez que obrigava a uma grande movimentação dos alunos e do próprio mobiliário. Por outro lado, esta disposição limitava a partilha de ideias e a discussão das mesmas, uma vez que os alunos tinham pouca visibilidade.

Após algum tempo, a sala sofreu alterações e as mesas dos alunos passaram a estar dispostas em ‘U’. A este propósito, Oliveira (2015) refere que esta disposição permite melhor visibilidade e a interação entre o grupo, pois o professor consegue uma

melhor movimentação pela sala e facilita o apoio individualizado aos alunos, em particular aos alunos que tinham mais dificuldades. Esta organização facilitou o trabalho em grupo, uma vez que não exigiu alterações no mobiliário, somente na disposição dos alunos.

Estas alterações referidas foram feitas pela Professora cooperante. No entanto foi-nos dada a oportunidade de efetuar alterações na disposição da sala, aquando das nossas atividades. Foram feitas algumas, nomeadamente em realizações de atividades em grupo. Segundo Oliveira (2015), esta disposição e organização é uma mais-valia, uma vez que realça o trabalho cooperativo dos alunos. Realça ainda que “A forma como as mesas estão dispostas em pequenos grupos favorece o diálogo e a interação entre as crianças do mesmo grupo. Também facilita o acesso do professor às próprias mesas de forma individualizada” (p.9).

Ainda neste âmbito, destaca que não existem disposições corretas ou incorretas, uma vez que o professor tem que ter em mente, que a disposição e a organização da sala de aula devem ser flexíveis. O professor e os alunos devem “experienciar as diferentes disposições pois o ambiente da sala é fundamental para as aprendizagens” (Oliveira, 2015, p.10).

Roldão (2001) afirma que o ensino da monodocência, tem apenas um docente responsável pelo currículo, e que o mesmo deve lecionar todas as áreas curriculares dos alunos, existindo desta feita, uma articulação curricular.

As pessoas responsáveis pelo acompanhamento dos alunos durante o período de leção, eram uma Professora titular e uma Professora de Apoio Socioeducativo. A turma era constituída por dezoito alunos, dos quais nove eram do género masculino e nove do género feminino. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 1.º CEB, concretamente o primeiro ano de escolaridade. Os alunos tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Nesta turma havia uma aluna de etnia cigana, uma aluna de origem romena e uma aluna brasileira, existindo alguma variedade cultural, social e económica.

A turma tinha três alunos com NSE, dois do género masculino e uma do género feminino. Estes beneficiavam das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão como o previsto no Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Segundo este Decreto-lei todos os alunos têm direito “a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (...) que proporcione a todos a participação e o sentido de presença em efetivas condições de equidade” (p.2918). Estas medidas têm, segundo o Decreto-Lei em cima supracitado, “como finalidade a adequação às necessidades e

potencialidades de cada aluno e a garantia da sua realização plena” (p.2921). Os três alunos com NSE apresentavam diferentes problemáticas que interferiam na sua aprendizagem.

Existia um aluno diagnosticado com Paralisia Cerebral, que beneficiava de um apoio por parte da docente de Educação Especial. Para além da docente, durante todo o tempo em que permanecia na escola, tinha um acompanhamento constante de uma Assistente Operacional. Este aluno usufruía também de terapia ocupacional, de terapia da fala, de fisioterapia e de hidroterapia. Importa referir que este aluno comunicava através da postura corporal e do olhar.

Havia outro aluno com NSE, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Segundo o DSM-5 (2013) esta problemática reflete-se em “défices persistentes na comunicação social e na interação social” e em “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (s.p.). Este aluno tinha dificuldade na atenção e na concentração, assim como na adequação de comportamentos. No entanto, era um aluno que conseguia acompanhar a turma. Beneficiava de um apoio por parte da docente de Educação Especial e usufruía de terapia da fala e psicologia na Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA) em Viseu.

Por fim, existia ainda outra aluna com NSE, que apresentava sérias lacunas nas aptidões escolares básicas, tanto ao nível da compreensão e expressão, como ao nível da consciência fonológica e da motricidade fina, no que concerne ao traçado de grafemas. Esta aluna beneficiava de apoio da docente de Educação Especial e tinha sessões de psicomotricidade, de terapia da fala e de psicologia.

A turma em geral era heterogênea relativamente às personalidades. Existiam alunos muito tímidos, imaturos, inseguros, pouco autónomos, muito desorganizados e por isso necessitavam de apoio constante por parte das docentes. Existiam também alunos muito extrovertidos, cheios de energia, conversadores, brincalhões, que necessitavam em simultâneo também da atenção das docentes. Era uma turma que tinha consciência do outro, ou seja, respeitava e aceitava todas as diferenças existentes.

A turma beneficiava ainda de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que eram: Inglês; Expressão Musical e a Educação Físico Motora. Existiam ainda outros alunos que frequentavam atividades extraescolares, como: natação, futebol, judo e karaté.

Os alunos desta turma, na generalidade eram enérgicos, um pouco conversadores e por vezes barulhentos. Eram bastante participativos e quando se colocava uma

questão esqueciam-se das regras de sala de aula e falavam todos ao mesmo tempo. Era nesta fase que a Professora intervinha para recordar das regras de sala de aula. Era dada aos alunos, a oportunidade de se expressarem e de partilharem as suas ideias e opiniões. O discurso ia surgindo por questões levantadas pela Professora, e a partir daí os alunos davam continuidade ao diálogo, mostrando os seus conhecimentos prévios de determinados assuntos e conteúdos.

A Professora não exigia um silêncio absoluto na sala de aula, permitia que os alunos se expressassem de forma ordeira, para não condicionar o trabalho individual de cada aluno, especialmente dos que mais necessitavam de concentração. Autorizava que os alunos se levantassem para ir buscar materiais, ir ao lixo, lavarem as mãos e ir à casa de banho. Nas saídas para a casa de banho, eram estipuladas regras que eram cumpridas pelos alunos, pois sabiam que só podiam ir à casa de banho quando o colega voltasse para a sala. Os alunos desta turma eram, na sua maioria autónomos, e não apresentavam grandes dificuldades em vestir e despir camisolas e/ou casacos. O maior desafio com que se debatiam era em apertar atacadores.

A maioria dos alunos reagia de uma forma positiva ao feedback da Professora. Existiam dois alunos que tinham dificuldade em respeitar ordens e regras e causavam alguma destabilização na sala de aula. A turma tinha uma boa relação entre si. Existia de quando em vez, uma ou outra divergência entre algumas ideias dos alunos, mas nada que conduzisse a comportamentos desadequados. A Professora movimentava-se pela sala, fazendo questão de acompanhar o trabalho dos alunos individualmente. Despendia mais tempo com aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Os alunos tiravam dúvidas, quer fosse com um colega, quer com as professoras.

Relativamente à relação entre os colegas estagiários e Professores da Escola, esta foi norteadada por um ambiente saudável e cooperativo, de forma que o trabalho desenvolvido fosse concretizado com sucesso, tendo em conta as normas e diretrizes da Instituição.

No decorrer das práticas foi possível utilizar dois tipos de ensino. Na PES no 1.º CEB I, foi permitido utilizar o Ensino Presencial, ensino esse, utilizado pela população geral anteriormente à pandemia. Este ensino consiste na presença física do professor e alunos num espaço físico, como a sala de aula. Na PES no 1.º CEB II esta ocorreu de forma diferente devido às circunstâncias pandémicas da COVID-19, que levou ao estado de Emergência em Portugal e ao confinamento da população. Perante esta situação foi

adaptado o Microensino, ensino esse que é ministrado em quantidades pequenas ou em um curto período de tempo, tendo as aulas sido realizadas à distância.

Vidal (2002) esclarece que “O ensino à distância acontece, quando educador e educando estão separados por uma distância física, e é usada tecnologia” (p.19), para conseguir uma comunicação. Para Vidal (2002), este ensino “pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado” (p.19). Vidal (2002), sublinha que quer no referente ao Microensino, quer no âmbito do Ensino tradicional, “é necessário dominar os meios de transmissão da informação” (p.41).

A utilização dos diferentes tipos de ensino permitiu-nos uma maior experiência no âmbito de ensino. Neste sentido, não nos possível estar presencialmente com os alunos, e foi proposta a realização de uma aula gravada, com cerca de 30 minutos, a qual posteriormente foi disponibilizada aos restantes colegas de Mestrado, de modo a solicitar uma apreciação sobre a mesma. Este trabalho foi pensado para que os alunos tivessem as mesmas especificidades do Estudo em Casa. Também foi proposta a realização de uma aula por vídeo conferência (via Zoom), onde tivemos a oportunidade de receber o feedback por parte dos “alunos”, uma vez que os Professores e colegas interpretaram o papel de alunos.

1.2. Análise das práticas concretizadas

1.2.1. Dimensão profissional, social e ética

A dimensão profissional, social e ética destacada no Decreto-lei n 16034/2010 de 22 de outubro representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, com reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, evidenciando o que foi desenvolvido ao longo das práticas.

Todas as reflexões realizadas após as intervenções permitiram-nos uma análise sobre a prática. Ao longo das mesmas constatamos que os conhecimentos adquiridos sobre a docência tiveram como apoio a investigação, e que foram muito úteis para as nossas intervenções. Desta forma, foi-nos possível analisar e compreender a prática pedagógica, acabando por conseguirmos resolver algumas questões que muitas das vezes considerávamos inexecutáveis.

Para Reis (2006), a reflexão ajuda a melhorar a prática do docente, sendo esta assumida como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Oliveira e Serrazinha (2002), “A reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros” (p.12).

Ainda neste sentido, Reis (2006) refere que os professores devem adquirir “uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e à sua prática” (p.26). Sobre a prática reflexiva, Reis (2006) afirma que é uma prática que se vai aprendendo e construindo progressivamente. Sobre esta temática, Herdeiro (s/d) refere que “Os professores reflexivos têm boas relações interpessoais com os alunos; desenvolvem um grau de satisfação mais elevado em relação ao trabalho (...) e promovem a investigação e a reflexão na sala de aula com os alunos” (p.8).

Destaca ainda, o mesmo autor que, o professor deve viver a prática reflexiva, pois implica “dominar competências cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática.” (p.9), neste sentido, o professor adota a postura de ser crítica, empenhada, responsável e autónoma. A reflexão permite enriquecer as práticas docentes proporcionando a construção de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento do professor e da instituição escolar. Herdeiro (s/d) esclarece que,

É nesta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o professor aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica, onde o trabalhar no grupo – partilhar experiências e estabelecer relações de ajuda – é referência primordial, promovendo momentos profissionais significativos e motivadores para experimentar, para tomar decisões e resolver problemas do dia-a-dia. (p.9)

Ao longo das diferentes experiências vivenciadas fizemos reflexões específicas no final de cada aula de Estágio, permitindo-nos analisar, compreender e solucionar problemas. Serviram desta forma, como uma espécie de correção dos pontos menos fortes, com o propósito de conseguirmos melhores resultados nas futuras intervenções. Além da procura de soluções para os problemas que surgiam, simultaneamente, procuramos manter uma atualização constante do conhecimento profissional, para obtermos melhorias nas práticas, rumo ao sucesso educativo dos intervenientes.

As reflexões elaboradas permitiram-nos desenvolver um olhar crítico e reflexivo, facilitando-nos a análise de diferentes situações, alcançando assim um crescimento pessoal e profissional.

Sabemos que a participação no desenvolvimento de projetos da escola com a comunidade, é uma mais-valia e para tal realizamos um trabalho de projeto entre a família e a escola. Este projeto consistiu em levar à Escola um ou mais familiares dos alunos, para falar sobre uma temática. A temática escolhida e selecionada estava inserida no Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas e teve como título: “VISEU IN RIO, cuidar do ambiente para preservar a vida”. Como o próprio nome indica, o projeto desenvolveu questões relativamente à Educação Ambiental. Foi proposto neste âmbito, um convite a uma tia de um aluno, que estava interligada com o projeto, para falar sobre a temática em contexto sala de aula, e desenvolver pormenorizadamente o assunto. O trabalho foi desenvolvido com base na reciclagem, ajudando os alunos a perceber que o “lixo” deve ser colocado nos respetivos ecopontos. Também a sala de aula foi “remodelada” com exemplos de lixo, e foram apresentadas várias imagens de sensibilização, com intuito de mostrar aos alunos o que o lixo poderá provocar no nosso planeta. Foi um trabalho desenvolvido com rigor científico, adequado a alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB e organizado de forma atrativa, para que estes alunos percebessem a realidade atual no que diz respeito à poluição.

1.2.2. Dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem operacionaliza no Decreto-lei n 16034/2010 de 22 de outubro esteve sempre presente no decorrer das práticas. O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, com critérios de rigor científico e metodológico.

Ao longo deste percurso mantivemos sempre presente uma orientação estratégica da ação, nomeadamente nas planificações utilizadas, que foram elaboradas com rigor científico, baseadas nos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB. Em todas as práticas ministradas, as atividades foram pensadas e preparadas, mediante os interesses e motivações dos alunos. Sempre que possível foi contemplada a participação de todos os alunos, criando um ambiente de igualdade e de oportunidade à aprendizagem de todos. As mesmas foram realizadas de forma que os alunos com NSE estivessem integrados na turma, cumprindo o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Nesta fase de iniciação da Educação Básica, a autora Campos (2016), refere a necessidade “de encontrar os interesses dos alunos, possibilitando na sua aprendizagem, uma tarefa enriquecedora e vantajosa para as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento” (p.3). Para Campos (20016) a motivação dever ser compreendida como meio de alcançar o sucesso escolar, sentindo um ambiente favorável ao interesse dos alunos, sendo esta motivação baseada no desenvolvimento de atividades consideráveis para o sucesso do percurso do aluno/criança.

Para Martins (2011), as estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ser capazes de sensibilizar e de envolver os alunos na sua aprendizagem. Sobre o uso do termo “estratégia de ensino”, a autora Martins (2011) “refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada actividade e os resultados esperados” (p.8). Afirma ainda que esta estratégia é “um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Martins, 2011, p.9). Esta estratégia de ensino é efetivamente uma organização, utilizada durante um intervalo de tempo, com a finalidade de os alunos realizarem várias aprendizagens.

A planificação tem a possibilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, envolvendo a orientação da estratégica da ação, a coerência e articulação de ações planeadas. Almeida (2015) esclarece que,

O Professor deve conhecer os conteúdos a desenvolver em cada disciplina, traduzindo-os em objectivos de aprendizagem, partindo das representações dos alunos e dos seus próprios erros. A construção e planificação de novos recursos didácticos são essenciais, bem como o envolvimento dos alunos em projectos de pesquisa. (p.7)

As planificações têm como principal objetivo para orientar o professor, nas atividades e interações, guiando-o de forma a obter resultados positivos na sua ação. Desta feita, os recursos utilizados em contexto de Estágio, foram antecipadamente pensados, para serem adequados às intervenções realizadas.

O foco das planificações remete ainda para a importância de uma organização adequada para o ambiente educativo, e na utilização de material apropriado para a sua implementação na sala de aula. Esta organização do ambiente educativo é idealizada segundo a gestão do currículo, presumindo a conjugação dos fatores cruciais para a sua qualidade. Num sentido geral, Almeida (2015) refere que o ambiente “é considerado uma estrutura que é composta por quatro dimensões: a) Física, b) Funcional, c) Temporal e d) Relacional” (p.6). Neste sentido, Almeida (2015) diz que,

cabe ao/à Professor/a ser sensível à harmonia entre espaço e materiais, tendo a capacidade de os tornar estimulantes e atraentes, promovendo assim a motivação e interesse pela vida escolar, assim como o bem-estar do grupo de alunos, e até do próprio docente. (p.6)

Segundo Almeida (2015), para conseguir com que este ambiente educativo seja adequado, o professor deve:

- Organizar e reestruturar o ambiente educativo recorrendo a materiais/instrumentos diversificados e atraentes, acções e rotinas que orientem as crianças na compreensão do sentido escolar e que possam ser discutidas com as mesmas.
- Planificar actividades estimulantes e interdisciplinares que estimulem concentração e motivação da turma.
- Gerir democraticamente os comportamentos da sala de aula (negociar, discutir, acordar, recompensar, punir...). (p.48)

Assim sendo as planificações desenvolvidas em contexto de Estágio foram articuladas em todas as disciplinas e áreas curriculares, promovendo um desenvolvimento cognitivo e criativo aos alunos. Em todas as planificações, para além das áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, foram incluídas, de

forma inovadora as diferentes áreas de expressões (áreas de Expressão e Educação Plástica; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Físico Motora; e Expressão e Educação Musical).

A propósito destas últimas áreas sabemos que a arte desempenha um papel importante, pois ajuda a compreender o mundo onde estamos inseridos. A arte deve ser encarada como um portador de novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e imaginação. As Expressões tornam-se importantes. Segundo Miguel (2018), os alunos beneficiam ao “contactar com diferentes formas de Arte, com outras perspetivas que possam contribuir para potenciar as aprendizagens dos mesmos ao longo da vida” (p.9).

Nesta experiência de implementação letiva/atividades constatamos que cada aluno respondia de forma distinta, e foi necessário adaptar materiais para as atividades, de forma a ser utilizada a diversificação e diferenciação, respeitando deste modo, as especificidades e necessidades de cada aluno. Neste sentido foram utilizados materiais didáticos apropriados, e também se recorreu às novas tecnologias, de maneira que os alunos ficassem motivados, utilizando diversas formas de captação da sua atenção e concentração, com o objetivo de conseguir que os alunos tivessem sucesso na aprendizagem. A título exemplificativo, Botas e Moreira (2013) referem que “Uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos” (p.254)

Sabe-se que a utilização das tecnologias é, de facto, um meio importante para oferecer momentos lúdicos de aprendizagem, sendo estas utilizadas na sala de aula como uma boa opção didática, pois auxiliam o professor a alcançar uma melhor gestão de aula. A perspetiva de Aguiar (2008), sobre este tema é que, “O uso da tecnologia em sala de aula permite interatividade” (p.65), entre o aluno e o objeto de estudo, oferecendo uma participação ativa na aula, permitindo ao aluno desenvolver habilidades que favorece no processo de ensino/aprendizagem.

1.2.3. Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade educativa

Na dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade educativa de acordo com o Decreto-lei n 16034/2010 de 22 de outubro, tivemos a oportunidade de participar em várias atividades, que visaram atingir os objetivos Institucionais da Escola, bem como o envolvimento dos Pais/EE, situação esta já anteriormente referida,

aquando da participação do projeto escola/família. Desta feita, a Escola permitiu a participação de familiares de alunos, cujo trabalho/projeto foi dinamizado e orientado pelo Grupo de trabalho da PES no 1.º CEB I e PES no 1.º CEB II, com base no projeto também já citado, do agrupamento “VISEU IN RIO”. Realizaram-se também outras atividades, tais como a festa natalícia da escola e as janeiras “cantar os reis”. Estas atividades foram realizadas entre outras turmas, além da mencionada do projeto, em que a nossa participação (enquanto estagiários), foi a orientação dos alunos e respetivos Pais/EE na sua chegada à sala de aula, e deslocação ao polivalente da escola, local este, onde decorreu a festa. Esta participação foi a única interação com os Pais/EE, de maneira a facultar o conhecimento dos estagiários, existindo entre ambos trocas de impressões. Da parte dos Pais/EE houve um encorajando acerca do percurso e da valorização da formação de professores. Foi uma partilha de saberes muito interessante. Na atividade de cantar os Reis, a participação efetuada em contexto de estágio, no horário da manhã, visou ajudar os Professores a ensaiar a música alegórica ao tema e na construção das coroas para os alunos. Na restante parte da atividade, promovemos a orientação dos alunos, na sua deslocação pelas ruas da cidade de Viseu, com as devidas normas de segurança.

Para o efeito foram apresentados alguns documentos institucionais e organizacionais da escola, promovendo o trabalho colaborativo entre colegas e restante Comunidade Educativa.

1.2.4. Dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, segundo o Decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010 resulta do trabalho do conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão.

Todo o trabalho ao longo das nossas práticas foi refletido mediante as diferentes intervenções e delas obtivemos um vasto conhecimento que foi enriquecido com a frequência em conferências, congressos e seminários sobre alguns aspetos no âmbito de formação de professores. Toda a atualização do conhecimento é sempre um fator positivo, tanto nesta etapa de formação de professores, como também num futuro profissional. Estas conferências e seminários, foram decididas por nosso intuito e a sua participação alargou os nossos horizontes. Destacamos as participações no congresso “Olhares sobre a educação”, onde adquirimos conhecimentos em diferentes aspetos, e

concluimos ser uma importante valência na formação de professores. Também assistimos a seminários sobre interdisciplinaridade, de forma a relembrar e aprofundar o conhecimento sobre esta temática.

Devido à situação pandémica do país de forma on-line, assistimos à palestra “Entender Autismo”, que foi muito esclarecedora sobre questões, tais como: caracterizações e comportamentos de crianças com este tipo de NSE.

Todas as conferências assistidas contribuíram para a promoção do trabalho colaborativo, como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola. Refletindo sobre estas práticas consideramos indispensável a atualização do conhecimento.

2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na Educação Pré-Escolar

2.1. Caracterização dos contextos

No contexto da EPE, ocorreram as PES I e PES II, no 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado.

Foi-nos possível ampliar a consciência sobre a própria prática, o que conjetura os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Ficamos a entender que na prática docente, a reflexão tem um importante papel, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, o qual adquire um estatuto especial durante todo o processo de formação docente. De acordo com Batista (2003), como “futuro professor, ao preparar-se para assumir sua função de educador, deverá refletir sobre a prática de ensino” (p.91).

Permite assim, de forma reflexiva, um aprofundamento em relação às futuras atividades pedagógicas, de modo a desenvolver a consciência de que, ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não um mero repetidor de conhecimentos. Como sabemos cada aluno é um caso, e perante a sociedade atual que é diversificada, o papel de professor assume constantes modificações e atualizações.

Este nosso processo de ensino e aprendizagem (PES I e PES II), teve início num Jardim de Infância (JI) do concelho de Viseu, que oferecia resposta às necessidades da EPE e do 1.º CEB. O horário de funcionamento da EPE era entre as 9h00m e as 15h30m.

Pudemos observar que o edifício era aparentemente recente e remodelado. Dentro do edifício existia um espaço para a EPE, com quatro salas no primeiro piso, e no segundo piso encontrava-se o 1.º CEB. Possuía casas de banho diferenciadas, horários desfasados, no sentido de haver o maior distanciamento social possível, devido à situação pandémica. As crianças do JI usufruíam da sala do prolongamento, do polivalente, da cantina e do recreio.

O JI tinha corredores bastante largos o que permitia a mobilidade de qualquer aluno com mobilidade reduzida. As pessoas portadoras de cadeiras de rodas tinham rampas de acesso, e para o piso superior existia um elevador para se poderem deslocar. As salas de aula tinham uma boa iluminação, tanto natural como artificial.

Os alunos tinham Expressão Físico Motora num “ginásio”, espaço esse, que se localizava perto do refeitório, e se apresentava como um espaço ideal para as atividades referidas. Este espaço tinha vários materiais para diferentes modalidades, e atividades

propostas pela Educadora. A título exemplificativo nomeamos alguns: bolas de diferentes modalidades e tamanhos, marcadores, colchões, banco sueco, coletes, arcos, bicicletas, entre outros. Nesse espaço o piso era de “plástico”. A parte inferior do piso, era constituída de “esponja”, pois era mais confortável para as crianças brincarem, e uma espécie de proteção se eventualmente existissem quedas. As paredes eram revestidas com uma “alcatifa esponjosa”. As crianças da sala onde decorreram as práticas utilizavam este espaço às terças-feiras, da parte da tarde, no seguinte horário: entre as 13h30 e as 14h30, e às sextas-feiras, da parte da manhã entre as 9h30 e as 10h30.

O espaço exterior utilizado pelas crianças era pequeno, e situava-se na traseira da escola. Tinha materiais tais como: triciclos, uma cozinha de brincar e várias piscinas pequenas de plástico duro. Era composto de azulejos e com uma parte de terra, com dois bancos de cimento e postes de eletricidade que eram revestidos com borracha até aproximadamente à altura das crianças.

Na sala de atividades havia um quadro de giz, que era utilizado para se colocar a data manuscrita, para as crianças terem a possibilidade de a copiar para os seus trabalhos. O quadro era usado pela Educadora para explicar algumas das atividades, caso se revelassem algumas dificuldades de entendimento por parte das crianças. Nesse quadro encontrava-se colado o quadro das presenças. A sala tinha um quadro interativo, utilizado para a visualização de vídeos/filmes/imagens.

Dentro da sala havia vários espaços de arrumação, como armários e prateleiras, onde apenas os adultos tinham acesso, exceto na prateleira dos jogos. Nesta, as crianças podiam escolher um dos jogos/puzzles e retirá-los para brincar (Figura 1).

Figura 1: Organização da sala.



Na sala encontravam-se vários cantinhos, tais como: o quarto (Figura 2), a biblioteca (Figura 3), a oficina (Figura 4) e cozinha (Figura 5), e eram mais utilizados no final do dia. Esses cantinhos tinham os brinquedos apropriados para as diferentes áreas, de uma forma pequena, a representar o contexto real.

Figura 2: Cantinho do quarto.

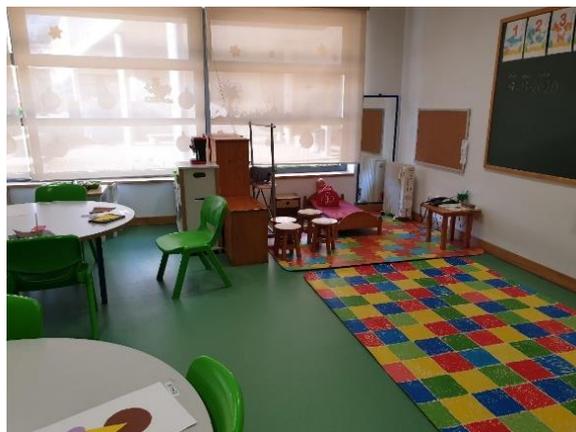


Figura 3: Cantinho da biblioteca.



Figura 4: Cantinho da oficina.



Figura 5: Cantinho da cozinha.



Numa das paredes encontravam-se vários trabalhos realizados pelos alunos, relativos aos diferentes temas abordados durante as semanas. Noutra parede, havia diferentes quadros de registos, tais como: o quadro das presenças (Figura 6), quadro do tempo, calendário (Figura 7) e quadro dos aniversários (Figura 8).

Figura 6: Quadro de presenças.



Figura 7: Quadro do tempo (do lado esquerdo da figura) e Calendário (do lado direito da figura).



Figura 8: Quadro dos aniversários.



O quadro das presenças, o quadro do tempo e o calendário eram utilizados no acolhimento das crianças, no final de um diálogo inicial entre educadora e alunos. Segundo Hohmann (2011) é importante essa interação inicial do diálogo, pois desenvolve o bem-estar social e emocional, facilitando as capacidades facilitadores em contexto de aprendizagem e apoiando o desenvolvimento das relações sociais. A Educadora encorajava os alunos nas suas tarefas, desenvolvendo em simultâneo o sentido de confiança entre ambas as partes, e também o desenvolvimento da linguagem. No decorrer das atividades, a Educadora ficava com o papel fundamental no

que diz respeito à forma e incentivo das crianças, e quando notava pela expressão facial das mesmas alguma dificuldade ia-as confortando e encorajando, para ganharem a sua autoconfiança, motivando-as para conseguirem concluir as suas tarefas com sucesso.

De seguida, as crianças preenchiam o calendário, e em cada semana havia uma criança que era “ajudante” da Educadora, que tinha como tarefa preencher o quadro do tempo. No quadro das presenças, cada criança deslocava-se de forma ordenada e assinalava o dia de semana em questão, a sua presença, no local onde estava a sua fotografia.

A planificação das nossas aulas práticas era delineada juntamente com as Educadoras das outras salas, de um modo geral, e feita a longo prazo para posteriormente ser aplicada nas atividades. Segundo Spodek e Saracho (1998), esta metodologia permite construir novas atividades a partir das experiências prévias dos alunos. Verificamos que, a Educadora semanalmente elaborava um plano de atividades que pretendia executar, subdividindo as diferentes áreas, uma vez que nestas idades necessitavam de mais tempo para elaborar tarefas mais específicas, tentando-as adaptar consoante o desenvolvimento das crianças.

As atividades estruturadas proporcionavam oportunidades de aprendizagem para as crianças, por isso a sua planificação antecipada era fundamental no desenvolvimento das tarefas propostas, bem como e a forma como estas eram organizadas, com o intuito de proporcionar uma melhor aprendizagem às crianças.

O grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Deste, dez eram do género masculino e dez do género feminino. Era um grupo bastante autónomo. No mesmo havia três crianças pertencentes às medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, documento este, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. Duas delas eram do género feminino, ambas com 6 anos de idade e outra criança do género masculino, com 5 anos de idade, cujos Pais/EE não aceitavam as suas dificuldades de aprendizagem.

Uma destas crianças era portadora de uma doença crónica, rara e genética. Tratava-se de um défice na enzima fosfomanomutase, que comprometia algumas áreas de desenvolvimento, principalmente a nível da motricidade global, da motricidade fina, da linguagem e da visão. As suas principais dificuldades eram a nível motor, nomeadamente ao nível da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da coordenação bilateral. Era pouco autónoma e tinha muito pouca linguagem expressiva, comunicando maioritariamente através da linguagem gestual, contacto visual e expressões faciais.

Outra criança, também incluída nas medidas universais, teve uma convulsão aos 8 meses após a qual foi-lhe diagnosticada epilepsia. Iniciou medicação desde essa altura (DEPAKIM) e era seguida no Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra com diagnóstico de epilepsia generalizada mioclónica. Devido a toda esta situação clínica, o seu desempenho era inferior ao esperado para a sua idade na generalidade das áreas avaliadas, com especial destaque para a linguagem, atenção e controle motor fino. De salientar positivamente o seu desempenho na compreensão de situações sociais e na organização visoperceptiva. Contudo, manifestava dificuldades muito significativas na linguagem, motricidade fina, memória auditiva, e no controlo da atenção. Esta criança tinha uma atenção dispersa, acompanhada por uma irrequietude e reduzido tempo de concentração nas suas tarefas. Estava abrangida pelo Decreto-Lei 54/2018, nomeadamente nas medidas universais, com diferenciação pedagógica e medidas seletivas com apoio pedagógico, para fosse possível ter um Professor de Educação Especial, que promovesse um apoio mais individualizado e específico, nomeadamente na comunicação, na psicomotricidade, na atenção e na memória.

Importa referir que depois das férias de Natal, grande parte das crianças por opção dos pais, não foram muito assíduos no JI. Alguns deixaram mesmo de o frequentar devido à situação pandémica, estando apenas presentes cerca de 7 a 8 crianças na sala. Após a paragem de cerca de dois meses decretada pelo Estado, devido à situação pandémica, as crianças voltaram a comparecer na Instituição, tal como no início da PES.

O grupo de trabalho era composto por uma Educadora e uma Assistente Operacional. A Educadora era recente no JI, apenas estava na instituição aproximadamente há um ano. A Assistente Operacional estava integrada no grupo há mais tempo, e as suas funções dentro da sala eram em auxiliar a Educadora na organização das crianças, e tarefas relativas à higiene e cuidados nas regras sobre a COVID-19. Às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras comparecia uma Professora de Ensino Especial, destinada às crianças da EPE, pertencentes às medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018.

As PES na EPE I e II tiveram uma vasta quantidade de novas experiências, e todas elas foram determinantes para a construção de novos conhecimentos. Fomos eficientes, na compreensão das implementações e no contacto com o meio escolar, na afetividade, na relação e na interação com as pessoas inseridas no desenvolvimento da criança. Tudo isto consideramos que foram fatores essenciais, na relação educador/criança, e ao mesmo tempo foram harmoniosos e veneráveis.

2.2. Análise das práticas concretizadas

2.2.1. Dimensão profissional, social e ética

A dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, com reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, evidenciando o que foi desenvolvido ao longo das práticas.

Nesta dimensão elaboramos reflexões sobre as práticas implementadas que nos permitiram fazer uma análise de toda a prática executada, e ratificar pequenos lapsos demonstrando ativamente uma melhoria na construção do conhecimento profissional futuro. Segundo Ponte (1999) “para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que podemos designar por conhecimento profissional” (p.2)

A reflexão ajuda a melhorar a prática do docente, sendo esta assumida como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. Na perspectiva de Júnior (2010), “a reflexão sobre a ação torna-se fundamental e necessária para possibilitar uma atuação mais ampla e consistente da prática pedagógica” (p.585). Ainda o mesmo autor, revela que é necessário “um bom conhecimento da matéria para que o educador possa desenvolver seu trabalho com êxito” (Júnior, 2010, p.585).

Oliveira e Serrazinha (2002) afirmam que “A reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz. A reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros” (p.12). A prática reflexiva, afirma-se como sendo uma prática que se vai aprendendo e construindo progressivamente. Os professores devem adquirir “uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e à sua prática” (Reis, 2006, p.26).

Para além do trabalho reflexivo individual, também foi possível refletirmos com a Educadora Cooperante, que se mostrou uma grande ajuda ao longo das diferentes práticas, cujo trabalho nos permitiu analisar, desenvolver um olhar crítico, compreender toda a dinâmica da EPE, e ao mesmo tempo solucionar problemas quando existentes, podendo assim alcançarmos um crescimento pessoal e profissional.

Inicialmente tivemos algum receio que as nossas propostas de trabalho não tivessem a aceitação total por parte das crianças, mas o mesmo foi-se desvanecendo ao longo do tempo. Na nossa primeira prática pedagógica, ou seja, no início da PES na EPE I, pudemos contar com o auxílio da Educadora Cooperante. Na segunda intervenção, a Educadora Cooperante esteve ausente devido a baixa médica e então,

foi possível “assumir” o grupo de crianças, pois a Educadora de substituição não estava totalmente a par das rotinas diárias das crianças daquela sala, cuja experiência, descrevemos no nosso relatório semanal e que nos permitiu constatar que a nossa intervenção foi bem conseguida.

Para além dos relatórios reflexivos das práticas, e não menos importante, foi a reflexão no final de cada intervenção com a Educadora Cooperante, o que nos permitiu reconhecer uma relevância do trabalho colaborativo na prática profissional, promovendo ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, e alcançando um resultado positivo no decorrer das diferentes práticas. A Educadora foi um elemento fundamental na nossa PES, colocando em comum todas as informações, atividades e projetos da Escola, e no respeitante ao perfil das crianças.

Na PES na EPE II superamos alguns receios, e de forma autónoma conseguimos construir atividades adequadas, e à medida que as implementávamos, fomos entendendo o que era melhor para as crianças, fazendo alguns ajustamentos necessários.

Na PES na EPE II refletimos o nosso trabalho com a Educadora Cooperante, antes e depois de cada semana. Com a Educadora de substituição, fazíamos também uma reflexão no final da semana de intervenção.

No final das aulas online, um contexto diferente, refletíamos pormenorizadamente sobre todas as atividades que decorriam ao longo da semana, em que participávamos. Numa das nossas intervenções, de realçar, que fomos uma mais-valia para a Educadora, que por questões técnicas ficou impossibilitada de assumir a atividade, sendo a mesma gerida por nós. Estas aulas tinham a duração de 50 minutos, e o objetivo era, entre outros, esclarecer dúvidas acerca das atividades propostas ao longo da semana às crianças e seus Pais/EE. Após esse tempo, o restante era aproveitado para dar a possibilidade às crianças de apresentarem e descreverem as atividades que já tinham realizado. Eram também apresentadas histórias e músicas infantis, e no final eram exploradas pelas crianças presentes.

Durante todo o período das PES constatamos que todas as intervenções foram desafiadoras e enriquecedoras. Foi um período gratificante, pois nesta caminhada cada intervenção que realizávamos, adquiríamos muitos conhecimentos e ultrapassávamos obstáculos.

Na PES na EPE I, das atividades mais desafiadoras realçamos as de ciências experimentais, uma vez que as crianças tinham muito interesse e dedicação pelas tarefas, despertando nas crianças a curiosidade de cada passo experimental. Referimos

em particular este tipo de atividade, porque de forma autónoma foi-nos permitido orientar o grupo de forma inovadora e criativa, com a finalidade de obter maior conhecimento na área e adquirir novas estratégias de ensino. Além do exposto, obtivemos um vasto leque de informação sobre as atitudes comportamentais das crianças em contexto de grupo. Na reflexão discutida com a Educadora Cooperante, acerca da atividade supramencionada, pudemos constatar através da mesma, que o nosso desempenho foi norteado com empenho, responsabilidade e cumprimento do dever.

Nas ações fora da sala de atividades destacamos as de Expressão Físico/Motora, pois conseguimos trabalhar com as crianças, maioritariamente em grande grupo e a pares, revelando-se esta experiência um fator importante para o nosso desenvolvimento na vertente profissional. Nestas aulas, existiu um maior contacto com as crianças, isto é: participamos ativamente com elas, exemplificando as atividades, e sobretudo criamos um clima de bem-estar para todos. No final de cada aula, as crianças sentiam-se motivadas para prolongar as atividades. O local era um espaço que oferecia vantajosamente uma aprendizagem ativa, onde todos os intervenientes podiam mostrar o seu interesse, empenho, autonomia, bem como, o gosto pela Expressão Físico/Motora.

Este tipo de atividade também se destacou na PES na EPE II, porque nos últimos dias das nossas práticas, conseguimos integrar uma aluna de NSE, que no início do ano letivo não comparecia no período da tarde, e também não frequentava a escola assiduamente. Foi muito gratificante podermos partilhar saberes, integrar esta criança, e desta feita, implementar a inclusão de todos e para todos.

A PES na EPE II foi mais extensa, em virtude de terem existido mais implementações, bem como aulas síncronas e assíncronas, permitindo-nos elaborar mais atividades e desenvolver vários projetos, evidenciando-se a responsabilidade social da prática docente, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social, e mostrando o que foi desenvolvido ao longo das práticas. Tivemos também a possibilidade de analisar e compreender melhor a prática, e em simultâneo colmatar algumas dificuldades emergentes.

Todas as atividades desenvolvidas tiveram um potencial enorme para o nosso desenvolvimento em contexto da PES e ousamos pensar que fomos prestativos para o desenvolvimento das crianças envolvidas.

2.2.2. Dimensão desenvolvimento de ensino e da aprendizagem

A dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem esteve sempre presente no decorrer das nossas práticas, sabendo que o educador promove as aprendizagens no âmbito de um Currículo, num quadro de relação pedagógica de qualidade, com critérios de rigor científico e metodológico.

Para a orientação estratégica da ação elaboramos planificações com rigor científico, com o auxílio e especial atenção nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As atividades foram organizadas, atendendo as dificuldades, interesses e motivações das crianças, dando primazia à participação de todas, criando para o efeito um ambiente oportuno e propício à aprendizagem. Segundo Despacho n.º 5975/2019 de 28 de junho 2019, “A planificação implica orientação estratégica da acção, a coerência e articulação das acções planeadas a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos” (p.3)

Para o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar é necessário que o papel desempenhado pelo/a educador/a seja “cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua acção seja mais direccionada e planificada” (Cardona, 2008, p.26). As planificações preparadas para os diferentes níveis de ensino, foram delineadas com o conhecimento profissional adquirido, para que as crianças tivessem sucesso de aprendizagem. Foi necessário efetuarmos uma pesquisa de investigação para as diferentes atividades, e grande parte destas, foram adquiridas ao longo dos diferentes anos de escolaridade dos diferentes cursos: Curso Técnico Superior Profissional de Apoio à Infância, Licenciatura de Educação Básica e Mestrado de Ensino de EPE e Ensino do 1.º CEB. Para uma melhor preparação destas atividades, estas foram discutidas e ajustadas com a Educadora Cooperante, uma vez que esta, com a sua vasta experiência na área, partilhou saberes que melhor se ajustavam às necessidades específicas de cada criança. Ousamos pensar que as mesmas atividades planificadas e posteriormente implementadas, foram bem-sucedidas, pois todas as crianças participaram ativamente e desenvolveram as capacidades previstas, na sua maioria. No atinente às nossas planificações, esteve presente a eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino, e também a gestão dos processos de comunicação e das interações na sala de atividades.

As planificações desenvolvidas foram articuladas com todas as áreas de conteúdos, promovendo um desenvolvimento cognitivo e criativo nas crianças. Nas planificações para implementação presencial, presente na Tabela 1, explicita de forma

globalizada, todas as implementações foram calendarizadas contemplando três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira). A primeira semana de implementação foi excepcional porque as intervenções foram apenas de dois dias (segunda-feira e terça-feira), sendo já completa a última semana. (de segunda-feira a sexta-feira).

Tabela 1: Planificação semanal.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
9h00		Atividades autodirigidas	
9h30		Acolhimento da manhã	
10h00		Higiene, lanche e recreio	
11h00		Atividades Orientadas	
11h50		Higiene e almoço	
13h30		Atividades Orientadas (Atividade Físico Motora à terça-feira)	
15h00		Atividades livres	
15h20		Higiene e lanche	
15h30		Fim do dia / Despedida	

As planificações estavam organizadas da seguinte forma no período da manhã: enquanto as crianças iam chegando, faziam jogos de mesa, e após estar completa a turma era feito o acolhimento, dirigido pelo Estagiário e Educadora, mantendo com as crianças um diálogo, acerca das tarefas que tinham realizado no dia anterior e no caso da segunda-feira sobre o fim de semana. Seguidamente faziam a sua higiene de preparação para o lanche e seguiam para o recreio, ao ar livre sempre que as condições meteorológicas o permitissem. Quando regressavam do intervalo havia uma atividade orientada até à hora de almoço. O período da tarde iniciava-se por norma com duas atividades orientadas, uma mais interventiva a nível do desenvolvimento da motricidade fina (trabalhos manuais) e ainda atividades experimentais, entre outras).

A segunda atividade orientada, a partir das 14h30, era mais serena. Muitas das vezes esse tempo era utilizado para terminar alguns trabalhos e outras vezes era apenas para contar uma história, ou um diálogo sobre o que tinha sido realizado durante o dia, e ainda atividades de mimica e relaxamento. Findo este tempo, as crianças tinham atividades livres dentro da sala, tais como: brincadeiras com legos, cantinhos, puzzles e construções. No final do dia, as crianças recorriam à sala do “prolongamento” onde faziam a sua higiene, lanchavam e eram entregues aos seus Pais/EE.

A primeira elaboração da planificação foi realizada e implementada com base no nosso conhecimento, adquirido ao longo das aulas e algumas experiências vividas anteriormente. Cada planificação realizada, era posteriormente aperfeiçoada, melhorando assim alguns conteúdos e adaptando-os a todas as idades das crianças inseridas no grupo.

Pensamos que a regulação implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados. De destacar que as diferentes Unidades Curriculares, foram muito úteis, assim como a opinião da Educadora Cooperante, na realização das atividades em contexto da PES.

Na PES na EPE I, na planificação das aulas da segunda semana integramos uma atividade, a qual consistia em contar a história “O dia em que os lápis desistiram”. Esta atividade foi aproveitada de um projeto desenvolvido para avaliação da unidade curricular de Seminário de Áreas de Conteúdo da EPE. Foi um trabalho desenvolvido em grupo, designadamente com diferentes grupos de estágio, de diversos Agrupamentos de Escolas. Teve como objetivo a análise do livro, para as diferentes áreas curriculares na Educação de Infância, e tinha vários processos para desenvolvimento do nosso conhecimento, enquanto estagiários. Para além de promover a leitura, este projeto permitiu implementar a leitura do livro para as crianças. Este trabalho foi realizado na sala de atividades, onde se promoveu a análise da obra com a participação das crianças, tirando o máximo partido do enriquecimento que este tipo de literatura infantil fornece ao desenvolvimento das crianças.

Este tipo de trabalho teve um significado muito positivo, uma vez que, as crianças perceberam o que lhes foi apresentado, especificamente as ilustrações, que são um bem essencial de leitura nestas idades. Com esta atividade foi possível entender a importância da leitura destas histórias, uma vez que conseguimos que as crianças ficassem com uma ideia da obra, trabalhassem de forma autónoma, enriquecessem a sua criatividade e imaginação, e ainda através do diálogo, enriqueceram o seu vocabulário.

Com estas atividades promoveram-se aprendizagens no âmbito do currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, com critérios de rigor científico e metodológico. Além do que foi referido, as crianças ficaram mais concentradas nas atividades, destacando-se o seu interesse pela leitura, e conseqüentemente o seu sucesso na vida escolar.

Na PES na EPE II as atividades realizadas foram reveladoras no nosso processo de aprendizagem, destacando o projeto desenvolvido na unidade curricular de Didáticas

Específicas da Educação de Infância II. Este projeto foi concretizado nas práticas da unidade curricular de PES na EPE II. Nele foi demonstrada a importância da metodologia de trabalho de projeto, desde os primeiros anos da Educação Básica, bem como a forma de promover propostas de qualidade para a mesma, tendo em consideração algumas das potencialidades oferecidas pela modalidade de trabalho de projeto nas referidas idades.

O trabalho de projeto é uma opção metodológica, que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens. O trabalho desenvolvido surgiu para dar resposta aos interesses das próprias crianças do grupo, bem como às finalidades e competências estabelecidas para a educação de crianças em idade pré-escolar (OCEPE, 2016).

Para este trabalho de projeto foi necessário realizar quatro etapas. Numa primeira fase, a definição de problema, que surgia num momento em que as crianças dialogavam sobre um tema, e neste caso específico sobre a temática: “Os livros”. Percebemos que as crianças manifestavam interesse pelas obras infantis contadas ao longo das práticas, querendo saber sempre mais sobre o desenrolar das histórias.

A segunda fase do projeto contemplou a planificação e lançamento do trabalho, e procurou dar respostas às questões colocadas pelas crianças.

Na terceira fase, ou seja, as execuções do projeto foram apresentadas atividades sequenciadas, e inicialmente foram propostas pelas crianças. As atividades planificadas foram: Visita à Biblioteca da Escola; Hora do conto “A Manta” de Isabel Minhós Martins; Construção de um cartaz sobre os livros; Construção de um livro; e Hora do conto pelos Pais/EE. A última fase foi a avaliação/divulgação do trabalho de projeto. Concluímos que as crianças tiveram um papel importante em toda a ação e conseguiram transmitir em casa, a importância dos livros e o seu gosto pelas histórias.

Durante a implementação deste trabalho pudemos concluir que a planificação tornou-se flexível, permitindo-nos desenvolver aprendizagens, com base no interesse das crianças. Durante o projeto obtivemos informações muito relevantes acerca do grupo de crianças com quem trabalhamos. Concluímos também que estas desenvolveram ao longo dos tempos a sua autonomia. Inicialmente a maior dificuldade que sentimos foi no modo como desenvolver este projeto a partir das ideias das crianças, bem como a realização de uma planificação adequada.

A metodologia que utilizamos focou-se na resolução de problemas que partiram de questões/problemas reais, do interesse das crianças. A informação recolhida foi partilhada dentro do grupo, promovendo um novo conhecimento que gerava a colocação de novas questões. Este trabalho proporcionou-nos um aprofundamento de

conhecimentos sobre trabalho de projeto, compreendendo as suas características, e adquirindo mais ideias para desenvolver em futuros trabalhos de projeto.

2.2.3. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa

No que diz respeito a esta dimensão, efetuamos várias atividades que procuraram atingir os objetivos institucionais da Escola e o envolvimento os pais. Foi-nos dada a possibilidade de conhecer e participar ativamente nas atividades da Escola, e manter uma boa relação com a Comunidade Educativa, que consideramos pontos imprescindíveis na ação docente. Assim sendo, concretizamos a nossa missão dentro da Instituição, conhecemos a sua organização e dinâmica. Foi também exequível debater ideias e propostas com a Educadora Cooperante, com o intuito de apresentarmos e trocar algumas sugestões contribuindo deste modo para uma melhoria das atividades.

Com a situação pandémica da época, a nossa participação prendeu-se por atividades síncronas e assíncronas com as crianças e com os pais. Com esta colaboração, atingimos os objetivos institucionais da Escola, com a envolvência dos pais e outras entidades da comunidade. Segundo Serrano (2015), a

colaboração entre a escola e a família poderia resultar melhor se a escola estivesse disponível para ser um espaço aberto a toda a comunidade de modo a que, cada um dos elementos que a compõem se sintam parte integrante desta na prossecução do objetivo comum que é o desenvolvimento e integração das crianças e jovens na sociedade. (p.3)

No ensino à distância, especificamente nas sessões assíncronas, os Pais/EE presentes tiveram o papel de auxiliar as crianças a desenvolver as atividades propostas semanalmente. Nas sessões síncronas, os Pais/EE tiveram a missão, de se conectarem através dos meios tecnológicos, para que os seus educandos pudessem dialogar e observar os colegas e educadores, e ao mesmo tempo esclarecer dúvidas acerca da realização das atividades. Quando nestas aulas não surgiam dúvidas desenvolviam-se pequenas propostas de trabalho, tais como: canções, vídeos, histórias, entre outros.

No âmbito das Unidades Curriculares de PES em EPE I e II foi-nos solicitada a planificação e intervenção de um projeto de envolvimento da família, em que as OCEPE (2016) são de opinião que o/a Educador/a deve potenciar atividades que promovam o envolvimento de diferentes contextos de vida dos indivíduos, envolvendo a participação dos Pais/EE. O projeto de envolvimento familiar demonstra a importância do

envolvimento da família na aprendizagem das crianças. Para as OCEPE (2016), o JI e estes agentes de socialização “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28).

Na realização do Projeto de Envolvimento da Família percebemos que a família é o primeiro contexto que a criança contacta desde o seu nascimento, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da mesma. Verificamos que as experiências que as crianças realizaram no JI tiveram influência nas relações familiares, pois estas transmitiam em casa o que faziam e aprendiam em contexto escolar, e que era motivo de diálogo com os Pais/EE facilitando desta feita os laços familiares, e contribuindo para o despertar de mais interesse por parte dos/as pais/famílias, na participação do processo educativo, desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança era uma espécie de mediadora entre a escola e a família (OCEPE, 2016).

Comungamos da ideia de que deste modo o educador estabelece uma relação com cada família, centrando-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma. A participação coletiva dos pais/famílias tem uma relevância no que diz respeito ao nível do estabelecimento educativo, numa relação organizacional, que os implica enquanto grupo. Para as OCEPE (2016), “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p.29).

Este projeto de envolvimento da família foi realizado de forma assíncrona, devido à pandemia, criando alguns obstáculos para a concretização do mesmo. Na elaboração e planificação tomamos a iniciativa de convidar alguns pais, para narrar uma história de uma obra infantil em modo de gravação (vídeo). A receptividade foi um facto constatado por parte dos Pais/EE. As obras infantis foram escolhidas pelas crianças fazendo parte da biblioteca familiar.

Esta atividade foi reaproveitada de outro projeto já existente de literatura infantil, implementado na unidade curricular de Didáticas Específicas da Educação de Infância II. A mesma teve a duração de um dia. Da parte da manhã visualizaram a narração de uma história pelo pai de uma criança de 6 anos de idade, e de seguida para melhor compreensão da história, foi apresentado um vídeo do “Youtube”, com a narração da mesma história e apresentação de ilustrações. Seguidamente foi analisada a história, e as crianças fizeram o seu registo gráfico. Da parte da tarde, a atividade teve o mesmo procedimento, mas desta vez com a leitura de uma história pela mãe de uma menina de 3 anos de idade.

O objetivo desta iniciativa foi no sentido de incentivar a família a estar mais presente na participação da vida escolar das crianças, mostrando a importância dos livros, e incentivando os pais a ter uma maior preocupação com os hábitos de leitura em casa.

No projeto “Conta-me uma história” e sobre a temática “Os livros”, tivemos a intencionalidade de fazer uma aproximação entre a família/escola, realçando a importância da leitura, e promovendo o desenvolvimento de aprendizagens diversas.

Acerca dos livros para idades de EPE, estes são meios facilitadores da linguagem escrita, segundo as OCEPE (2016). Mais acrescenta que:

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (p.66)

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelas crianças e seus Pais/EE constatamos que existiu uma dedicação e empenho, e uma grande colaboração entre ambas as partes.

Os Pais/EE consideraram este tema muito interessante, sabendo a importância das histórias em idades de EPE para o desenvolvimento das crianças. Considerando os diálogos entre Educadores e crianças foi possível concluir que estas ficaram sensibilizadas para as práticas de leitura, o quanto ela é significativa, o interesse pelos livros infantis interpretação de ilustrações. Verificamos que estas atividades despertaram e fortaleceram o interesse pelos livros nas crianças.

Em contexto da PES integramo-nos na dinâmica da Escola, assumimos responsabilidades, tomamos conhecimento da orientação educativa e curricular, e valorizamos a colaboração das Educadoras e da família das crianças.

2.2.4. Dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do trabalho do conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão.

Todo o trabalho ao longo destas práticas foi refletido mediante as diferentes intervenções, onde adquirimos conhecimentos, e similarmente procuramos alargá-los,

em Conferências, Congressos e Seminários, cujos temas englobavam aspectos no âmbito da formação de professores.

Toda a atualização do conhecimento é um fator positivo nesta etapa de formação de professores/educadores. A participação de algumas Conferências e Seminários foi decidida por nossa iniciativa, e outras participações foram sugeridas pelos Professores das diferentes Unidades Curriculares, para que a formação de professores fosse mais completa e enriquecedora. Como sabemos, a formação profissional assume um papel crucial no incremento de competências de cada um de nós.

O desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo, no que concerne às necessidades individuais do profissional e que presume uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em múltiplos contextos, e em que cada profissional assume um papel fundamental, sendo as suas capacidades enriquecidas e valorizadas.

Durante a situação de pandemia de outrora assistimos a vários *WEBINARS*, que trataram questões sobre educação, nomeadamente o modo de elaborar caracterizações e atitudes comportamentais das crianças.

Nas conferências assistidas pudemos aprender a importância do trabalho colaborativo, como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e organizacional da escola, colocando posteriormente esta aprendizagem em prática. Este conhecimento profissional é constituído por elementos necessários ao desempenho da ação, envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, processos de ensino e adequação de diferentes contextos e necessidades dos alunos.

A relação estabelecida com o grupo educacional foi um fator importante no desenvolvimento das nossas práticas, tal como referido anteriormente. Neste sentido a interação existente com a Educadora Cooperante facilitou o processo das nossas intervenções, pois esta proporcionou-nos um poder de iniciativa para gerir o grupo das crianças. Consideramos a Educadora Cooperante um exemplo a seguir por vários motivos, entre os quais, pela forma como estabelecia uma relação de proximidade com as crianças, a sua dinâmica de ação, bem como a forma como promovia uma boa relação com os Pais/EE das crianças, tendo em conta o contexto e desempenho dos seus educandos. De realçar, que desenvolvia a autonomia das crianças, não lhes limitando a criatividade, atendendo aos seus interesses e necessidades. Criava uma empatia agradável com as crianças, e fazia com que estas se sentissem confortáveis no JI. Colaboramos também com outras Educadoras e Assistentes Operacionais, sendo todas estas experiências benéficas para a nossa prática.

Grande parte das experiências profissionais nascem das práticas em contexto educativo, e da interação entre os educadores, pais, assistentes operacionais e crianças. Comungamos da ideia de Paschoali e Colling (s/d), quando se referem aos processos interativos, estabelecidos e vivenciados em ambiente escolar, pois os mesmos contribuem significativamente para a apropriação de conteúdos escolares, bem como para o desenvolvimento de saberes docentes e de conhecimentos profissionais.

Apreciação global

As PES do 1.º CEB foram executadas com sucesso, e mediante as normas estabelecidas. Fomos assíduos, pontuais e cumprimos todos os trabalhos previstos para esta prática. Todas as atividades foram concretizadas com êxito na sua generalidade, pois foram planificadas, implementadas e avaliadas, sendo em simultâneo discutidos os pontos fortes e menos fortes das mesmas. Toda esta experiência, auxiliou-nos de forma a obtermos melhores resultados e colmatarmos dificuldades.

A relação efetiva entre professor/aluno tem grande importância na comunicação e partilha de ideias, facto esse que foi observado e constatado ao longo das nossas práticas. Concluimos que a aplicação de uma linguagem adequada é um fator essencial a ter em conta no nível do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. A relação profissional e afetiva entre os docentes teve um impacto positivo, pois pudemos intervir de uma forma agradável, motivada e aprofundada, melhorando ao longo do estágio a segurança na transmissão de conhecimentos aos alunos/crianças, e adquirindo conhecimentos fundamentais para futuras intervenções.

Muitos conhecimentos desenvolvidos nos alunos iniciaram-se a partir da construção e de partilha de ideias, respeitando a opinião de cada um. A relação professor/aluno no decorrer das intervenções facilitou a interação e comunicação no desenvolver das intervenções, para que os alunos se sentissem bem, conseguindo obter sucesso nas suas aprendizagens.

É importante que o professor conheça as crianças que tem sob a sua responsabilidade, especialmente os seus gostos, as suas personalidades, as suas limitações e os seus interesses. Isto permitiu-nos um melhor relacionamento com as crianças. Concluimos que é igualmente importante conhecer o seu seio familiar, e que exista um contacto regular e um envolvimento constante entre os pais e os docentes.

As crianças, com certas limitações físicas e psicológicas, estão cada vez mais inseridas e envolvidas no contexto escolar e na sociedade. Merecem os mesmos direitos e os mesmos deveres que um cidadão sem limitações. A escola tem um papel preponderante na sua inclusão, diversificando e diferenciando metodologias adequadas ao seu perfil. Atualmente a inclusão dos alunos com NSE está legislada com o pressuposto de que a educação é um direito que assiste a todos.

Os professores devem proporcionar-lhes um ensino de qualidade, que destaque as suas potencialidades e que priorize os seus interesses em vez das suas limitações. Para tal, os profissionais da educação devem adotar diversas estratégias de ensino, bem

planificadas de acordo com as necessidades específicas de cada criança. Como futuros profissionais de educação, podemos afirmar que alargamos os nossos conhecimentos no contacto com a realidade das práticas, pois toda esta experiência enriqueceu o nosso saber. Inicialmente sentimos algumas dificuldades que fomos colmatando ao longo dos tempos.

Devido à situação pandémica inesperada foi necessário fazer uma mudança na estratégia de ensino, até então desconhecida para toda a Comunidade Educativa. Todavia, a Escola reverteu positivamente a situação adaptando-se ao Microensino.

Nas tarefas propostas ao longo deste percurso foi necessário a adaptação de conteúdos e métodos relativos aos níveis de ensino do estágio do 1.º CEB e EPE. Foi um crescimento constante, concluído de forma clara, com firmeza e sobretudo serenidade.

As PES na EPE foram baseadas em todas as normas estabelecidas e concluídas com sucesso.

Na PES na EPE I começou por ser período de adaptação ao ambiente educativo. Foi efetuada a apresentação da Educadora Cooperante, das Assistentes Operacionais e o grupo de crianças. Foi um período bastante agradável, pois fomos bem acolhidos, e contamos com o apoio da Educadora Cooperante. As crianças manifestaram uma boa reação com a nossa presença na sala de atividades. Iniciamos a PES com uma observação da dinâmica da EPE e das suas atividades envolventes, durante um período de duas semanas. Assim sendo, foi-nos dada a oportunidade de conhecer o ambiente educativo e a forma de trabalho desse contexto. Na primeira implementação contamos de imediato com o apoio da Educadora Cooperante, que nos orientou na elaboração de atividades e na implementação das mesmas. Foi sempre feita uma reflexão/avaliação após todas elas. O saber refletir sobre a aprendizagem é um aprender a aprender constante, e permite melhorar a prática pedagógica. Numa segunda implementação tivemos apenas o apoio da Assistente Operacional, em virtude da Educadora Cooperante se encontrar de atestado médico. Nessa semana conseguimos gerir o grupo e orientar as crianças nas atividades, podendo assim interpretarmos e assumirmos o papel de educadores, sendo bem aceites pelas crianças. Desta forma conseguimos concluir com sucesso todas as atividades que propusemos, sentindo-nos motivados para a implementação das atividades seguintes.

A PES na EPE II foi mais prolongada, e ajudou-nos a adquirir novas experiências e mais competências.

Ao longo das práticas existiram bastantes desafios, que serviram para enriquecer o nosso conhecimento, sendo as crianças indispensáveis neste processo. A nossa interação com elas foi muito significativa, pois demonstraram muito interesse e envolvimento no trabalho desenvolvido.

A relação com os docentes tornou-se um processo facilitador na interação e comunicação de tal modo que a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem fosse positiva.

Para Almeida, Bittencourt e Torres (2017) “O educador precisa compreender a educação como um processo social e fundamental na formação integral do educando” (p.28). Os mesmos autores referem que o professor deve adotar uma prática humanitária, tendo em conta as experiências das crianças, os diálogos, e estabelecer os laços de afetividade, vendo a escola como um espaço agradável, em que todos alcancem o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

As aprendizagens foram uma constante, tal como os desafios sugeridos pela Educadora Cooperante e Professores das diferentes áreas curriculares do curso de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Deste modo, as Unidades Curriculares da PES na EPE I e II foram cruciais para o nosso desenvolvimento. A realização dos diferentes trabalhos ao longo do nosso percurso académico permitiram-nos alcançar muitos objetivos.

Parte II – Trabalho de Investigação

Introdução

A segunda parte do RFE apresenta as etapas que integram o trabalho de investigação, relativo à temática “O envolvimento da família na motivação para a leitura”. Para proceder à presente investigação foi necessário definir o problema, que se pretendia estudar e conseqüentemente procurar respostas para o mesmo. Neste sentido foi nosso propósito dar uma resposta à questão global: “*Qual a importância do envolvimento da família em contexto de Educação Pré-Escolar na motivação para a leitura?* “. Para facilitar a resposta ao problema, definiram-se as seguintes questões de investigação: i) “*Quais os hábitos de leitura, no que respeita à literatura para a infância, dos pais/encarregados de educação?*”; ii) “*Como é que os pais/encarregados de educação valorizam a literatura para a infância no desenvolvimento do(s) seu(s) educando(s)?*”; iii) “*Como é que os pais/encarregados de educação interagem com o jardim de infância para a dinamização de práticas de leitura com o(s) seu(s) educando(s)?*”.

É de grande importância que a formulação da questão de investigação tenha algum significado para o investigador; no nosso caso, interessou-nos abordar a importância de desenvolver o gosto pela leitura desde cedo, e do envolvimento parental na educação.

Ferreira (2020) considera a leitura uma das capacidades mais importantes e decisivas no sucesso pessoal, social e académico do ser humano. A leitura mostra-se como uma atividade determinante em toda a vida do indivíduo. Santos et. al. (2021) defendem, por seu turno, que um dos grandes desafios para educadores e professores é ensinar os alunos a ler, não só no que concerne à decifração, mas também ao hábito e gosto pela leitura. Em seu entender, a prática da leitura aperfeiçoa o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação.

A literatura para a infância está relacionada com a leitura, sendo esta um processo construtivo e interativo que permite às crianças interpretar, compreender e promover o pensamento. A literatura para a infância apresenta bastante potencial para as crianças, sendo um fator importante na sua aprendizagem. Através dos textos literários, a criança, desde uma idade precoce, tem oportunidade de familiarizar-se “com usos de palavras que, apelando frequentemente à dimensão lúdica e à fantasia criadora, se revelam semioticamente enriquecedores e fertilizadores da sua ainda reduzida competência enciclopédia” (Azevedo, 2002, p.2), isto é, a criança adquire novas palavras, tendo a possibilidade de enriquecer o seu léxico e integrar vocabulário que até então lhe era desconhecido.

O gosto pela leitura deve ser cultivado na vida das crianças desde tenra idade, pois a língua portuguesa é a base para o sucesso escolar, visto que em todas as disciplinas é necessário compreender o que é requerido. Desde cedo, o contacto com livros de imagens e a audição de histórias, irá desenvolver a sua linguagem e o seu vocabulário (Moreira, 2016).

A forma como a criança inicia a leitura é fundamental para se tornar num leitor competente e motivado, começando este processo no seio familiar, sendo este ambiente propício à construção da personalidade, marcando as vontades, desejos e motivações (Moreira, 2014).

Para Moreira (2016), o envolvimento familiar é o primeiro promotor de leitura da criança, motivando interesse pela leitura. O envolvimento da família neste processo de aprendizagem, favorece o gosto pela leitura, desempenhando um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento de saberes ao longo do percurso escolar da criança e também ao longo da sua vida.

O envolvimento dos pais inclui a participação dos mesmos em atividades e ações da Instituição, tais como: rotinas do quotidiano, atividades e elaboração de projetos, podendo ao mesmo tempo propor sugestões. A sua participação é de cariz importante, pois proporciona oportunidades de aprendizagem para pais e filhos, tendo os pais uma visão mais completa em relação às aprendizagens das crianças. Esta abordagem permite-nos compreender que através desta participação, os Pais/EE possam de forma célere valorizar mais o trabalho dos educadores, porque conseguem acompanhá-lo e compreendê-lo, observando-os como profissionais que procuram cooperar com eles na educação dos seus filhos (Oliveira, 2014).

Existe uma associação positiva entre o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem, e quanto mais elevado é o nível do envolvimento nas mesmas, mais elevados são os seus níveis de satisfação com o JI (Viegas, 2014).

Face ao exposto, passamos a explicitar os pilares do nosso estudo. Este estudo foi realizado no decorrer das PES I e II, do 2.º ano de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, com o grupo de crianças do contexto de EPE de um JI de Viseu e com os seus Pais/EE. A escolha do contexto para este estudo deveu-se ao facto de a EPE ser fundamental para desenvolver na criança bases essenciais para aprendizagens futuras, assim como, a importância que tem o envolvimento da família neste contexto.

A segunda parte do RFE encontra-se subdividida em quatro tópicos: a revisão da literatura, a metodologia, a análise e tratamento de dados e as conclusões. Na revisão da literatura são abordados o conceito de leitura, a motivação para a leitura na EPE, a

literacia emergente, as práticas de literacia familiar e o envolvimento familiar. A metodologia apresenta: o tipo de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise adotados. Na análise e tratamento de dados, encontram-se os resultados da análise do inquérito por questionário, das requisições e leituras dos Pais/EE, e dos vídeos com leituras de histórias por parte dos Pais/EE, referentes ao Projeto de Envolvimento da Família. O final desta segunda parte do RFE apresenta uma conclusão do estudo, que responde às questões colocadas e veicula uma apreciação global de toda a investigação.

1. Revisão da literatura

1.1. Considerações sobre a leitura

A definição de leitura tem sofrido evoluções, defendendo Costa (2012) que não reúne unanimidade, “existindo uma pluralidade de definições, devido ao facto deste conceito ter vindo a sofrer transformações com o passar do tempo” (p.8).

Durante muito tempo acreditou-se que a leitura era baseada na decodificação de códigos e de signos, mas hoje em dia a leitura é encarada como um dos meios de ver e conhecer o mundo, e não apenas um simples decodificar de códigos e signos gráficos. A leitura é um processo em que o leitor executa um trabalho ativo de construção do significado do texto, utilizando várias estratégias. A leitura é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários (Silva, Pinto & Souza, 2016).

Segundo Balula (2007), a leitura apresenta-se “como uma actividade que é determinante em toda a vida do indivíduo, quer no que diz respeito à sociedade em geral, quer no que diz respeito à Escola em particular” (p.60).

Do ponto de vista pedagógico, Alarcão (1995) considera “a leitura como um processo interativo” (p.19). O papel mediador do professor é importante neste processo.

Balula (2007), destaca que “a leitura é um meio de aquisição de todo o saber, escolar e extra-escolar” (p.60). A leitura deve merecer a atenção por parte dos professores e família, pois esta é a chave do sucesso escolar. Na perspetiva de Balula (2007), a “aquisição de hábitos de leitura é responsabilidade da família e da escola. Assim, no seio destas, a leitura deve ser praticada de forma regular e sistemática, visto que a sua prática é geradora de múltiplas vantagens” (p.62).

O papel da família e do professor/educador é crucial na medida em que permite à criança a audição de histórias e recursos de leitura e escrita, capazes de proporcionar às crianças experiências ricas de aprendizagem, como no caso da hora do conto, pois têm a oportunidade de usufruir de momentos significativos através da literatura para a Infância. As OCEPE (2016) sustentam que,

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (p.6)

A EPE não tem como o objetivo que a criança aprenda a ler e a escrever, mas o contacto com a leitura tem um grande potencial para o seu desenvolvimento, na medida que os conhecimentos emergentes da leitura antecipam a aprendizagem formal da decifração. Sim-Sim (2009), explicita que,

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma. Acresce, ainda, que está solidamente demonstrado que quanto mais as crianças sabem sobre a leitura e escrita antes de formalmente ensinada a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura. (p.20)

As OCEPE (2016) referem “que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (p.67). As crianças que possuem uma maior compreensão sobre as funções da leitura, ao ingressarem no 1.º CEB terão uma maior facilidade na aprendizagem e serão mais bem-sucedidas.

1.2. Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar

Para formar leitores é necessário melhorar o nível de literacia das crianças oferecendo precocemente, um contacto com obras literárias para a infância, tanto em casa, como no JI: “A motivação para a leitura deverá ter início mesmo antes da instrução formal e está dependente das experiências vivenciadas com os livros” (Costa, 2012, p.42).

Para Formoso (2013) a motivação é um aspeto fundamental a ter em conta em contexto escolar, e desempenha um papel decisivo no envolvimento escolar dos alunos. Neste sentido, os alunos realizam aprendizagens e conseqüentemente estão mais perto do sucesso educativo.

Para as crianças, é importante que desde cedo comecem a ouvir e contar as suas histórias através de ilustrações, em contacto com o livro, e também com o mundo da sua imaginação. A literatura para a infância apresenta bastante potencial para as crianças, tendo um grande impacto na sua aprendizagem.

No que se refere às ilustrações, Simão (2013) diz que “possibilita de forma mais dinâmica o desenvolvimento do ensino aprendido infantil, as ilustrações se

apresentam enquanto auxiliares e desenvolvem processos de interpretação que ajudará no crescimento e na transformação da criança e do seu mundo” (p.25).

Sabemos que as crianças têm uma predileção pela leitura em voz alta feita com clareza e entoação adequada. Neste âmbito, Ferreira (2020) diz que a leitura em voz alta “constitui uma prática leitora de extrema importância para construção e melhoria dos hábitos leitores dos alunos. Além de que proporciona o aumento das capacidades ao nível da compreensão e de interpretação textual” (p.17).

Esta competência de leitura em voz alta permite que as crianças tenham a possibilidade de uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Para o mesmo autor, a leitura em voz alta constitui um método privilegiado e decisivo na promoção de hábitos leitura, pois em grande parte este é o primeiro contacto com a literatura. Ainda Ferreira (2020) refere que “A leitura em voz alta permite o treino de competências relacionadas com a expressão oral que servem, igualmente, o propósito de conduzir à compreensão do texto, uma vez que, através da expressão, se pode revelar prontamente a compreensão” (p.20).

A leitura em voz alta é importante para as crianças, porque possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita, enriquecendo o vocabulário da criança, além de que ajuda no desenvolvimento de estruturas cognitivas, ao nível da compreensão e interpretação textual (Ferreira, 2020).

Para Alarcão (1995) quando se pretende trabalhar a motivação nas crianças para a leitura em contexto escolar, é primordial que na instituição se diversifiquem estratégias e metodologias neste sentido.

A EPE é a primeira etapa de uma longa caminhada educativa do ser humano, dirigida a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em consonância com a família. Importa salientar que, apesar da sua frequência não ser obrigatória, é considerada uma das fases basilares para o desenvolvimento saudável da criança (Ferreira, 2015).

Ribeiro (2015), defende que as famílias e os docentes,

devem assumir-se como os principais mediadores de leitura, sendo importante que conheçam os interesses literários da criança, a literatura recomendada para aquela faixa etária e que adotem estratégias de motivação para a leitura que promovam essencialmente a motivação intrínseca, a partir da qual a criança lerá por satisfação e não porque espera uma recompensa. (p.53)

Segundo Moreira (2016), a família torna-se o primeiro promotor de leitura da criança, podendo contribuir para um elevado interesse pela leitura. A importância do

contacto, desde cedo, com livros de imagens e com a audição de histórias em voz alta, irá desenvolver a sua linguagem e o seu vocabulário.

Também para Rosado (2011), é importante que a família se encontre sensibilizada e empenhada na promoção de atividades de leitura, que muito contribuem para o desenvolvimento das competências literárias e de hábitos da mesma, apontando como uma atividade regular e contínua, no conjunto do seu quotidiano.

Para além da família, o educador é também um elemento essencial no desenvolvimento do gosto pela leitura. O educador deve adequar estratégias de motivação para a leitura que vão ao encontro das características e especificidades de cada criança. Para tal, os educadores/professores deverão fazer o levantamento das características psico sócio motivacionais e os pré-requisitos cognitivos das crianças (Alarcão, 1995).

Na opinião de Ribeiro (2015) a motivação para a leitura requer a atenção de qualquer educador/professor, pois as crianças terão mais facilidade na aprendizagem desta, assim como, fortalecem o seu gosto criando em simultâneo, hábitos de leitura. É necessário que a criança tenha a oportunidade de escolher o que quer ler, tornando-se esta estratégia mais adequada do que uma imposição.

Alarcão (1995) destaca o papel da escola paralela, tal como a utilização das novas tecnologias que devem ser trabalhadas em contexto de sala de aula/atividades, de maneira equilibrada para que as crianças se sintam motivadas para a leitura. A criação de espaços e bibliotecas bem apetrechadas é também um fator elencado, para a promoção da leitura e o prazer de ler aconteça efetivamente. O facto de no campo da promoção da leitura ter em linha de conta os interesses da criança é também uma mais-valia proporcionada pelo adulto.

Na mesma linha, Ribeiro (2015), defende que “As escolas também têm responsabilidades na promoção do gosto da leitura, devendo garantir que todas as crianças têm acesso a diversos materiais de leitura” (p.53).

No que concerne ao ato de ler, devem ser proporcionadas à criança atividades agradáveis, obtendo desta forma perceções positivas ao leitor, atribuindo “expectativas de sucesso na tarefa e níveis mais elevados de motivação intrínseca” (Formoso, 2013, pp.10-11).

Na abordagem de Moreira (2014) “o ato de ler pode apresentar-se como um ato repleto de inúmeras implicações, consequências e motivações” (p.29). O mesmo autor, refere a forma como a criança é iniciada na leitura, que é fundamental para se tornar num leitor competente e motivado, iniciando este processo no seio familiar, em que este

ambiente propício à construção da personalidade, marca as vontades, desejos e motivações.

Nesta fase, Moreira (2014) salienta que a criança “vai necessitar sempre de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura” (p.30), porque se não existirem a criança vai desviar-se para outros caminhos mais fáceis, como a televisão e assim perde-se um leitor. Para isso é necessário mostrar outras fontes de prazer, representando o ato de ler como natural e agradável. Na ótica de Moreira (2014), os pais e/ou a família, têm o papel fundamental para a motivação da leitura, “pois sabem que o domínio do saber ler e escrever é um dos fatores fundamentais para o sucesso ou para o fracasso escolar” (p.31).

Alarcão (1995) destaca três fatores que podem levar ao despertar do interesse das crianças em relação à leitura:

- um apetrechamento aliciante, um ambiente convidativo e uma animação permanente da biblioteca de cada escola;
- uma programação partilhada e constantemente avaliada das actividades da biblioteca de turma, dos jornais de parede, dos jornais escolares, dos clubes de leitura, etc.;
- e, sobretudo, em todas as aulas de todas as disciplinas, o entusiasmo do professor enquanto mediador de leitura. (Alarcão, 1995, p.14)

Para Alarcão (1995), deve-se ter em conta

as características do mundo moderno, há que fornecer ao aluno todos os suportes que o mercado oferece, desde os livros até às disquetes, passando pelos jornais, revistas e vídeos, que lhe permitam uma escolha de acordo com os seus interesses, para que, paulatinamente, esses interesses se vão alargando e aprofundando na busca de diferentes fontes de conhecimento e prazer. (p.14)

As crianças vivenciam experiências muito distintas no contexto familiar onde estão integradas. A escola, para muitas dessas crianças, pode ser o primeiro espaço de contacto com o livro e com a leitura. O educador tem o papel de proporcionar experiências enriquecedoras às crianças, para que estas não associem a leitura exclusivamente ao ensino formal. As experiências agradáveis com os livros, são primordiais para a sua entrada no 1.º CEB, pois visam adquirir as competências necessárias para este efeito, bem como o prazer de ler ao se depararem com os materiais escolares, neste novo contexto (Sequeira, 2000).

1.3. Literacia emergente

Pacheco (2012) diz que “o conceito literacia emergente surge da evidência de que as crianças adquirem alguns conhecimentos sobre leitura e escrita antes do ensino formal” (p.5). Estes conhecimentos estão associados à vertente funcional e utilitária da linguagem, e são adquiridos nas interações sociais que a criança estabelece em diversos contextos, como em casa, na escola e na comunidade em geral.

A literacia assume uma componente individual que se revela nos conhecimentos, que cada criança já adquiriu, e posteriormente se refletem no desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Os mesmos surgem e são construídos pela criança num determinado contexto social e cultural (Pacheco, 2012).

A criança deve ser a construtora do seu próprio conhecimento, e a descoberta da linguagem escrita deve ocorrer através de brincadeiras contextualizadas. Para Bento (2014), “A literacia emergente apresenta-se como o resultado de um processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, desenvolvido antes da entrada formal na escola” (p.3).

A antecipação do envolvimento das crianças possibilita o emergir de conceções de diferentes tipos, que se vão suportando umas às outras. A literacia emergente é vantajosa, de modo que é necessário “desenvolver práticas ligadas à linguagem escrita, possibilitando às crianças a vivência de experiências enriquecedoras, que contribuam para uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita” (Bento, 2014, p.3).

Vieira (2017) define literacia emergente como um “conjunto de conhecimentos, competências e atitudes adquiridas antes de aprender a ler e a escrever, na interação com materiais impressos com a supervisão de adultos em situações significativas” (p.41), nomeando conjuntos de competências fundamentais, tais como: “competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico” (p.41).

Segundo Mata (2009) a literacia emergente “pretende enfatizar a relação dinâmica entre a leitura e a escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento” (p.18), existindo uma valorização de todos os conhecimentos, mesmo dos mais básicos.

As crianças, que exploram livros e frequentam a biblioteca de forma voluntária desenvolvem mais facilmente comportamentos de literacia emergente. Mas o facto de a criança desenvolver comportamentos de literacia precocemente, não corresponde apenas à disponibilidade de possuir diversos livros, mas também por ser “activa com o

impresso, agir sobre ele, interpretá-lo, tratá-lo de diferentes modos durante muito tempo” (Sequeira, 2000, p.61).

As OCEPE (2016) destacam a importância da linguagem escrita e a utilização informal em contexto, enumerando a compreensão e utilização das funções da leitura e da escrita. Para este organismo “Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (p.71).

O papel do educador é decisivo ao criar ambientes promotores de envolvimento com a leitura e a escrita, que conduzam ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas, relativamente à aprendizagem da linguagem escrita. A utilização participada da linguagem escrita, facilita a compreensão das suas convenções e utilidade, e esta deve auxiliar a criança na procura de informação em livros e na internet, lendo e comentando as informações relevantes para que as crianças compreendam, interpretem, atribuindo significado ao lido, retendo as ideias essenciais (OCEPE, 2016).

Para além do educador, a família deve dispor de estratégias de leitura de histórias às crianças e proporcionar-lhes momentos de interação em torno da literatura para a infância. Sobre estas estratégias, Sequeira (2000) considera que as mesmas, levam as crianças a assimilar “condutas posturais da leitura” (p.62). A criança “vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E principalmente, começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua” (Sequeira, 2000, p.62).

1.4. Envolvimento familiar

O envolvimento da família com a escola reveste-se de grande importância. Neste ponto, a abordagem de Salvador (2013) refere que a família,

é o primeiro meio educativo das crianças, é no seu seio que fazem as primeiras descobertas, as primeiras interações sociais, entendem as primeiras atitudes para com os outros e os seus valores. É com a família que a criança tem as suas reações mais espontâneas e é nela que reconhece as suas próprias tradições com o seu meio. (p.9)

Para Castro (2018) a escola deve criar condições para aumentar o envolvimento e participação das famílias na atividade escolar das crianças. A família desempenha

diversas funções, na vida da criança, nomeadamente culturais, sociais e biológicas, que contribuem para o desenvolvimento da criança (Batista, 2013). No mesmo sentido, Castro (2018) clarifica a ideia de que,

É na família que cada indivíduo encontra o primeiro espaço de convívio com os outros, sendo neste contexto que a pessoa começa a sociabilizar-se e a ligar-se à comunidade. É na família que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições, sendo na família que a criança os absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver quando é inserida na sociedade. (p.20)

Segundo Almeida (2004) é de enorme importância o envolvimento e participação da família na escola, faz-se como um direito de cidadania, em que esse primeiro direito leva os pais à escola. A segunda parte é o acompanhamento que a família faz aos filhos em casa. Castro (2018), destaca ainda que “o envolvimento parental, resulta de estratégias que visem a vivência de parcerias, de salientar que as construções destas parcerias levam tempo e dificilmente se estabelecem sem estruturas de mediação” (p.25).

Sabe-se que atualmente, muitos alunos passam demasiado tempo na escola, muitas das vezes por ausência dos pais, devido, muitas vezes, ao seu horário de trabalho. Apesar destas adversidades, importa realçar a importância da participação na escola, e que Batista (2013), refere como sendo necessária, tendo esta um papel fundamental na ligação com a família e com a comunidade em geral, promovendo a sua colaboração e participação nas atividades pedagógicas.

Batista (2013) acrescenta que a participação da família é “vista como um indicador de qualidade educativa, o que significa que os educadores são conscientes da importância da relação do jardim de infância com a família, sugerindo uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida” (p.32). Comungamos da ideia de que esta importância referida, ajuda a criança no seu desenvolvimento geral, melhorando desta feita o seu desempenho escolar.

O envolvimento das famílias se torna essencial, e tem o intuito de fornecer o melhor serviço e as melhores condições às crianças. Neste sentido, o educador deve informar e apoiar as famílias para que se sintam implicados e para que sejam ativos na educação das suas crianças (Salvador, 2013).

1.5. Práticas de literacia familiar

Comungamos da ideia de Bastos (1999), que defende que a família deve ser a primeira a ter um papel de mediadora na iniciação da leitura.

Os pais devem possibilitar às crianças o contacto com um grande e diversificado conjunto de livros, e criar um ambiente propício para que a criança, desde tenra idade se aproprie do contacto com os mesmos.

Sim-Sim (2006) afirma que é necessário que os pais tomem consciência de que ler com a criança é um investimento no futuro da criança, com reflexos no seu desenvolvimento pessoal e intelectual da criança/jovem.

Todavia, sabemos que não podemos ordenar aos Pais/EE que leiam constantemente aos seus educandos mas, como acrescenta Sim-Sim (2006), “talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprio filhos e envolve-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos, lendo para elas” (p.98).

A família é um pilar crucial no desenvolvimento da criança, um dos agentes que tem grande influência no percurso de literacia da criança, e que surge como o primeiro contexto social, e relevante nas diferentes conquistas que a criança faz ao nível da literacia. A literacia familiar é um conceito complexo, podendo ser entendida como o envolvimento dos pais, família ou comunidade na aprendizagem da leitura e escrita, através de atividades realizadas no quotidiano (Vieira, 2017).

É fundamental que no processo de aprendizagem da criança, esta contacte desde início com a leitura e a escrita, independentemente de as interações acontecerem através de jogos, brincadeiras ou em ambiente familiar. Sabemos que a aprendizagem feita em casa, difere de família para família, uma vez que as práticas a que têm acesso dependem em grande parte dos valores e da cultura do grupo social a que pertencem, e da forma como é abordada a literacia (Bento, 2014).

Nesta linha de pensamento, a literacia familiar depende dos conhecimentos individuais de cada criança, cultivados no contexto familiar. Consideramos que cada conhecimento é vantajoso para o desenvolvimento da leitura e escrita. Na ótica de Pacheco (2012), “estes conhecimentos emergem e são construídos pela criança num determinado contexto social e cultural” (p.33).

Como anteriormente referido, o contexto familiar vai influenciar a criança e compete à escola, ou seja, aos professores e educadores, ter em consideração a diversidade do seu meio envolvente, delineando o processo educativo de acordo com o contexto familiar, social e individual de cada uma. Simultaneamente deve ser proporcionado à

criança um ambiente de desenvolvimento promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, colocando-a num patamar de igualdade de oportunidades (Bento, 2014).

Um dos papéis dos educadores de infância, é em si mesmo, um possibilitar a inclusão de todas as crianças, atendendo às suas especificidades. Dada a importância das primeiras aprendizagens, a EPE tem um papel relevante na promoção da igualdade de oportunidades relevantes às condições de vida e aprendizagens futuras, nomeadamente para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (OCEPE, 2016).

A abordagem de Pacheco (2012), no atinente às práticas de literacia familiar é no sentido de que estas, se possam classificar de acordo com “três tipos de práticas desenvolvidas pelos pais (dia-a-dia, entretenimento e treino) e alguns aspectos da literacia emergente (conceptualizações e funcionalidade da linguagem escrita)” (pp.61-62). No que se refere às práticas do dia-a-dia e entretenimento, o autor remete para a importância de as crianças observarem os familiares a ler, como, por exemplo, de jornais, rótulos, livros, entre outros, ocorrendo esta prática de modo natural, ou seja, uma prática informal associada a momentos de lazer (Pacheco, 2009).

2. Metodologia

2.1. Tipo de investigação

Para a realização desta investigação foi realizado um estudo de natureza qualitativa. Para Cunha (2018) “A evidência qualitativa permite aos investigadores a análise de experiências humanas e culturais, assim como fenómenos sociais, nos seus contextos naturalistas e de uma perspetiva holística” (p.39).

Também Figueiredo e Amendoeira (2018) referem que o estudo tem uma entidade bem definida, em que os “casos” podem ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de estudo. Este estudo apresenta várias etapas de recolha, análise e interpretação da informação, provenientes de diversas fontes. Como defende Amado (2017),

a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo. (p.126)

Neste tipo de investigação é possível delinear aspetos teóricos e metodológicos, que dão consistência aos estudos desenvolvidos no âmbito deste paradigma de investigação. Nas diversas fases de investigação existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados (Aires, 2015).

Este tipo de investigação desempenha um papel significativo na compreensão da forma como os indivíduos e a comunidade percebem a importância do envolvimento familiar em crianças de EPE na motivação da leitura, procurando compreender como os Pais/EE destas crianças se envolvem na sua vida escolar.

2.2. Participantes

Este estudo teve como participantes as crianças do contexto de EPE de um JI de Viseu e seus Pais/EE. O grupo de crianças que participou neste estudo tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo constituído na totalidade por 20 crianças: 10 do género feminino e 10 do género masculino. Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição das crianças por idades e género.

Tabela 2: Distribuição das crianças por idade e género.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	3	4	2	1	10
Masculino	1	4	4	1	10
Total	4	8	6	2	20

Os Pais/EE que participaram nesta investigação foram 15, com idades compreendidas entre 28 e 42 anos de idade. Os inquéritos por questionário foram distribuídos a 19 Pais/EE; 4 não responderam. Dos 15 colaboradores, um pai e uma mãe participaram ativamente numa atividade de leitura, que também fez parte desta investigação. Importa referir que um dos Pais/EE que participou, tem 2 educandos neste grupo de crianças, uma criança do género feminino com 3 anos de idade e uma criança do género masculino de 5 anos de idade.

Para além dos participantes referidos, estiveram presentes outros elementos: as Educadoras e as Assistentes Operacionais. O seu apoio cingiu-se à organização do estudo, às atividades implementadas e à recolha de dados.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados compreendeu um conjunto variado de instrumentos necessários para esta investigação, que foram: a observação, a recolha documental, os vídeos e os inquéritos por questionário (Cf. Anexo 1).

Uma das técnicas usadas para a recolha de dados foi a observação, tendo sido possível observar diretamente, e se ter tido a oportunidade de recolher dados interessantes com bastante potencial para este estudo. Como defendem Cardoso e Rego (2017),

A observação tem em vista a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo. Esta pode ser direta ou indireta, utilizando uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa. Ela faculta os dados necessários à reflexão e acontece no decurso do próprio ciclo. (p.25)

Aires (2015) diz que a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp.24-25). Constitui uma técnica básica de pesquisa, assim sendo, e distingue-se das observações

espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático. A observação permite obter uma visão mais completa da realidade, de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo.

Para uma melhor compreensão do trabalho realizado foi importante recorrer à recolha documental. Para isso, foi-nos permitido o acesso a documentos e projetos da Instituição, tal como dados dos alunos fornecidos pela Educadora Cooperante. Foi necessário recorrer à recolha documental para elaborar um referencial sobre o grupo, sobre a Instituição e o meio que a rodeava. Com esta recolha foi possível conhecermos melhor o grupo, bem como justificarmos a pertinência desta investigação. Albarelho *et al.* (1997) defendem que “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, e esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (p.30).

Para o presente estudo elaboramos um inquérito por questionário, que teve um lugar de destaque para este trabalho. Para a realização do mesmo, era fulcral aceder a um conjunto de dados, aos quais o investigador não teria acesso em tempo útil, se não utilizasse este instrumento. Com o inquérito por questionário pretendemos compreender o contributo dos Pais/EE das crianças, no que diz respeito à motivação para a leitura. A escolha deste instrumento surgiu para facilitar a participação da família na investigação. O seu preenchimento foi estipulado com o prazo de uma semana, tendo 3 pais informado que não seria impossível na semana estabelecida, e excecionalmente entregariam na semana seguinte.

As atividades de leitura foram: a “Hora do Conto”, a requisição dos livros e as atividades sobre a leitura dos pais, em formato de vídeo. A hora do conto foi uma atividade proporcionada pelo Agrupamento, em que a Professora Bibliotecária mensalmente no período da manhã contava uma história pertencente ao Plano Nacional de Leitura. Finda a leitura fazia a exploração da história. Da parte da tarde continuava as atividades na sala com a Educadora. No que diz respeito à requisição dos livros as crianças de duas em duas semanas faziam a mesma na Biblioteca, com um prazo de uma semana para a sua devolução. Neste período de tempo procurava-se investigar se em contexto familiar as crianças tiveram a oportunidade de ouvir a história e explorar o livro. Outra das atividades de leitura surgiu da realização de um projeto de envolvimento da família. Nesta atividade foi solicitada a participação da mesma, da qual resultaram 2 participações por parte dos Pais/EE, realizando um vídeo cada um interpretando uma história de um livro que os seus educandos escolheram.

2.4. Procedimentos adotados na recolha de dados

2.4.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é utilizado como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p.121).

Os inquéritos por questionário foram realizados em formato de papel. Antes da entrega dos inquéritos por questionário, estes foram analisados pela docente responsável pela Escola. Para a entrega aos Pais/EE foi necessária a autorização do Presidente do Agrupamento de Escolas. A entrega dos inquéritos por questionário aos Pais/EE foi feita pela Assistente Operacional, no horário de recolhimento das crianças.

O inquérito por questionário foi adaptado de outro, usado em investigação anterior (Pereira, 2018). Foi elaborado com rigor, clareza, simplicidade e brevidade, para que os Pais/EE o pudessem facilmente preencher (Anexo 1).

2.4.2. Observação direta

Para além dos vários instrumentos de recolha referidos anteriormente fizemos uso da observação direta, e através dela houve a oportunidade de recolher dados muito interessantes e com imenso potencial para este estudo, enriquecendo-o a vários níveis. Por via de observação e do registo possibilitou-se o “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (OCEPE, 2016, p.11). Deste modo pudemos concluir que: “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (OCEPE, 2016, p.13). A partir destes instrumentos efetuaram-se registos dos vários momentos da exploração dos hábitos de leitura e do envolvimento da família.

2.4.3 Recolha documental

Ao longo da investigação foram recolhidos diversos documentos, tais como, registos de requisições de livros, desenhos das crianças e vídeos realizados pelos Pais/EE.

A requisição de livros infantis era uma atividade proporcionada pela Escola. As crianças levavam um livro para casa de duas em duas semanas, com o intuito de os Pais/EE lhes lerem as histórias e fazerem a sua exploração. A devolução dos livros era feita na semana posterior à requisição. Nesse sentido, entendemos que teria relevância que, no momento de entrega dos livros, fosse realizado um breve questionário às crianças, no sentido de perceber se os mesmos teriam sido, ou não, explorados.

Os desenhos das crianças e vídeos realizados pelos Pais/EE, surgiram de uma atividade de um projeto de envolvimento familiar, no qual os Pais/EE participaram. Estas atividades tiveram como objetivo despertar o interesse e a participação dos Pais/EE nas atividades do JI. Em casa as crianças dialogavam sobre o que tinham feito no JI, evidenciando a sua aprendizagem neste âmbito. Os Pais/EE foram convidados a participar numa atividade de leitura de uma obra literária “infantil”. Dois Pais/EE fizeram um vídeo no qual contaram a história escolhida pelo seu educando. Posteriormente as crianças visualizaram os vídeos e fizeram o registo gráfico dos mesmos.

3. Análise e tratamento de dados

Após a fase da recolha de dados foi realizada a análise dos mesmos. Segundo Barbosa (2012), a apresentação e a análise dos dados procuram reconstruir o objeto analisado como um todo estruturado e significativo, explicitando os produtos de investigação e a interpretação que se faz dos mesmos, tendo em conta os objetivos de investigação. Todo o material recolhido foi considerado uma fonte de dados, a partir do qual foram construídos os dados e a sua análise.

Sabe-se que a fase de análise e tratamento de dados, é uma etapa essencial na investigação. Para Amado (2017), a análise de dados pressupõe que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (p.301).

Para a análise de dados executou-se uma sistematização, uma análise e uma interpretação dos dados recolhidos, com intuito de organizar, estudar e tirar conclusões sobre a investigação. Começamos com a análise dos dados obtidos por requisições e leituras dos Pais/EE.

3.1. Requisições e leituras dos pais/encarregados de educação

O JI dinamizou várias atividades de promoção da leitura, e entre a Educadora Cooperante, o estagiário e a Professora bibliotecária existia sempre um diálogo prévio sobre estas atividades. As mesmas eram realizadas na Biblioteca. Estivemos presentes em duas: a requisição de livros e a “hora do conto”.

Nas observações e reflexões que realizamos com a Educadora Cooperante, sobre a atividade da requisição dos livros, consideramos que a mesma pode fortalecer iniciativas com as famílias, incentivando desta forma o envolvimento destas, nas dinâmicas de leitura com as crianças. A atividade da “hora do conto” contou como um incentivo às crianças para desenvolverem o gosto pela leitura e por frequentar bibliotecas. A Professora bibliotecária antes da atividade explorava a Biblioteca com as crianças, apresentando diferentes livros e trabalhos dos alunos do 1.º CEB, realizados sobre diferentes autores e histórias.

A requisição dos livros da Biblioteca era feita pelas crianças, de duas em duas semanas, para que os seus Pais/EE lhes pudessem ler as histórias, e em simultâneo fazer a sua exploração. Os livros disponíveis para a requisição semanal são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Livros disponíveis para requisição.

Livros	Autores
Um bocadinho mais	Yanitzia Canetti
Perto da lua	Conceição de Sousa Gomes
Eva quer crescer	Dona Casarin e Stéphanie Blanchart
Que há por baixo da cama	Mick Manning
O Pirlampo mágico	Maria João Carvalho
A lagartinha muito comilona	Eric Carle
A lebre e a tartaruga	Jean de La Fontaine
O texugo e a grande viagem	Suzanne Chiew
Os 7 cabritinhos	Natalie Chaoux
Brincar com os animais	Igloo Books
Nasredin e o seu burro	Odile Weulersse
Polegarzinho	João Paulo Seara Cardoso
A gata gatilde	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Se os bichos se vestissem como gente	Luísa Ducla Soares
O leão e o canguru	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

O monstro das cores vai à escola	Anna Llenas
O urso amarelo	Ana Maria Magalhães
Cores que se amam	Paco Abril
Um passeio pelo parque	Anthony Browne
Papá, por favor apanha-me a lua	Eric Carle
Querido zoo	Rod Campbell

Para fazer a análise da utilização dos livros requisitados, numa das intervenções da PES, aproveitamos a sua entrega fazendo deste modo um breve questionário às crianças, procurando perceber se as obras foram exploradas pelos Pais/EE. Das 15 crianças que entregaram obras, 5 delas disseram que os Pais/EE não leram o livro, nem tiveram interesse em o explorar, e 10 crianças afirmaram que os Pais/EE leram e exploraram o livro (folhearam, viram as ilustrações e tentaram recontar a história). Após este diálogo, foi pedido às crianças para recontarem a história aos seus colegas, mas apenas 2 crianças contaram alguns pormenores da história, e similarmente fizeram o reconto da mesma para o restante grupo.

3.2. Atividade relativa à leitura de histórias por parte dos pais/encarregados de educação

Esta atividade nasceu de um projeto de envolvimento familiar ligado a obras de literatura para a infância, com a colaboração dos Pais/EE. Devido à situação pandémica, não foi possível a presença física da família na escola, o que dificultou de certa forma as atividades. No entanto, surgiu a ideia de convidar alguns Pais/EE para contarem uma história de um livro, escolhida pelas crianças. A apresentação da história foi em formato de vídeo, exibido na sala de atividades.

Para esta atividade foram selecionados Pais/EE, em colaboração com a Educadora Titular, indicando aqueles, que na sua perspetiva estariam disponíveis. Os Pais/EE selecionados foram informados sobre a atividade. Alguns não conseguiram participar, devido a diversas circunstâncias, como incompatibilidade com o seu trabalho. Dois Pais/EE aderiram à atividade, a mãe de uma criança de 3 anos de idade e um pai de uma criança de 6 anos de idade.

As crianças foram informadas sobre a atividade ao longo da semana de intervenção. Foi-lhes explicado que iriam ter oportunidade de escutar histórias contadas

pelos Pais/EE, o que lhes despertou de imediato a curiosidade. Os livros escolhidos pelas crianças constam da Tabela 4.

Tabela 4: Livros utilizados nas atividades de leitura realizada pelos pais.

Livros	Autores
Vamos contar um segredo e outra história	António Torrado
Um amigo como tu	Julia Hubery

O livro “Vamos contar um segredo e outra história” de António Torrado, foi escolhido por uma criança de 6 anos de idade e o livro “Um amigo como tu” de Julia Hubery, foi escolhido por uma criança de 3 anos de idade.

Estas atividades foram realizadas apenas num dia. Na parte da manhã, a história foi contada pelo pai da criança de 6 anos de idade, e na parte da tarde a história foi contada pela mãe da criança de 3 anos de idade. No final de cada história, foi realizada uma exploração em grupo. Os vídeos com a apresentação das histórias foram colocados na plataforma “YouTube”.

As atividades decorreram na sala de atividades, com algumas dificuldades, devido às tecnologias existentes, não sendo estas as mais adequadas ao pretendido. Foi necessário deslocarmo-nos para a sala de atividade de outro grupo, que se encontrava em atividades no exterior, podendo usufruir do computador e projetor desse espaço. Da parte da tarde, já na sala de atividades do nosso grupo, tivemos que utilizar os meios tecnológicos existentes, recorrendo apenas o computador e o seu ecrã. As crianças para visualizarem os vídeos, organizaram-se próximas do projetor e de forma ordenada (Figura 9).

Figura 9: Visualização dos vídeos.



A atividade no período da manhã, ou seja, a história contada pelo pai da criança de 6 anos de idade (Figura 10), foi bastante interessante, falando de segredos, mas após uma reflexão com a Educadora concluímos que algumas crianças sentiram dificuldade de compreensão, sendo a história mais adequada para alunos do 1.º CEB.

Figura 10: História contada pelo pai de uma criança de 6 anos de idade.



A história foi contada pelo EE, em formato de vídeo, reproduzida num projetor. Esta estratégia, apresentada nas Figuras 10 e 11, foi pensada para a história ser melhor compreendida pelas crianças.

Figura 11: Vídeo da plataforma “YouTube” sobre a história “Vamos contar um segredo e outra história” de António Torrado.



No final de cada vídeo, foi realizada com as crianças, a análise e exploração da história. A título de exemplo, questões como estas foram exploradas: “O que é um segredo?”, “O que aconteceu na história?”, “Qual o segredo da história?”, “Acham que sabem guardar um segredo?”, entre outras. Obtiveram-se respostas como: “Um segredo

não se pode dizer o que é.”, “No quadro existe uma casa, que tem um homem e uma flor, mas ninguém sabe o que está lá, porque é segredo”. De seguida foi feito o registo gráfico por cada criança, sobre o que entenderam da história (Figura 12 e 13).

Figura 12: Representação de uma criança de 6 anos.



Figura 13: Representação de uma criança de 4 anos.



Da parte da tarde a história foi contada pela mãe da criança de 3 anos de idade (Figura 14), e mais tarde visualizada a mesma história através do “YouTube” (Figura 15).

Figura 14: História contada pela mãe de uma criança de 3 anos de idade.



Figura 15: Vídeo da plataforma “YouTube” sobre a história “um amigo como tu”.



No final da visualização dos vídeos, realizou-se uma exploração da história, tendo sido colocadas questões como: “O que é um amigo?”, “Acham que os amigos devem ser todos iguais?”, “Sendo os animais diferentes, acham que não devem ser amigos? Porquê?”, “Devemos ser todos amigos?”. Em seguida, foi debatida a moral da história para que as crianças percebessem que as características de cada uma são importantes.

De realçar a participação e interesse das crianças na atividade, e a título de exemplo, obtivemos respostas como: “Devemos ser todos amigos.”, “Todos diferentes, mas temos na mesma, amigos.”, “Os amigos são importantes.”, “Todos nesta sala são meus amigos.”.

Tal como na parte na manhã elaborou-se um registo gráfico da história, e a maior parte das crianças representou um panda e um macaco (Figuras 16 e 17).

Figura 16: Representação de uma criança de 3 anos.

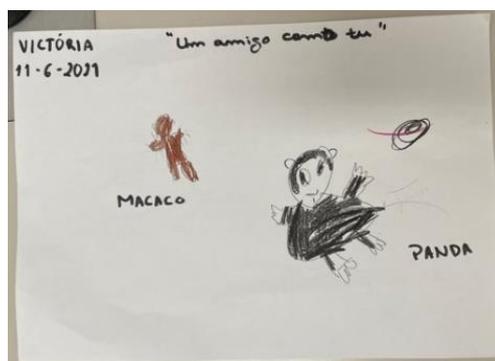
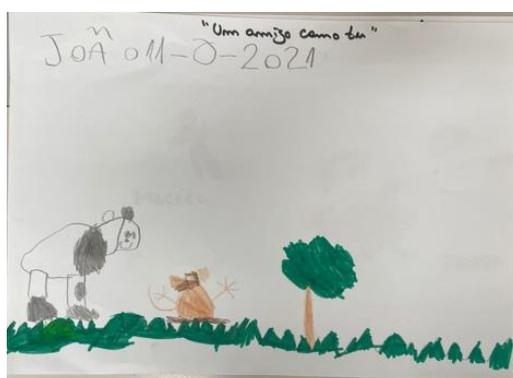


Figura 17: Representação de uma criança de 6 anos.



Na realização deste Projeto de Envolvimento da Família verificamos que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Constatamos que as experiências, que as crianças realizaram no JI foram influentes nas relações familiares. As crianças dialogaram e conversaram em casa sobre o que fizeram e aprenderam na EPE. Estes diálogos despertaram o interesse dos Pais/EE para participar no processo educativo desenvolvido no JI, sendo desta forma, a criança mediadora entre a escola e a família. Destacamos que o/a educador/a estabeleceu uma relação com as famílias, centrando-se na criança. Sabemos que a participação dos Pais/EE tem um papel preponderante, estabelecido entre a família e instituição educativa, numa relação organizacional, que os implica enquanto grupo (OCEPE, 2016).

As atividades foram realizadas com dedicação e empenho, por parte das crianças e das famílias. Apesar de nem todos os Pais/EE corresponderem positivamente, os que participaram tiveram bastante interesse e disponibilizaram-se para realizar a atividade. Os Pais/EE que interagiram connosco consideraram este tema interessante, reconhecendo a importância das histórias para o desenvolvimento das crianças. Os Pais/EE que não participaram, mas por outras vias estiveram em contacto connosco

justificaram esta não participação por falta de tempo, devido a circunstâncias profissionais.

Um dos aspetos positivos que realçamos foi a motivação demonstrada e observada nas crianças aquando da sua participação nas atividades. A realização desta atividade fortaleceu a relação escola/família.

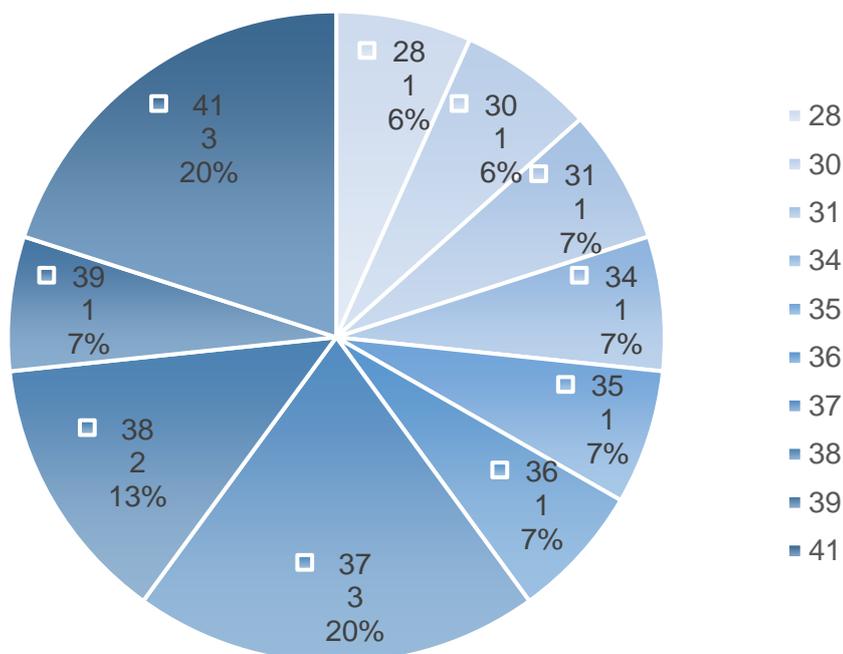
Através dos diálogos feitos entre educadores e crianças sobre estas atividades, podemos concluir que ambos ficaram sensibilizados para a importância das práticas de leitura com mais frequência.

3.3. Análise de dados do inquérito por questionário

Foram entregues 19 inquéritos por questionário aos Pais/EE das crianças, e 15 Pais/EE devolveram-nos preenchidos. Evidenciou-se uma predominância no preenchimento dos Pais/EE das crianças do género feminino (14, correspondendo a 93%), encontrando-se em minoria o género masculino com apenas 1 inquérito por questionário (correspondendo a 7%).

Na Figura 18, apresentamos os resultados no que respeita à idade dos respondentes.

Figura 18: Idades dos inquiridos.

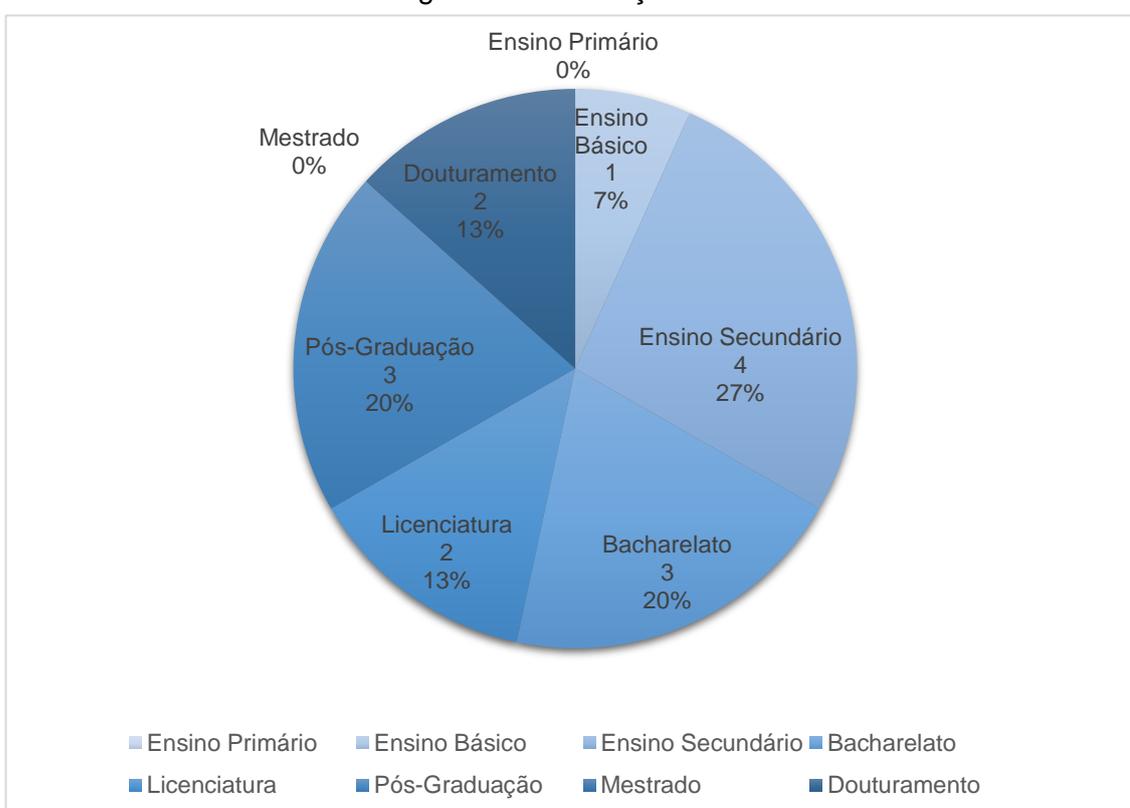


Pudemos observar que a idade dos Pais/EE das crianças variava entre os 28 anos e os 41 anos de idade, com uma média de 36.2 anos de idade.

Na questão do grau de parentesco dos Pais/EE das crianças que estiveram envolvidas no preenchimento do inquérito por questionário, eram fundamentalmente mães (14, correspondendo a 93%) e apenas 1 pai (correspondendo a 7%). Presumivelmente, os Pais/EE veem mais a figura maternal relacionada a atividades direcionadas com a leitura e a escola.

A Figura 19 mostra-nos o gráfico de habilitações literárias dos respondentes.

Figura 19: Habilitações literárias.



Podemos verificar que existia uma maioria de Pais/EE com o Ensino Secundário (4, correspondendo a 27%). Neste grupo de inquiridos também existiam 3 Pais/EE com Bacharelato e 3 com Pós-Graduação (correspondendo a 20% cada). Pais/EE que tinham um Licenciatura eram 2 e outros 2 com o grau doutoramento (correspondendo a 13%). Ainda 1 dos Pais/EE tinha o Ensino Básico (correspondente a 7%).

A Tabela 5 mostra-nos as profissões dos Pais/EE.

Tabela 5: Profissões dos Pais/EE das crianças.

Categorias	Frequência	%
Administração Pública	1	6,67
Administrativo	1	6,67
Advogado	1	6,67
Assistente de Loja	1	6,67
Auxiliar de Ação Médica	1	6,67
Diretor Comercial	1	6,67
Empregada de Limpeza	1	6,67
Enfermeira	1	6,67
Médica	1	6,67
Médico Dentista	1	6,67
Professor	1	6,67
Técnico de Informática	1	6,67
Não Responde	1	6,67
Desempregado	2	13,33
Total	15	100

A análise das profissões dos Pais/EE, representadas na Tabela 5, verificamos que apenas 2 Pais/EE se encontravam desempregados (correspondente a 13,33%). Um Pai/EE desempregado respondeu que a sua profissão era Auxiliar de Ação Educativa, mas não se encontrava a exercer. Todos os restantes Pais/EE tinham uma profissão diferente. Um dos Pais/EE não respondeu à questão (correspondente a 6,67%).

Constatamos que 14 Pais/EE, responderam que gostavam de ler (correspondente a 93%), e apenas 1 Pai/EE respondeu “Não” (correspondente a 7%).

Na Tabela 6, apresentam-se as respostas sobre as razões pelas quais os Pais/EE gostavam de ler.

Tabela 6: Razões pelas quais os Pais/EE das crianças gostam de ler.

Categorias	Frequência	%
Aprendizagem	6	22,22
Conhecimento	6	22,22
Informação	3	11,11
Lazer	7	25,93
Falta de Hábito (Não)	1	3,70

Não Responde	4	14,81
Total	27	100

Alguns Pais/EE mencionaram mais do que uma resposta, e 4 Pais/EE não responderam (correspondente a 14,81%). Maioritariamente, os Pais/EE liam por Lazer (7 respostas, correspondente a 25,93%). Obteve-se a mesma frequência de 6, nas categorias de Aprendizagem e Conhecimento (correspondente a 22,22%). Obtiveram-se 3 respostas relativas a textos de informação, justificando que se mantinham constantemente atualizados (correspondente a 11,11%). Um dos Pais/EE que respondeu “Não”, justificou esta resposta como falta de hábito para a leitura (correspondente a 3,70%).

Na questão relacionada com o hábito de leitura, 11 Pais/EE disseram que “Sim” (correspondendo a 73%) e 4 referiram que não leem (correspondente a 27%). Verificamos que grande parte destes Pais/EE reconhece a importância da leitura, fazendo uso da mesma. Por fim referiram o que costumam ler. A Tabela 7 apresenta os hábitos de leitura dos Pais/EE.

Tabela 7: Hábitos de leitura dos Pais/EE.

Categorias	Frequência	%
Ação	1	4,17
Artigos Científicos	1	4,17
Aventura	1	4,17
Banda Desenhada	1	4,17
Ciência	1	4,17
Comédia	1	4,17
Fantasia	1	4,17
Ficção	2	8,33
Histórias	3	12,50
Jornais	2	8,33
Livro de Autoajuda	1	4,17
Livro Sagrado	1	4,17
Livros Infantis	1	4,17
Revistas	1	4,17
Românticos	1	4,17
Textos Técnicos	1	4,17

Outros	4	16,67
Total	24	100

A partir da análise da Tabela 7 percebemos que os livros que os Pais/EE mais leem são “outros”, referido por 4 inquiridos (correspondente a 16,67%). Esta categoria engloba livros didáticos e também de cultura. Os livros de histórias, referentes a factos verídicos e contos, foram mencionados por 3 dos Pais/EE (correspondendo a 12,50%). Os jornais e ficção foram destacados 2 vezes, (correspondendo a 8,33%). Ainda foram referidos outros tipos de livro com frequência de 1 (correspondendo a 4,17%).

Na questão referente ao hábito de ler para o seu educando, todos os 15 Pais/EE responderam afirmativamente (correspondendo a 100%). Posteriormente responderam sobre a questão da regularidade da leitura aos seus educandos, conforme apresentada na Tabela 8.

Tabela 8: Regularidade com que os Pais/EE leem às crianças.

Categorias	Frequência	%
Não respondeu	1	6,67
Todos os dias	4	26,67
1 vez por semana	2	13,33
2 vezes por semana	2	13,33
3 vezes por semana	2	13,33
1 vez de duas em duas semanas	1	6,67
De vez enquanto	1	6,67
Aos fins de semana	1	6,67
2/3 vezes por semana	1	6,67
Total	15	100

Verificamos que grande parte dos Pais/EE lê todos os dias às crianças, concretamente 4 Pais/EE (correspondendo 26,67%). Averiguamos que 2 Pais/EE responderam “1 vez por semana”, 2 Pais/EE “2 vezes por semana” e 2 Pais/EE “3 vezes por semana” (correspondendo a 13,33% cada). Ainda 1 Pai/EE respondeu que lê “1 vez de duas em duas semanas”, 1 Pai/EE diz que lê de vez enquanto, 1 aos fins de semana e outro 2/3 vezes por semana (correspondendo a 6,67% cada). Apenas 1 Pai/EE não respondeu (correspondendo a 6,67%).

A Tabela 9 mostra-nos qual o espaço que utilizavam para realizar a leitura.

Tabela 9: Espaço de Leitura.

Categorias	Frequência	%
Quarto	14	58,33
Sala de Estar	9	37,50
Jardim	1	4,17
Total	24	100

Os Pais/EE referiram que utilizavam vários espaços para a prática da leitura. Algumas optavam pela leitura no Quarto (14, correspondendo a 58,33%), outras na Sala de Estar (9, correspondendo a 37,50%), e uma família respondeu no jardim (correspondendo a 4,17%).

Dos 15 Pais/EE, 14 responderam que os seus educandos pediam para os pais lhes lerem (correspondente a 93%), e apenas 1 Pai/EE respondeu que não (correspondente a 7%). Posteriormente na questão “Que livros leu recentemente?”, obtiveram-se 12 respostas (correspondente a 80%), e os restantes 3 Pais/EE não responderam (correspondente a 20%). Na Tabela 10 apresentam-se respostas das famílias sobre os livros lidos recentemente, representado os títulos das obras e os respetivos autores.

Tabela 10: Respostas dos Pais/EE sobre os livros que leram recentemente.

Títulos das obras	Autores
“De que cor é um beijinho?”;	Rocio Bonilla
“Não sou rabugento!”;	Steve Smallman
“Fome de Urso.”;	Heinz Janisch, Helga Bansch
“Não tens nada a fazer?”;	Rocio Bonilla
“O coala que foi capaz.”; ...	Rachel Bright e Jim Field
Livros Infantis	-
“Cheiro de morango”	Alice Vieira
“O livro sem bonecos”;	Benjamin Joseph Manaly (B. J. Novak)
“Não tenhas medo”;	Marta Coelho
“Lobo bom ou Lobo mau”;	Clara Cunha
“O Cuquedo”;	Clara Cunha
Coleção “Lola e Charlie”;	Lauren Child
“A mosca fosca”.	Eva Mejuto
“101 Dálmatas”	Walt Disney

“O Rei Leão”	Walt Disney
“Bíblia”;	-
“Perguntas e respostas sobre a Natureza”.	-
“O Rato Renato”	Marie-José Sacré e Pierre Coran
“Os três lobinhos e o porco mau”	Eugene Trivizas
O livro do Gualter sobre animais;	B.G. Ford
“O crocodilo que veio para jantar”;	Steve Smallman
“O Bando do Mar”.	Joana M. Lopes
“A gata Gatilde”;	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
“O leão e o canguru”.	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
“As girafas não dançam”;	Guy Parker-Rees e Giles Andreae
“O rapaz que gostava de aves (e de muitas outras coisas)”;	Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho
“O leão que temos cá dentro”.	Rachel Bright

Na Tabela 10 observa-se, que 12 dos Pais/EE liam aos seus educandos pelo menos um livro.

Na Tabela 11 estão apresentadas as respostas sobre o procedimento da escolha dos livros.

Tabela 11: Escolha dos livros.

Categorias	Frequência	%
Aleatório	1	6,67
Conhecimento, atitudes e valores	3	20
Escolha pelo Educando	6	40
Internet, Google Books	1	6,67
Plano Nacional de Leitura	1	6,67
Tipo de Ilustração/Tema	2	13,33
Título Interessante	1	6,67
Total	15	100

Podemos verificar que 6 Pais/EE responderam que o seu educando escolhia os livros (correspondendo a 40%). Os restantes Pais/EE dão-nos a conhecer, que são

estes a optar pela escolha das obras. Dos 15 Pais/EE, 3 responderam que a sua escolha se baseou no conhecimento, atitudes e valores (correspondente a 20%), 2 deles pelo tipo de ilustração ou tema (correspondente a 13,33%), e os restantes Pais/EE de forma aleatória, na internet, Google Books, no Plano Nacional de Leitura e pelo título que lhe chamava a atenção (correspondentes a 6,67%).

Na Tabela 12, estão contabilizadas as respostas obtidas no que respeita à questão dos modos como procedem para a motivação para a leitura.

Tabela 12: Motivação para a leitura.

Categorias	Frequência	%
Brincadeiras com bibliotecas ou aos professores	1	5,56
Como presente, opta por livros	1	5,56
Compra de livros a seu gosto	1	5,56
Contacto precoce	1	5,56
Incorporar personagens	1	5,56
Entoação de leitura	4	22,22
Gostar de histórias	1	5,56
Leitura todos os dias, com base no gosto do educando, não recorrendo ao Plano Nacional de Leitura	1	5,56
Ler histórias que goste, dar o exemplo	2	11,11
Livros alcançáveis e visíveis	1	5,56
Livros com ilustrações	1	5,56
Livros pequenos	1	5,56
Querer saber	1	5,56
Tipos de livros	1	5,56
Total	18	100

Os Pais/EE referem que utilizavam a entoação da leitura (4, correspondendo a 22,22%). Das 18 respostas, 2 Pais/EE optavam pela leitura de histórias que as crianças apreciavam (correspondendo a 11,11%). As restantes respostas obtidas tinham frequência de 1 (correspondem a 5,56%).

Questionamos sobre se os livros contêm ilustrações, 14 Pais/EE responderam que sim (correspondendo a 93%). Nenhum Pais/EE respondeu Não, mas 1 Pais/EE respondeu Sim e Não simultaneamente, em que se considera a resposta nula (correspondendo a 7%).

Na Tabela 13 apresentamos respostas dos Pais/EE sobre o papel que as ilustrações têm na leitura de uma história.

Tabela 13: Papel das ilustrações.

Categorias	Frequência	%
Ajudam a contar a história	2	13,33
Captção de atenção	2	13,33
Cativam	1	6,67
Compreensão do texto	1	6,67
Identificar personagens	1	6,67
Incentivo à imaginação	5	33,33
Interessante	1	6,67
Não responde	2	13,33
Total	15	100

A análise da Tabela 13 revela-se que, 5 Pais/EE responderam que as ilustrações têm um papel de incentivo à imaginação (correspondendo a 33,33%). As restantes respostas obtidas, 2 Pais/EE afirmaram que ajudam a contar a história e 2 Pais/EE apoiam na captção de atenção (correspondendo a 13,33% cada). Verificamos que 1 Pai/EE respondeu que as ilustrações cativam, 1 Pai/EE disse que ajuda na compreensão do texto, 1 Pai/EE afirma que identifica personagens e 1 Pai/EE expõe que transmite interessante (cada corresponde a 6,67%). Ainda 2 Pais/EE não responderam à questão (correspondente a 13,33%).

A resposta à questão “Costuma frequentar bibliotecas públicas com as crianças?”, grande parte dos Pais/EE responderam que não tinham esse costume. Das respostas obtidas, 12 Pais/EE não frequentavam bibliotecas públicas (correspondente a 80%), e apenas 3 Pais/EE frequentavam (correspondente a 20%).

Na questão sobre a importância da participação da família em atividades de leitura em contexto de JI, grande parte dos Pais/EE respondeu positivamente, tendo 13 Pais/EE respondido sim (correspondente a 87%), 1 respondeu Não e 1 não respondeu à questão (correspondente no total a 13%).

Na questão seguinte para justificar a sua resposta, obtiveram-se as respostas apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14: Razões da relevância da participação da família nas atividades de leitura, em contexto de JI.

Categorias	Frequência	%
Conhecimento	1	5,26
Fundamental	1	5,26
Gosto pela leitura	2	10,53
Hábitos de leitura desde cedo	1	5,26
Incentivo	2	10,53
Interação	1	5,26
Motivação	1	5,26
Reforça a ligação Escola/Família	3	15,79
Reforço da importância da leitura	1	5,26
Não responde	6	31,58
Total	19	100

A análise da Tabela 14 revela que, as várias respostas dos Pais/EE, sobre a relevância da participação da família nas atividades de leitura em contexto de JI. 3 Pais/EE responderam que reforça a ligação Escola/Família (correspondente a 15,79%). 2 dos Pais/EE responderam gosto pela leitura (correspondente a 10,53%), e outros 2 responderam que é um incentivo (correspondente a 10,53%). As restantes repostas, tem 1 Pai/EE (correspondem a 5,26%) a responder: proporciona conhecimento; fundamental; hábitos de leitura desde cedo; interação; motivação; reforça a importância da leitura. Ainda 6 Pais/EE não responderam à questão (correspondente a 31,58%). Verificamos que 2 Pais/EE não responderam, pois anteriormente responderam que não consideram importante a participação da família nas atividades de leitura no JI, e os restantes, afirmam ser importante, mas não justificaram a razão para tal afirmação.

Nas respostas da questão “Já participou em atividades de leitura no Jardim de Infância?”, a maioria dos Pais/EE já participou (9, correspondente a 60%), e 6 Pais/EE não participaram (correspondente a 40%).

A Tabela 15 apresenta as atividades participadas nas respostas afirmativas.

Tabela 15: Atividades de leitura dos Pais/EE no JI.

Categorias	Frequência	%
Leitura de uma História para a turma	3	42,86
Leitura de poemas (no dia do poema)	1	14,29
Leitura de um livro na escola	1	14,29
Projeto de leituras	1	14,29
"Leitura ao colinho"	1	14,29
Total	7	100

Verifica-se que as participações em atividades de leitura, foram grande parte na “leitura de uma história para a turma”, (3, correspondente a 42,86%). As restantes atividades de leitura, conta com 1 Pai/EE na leitura de poemas, 1 na leitura de um livro na escola, 1 na “leitura ao colinho” e 1 num projeto de leituras na escola (todos correspondem a 14,29%).

Conclusões do estudo

Apoiados nos fundamentos teóricos e nos dados recolhidos e analisados, foi possível dar resposta aos objetivos traçados para o estudo e responder à questão de investigação: *“Qual a importância do envolvimento da família em contexto de Educação Pré-Escolar na motivação para a leitura?”*. Para isso definiram-se as seguintes sub-questões de investigação: i) *“Quais os hábitos de leitura, no que respeita à literatura para a infância, dos pais/encarregados de educação?”*; ii) *“Como é que os pais/encarregados de educação valorizam a literatura para a infância no desenvolvimento do(s) seu(s) educando(s)?”*; iii) *“Como é que os pais/encarregados de educação interagem com o jardim de infância para a dinamização de práticas de leitura com o(s) seu(s) educando(s)?”*.

O estudo realizado possibilitou-nos concluir que, relativamente aos hábitos de leitura dos Pais/EE, no que concerne à literatura para a infância, a grande maioria deles tem por hábito ler diariamente uma história aos seus educandos. No entanto, há ainda alguns dos Pais/EE que não têm essa prática diária recorrente.

O estudo também mostra que a grande maioria dos Pais/EE não frequenta bibliotecas públicas com as suas crianças, nem tem por hábito comprar obras de literatura para a infância e o acesso a estas é maioritariamente feito através da biblioteca do JI.

O estudo conclui que os Pais/EE valorizam a literatura para a infância no desenvolvimento dos seus educandos, pois consideram relevante ler/contar histórias às suas crianças, uma vez que estas possibilitam o desenvolvimento da imaginação, do vocabulário, da oralidade, do gosto pela leitura, e a relação afetiva entre crianças e Pais/EE.

O envolvimento dos Pais/EE em momentos de leitura no JI foi diminuto. Os Pais/EE participantes leram histórias para o grupo de crianças em formato de vídeo, dado o período de pandemia.

Sabemos que a família é a primeira fonte de socialização da criança, e cabendo-lhe proporcionar um meio apropriado para que a criança, desde tenra idade observe os primeiros contactos com a leitura. (Martins, 2014; Moreira, 2016). Este estudo parece revelar essa preocupação dos Pais/EE.

A importância do envolvimento da família em contexto de EPE na motivação para a leitura é fundamental, tal como é apontado por diversos autores (Abreu, 2012; Costa, 2012; OCEPE, 2016; Moreira, 2016). A sua participação em atividades de leitura contribui para o aumento da leitura conjunta, sendo uma fonte de motivação para as

crianças, permitindo o fortalecimento de laços afetivos, e favorecendo a criação de futuros leitores ativos e críticos (Formoso, 2013; Ribeiro, 2015). A criança necessita de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura, tendo o envolvimento parental com o JI um papel importante como transparece de estudo. É necessário representar o ato de ler como natural e agradável. As famílias têm o papel fundamental para a motivação da leitura, porque o domínio de saber ler e escrever é um dos fatores fundamentais para um melhor sucesso no futuro escolar das crianças (Moreira, 2014).

Em síntese, este estudo reafirma resultados de outros estudos (Abreu, 2012; Picanço, 2012; Rodrigues, 2013). Para Rodrigues (2013), a participação da família neste contexto deve ser encarada como um processo e parte integrante da democracia da organização da escola.

Para Abreu (2012), a importância da participação dos pais na vida tem um papel importante no seu desempenho escolar. Este envolvimento com a escola favorece a reflexão de aspetos pedagógicos, psicológicos e melhora o seu desempenho escolar.

Para Picanço (2012), a família fornece os principais vínculos, cuidados e estímulos necessários para o seu crescimento e desenvolvimento, desempenhando um papel conciliador entre a criança e a sociedade, facilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. A família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo.

Assim, e a terminar, respondendo à questão colocada: *“Qual a importância do envolvimento da família em contexto de Educação Pré-Escolar na motivação para a leitura?”* podemos afirmar que é imprescindível que as famílias interajam com os educadores, no sentido de motivar as crianças para a leitura. Este trabalho de parceria entre a escola e a família é enriquecedor para as crianças, mas também para Pais/EE e educadores.

Considerações finais

Este RFE constitui no término de mais uma etapa de formação: o Mestrado na Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que nos conduz ao caminho da docência. O RFE permitiu-me refletir com espírito crítico as vivências das PES. Nas PES refleti sobre dois tipos de ensino, o presencial e a distância. Esta experiência foi tratada em diferentes contextos, tanto no 1.º CEB, como na EPE que, englobando diversas dinâmicas assumiu um papel fulcral para a minha formação. Ao longo desta caminhada tivemos em conta a intencionalidade pedagógica, o bem-estar da criança e o seu nível de desenvolvimento. É de realçar que foi uma experiência muito rica, geradora de novos conhecimentos, onde se fizeram notar, as potencialidades, limitações e desafios da profissão docente.

No decorrer da PES foi possível contactar diretamente com o ambiente interno da Instituição, na que tive oportunidade de visualizar e experimentar diversas realidades sociais e escolares. Esta experiência permitiu-me compreender que é fundamental ajustar as aprendizagens adequando-as aos diversos contextos, ao grupo de crianças/alunos e aos seus interesses. Busquei sempre a dinamização de atividades que correspondessem aos interesses dos alunos e das crianças de modo que fossem significativas para eles.

Com todas estas experiências foi exequível começarmos a estruturar uma postura profissional, para que no futuro consiga agir com correspondência às minhas convicções. Todas estas experiências foram fundamentais para o nosso crescimento enquanto futuro profissional. A interação com vários educadores, professores, alunos e EE, marcou bastante o meu início de carreira profissional, ajudando a construção de um leque de experiências das quais, ousar pensar que conseguirei utilizar futuramente.

O balanço do meu desempenho ao longo da PES foi positivo, pois os objetivos delineados no início deste percurso foram cumpridos. Para além de momentos de sucesso, existiram também dificuldades. Ambos foram uma mais-valia na minha formação, ajudando-me a manter-me focado e a corrigir erros e, em simultâneo, exigindo de mim mais esforço para que todo o trabalho fosse produtivo.

A segunda parte do RFE materializa o projeto de investigação, que se inicia com um problema atual, o envolvimento da família na motivação para a leitura. Este estudo foi realizado em contexto de EPE.

O conhecimento e investigação científica foram importantes neste percurso formativo. Foi necessária a apresentação de resultados, recorrendo à análise de dados provenientes da observação, da recolha documental, dos vídeos e dos inquéritos por

questionário. A observação foi utilizada ao longo das práticas, recolhendo desta forma, dados com imenso potencial e fidedignos para a investigação e também para a minha ação como educador. Os inquéritos por questionário foram utilizados para obter informações, disponibilizadas pelos Pais/EE sobre o seu envolvimento na motivação para a leitura.

O papel da Educadora foi crucial, mantendo-se sempre disponível para colaborar, sugerindo propostas de trabalho, assim como a divulgação de algumas atividades. A Assistente Operacional esteve igualmente presente, e foi um importante veículo para a transmissão da informação aos Pais/EE, na entrega e recolha dos inquéritos por questionário. A colaboração dos Pais/EE, foi importante nas atividades propostas, nomeadamente no projeto de envolvimento dos Pais/EE e neste estudo.

O estudo realizado sofreu várias alterações ao longo das implementações letivas. Inicialmente, propus trabalhar várias atividades, mas com a situação pandémica foi necessário fazer alguns ajustes e alterações. No decorrer da PES partilhei sugestões de atividades com a Educadora e Orientadores, sempre com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica. Através de discussões críticas, da observação e de vários projetos implementados ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de adequar várias atividades, e reaproveitar algumas outras propostas pela escola. Através das mesmas foi-me possível recolher dados importantes e interessantes, com potencial para este estudo.

O presente trabalho de investigação foi muito desafiante, de exigência científica e de adaptação devido ao período de pandemia que vivemos. Trabalhar com diferentes pessoas foi bastante gratificante, ajudaram-me sempre que possível, e as crianças assumiram, neste apoio e sem o saberem, o 'pódio', uma vez as aprendizagens foram mútuas.

Por último, a elaboração deste RFE permitiu-me construir conhecimento especializado, pedagógico e didático, relativos a processos de ensino e aprendizagem de crianças na EPE e no 1.º CEB. Este trabalho concluiu um ciclo de estudos completo de aprendizagens e expectativas. Em jeito de conclusão, posso afirmar que ainda tenho um longo caminho a percorrer, repleto de novas aprendizagens, de novas descobertas, de novas competências, de novos desafios e de novas oportunidades.

Referências bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Um estudo caso (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Aguiar, E. (2008). *As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem*. VÉRTICES, 10, pp 63-71. IF-Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ. http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tics/34-119-1-PB.pdf
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.ª ed.). Universidade Aberta. ISBN: 978-989-97582-1-6. Repositório institucional da Universidade Aberta (UAb). https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem ao texto narrativo* (1.ª ed.). Lisboa: Texto editora.
- Albarelho, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais* (1.ª ed.). Lisboa: Grávida.
- Almeida, A. (2004). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência*. In M. I. Miguéns (coord.). Educação e família (atas de um seminário realizado em 27 de maio de 2004), pp. 67-111. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/6-Painell.pdf>
- Almeida, J. (2015). *Competências do professor do 1º CEB na gestão dos comportamentos em sala de aula* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16554/1/ALMEIDA%20Joana%20jul2015.pdf>

- Almeida, T., Bittencourt, R., & Torres, A. (2017). *As relações afetivas entre educador-educando no processo de ensino-aprendizagem*. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 04 - Nº 1. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180320165238.pdf
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. (2002). *Estudos literários para a infância e fomento da competência literária*. In Carvalho, Graça Simões de [et al.], org. – Saberes e práticas na formação de professores e educadores, pp. 125-132. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2857/1/Azevedo2002.pdf>
- Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português* (Dissertação de doutoramento em Didática). Aveiro: Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1469>
- Balula, J. (2009). *Da leitura à escrita: a tomada de notas (TDN) como estratégia*. In M. L. Dionísio, J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIED. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/546/1/Balula_J_P%20%282009%29.pdf
- Barbosa, A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: especialidade em Supervisão Pedagógica). Escola Superior De Educação João De Deus. <https://core.ac.uk/download/pdf/62687799.pdf>
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre. Repositório Comum.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ACulo.pdf

Bento, S. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar* (Dissertação para obtenção do grau Mestre em Educação e Lazer). Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI_BENTO.pdf

Botas, D., & Moreira, M. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 26 (1), pp. 243- 286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>

Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Repositório Institucional (RI) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>

Cardoso, A., & Rego, B. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso. Escola Superior de Educação de Viseu. Viseu. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf

Castro, F. (2018). *Estratégias promotoras do envolvimento parental em contexto de creche e jardim de infância* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Repositório Institucional (RI) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2573/1/TESE%20FINAL.pdf>

- Costa, A. (2012). *A aprendizagem da leitura - Análise de manuais do 1.º ano de escolaridade* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica). Instituto Superior de Educação e Ciências. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9484/1/Tese%20mestrado%20final.pdf>
- Costa, A. (2016). *Formação continuada de docentes. Contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRADO.Pdf>
- Cunha, S. (2018). *Significados atribuídos pelos adolescentes com doença crónica à sua condição de saúde: uma revisão da evidência qualitativa* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria). Escola Superior de Saúde de Viseu. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5045/1/Sandra_Cristina_Dias_Cunha_DM.pdf
- Decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010. <https://files.dre.pt/2s/2010/10/206000000/5230052302.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018 – (Regime jurídico de Educação Inclusiva). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018 – (Regime jurídico de Educação Inclusiva). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Despacho n.º 5975/2019 de 28 de junho. 2019. “Gabinete Da Ministra.” Diário Da República 2.ª Série No 122 de 28 de junho de 2019 18535–36. http://www.ipst.pt/files/IPST/LEGISLACAO/Legislacao_Nacional/Legislacao_Transplantacao/Despacho_5975_2019DNOTransplantacao.pdf
- DSM-5 (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ª ed.). American Psychiatric Association. Climepsi Editores. ISBN – 9789727963478.
- Ferreira, D. (2020). *Leitura em Voz Alta: percepções e práticas de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e

Ciências. Lisboa. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34185/1/Daniela%20Ferreira.pdf>

Ferreira, E. (2015). *Motivar para a leitura: estratégias de intervenção pedagógica na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico). Departamento de Ciências da Educação Campus de Angra do Heroísmo. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3806/1/DissertMestradoEvaMariaMartinsFerreira2016.pdf>

Figueiredo, M., & Amendoeira, J. (2018). *O estudo de caso como método de investigação em enfermagem*. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. VI, N.º 2, 2018, pp. 102-107. ISBN: 2182-9608. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16137/14378>

Formoso, C. (2013). *Motivação e hábitos de leitura. Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º ano)* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, sociais e da Vida. Repositório do ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2552/1/14388.pdf>

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social (6.ª ed.)*. São Paulo: Editora Atlas S. A. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12382>

Herdeiro, R. (s/d). *As práticas reflexivas no ensino e o desenvolvimento profissional docente* (Investigação realizada no âmbito de uma dissertação de Mestrado). EB1 de Lage - Vilarinho (Santo Tirso). Associação de Professores de Matemática (APM). http://www.apm.pt/files/_Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (4.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3962/1/A%20import%c3%a2ncia%20do%20envolvimento%20da%20fam%c3%adlia%20na.pdf>
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.
- Miguel, C. (2018). *Aprender com as Expressões* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24054/1/CAROLINA_MIGUEL.pdf
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Santa Maria. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf
- Moreira, L. (2016). *A importância de criar hábitos de leitura nas crianças desde o Pré-Escolar* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Santarém. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1580>
- Nascimento, M. (2013). *DSM-5 Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (ed.5). Climepsi Editores.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo. Campus Académico de Vila Nova de Gaia. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24091>

- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação de Infância). Universidade do Minho - Instituto de Educação. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35911/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Marta%20Oliveira.pdf>
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12817>
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) familiar(es): ambientes, crenças e práticas de pais e conhecimentos das crianças* (Dissertação para obtenção do grau Doutor em Ciências da Educação – Psicologia Educacional). Lisboa. Repositório institucional da Universidade Aberta (UAb). <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2332/1/final%20impressao.pdf>
- Paschoali, D., & Colling, J. (s/d). *A influência das interações no ambiente escolar: reflexões acerca da aprendizagem e da formação inicial do futuro professor*. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES4.pdf>
- Pereira, A. (2018). *A exploração didática de álbuns narrativos envolvendo a família: um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada* (Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Viseu. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5329/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20de%20Est%c3%a1gio%20-%20FINAL.pdf>
- Picanço, A. (2012). *A Relação entre escola e família – As suas implicações no processo e ensino-aprendizagem* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências

- da Educação - Supervisão Pedagógica). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Formação de Professores). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Repositório ULisboa - repositório institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf
- Ribeiro, C. (2015). *A motivação para a leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas de docentes e crianças* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre na especialidade profissional de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Santarém. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1515/1/Relat%C3%B3rio%20final%20com%20capa%20-%20Catarina%20Ribeiro.pdf>
- Rodrigues, A. (2013). *Contributo do projeto Escola de Pais para a participação da família na vida escolar dos alunos* (Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4509/1/Relat%C3%B3rio%20de%20mestrado%20Ana%20Margarida%20Rodrigues%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>
- Roldão, M. (2001). *A especificidade do 1.º Ciclo In Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica*. Gestão curricular no 1.º Ciclo: Monodocência-coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância - concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura* (Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Literatura para a Infância e Juventude). Escola Superior de Educação de Coimbra.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11260/1/ISABEL_ROSADO.pdf

- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve. Faro. Sapientia. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6916/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Envolvimento%20das%20fam%C3%ADlias%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Santos, R., Oliveira, H., Carvalho, J., Jorge, R., Guimarães, E., Cunha, I., Furtunato, K., Queiroz, N., & Silva, K. (2021). The importance of reading in the classroom. *Research, Society and Development*, 10(4), e33510414129. Obtido de: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>
- Sequeira, M. F. (2000). *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (1.^a ed.). Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2016). *Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação*. Cadernos Cenpec, v.6, n.1, p.120-142. São Paulo.
- Silva, C., Pinto, F., & Souza, M. (2016). *Caminhos da leitura: teoria e prática na formação de leitores* (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba- UFPB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4342?locale=pt_BR
- Simão, E. (2013). *As ilustrações nos livros de literatura infantil: uma análise da menina do laço de fita de Ana Maria Machado* (Dissertação para a obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4023/1/ESS30102013.pdf>
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Sim-Sim, I. (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto, Edições Asa.

Spodek, B., & Saracho. O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Vidal, E. (2002). *Ensino à distância vs ensino tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>

Viegas, A. (2014). *O envolvimento parental na educação pré-escolar: percepções de pais, professores e direcção escolar* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração Escolar). Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do Iscte. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10146/1/Tese%20vers%C3%A3o%20final-aluna%20Anabela%20Viegas%20n%C2%BA52708.pdf>

Vieira, D. (2017). *As práticas de literacia no meio familiar com crianças com e sem perturbação do desenvolvimento* (Dissertação para obtenção do grau Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. IC-online - Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2607/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Diana%20Abreu%20Vieira.pdf>

Anexos

Anexo 1: Questionário aos pais



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

Questionário

Este questionário é inserido no âmbito de um trabalho de investigação sobre a importância do envolvimento da família em contexto de Educação Pré-Escolar na motivação para a leitura. O seu contributo, enquanto Encarregado de Educação, é importante para a realização deste estudo, pelo que agradecemos a sua valiosa colaboração. Realçamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam unicamente à elaboração de um Relatório Final de Estágio, permanecendo rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: assinale, com um **X**, a opção que considera estar de acordo com a sua situação, ou escreva a sua resposta por extenso, quando for solicitado.

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade: _____ (anos)

3. Grau de parentesco:

Pai

Mãe

Avó

Avô

Irmão

Irmã

Outro. Qual?

4. Habilitações Académicas:

Ensino Primário

Ensino Básico

Ensino Secundário

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

5. Profissão:

6. Gosta de ler?

Sim

Não

6.1. Porquê?

7. Costuma ler?

Sim

Não

7.1. Em caso afirmativo, refira o que costuma ler.

8. Tem por hábito ler livros ao seu educando?

Sim

Não

8.1. Em caso afirmativo, com que regularidade?

9. Qual o espaço que usa para a leitura?

10. A criança a que se refere neste questionário costuma pedir-lhe que lhe leia?

Sim

Não

10.1. Que livros leu recentemente?

11. Como procede à escolha dos livros?

12. O que costuma fazer para motivar para a leitura?

13. Os livros contêm ilustrações?

Sim

Não

14. Que papel têm as ilustrações na leitura da história?

15. Costuma frequentar bibliotecas públicas com a criança?

Sim

Não

16. Considera importante a participação da família, em atividades de leitura, em contexto de Jardim de Infância?

Sim

Não

16.1. Porquê?

17. Já participou em atividades de leitura no Jardim de Infância?

Sim

Não

17.1. Em caso afirmativo, descreva essas atividades.

Muito obrigado pela sua colaboração!