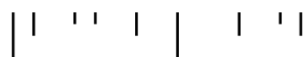


CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL
NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES E
PRÁTICAS DO ADULTO-MEDIADOR

Ângela Carolina Guedes Nunes

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

2022-2023



CONTRIBUTOS DA LITERATURA INFANTIL
NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES E
PRÁTICAS DO ADULTO-MEDIADOR

Ângela Carolina Guedes Nunes

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

2022-2023

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por tudo o que sempre fomos juntas, por tudo o que fez por mim. Por tudo o que faz, todos os dias. Ainda que possa não saber, ser-lhe-ei eternamente grata.

À Francisca, por me mostrar o caminho de luz no meio de toda a escuridão dos dias turbulentos, por me fazer abrandar, nos dias acelerados, e aproveitar a vida com tudo de bom que tem para me (nos) oferecer. Por ser a minha fortaleza. Por todas as histórias que te posso contar, e contarei.

Ao avô. Embora, no que quero acreditar, ser outra dimensão, conseguimos.

À Xana, que é amizade, conforto, sinceridade e exemplo nesta área que tanto nos apaixona.

À Mariana, à Raquel e à Catarina, companheiras de jornada, por tudo aquilo que conseguimos, aprendemos, crescemos e partilhámos (e partilharemos). Ainda que, em caminhos separados, um elo que ficará.

À Joana, que chegou e me mostrou a leveza da vida e o lado mais bonito da amizade e da alegria.

À educadora Vera que, ainda que outrora, me permitiu crescer, refletir, aprender e não ter medo de errar. Como me disse uma vez, este pode não ser o caminho mais fácil, mas é, certamente, o mais verdadeiro.

À minha orientadora, Professora Carina Rodrigues, obrigada pela sua paciência, por todo o seu apoio, por todas as vezes que compreendeu as minhas inseguranças e me ajudou a ver um mundo de possibilidades.

Por fim, obrigada a cada criança que se cruzou comigo, ao longo destes cinco anos, acima de tudo, felizes. Obrigada por me mostrarem o lado bom e feliz da vida, por serem tão puras, por me desafiarem a querer ser e fazer cada dia mais e melhor, por me permitirem entrar no vosso mundo. Obrigada a cada família com quem me cruzei, nos mais diversos contextos, por me permitirem crescer com vocês e com as vossas crianças.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório resulta de uma análise crítica, reflexiva e devidamente fundamentada do percurso concretizado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, com uma duração de, aproximadamente, quatro meses tendo lugar entre outubro e fevereiro de dois mil e vinte e três, numa organização socioeducativa pertencente à rede pública, em contexto de Jardim de Infância, com um grupo composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Oferece-se uma descrição detalhada do desenvolvimento de uma investigação realizada em contexto, considerando informações fidedignas recolhidas num período de observação para o efeito, referente aos contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância (JI), considerando as conceções e práticas do adulto-mediador. A investigação foi desenhada considerando três objetivos definidos *a posteriori*: (i) compreender as conceções da família acerca da importância da Literatura para a Infância e do seu fomento em idade pré-escolar; (ii) perceber a importância atribuída pelo educador à Literatura para a Infância e à sua dinamização em contexto de JI; e, por fim, (iii) analisar as práticas das famílias e do educador de infância no contacto precoce das crianças com os livros e a leitura.

A investigação caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, identificando-se como um estudo de caso, tendo como participantes as crianças, as famílias das mesmas e a educadora cooperante. Relativamente às técnicas investigativas recorreu-se à observação direta, consulta documental, elaboração de notas de campo, captação de registos fotográficos. Paralelamente, foi elaborado e entregue às famílias um inquérito por questionário, bem como à educadora cooperante, procedendo-se a uma análise categorial das respostas obtidas. Numa última etapa da investigação, procedeu-se à organização, leitura e análise dos dados, apontando estes para um reconhecimento, da parte do adulto-mediador de leitura, da importância do contacto precoce com a Literatura Infantil e dos benefícios que lhe estão associados.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Adulto-mediador; Educação Pré-Escolar; Literacia emergente.

ABSTRACT

This report results of a critical, reflexive and well-based analysis of the course taken during the Professional Supervised Practice - Module II, which lasted approximately four months and took place between October and February of two thousand and twenty three, in a public social-educational organization, in a Kindergarten with a group of twenty children aged between three and six years old.

Thus, it is possible to read a detailed description of the development of an investigation carried out in the educational context, taking under consideration detailed and reliable information gathered during the observation period for that purpose, concerning the contribution of the Children's Literature in Kindergarten, considering the conceptions and practice of the adult-mediator. The research was designed considering three goals defined at the end, (i) to comprehend the family's conceptions about the importance of literature in childhood and its promotion in pre-school ages, (ii) to understand the importance given by the teacher to literature for childhood and its promotion in kindergarten and, at last, (iii) to analyze the families and kindergarten teacher customs in children's contact with books and reading.

This research is characterized by its quality nature, identifying it as a study case, having as participants the children, their families and the teacher. In regard to the investigation techniques, direct observation, document consultation, field notes and photographic records were used. A survey was elaborated and handed over to the families and the teacher, proceeding to a categorical analysis of the answers. In the last step of the research, the data was organized, read and analyzed, which pointed to the recognition, on the part of the adult-reading mediator, of the importance of the early contact with children's literature and the benefits associated with it.

Keywords: Children's Literature; Adult-mediator; Pre-school Education; Emerging Literacy.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. Caracterização do meio.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2.1. O agrupamento de escolas.....	6
2.2.2. O jardim de infância.....	8
2.3. O ambiente educativo da sala 1	9
2.3.1. A rotina na sala 1: os espaços e tempos	12
2.4. A equipa educativa.....	14
2.5. Caracterização das crianças da sala 1	15
2.6. Caracterização das famílias	17
3. Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância	19
3.1. Intenções para a ação	19
3.2. Processo de intervenção prática.....	21
4. Investigação em Jardim de Infância	25
4.1. Problemática emergente.....	26
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	27
4.2.1. Literatura para a Infância: conceito e evolução	27
4.2.2. Contributos da Literatura para a Infância no Jardim de Infância.....	28
4.2.3. Literatura para a Infância no contexto familiar	30
4.2.4. Literatura para a Infância na escola e na família: o papel do adulto como mediador de leitura.....	31
4.3. Roteiro metodológico e ético	32
4.3.1. Natureza da Investigação	32
4.3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados	33
4.4. Roteiro Ético	35
4.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	36
4.5.1. Apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário às famílias.....	36

4.5.2. Apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário à Educadora Cooperante	43
4.6. Síntese dos resultados.....	44
5. Construção da profissionalidade docente	46
6. Considerações finais	50
Referências	54
Anexos	59
Anexo A. Portefólio da prática profissional supervisionada	60
Anexo B. Planta da sala de atividades	61
Anexo C. Tabela das rotinas institucionais	63
Anexo D. Guião da entrevista à educadora cooperante.....	67
Anexo E. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	71
Anexo F. Carta de apresentação	77
Anexo G. Consentimento informado.....	79
Anexo H. Guião do questionário à educadora cooperante	81
Anexo I. Guião do questionário às famílias	81
Anexo J. Roteiro ético	85
Anexo K. Gráficos representativos das respostas das famílias	93
Anexo L. Árvore categorial	103

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
AO	Assistente Operacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
LI	Literatura Infantil
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Notas de Campo
NSE	Necessidades de Saúde Específicas
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PPS II	Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, com vista ao exercício da profissionalidade, em contexto de Jardim de Infância (JI).

Ao longo do presente relatório, pretende-se descrever e dar a conhecer ao leitor o caminho percorrido ao longo da nossa intervenção pedagógica e investigativa, recorrendo a uma reflexão analítica fundamentada acerca das aprendizagens realizadas e dos desafios sentidos no decorrer da mesma.

Por forma a complementar o presente documento, foi elaborado um Portefólio da Aluna (Cf. Anexo A) visando a reunião de todos os documentos elaborados no decorrer da prática pedagógica, sustentando a mesma, bem como a investigação realizada. Por fim, o documento apresenta o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança, assim como uma explicação do processo de elaboração do mesmo.

No que concerne à estrutura do relatório, primeiramente apresenta-se (i) o capítulo respeitante às caracterizações do meio, do agrupamento de escolas, da organização socioeducativa, do ambiente educativo da sala na qual foi concretizada a PPS II, da equipa pedagógica, do grupo de crianças, bem como das famílias das mesmas.

Segue-se (ii) o capítulo referente a uma análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância, por via da qual se definiram as intenções para a ação, seguindo-se uma reflexão e avaliação referente à sua concretização, ou não, e aos desafios sentidos.

O capítulo seguinte refere (iii) a investigação em Jardim de Infância, identificando a sua problemática, seguida uma revisão de literatura respeitante à mesma. Por fim, são apresentadas as opções metodológicas e éticas respeitantes ao decorrer da investigação, culminando o capítulo na apresentação e discussão dos resultados, bem como numa reflexão sobre as principais conclusões do estudo, algumas das suas limitações e sugestões de futuras pesquisas em seu redor.

Na segunda parte do relatório integram-se os capítulos respeitantes, por um lado, à (iv) construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância em contexto, para a qual, foram mobilizadas experiências relativas à Prática Profissional Supervisionada em contexto de Creche e Jardim de Infância; e por outro, às (v) considerações finais, com um carácter reflexivo, identificando o que reconhecemos terem

sido as potencialidades, as fragilidades identificadas e as aprendizagens concretizadas. Paralelamente, apresenta-se um balanço do percurso vivenciado e dos seus contributos para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

De forma a proporcionar a todas as crianças, famílias e equipa pedagógica a melhor oferta educativa, acredito urgir a necessidade de uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo e dos seus participantes o mais completa possível. Assim, ao longo do presente capítulo é apresentada uma caracterização fundamentada, com recurso às informações por mim recolhidas, no decorrer da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II.

Uma eficiente caracterização do contexto socioeducativo, incluindo uma caracterização do meio, do JI, da equipa pedagógica, das famílias e crianças, revela-se crucial, na medida em que me possibilitará alicerçar as intencionalidades educativas, fundamentando, posteriormente, a ação educativa.

2.1. Caracterização do meio

O meio social no qual se encontra inserida a organização socioeducativa (OS) é de elevada importância no que concerne à caracterização, tanto do próprio contexto socioeducativo como das crianças, pois, desta forma é possível identificar as principais potencialidades e fragilidades do mesmo, e, o modo como estas podem proporcionar ou inibir o desenvolvimento das crianças nas diferentes vertentes condicionando, ou não, a oferta educativa.

A OS na qual foi realizada a PPS II, encontra-se localizada numa união de freguesias pertencente ao distrito de Lisboa, situando-se na zona norte da cidade, tratando-se de um Jardim de Infância da rede pública. O mesmo encontra-se numa zona citadina, caracterizada pela proximidade a uma variada rede de transportes públicos – autocarro e metro, bem como de serviços de primeira necessidade - escolas, farmácias ou supermercado. Na zona proximal do Jardim de Infância existe um aglomerado de habitações, muitas delas pertencentes às famílias que integram a comunidade escolar. Por oposição, no enquadramento geográfico da organização socioeducativa não há uma grande oferta de espaços verdes, jardins ou parques.

Acredito ser importante o profissional de educação conhecer o meio no qual se localiza a OS, na medida em que lhe permite proceder a uma análise do mesmo e, assim,

refletir acerca das potencialidades que este pode apresentar para a concretização de propostas futuras.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1. O Agrupamento de Escolas

O Jardim de Infância foi edificado em 2002, surgindo como uma resposta social a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. No entanto, a OS apresenta duas respostas educativas diferentes: Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O JI, por pertencer a um Agrupamento de Escolas da rede pública tem a sua ação educativa norteadada pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PE), assumido como “um documento estruturante que consagra a definição de objetivos, princípios e valores (...) promovendo a qualidade pedagógica, a articulação vertical dos diferentes níveis de ensino que o integram e a racionalização dos seus recursos humanos” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020-2024, consultado em novembro de 2022, p.3).

Este foi elaborado para o quadriénio compreendido entre 2020 e 2024, tratando-se de um documento em constante evolução, que consagra em si a orientação educativa defendida pelo Agrupamento de Escolas (AE), e tem sempre em consideração os alunos como principal referência para a ação educativa. Assim, o PE “pretende mobilizar todos os elementos da comunidade educativa” tendo como foco o sucesso escolar e pessoal de todos os elementos integrantes da comunidade escolar (*Idem*, p.4).

É através do PE que o Agrupamento se organiza por forma a conseguir dar resposta às necessidades de desenvolvimento interno dos diferentes estabelecimentos de ensino, potenciando a autonomia dos mesmos e a melhoria do seu funcionamento que deverá assentar em três dimensões: a participação, a estratégia e a liderança. Ao mesmo tempo, espera-se que a ação educativa dentro do Agrupamento seja orientada por princípios, tais como o Humanismo, a Ética, a Tolerância, a Justiça, a Responsabilidade,

a Disciplina, o Rigor, a Cooperação e o Bem-estar (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020-2024, consultado em novembro de 2022, p.5).

Caracterizando o AE, este é constituído por dez escolas, sendo estas: dois jardins de infância, cinco escolas básicas do 1.º CEB, apresentando quatro destas, também, a valência de Jardim de Infância, duas escolas com 2.º e 3.º CEB e uma última com 3.º CEB e Ensino Secundário.

Ao nível da oferta educativa destacam-se algumas linhas de atuação fundamentais, tais como a Intervenção Precoce na Infância, o Ensino Bilingue de alunos surdos, bem como a oferta da possibilidade de percursos curriculares diferenciados (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020-2024, consultado em novembro de 2022, p.14).

Neste sentido, o PE da OS assume um tema que privilegia a felicidade da comunidade, “Escola – **Atelier de Felicidade**” (*Idem*, p. 16), afirmando-se como uma escola inclusiva, baseada no Decreto-Lei 54/2018, e apresentando recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, a saber: uma Equipa Multidisciplinar, Centro de Apoio à Aprendizagem, Técnicos especializados para a Educação Bilingue, Escola de Referência para Surdos, Centros de Recurso à Inclusão (*Idem*, p. 17).

Por forma a conseguir dar resposta a todas as famílias, o AE oferece a hipótese de as crianças frequentarem atividades extracurriculares que, no caso da Educação Pré-Escolar, coincidem com as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), segundo o PE, destinadas a “assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar, antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020-2024, consultado em novembro de 2022, p. 18).

Relativamente à missão, à visão e aos valores do Agrupamento, estes surgem com o intuito de oferecer resposta às crianças e famílias num contexto educativo pós-pandémico. Neste sentido, a sua missão assenta em “(...) prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos felizes, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador (...)”. Sinteticamente, os profissionais de educação do Agrupamento têm como missão formar cidadãos para o futuro. Nesta linha de pensamento, encontra-se igualmente definida a visão da OS, preocupada em “(...)

sedimentar o reconhecimento do Agrupamento como unidade de sucesso, assente em práticas educativas de qualidade, capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão (...). Por último, surgem ali também definidos os valores do AE que vão ao encontro da vontade de combater o insucesso escolar, “(...) com base na articulação entre os diversos ciclos de ensino, na utilização das tecnologias de informação e comunicação (...) assentes nos seguintes princípios: Humanismo; Ética; Inclusão; Tolerância; Justiça; Responsabilidade; Disciplina; Rigor; Cooperação e Bem-estar” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020-2024, consultado em novembro de 2022, p. 23).

2.2.2. O Jardim de Infância

Focalizando a atenção no espaço do JI, este compreende diferentes espaços, por forma a colmatar as necessidades sentidas, tanto por parte das equipas educativas, como das crianças, apresentando: uma receção; uma sala para docentes; uma biblioteca/centro de recursos; quatro salas de atividades com resposta para oitenta crianças, sendo que cada grupo é constituído por vinte crianças; um ginásio; duas instalações sanitárias; um fraldário/instalação sanitária adaptada; um gabinete médico; duas salas de apoio à aprendizagem; um recreio exterior; um equipamento de parque infantil com escorrega; uma horta; uma cozinha que apenas pode ser utilizada por pessoal autorizado; um refeitório e uma copa. O espaço físico do JI revela estar bem aproveitado, à exceção da horta que se localiza junto das salas de atividades e não pode ser utilizada pela possibilidade da existência de químicos, levantando uma questão de saúde pública.

No decorrer da PPS II, tive oportunidade de visitar a biblioteca com a Educadora Cooperante, no entanto este espaço, de momento, encontrava-se inutilizado devido à ausência da responsável pelo mesmo. Acredito que o espaço apresenta muitas potencialidades, pois está equipado com materiais de qualidade, tanto recursos literários, como tecnológicos.

Ao entrarmos no Jardim de Infância, deparamo-nos com um *hall* que é compartilhado com o acesso ao 1.º CEB, estando por este motivo decorado com projetos concretizados por ambos os níveis educativos. Trata-se de um espaço amplo, com entrada

de luz natural e bem organizado. A seguir ao *hall* encontra-se o corredor das salas de atividades, com acesso facilitado às instalações sanitárias, sendo cada uma delas compartilhada por dois grupos. Ao fundo do corredor, localiza-se o refeitório; este é de grande dimensão, pois é utilizado pelos grupos de JI e pelas turmas de 1.º CEB, ainda que em horários distintos. A disposição dos grupos no refeitório é concretizada de forma que cada um deles se mantenha isolado dos restantes, não existindo proximidade física das crianças dos diferentes grupos no momento do almoço.

2.3. O ambiente educativo da sala 1

Na Educação Pré-Escolar é essencial que seja criada uma rotina e que as crianças a consigam identificar e apropriar-se da mesma, pois apenas desta forma conseguem antecipar e compreender o que acontece em determinadas alturas do dia. Assim, as crianças vão conseguir desenvolver a sua autonomia e começar, progressivamente, a concretizar estas tarefas de forma autónoma e inata. Após atingirem o estágio de autonomia pretendido vão conseguir desenvolver o seu sentido de responsabilidade, que, por sua vez, contribuirá para a promoção do espírito de grupo.

Ao dar início à PPS II tive como foco inicial a compreensão da rotina do grupo para, mais facilmente, conseguir apropriar-me da mesma e, assim, integrar-me de forma progressiva.

Em termos físicos, a sala 1 caracteriza-se por apresentar dimensões consideráveis, destacando-se ainda pela entrada de luz natural, através de uma parede totalmente composta por janelas, tal como demonstrado na planta da sala de atividades (Cf. Anexo B). As suas paredes encontram-se revestidas de propostas elaboradas pelas crianças, funcionando como um espelho, quer do grupo, quer da equipa educativa e do caminho percorrido por ambos. Destacam-se, ainda, pela existência de diversos quadros magnéticos alusivos a diferentes temáticas, concretamente, o quadro da marcação de presenças e data, o quadro das estações do ano e do estado do tempo, o quadro das tarefas do dia, o quadro do abecedário e o quadro dos números, sendo uns explorados de forma autónoma pelas crianças e outros explorados de forma grupal no momento do acolhimento, por volta das 9h40.

O **quadro das presenças** é utilizado pelas crianças, com auxílio e supervisão da equipa pedagógica, no entanto, algumas destas procedem à marcação da presença com as suas famílias aquando da sua chegada. Este mesmo quadro apresenta um espaço reservado à marcação da data, com o formato dia/mês/ano, e outro à marcação do estado do tempo e da estação do ano, preenchido no momento do acolhimento.

O **quadro das tarefas do dia** contempla seis tarefas distintas: (i) “chefe do dia”, sendo este o responsável por ir à frente no comboio, nos momentos de transição de espaços; (ii) “chefe do comboio”, tarefa atribuída a uma criança que vai em último lugar no comboio, devendo verificar que nenhuma criança fica para trás, também nos momentos de transição; (iii) “chefe dos recados”, atribuída à criança que concretiza alguns recados que surjam ao longo do dia; (iv) “chefe do material”, responsável por verificar, ao final do dia, o estado da arrumação do material de expressão plástica; (v) “chefe da arrumação”, que pressupõe da criança responsável que verifique todo o espaço de arrumação das áreas; e, por fim, a tarefa de (vi) “chefe do leite”, destinada à criança que distribui os leites ao restante grupo. Estas responsabilidades são atribuídas de forma aleatória, embora, com o evoluir da PPS II, eu e a Educadora tenhamos compreendido que esta última deveria ser atribuída mais frequentemente às crianças mais novas ou àquelas que apresentam alguma Necessidade de Saúde Específica (NSE), na medida em que lhes permite uma apropriação da rotina, associada a um sentido de responsabilidade, enquanto promovem a relação com os pares. Os restantes quadros podem ser explorados pelas crianças em qualquer momento do dia, de forma individual ou grupal.

As restantes paredes da sala reservam-se à exposição de diversas propostas concretizadas pelas crianças, alusivas à temática da estação do ano em curso. A sala inclui também, um espaço onde existe um estendal, pendurado de uma parede à outra, com diversos mobis contruídos pelas crianças e alusivos à mesma temática.

Ao nível da sua organização espacial, a sala contempla diferentes áreas de brincadeira, nomeadamente, a “área da casinha”, a “área da garagem”, a “área de pintura, do recorte e colagem”, a “área dos jogos de mesa”, a “área dos jogos de chão” e a “área da biblioteca”. Inclui também, à disposição das crianças armários com variado material de expressão plástica.

A **área da biblioteca** pode ser explorada por duas crianças em simultâneo. Contempla um armário com diferentes livros disponíveis, desde contos a enciclopédias de diversos temas (animais, transportes e flores), além de um pequeno sofá com duas almofadas, no qual as crianças se podem sentar ou deitar durante a sua exploração/permanência na área. De modo geral, os livros encontram-se em bom estado, havendo alguns que precisam de pequenos arranjos.

A **área da garagem**, onde podem permanecer três crianças ao mesmo tempo, encontra-se demarcada pela presença de dois móveis de arrumação. A zona da garagem inclui um tapete que simula várias estradas e caminhos, no qual as crianças podem brincar com os carrinhos disponíveis. Há ainda pistas de madeira, carros do mesmo material e um jogo magnético que permite a criação de diferentes formas.

Na **área da casinha** é possível a permanência de quatro crianças de cada vez. Este espaço integra uma cozinha de madeira, uma pequena mesa, também de madeira, acompanhada de duas cadeiras e um sofá igual ao da “área da biblioteca”. Na cozinha, as crianças podem encontrar utensílios de plástico, bem como alimentos do mesmo material, eletrodomésticos de madeira e, ainda, um espelho, aproximadamente, da altura delas. Existe uma arca de madeira, onde estão disponíveis disfarces e roupas que as crianças podem utilizar livremente nas suas brincadeiras.

Perto da zona do tapete, encontra-se a **área dos jogos de mesa**, que pode ser frequentada por até cinco crianças ao mesmo tempo. Nela, estão um armário com uma panóplia de jogos de tabuleiro, a maioria de madeira e outro com *puzzles* que as crianças podem construir de forma individual ou em grupo.

A **área do tapete**, também utilizada como zona de reuniões em grande grupo, coincide com a **área dos jogos de chão**, na qual as crianças têm à sua disposição seis caixas de diferentes tamanhos com diferentes tipos de legos/blocos de construção. Esta tem uma lotação máxima de três crianças de cada vez.

Na última área, denominada **área de pintura, recorte e colagem**, e criada já depois da minha chegada ao contexto, com base nos interesses e necessidades que a Educadora sentiu por parte das crianças de se expressarem plasticamente, o grupo tem à sua disposição diferentes materiais de pintura (canetas grossas e finas, lápis de cor grossos e finos, lápis de cera, lápis de óleo), material de recorte e colagem, revistas, tecidos,

autocolantes, cartolinas, cartão e folhas de diferentes tamanhos e cores. Esta é uma área que as crianças podem explorar uma vez por dia, num limite máximo de quatro crianças de cada vez.

A sala compõe-se, ainda, de uma zona de despensa, destinada ao armazenamento do material da sala que as famílias adquiriram para a escola/sala no início do ano letivo. Este vai sendo colocado à disposição das crianças ao longo do mesmo e todos usam o material de todos, não sendo individualizado. Junto da despensa encontram-se um lavatório e uma pequena bancada, na qual estão expostos os copos de cada criança, devidamente identificados, com vista à autonomização das crianças no consumo de água. De referir a existência, nesta área, de um banco de plástico colocado à disposição das crianças, com vista a facilitar o seu acesso à torneira. Ao lado da mesa e do armário da educadora existe outro armário com divisórias, cada uma pertencente a uma criança e identificada com o seu nome e fotografia, servindo para guardarem os desenhos que são, posteriormente, arquivados nos seus *dossiers* individuais.

Por fim, a fazer a divisão entre o tapete e a zona da mesa mais pequena, encontra-se um último armário, destinado à arrumação de material de desenho (copos com lápis e canetas, borrachas, folhas, etc.), incluindo, ainda, uma caixa com cartões, igualmente identificados com o nome de cada criança, (em letra de imprensa maiúscula) e a respetiva fotografia, facilitando o seu reconhecimento por parte das mesmas.

2.3.1. A rotina na sala 1: os espaços e tempos

Na organização do ambiente educativo, uma das dimensões a considerar é a rotina, que deve ser idealizada tendo em conta as especificidades e as necessidades do grupo, oferecendo previsibilidade às crianças, por forma a que se sintam seguras.

No sentido de sintetizar a rotina da sala 1- os tempos e espaços em que ocorre, os momentos de transição e as rotinas institucionais no JI -, elaborei uma tabela representativa dos mesmos, tendo por base os trabalhos de Ferreira (2004) (Cf. Anexo C), oferecendo de seguida uma sua descrição sucinta.

A entrada na sala de atividades ocorre às 9h00 com o acolhimento das crianças e das famílias, chegando algumas crianças acompanhadas dos monitores das AAAF, vindo

de uma sala destinada ao efeito. De seguida, entre as 9h00 e as 9h30, ocorre a exploração espontânea das áreas da sala de atividades, de forma individual ou grupal. Entre as 9h30 e as 9h40 as crianças arrumam o espaço que estiveram a explorar e, quando terminam, ajudam-se umas às outras.

Entre as 9h40 e as 10h00, dá-se a reunião da manhã com o acolhimento, onde é cantada a canção do “Bom dia”, seguida da marcação do tempo e da data, e a Educadora conversa com as crianças acerca de algum assunto que surja, uma partilha de ambas as partes ou sobre a própria organização/planificação do dia.

O primeiro momento de higiene coletivo antecede o lanche da manhã que ocorre entre as 10h00 e as 10h30; o primeiro ocorre com o grupo acompanhado pela equipa pedagógica e o segundo pode ter lugar na mesa ou no tapete, onde as crianças comem fruta. De seguida, dá-se início à concretização de propostas pedagógicas orientadas pela equipa pedagógica e/ou a atividades de exploração livre. Estas propostas podem ocorrer de forma individual, em pequeno ou grande grupo e, neste momento, as crianças podem também desenvolver atividades de exploração livre. Em seguida, ocorre o momento de arrumação dos espaços utilizados.

Antecipando o almoço, ocorre um novo momento de higiene, deslocando-se, depois, as crianças para o refeitório – momento de almoço, que tem lugar entre as 11h45 e as 12h45. Este momento coincide também com a pausa da equipa pedagógica, permanecendo as crianças com um grupo de monitores. Entre as 12h45 e as 13h45, ocorre o momento de recreio com a equipa pedagógica, sempre que possível, no exterior. Depois do recreio, dá-se o período de higiene, seguindo-se o lanche da tarde, no qual as crianças comem bolachas e bebem leite.

Da parte da tarde, entre as 14h15 e as 14h50, ocorre um novo momento de concretização de propostas orientadas pela equipa pedagógica e/ou atividades de exploração livre, seguido de um período de arrumação e verificação dos espaços de arrumação, até às 15h00, em que se dá a saída das crianças, acompanhadas das famílias ou, como da parte da manhã, acompanhadas dos monitores das AAAF.

De salientar que a rotina acima descrita é meramente orientadora do dia, sendo, sempre que necessário, adaptada às necessidades das crianças e da respetiva equipa pedagógica.

2.4. A equipa educativa

A equipa educativa da sala 1 é composta por uma Educadora e uma Assistente Operacional (AO); a primeira encontra-se pelo primeiro ano a exercer na OS, ao passo que a segunda se encontra no seu oitavo ano consecutivo no Jardim de Infância. A equipa de sala conta, ainda, com a colaboração semanal da Professora de Educação Especial, que frequenta a sala todas as sextas-feiras, no período da manhã, por forma a dar apoio a duas crianças com NSE.

A Educadora e a AO apresentam funções distintas: enquanto a primeira tem à sua responsabilidade a intervenção pedagógica, a AO focaliza-se na prestação de cuidados funcionais às crianças. No entanto, e conforme corroborado pela Educadora Cooperante na entrevista por mim realizada (Cf. Anexos D e E) é notória uma articulação entre as duas no que concerne a algumas propostas a colocar em prática com o grupo ou mesmo a reflexões conjuntas acerca das mesmas ou de questões do quotidiano.

Como caracteriza a equipa pedagógica de sala? E a relação existente entre os diferentes elementos?

Considero que há um bom ambiente de trabalho. Conversamos. A Assistente Operacional (AO) é participativa e colabora. É competente nas suas tarefas, sendo disponível. Conseguimos gerir bem o grupo e trabalhar.

No que concerne à prática educativa da Educadora, esta não se orienta por um modelo pedagógico único ou específico, assumindo inspirar-se numa articulação de vários deles e retirando de cada um as características com as quais mais se identifica (*Idem*):

Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na Educação de Infância?

Não me oriento por nenhum modelo pedagógico. Tirei o curso no ISEC e, portanto, não trabalhávamos nenhum pedagogo em específico. Sinto que fui

buscar a cada um e às minhas aprendizagens um pouco de tudo o que aprendi. Fomento no dia-a-dia a autonomia das crianças, a brincadeira. Sou um pouco de todas as aprendizagens que concretizei.

2.5. Caracterização das crianças da sala 1

De acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, na medida em que esta desempenha “um papel dinâmico” dentro do contexto educativo (p. 9). Assim, a criança deve ser olhada como sujeito e agente do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, é crucial que o Educador faça uma caracterização do grupo de crianças, o mais completa possível.

O grupo com o qual foi concretizada a PPS II é pertencente à sala 1 do Jardim de Infância, sendo constituído, como se referiu antes, por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e apresentando como média de idades cinco anos. Pertencem ao grupo dez crianças do sexo masculino e dez de sexo feminino, de nacionalidade portuguesa, morando três delas fora da área do JI.

Relativamente à frequência no JI, seis crianças frequentam a OS pelo segundo ano letivo, o que significa que o grupo, na sua maioria, é novo na OS.

Por outro lado, duas das crianças apresentam NSE. A primeira, um menino de quatro anos, com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e episódios de autoagressão, sobretudo relacionados com a frustração, não apresenta comunicação verbal para com a equipa pedagógica e utiliza fralda, não tendo adquirido o controlo dos esfíncteres. O menino é acompanhado por uma terapeuta de desenvolvimento três vezes por semana (às segundas, terças e quintas-feiras) e por um terapeuta da fala, à sexta-feira; ambas as terapias são realizadas em contexto escolar ainda que suportadas pela família. A outra criança com NSE é uma menina de cinco anos que, além de uma mutação genética, tem também de PEA e epilepsia. A menina utiliza fralda, apresenta oralidade embora o seu discurso seja um pouco desorganizado e, por vezes, impercetível. Ambas as crianças são

acompanhadas por uma Professora de Educação Especial, tal como anteriormente descrito no capítulo referente à rotina na sala 1.

Tratando-se de um grupo heterogéneo a diferentes níveis, não é possível identificar características comuns a todas as crianças, no que concerne aos estádios de desenvolvimento nas diferentes áreas (motor, linguístico, etc.). No entanto, as observações realizadas das crianças, ao longo da intervenção prática, permitiram-me identificar o que considerei serem as potencialidades e pontos a melhorar do grupo para, posteriormente, adaptar a minha prática, de modo a colmatar as suas necessidades.

Também o confronto da minha visão do grupo com a da Educadora, que pude indagar através de conversas informais e da entrevista cedida pela mesma, se revelou determinante na caracterização das crianças.

Assim, o grupo caracteriza-se por ser curioso e ativo, demonstrando muita vontade de participar nas propostas que são apresentadas. Na sua generalidade, as crianças demonstram ser autónomas nos momentos de regulação das suas necessidades básicas, conhecedoras da rotina e, seguras na apropriação dos seus tempos e espaços. Das minhas primeiras observações ressaltou o espírito de entreaajuda existente no grupo, tendo eu denotado uma preocupação acrescida para com as crianças que apresentam NSE. No que concerne aos pontos a melhorar, algumas crianças apresentam relutância na partilha de materiais e brinquedos, manifestando, também, dificuldade nos tempos de espera associados à tomada de vez, algo que associei à grande necessidade de participarem. Tal era maioritariamente visível nos momentos de partilha em grande grupo.

Na ótica da Educadora, o grupo define-se como heterogéneo, a maioria das crianças caracteriza-se por gostar de brincar nas áreas da sala, sendo também um grupo “(...) curioso, participativo, entusiasta”. No que concerne à expressão oral, a mesma afirma que “a maioria consegue apresentar um discurso fluente e um vocabulário diversificado (...)” (Cf. Anexo E), no entanto este desenvolvimento é apresentado como uma fragilidade existente no grupo, ainda que, no seu entender, para algumas crianças, “(...) as fragilidades são, maioritariamente, ao nível da fala, articulação das palavras e sons” (*Idem*). Por fim, quando questionada acerca dos interesses das crianças, a Educadora volta a exaltar o gosto pelo brincar nas áreas da sala, bem como o interesse pela expressão plástica.

2.6. Caracterização das famílias

Se conhecer as crianças é importante, conhecer as suas famílias revela-se igualmente crucial. Enquanto futura profissional de Educação, encontro, em grande parte, nas Práticas Profissionais Supervisionadas, a possibilidade de alicerçar os meus ideais e o que quero transpor para a minha prática futura. Acredito que o propósito da minha prática educativa passa - e passará - por dar continuidade ao meu trabalho, para além do que são as quatro paredes de uma escola. De acordo com Moreno (2018), a família e a escola são “(...) lugares privilegiados para a promoção do desenvolvimento das mesmas e, assim, estas duas instituições devem dialogar constantemente, de modo a estabelecer relações (...)”. Por este motivo, acredito que uma boa comunicação entre a escola e a família se concretiza através do conhecimento que existe em ambos os sentidos (Moreno, 2018, p. 1189).

Deste modo, ao longo da PPS II, procurei aproximar-me das famílias, dando-me a conhecer para, posteriormente, me conseguir envolver e, desta forma, efetuar uma correta caracterização das mesmas.

A maior dificuldade no processo de caracterização das famílias relacionou-se com a escassez de dados relativos às mesmas, sendo, por exemplo, inexistentes os dados respeitantes às idades dos pais. Relativamente à sua nacionalidade, os dados indicam-nos que as mães de duas crianças não são de nacionalidade portuguesa, tendo uma, origem francesa e, outra, cabo-verdiana; em oposição, todos os progenitores de sexo masculino são de origem portuguesa. No que toca aos dados alusivos às habilitações literárias, compreendemos que estes são, também, heterogéneos, variando entre o 2.º CEB e o grau de Doutoramento; no caso das mães, verifica-se a predominância do grau de Mestre, enquanto no dos pais predomina o grau literário equivalente à Licenciatura. No que respeita à sua situação profissional, os dados não permitem efetuar uma caracterização fiável, pois a maioria dos dados não se encontra disponível, no entanto, os dados recolhidos permitem avançar que duas progenitoras se encontram numa situação de desemprego. No que concerne à situação familiar, há duas crianças pertencentes a famílias monoparentais com guarda partilhada.

Partindo da minha observação, descrevo a participação das famílias como heterogénea, pois se, por um lado, há famílias que procuram questionar a Educadora acerca da adaptação das crianças, do seu percurso escolar, comportamento e desenvolvimento; também existem algumas que não procuram tanto esse contacto. Este é concretizado, maioritariamente, via *e-mail*, e, em situações excecionais e/ou de maior urgência, a Educadora recorre ao telemóvel da OS, disponibilizado para o efeito e compartilhado por todos os grupos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Ao iniciar a PPS II, urgiu a necessidade de compreender e interligar-me a toda a estrutura da OS, tanto a equipa educativa da sala, como a restante comunidade escolar, espaços e materiais disponíveis, a fim de conhecer os princípios educativos que norteiam a ação educativa no Jardim de Infância, bem como na sala 1. Apenas desta forma, conseguiria, também eu, delinear um plano de ação devidamente ajustado ao grupo, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Para tal, foi elaborada uma carta de apresentação, bem como um consentimento informado, entregue às famílias, a fim de solicitar a sua autorização para a recolha de imagens, vídeos e dados relativos às crianças e seus contextos familiares (Cf. Anexo F e G).

De acordo com Campos e Ramos (2021), a prática pedagógica “(...) é determinada por interesses, motivações e intencionalidades” envolvendo múltiplas dimensões, tais como o docente, a criança, a metodologia e o ambiente educativo (Campos e Ramos, 2021, p. 222). Em complementaridade, Barbosa (2010), citada pelos mesmos autores, afirma que a prática pedagógica deve fomentar o desenvolvimento integral da criança, através do planeamento de atividades para as quais o docente deve ter em consideração a organização do ambiente educativo, bem como as intencionalidades definidas para as mesmas (p.222).

Tomando como referência as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, estas reconhecem que a “(...) ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (OCEPE, 2016, p. 13). Assim, é possível compreender que a reflexão integra um ciclo interativo que pressupõe **observação, planeamento, ação e avaliação**, sempre devidamente conseguidas através de adequadas formas de registo e documentação que vão, posteriormente, permitir ao educador/a adequar a sua ação ao grupo de crianças e contexto educativo (OCEPE, 2016).

Como acima referido e corroborado por Campos e Ramos (2021), a prática pedagógica deve ter em conta a organização de todos os seus participantes, não centralizando a sua atenção no papel do adulto, mas encarando a criança como um ser capaz, ator social do seu próprio processo de aprendizagem, devendo ser-lhe concedida a

total participação neste mesmo processo (p.220). Acredito, pois, que a criança não pode, nem deve ser olhada como um ser passivo, sendo a sua participação, a par da dos profissionais de Educação, “(...) uma estratégia necessária para a construção de práticas educativas que sejam compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças” (p.220). Neste seguimento, impõe-se a necessidade de as intencionalidades educativas do/a educador/a contemplarem essas mesmas oportunidades de participação das crianças.

Em suma, na definição das intencionalidades educativas norteadoras da minha intervenção pedagógica com o grupo, tive em consideração a observação do mesmo, previamente elaborada e apresentada, além da relação com as crianças, famílias e equipa pedagógica, tentando atender aos seus interesses e necessidades. Desta feita, delineei como intencionalidades para a ação:

1. Desenvolver/fomentar o sentido de grupo e de partilha;
2. Incrementar o desenvolvimento linguístico e a habilidade comunicativa das crianças;
3. Possibilitar o contacto com diferentes narrativas do universo literário para a infância, através da implementação/sistematização de uma rotina (Hora do Conto);
4. Fomentar as habilidades sociais/interacionais e comunicativas em momentos de exploração espontânea (brincar).

De seguida, procede-se a uma descrição do processo de intervenção prática, apresentando um balanço da implementação das intenções previamente definidas.

3.2. Processo de intervenção prática

No decorrer da PPS II foi-me concedida a oportunidade de observar, planear, planificar e avaliar propostas apresentadas ao grupo, considerando os seus interesses e necessidades.

Numa primeira fase, foi fundamental conhecer o grupo, bem como a equipa educativa, a sua ação pedagógica e interação com o grupo, através de uma *observação* das interações dos mesmos. A equipa pedagógica mostrou-se sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida existente da minha parte, bem como recetiva às minhas opções pedagógicas para com o grupo. Acredito ser importante a existência de um diálogo, tanto com a Educadora, como com a Assistente Operacional (AO), uma vez que são quem melhor e há mais tempo conhece o grupo, podendo facilmente auxiliar-me no meu processo de integração no seio do grupo.

A minha interação com as crianças começou de uma forma natural, muito através da minha integração nas suas brincadeiras e rotinas, bem como pela participação progressiva nas atividades propostas pela Educadora. De seguida, considerei importante definir as minhas intenções para a ação educativa.

No que concerne ao *planeamento*, este aconteceu sempre a par do da equipa pedagógica de sala, considerando a observação do grupo e do ambiente educativo, de modo a não me afastar da prática à qual as crianças já se encontravam adaptadas. Além disso, entendo que, fase de *planificação* de propostas, seja fundamental considerar a criança e todas as suas características. Conforme explica Agostinho (2015), aliás, esta deve ser olhada como um autor de direito próprio, sujeito de conhecimento e produtor de sentido (p.75). O mesmo autor corrobora ainda a ideia que este processo assentar numa articulação entre **escuta** e **observação** do grupo.

Deste modo, tentei promover atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades. Um dos interesses que identifiquei desde o início da PPS II foi o gosto das crianças pela exploração de histórias, algo que percebi não estar implementado, de uma forma sistematizada, na rotina do grupo. Assim, em diálogo com a Educadora, propus a implementação diária da *Hora do Conto*. Como forma de envolver o grupo nesta rotina, a escolha da história passou a ser da responsabilidade do “Chefe do dia”, tarefa previamente explicada no presente relatório (Cf. Anexo A, NC n.º 50, 10 de novembro de 2022). O grupo foi recetivo a esta prática, reconhecendo-a na sua rotina (*Idem*, NC n.º 55, 11 de novembro de 2022).

Paralelamente, foi desenvolvido um Projeto, cujo planeamento seguiu as fases definidas pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). O mesmo foi de longa

duração, decorrendo entre novembro de dois mil e vinte e dois e fevereiro de dois mil e vinte e três. O Projeto desenvolvido emergiu de um tópico do interesse do grupo, possibilitando a *planificação* de atividades que permitiram a exploração do tópico e descobertas acerca das questões previamente preparadas pelo grupo, relacionadas com o mesmo.

A respeito da intencionalidade de “fomentar as habilidades sociais/ internacionais e comunicativas em momentos de exploração espontânea (brincar)”, foram implementados diversos jogos realizados em equipa ou a pares, em diferentes espaços do JI, desde a sala de atividades ao recreio exterior. Algumas destas atividades não se encontram planeadas, tendo estas propostas emergido dos interesses do grupo, no decorrer do seu dia a dia e, posteriormente, registadas em notas de campo.

Importa reter que todas as atividades implementadas, previamente planificadas, ou não, foram partilhadas e refletidas com a Educadora, tendo sido possível, desta forma, obter um *feedback* da mesma acerca das minhas propostas. Considero que este foi essencial, na medida em que me permitiu fazer os reajustes necessários às mesmas.

A par de todas as atividades implementadas, foi importante proceder a uma *avaliação* das mesmas. Esta foi possível através de uma observação naturalista do grupo, da redação de notas de campo diárias e de conversas com a Educadora, acerca do que eram as minhas expectativas e do que realmente aconteceu, da forma como me posicionei na ação e do que entendíamos poder sido a recetividade do grupo.

Como complemento à avaliação das propostas ao grupo, foi-me possível avaliar individualmente o desenvolvimento de uma criança do grupo, escolhida por mim, através da elaboração conjunta de um portefólio da mesma. A avaliação em Educação de Infância, de acordo com Parente (2015) pressupõe “(...) a apreciação do percurso de aprendizagem da criança através de procedimentos que tenham em conta a atividade do dia-a-dia do jardim-de-infância” (p. 1). Esta descrição avaliativa deve revelar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento percorrido pela criança, devendo promover “(...) a participação e envolvimento de todos no processo”, nomeadamente crianças, equipa educativa e família (Parente, 2015, p. 2). Desta forma, conversei com a Educadora acerca das características das crianças e escolhi para a elaboração do portefólio a J.B. A criança pertencia ao grupo das mais novas, com três anos, aquando da minha chegada. Tal escolha

justificou-se pelo facto de esta ser, a meu entender, tímida e retraída, necessitando, por vezes, de um incentivo do adulto. Considerei que a realização colaborativa de um portefólio poderia incentivá-la a efetivar a sua participação. Como tal, procedeu-se à entrega prévia de um consentimento informado à família de J.B., com vista à elaboração do portefólio da criança, além de outro consentimento à criança, a fim de perceber o seu interesse em participar na elaboração do referido portefólio.

Ao longo deste processo, debrucei a minha atenção sobre os seus progressos e aquisições, dando, posteriormente, início à elaboração conjunta do portefólio da criança, cujo processo será descrito no Portefólio, bem como a apresentação do mesmo (Cf. Anexo A).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

De acordo com Neves (2015), “investigar é responsabilidade daquele que educa desde uma criança até um adulto em qualquer nível de escolaridade (...)” (p. 19), na medida em que a ação investigativa promove no educador uma reflexão respeitante à sua prática, aliada à identificação de possíveis desafios ou problemáticas.

Partindo desse mesmo fundamento, o capítulo que se segue pretende apresentar a investigação realizada, em contexto de JI. Primeiramente, identifica-se e explica-se a emergência da problemática a investigar, seguindo-se uma revisão de literatura acerca da mesma, considerando autores de relevo e uma bibliografia atualizada no domínio em apreço. Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas e éticas respeitantes ao decorrer da investigação. Numa fase final do capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados, culminando na reflexão sobre as principais conclusões do estudo, algumas das suas limitações e sugestões de futuras pesquisas em seu redor.

4.1. Problemática emergente

Considerando o documento orientador para a PPS II (Escola Superior de Educação de Lisboa, 2022/23), o estudante deverá “revelar uma atitude investigativa (...) através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI” (p.1). Como tal, foi fundamental adotar uma postura observadora das dinâmicas do grupo, de forma a conseguir identificar uma problemática que permitisse o desenho e desenvolvimento de uma investigação em contexto.

Assim, procurei focar a minha observação em todos os detalhes, procedendo à redação de notas de campo diárias, bem como de reflexões semanais (Cf. Anexo A) que possibilitaram o questionamento de problemáticas várias que julguei de interesse investigar com o grupo, a equipa pedagógica e o contexto educativo que me ocupavam.

Também a problemática a investigar surgiu de um interesse manifestado pelas crianças, no âmbito da Literatura Infantil (LI), pelo seu gosto especial em ouvir histórias.

No caminho do recreio para a sala, eu assumi o controlo do grupo, orientando as crianças para a ida à casa de banho. No caminho, as crianças iam questionando “Ângela, hoje vais contar uma história?”, ao que

questionei: “Quem quer chegar à sala e ouvir uma história?”. As crianças mostram-se interessadas, dizendo: “Eu, Eu, Eu!”; - “Então vamos primeiro à casa de banho e depois eu tive aqui uma ideia. Já vos conto. (Cf. Anexo A, NC n.º 50, 10 de novembro, 2022)

Desta feita, a investigação apresentada recaiu na necessidade de compreender mais acerca dos benefícios da Literatura para a Infância junto de crianças entre os três e os seis anos de idade, indagando concepções e práticas do adulto, enquanto mediador e promotor de hábitos emergentes de leitura/literacia.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Literatura para a Infância: conceito e evolução

Numa primeira instância, e antes de abordar o conceito de Literatura Infantil, doravante também mencionada como LI, importa considerar a Literatura no seu todo. Coutinho (1978) assume a Literatura como sendo uma “(...) manifestação artística (...) [de] existência própria”, reconhecendo-a como uma atividade humana de relevo, com contributos no processo de autonomia intelectual do indivíduo (Coutinho, 1978 citado por Silva, 2009, p. 140).

Com prováveis antecedentes na mitologia grega em que o livro era já considerado um veículo de conhecimento, a Literatura Infantil surge no século XVII, com o intuito de se dirigir moralmente às crianças (Silva, 2009). Os contos tradicionais, tal como os reconhecemos hoje viram a sua origem em França, sendo, posteriormente, alterados mediante o seu público-alvo, as crianças (*Idem*, p. 137).

Ainda que a Literatura Infantil tenha sido, por muito tempo, desconsiderada, por se destinar a um público (aparentemente) menos exigente, Gomes (1979) defende que “(...) os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem”, alertando para a valorização de “(...) características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens”, e para o seu elevado rigor de exigência, tendo em

conta, precisamente, o público ao qual se dirige (Gomes, 1979, citada por Rodrigues, 2008, p. 25). Martins e Mendes (2012) tomam por referência os trabalhos de Gomes (1996), reconhecendo que “(...) tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de prazer, sobretudo ao público para que foi concebido – a criança” (p. 5) e enfatizando a ideia de que em primeira instância, devem ser considerados as características, interesses e necessidades da criança, não menosprezando, por isso, o seu grau de exigência.

Desta forma, é possível afirmar que quando suportada por obras literárias de qualidade, facilmente se lhe reconhecem benefícios, em variados níveis. Tal como avançado por Gomes (2007), “o hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Gomes, 2007, p. 4). Na verdade, e conforme explicitam os trabalhos de Martins e Mendes (2012) e Mendes e Velosa (2016), o contacto precoce das crianças com a Literatura Infantil contribui para um desenvolvimento global das crianças.

A nível cognitivo, o contacto com a LI permite à criança um alargamento da sua imaginação, criatividade e entendimento do mundo que a rodeia, através do confronto com diferentes formas de representação do real e da atribuição de significado aos diferentes elementos da narrativa (Mendes e Velosa, 2016, p. 126). Considerando o desenvolvimento linguístico, as práticas de literacia possibilitam à criança o contacto com vocabulário diversificado, assim como com estruturas fráscas variadas. No que respeita ao seu desenvolvimento social e moral, a Literatura para a Infância permite à criança a aquisição de valores morais que contribuirão para a sua formação social e pessoal e a sua inserção nos diversos contextos que a rodeiam (*Idem*, p. 127).

Assim, compreendemos que as práticas literárias na infância devem ser incentivadas, considerando sempre, em primeira instância, os interesses das crianças, possibilitando, desta forma, o fomento de uma relação positiva entre a criança e os livros.

4.2.2. Contributos da Literatura para a Infância no Jardim de Infância

É na infância que, a maioria das crianças, contacta com o universo literário pela primeira vez, seja pela leitura de histórias, pela exploração de livros, de forma

acompanhada ou. Como tal, nesta fase, devem ser criados, pelo adulto, contextos significativos à criança, com vista à exploração literária (Peruzzo, 2011). Por este motivo, é cada vez mais frequente assistirmos à criação e integração de momentos com tal finalidade nas rotinas de grupos em JI e, cada vez mais, em Creche, como é a *Hora do Conto*, um momento dedicado, única e exclusivamente, à narração de histórias.

Assim, compreendemos que a escola representa um local propício ao incentivo da leitura, em qualquer nível de escolaridade. No entanto, muitas das vezes, aquilo a que assistimos, enquanto profissionais de Educação, é a um não investimento em recursos literários apelativos e diversificados, tendo de ser estes, frequentemente, adquiridos pelo Educador.

Considerando a criança um sujeito e agente ativo no processo educativo, Martins e Mendes (2012) revelam ser da responsabilidade do Educador a criação de oportunidades de contacto com suportes de linguagem escrita e “(...) práticas de leitura diversificadas (...)” que permitam à criança o desenvolvimento da sua “(...) compreensão leitora (...)” (p.2). Muitas destas oportunidades devem decorrer de práticas quotidianas, integradas na rotina, como previamente mencionado, em que a criança consiga retirar satisfação da LI, reconhecendo a vertente lúdica da mesma. Para este efeito, a postura do Educador deve ser de incentivo à participação da criança, considerando os seus interesses e necessidades.

Encontram-se nesta rotina inúmeros benefícios, que assentam, essencialmente, no fomento do gosto pela leitura, tal como validado por Veloso (2001), apresentando-se esta como “(...) uma das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária”. Significa isto possibilitar que a criança atribua significado ao que a rodeia através de conhecimentos provenientes do contacto com a LI (*Idem*, p.4), ideia previamente corroborada no presente capítulo. O facto de as crianças desde cedo contactarem com suportes escritos de qualidade potencia a aquisição de novos conhecimentos ao nível da linguagem escrita (Mendes e Velosa, 2016), a meu ver, facilmente relacionáveis com o interesse que as crianças, também desde cedo, revelam pelo código escrito e pelos grafismos.

4.2.3. Literatura para a Infância no contexto familiar

O contacto com a LI não deve ser valorizado, única e exclusivamente, em contexto escolar, devendo, sim, iniciar-se em casa e, até, espelhar-se numa articulação entre a escola e a família. Mais do que uma aquisição de conteúdos, o contacto com a LI, no contexto familiar, proporciona o fomento de relações afetivas.

Os pais, ou a família, são considerados, na maioria das vezes, exemplos aos olhos das crianças, quase como modelos a seguir. Neste sentido, é importante que compreendam que este sentimento de idolatria se estende aos exemplos que são passados relativos às práticas literárias em seio familiar. De acordo com Fonseca (2013), “(...) os pais são os primeiros responsáveis por apresentar livros às crianças e devem ainda fazer leituras de livros para os filhos despertando o gosto pela leitura (...)” (p. 9). Neste sentido é importante que as famílias compreendam o poder do exemplo conjunto (Fonseca, 2013 citada por Silva e Gonçalves, 2020). Se uma criança vê a sua família a ler um livro, o seu instinto será imitá-la, mesmo que as primeiras experiências não lhe tragam significado. Com o tempo, tornar-se-á uma atividade prazerosa, podendo, inclusivamente, ser realizada em conjunto. Nascimento e Barbosa (2006) reconhecem que o gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos proporcionados à criança, desde as primeiras idades, pois “quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler (...)” (Rodrigues, 2016, p 33).

Como se aludiu já, nas primeiras idades, as crianças não sabem ler, por isso o contacto com a LI tem de ser proporcionado pelo adulto, através do conto de histórias ou da exploração de livros. Além disso, o acesso a suportes literários atrativos vai contribuir para o interesse da criança nos mesmos, desejando-se, por isso, “(...) que a leitura seja motivada a *priori* pela família (...)”, na medida em que é no seio familiar que a criança conhece a leitura como um hábito regular (Rodrigues, 2016, p. 33).

4.2.4. Literatura para a Infância na escola e na família: o papel do adulto como mediador de leitura

O educador deve ser promotor de ambientes de aprendizagem que possibilitem um contacto e envolvimento da criança com práticas de LI, de forma a possibilitar que este incremente os seus conhecimentos e práticas leitoras. Assim, este deve procurar a forma mais adequada de atribuir, junto da criança, sentido à LI, bem como sentido e valor às práticas literárias.

O adulto-mediador deve ser crítico no que respeita às propostas a apresentar à criança, considerando as propostas teóricas que lhe são oferecidas, não devendo desconsiderar o conhecimento que detém da criança. Este, enquanto mediador do contacto entre a criança e a LI, deverá possibilitar esta interação, oferecendo opções de qualidade, e incentivando à exploração visual do livro, considerando todas as suas vertentes, incluindo as ilustrações do mesmo. Numa primeira instância, estas constituem o veículo mais imediato de informação, possibilitando à criança uma compreensão global do livro que, muitas das vezes, ultrapassa o texto (Mendes e Martins, 2012). A ilustração, de acordo com Mendes e Velosa (2016), “(...) é um elemento preponderante, por facilitar a compreensão do texto verbal e dos sentidos que, de forma explícita ou implícita, ele transmite e veicula (...)” (p.121), determinando, muitas das vezes, o interesse que uma obra literária desperta na criança estimulando-a a querer descobrir mais e mergulhar no seu imaginário, desenvolvendo a sua literacia visual.

Por outro lado, o Educador ou adulto-mediador deve considerar os seus conhecimentos pedagógicos e proporcionar à criança o contacto com livros que devem reunir algumas características, tais como serem apelativos aos níveis estético e literário, “(...) livros que alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças e permitem estimular o gosto pela leitura (ou pela audição da leitura em contexto pré-escolar) (...)” (Mendes e Velosa, 2016, p. 118). Posto isto, é, também, fundamental que o adulto permita que a criança explore os diferentes suportes literários apropriando-se das características dos mesmos. Desta forma, estará a possibilitar, validando os trabalhos de Azevedo (2003), um desenvolvimento holístico da criança, a par do fomento de uma literacia emergente.

Por fim, reflete-se acerca da importância de o adulto-mediador incentivar a relação entre a criança e os livros, através da criação de um ambiente seguro, estável, promotor de aprendizagens, incentivador e, acima de tudo, pensado e idealizado considerando as características, interesses e necessidades da criança. Desta forma a criança estará apta a criar uma relação com o livro e, em último grau de reflexão, consigo mesma.

4.3. Roteiro metodológico e ético

4.3.1. Natureza da Investigação

A investigação decorreu no âmbito da PPS II, surgindo através da observação das rotinas do grupo com o qual a prática foi desenvolvida, bem como da necessidade emergente de saber mais acerca da dinamização da LI em contexto de JI e dos seus contributos para o desenvolvimento integral de crianças em idade pré-escolar. Nessa medida, interessou-me compreender e analisar as concepções e práticas do mediador adulto, em ambos os contextos, escolar e familiar.

Assim, e tendo em conta a problemática, definiram-se três objetivos para a investigação, sendo eles: (i) compreender as concepções da família acerca da importância da Literatura para a Infância e do seu fomento em idade Pré-Escolar; (ii) perceber a importância atribuída pelo educador à Literatura para a Infância e à sua dinamização em contexto de JI e, por fim, (iii) analisar as práticas das famílias e do Educador de Infância no contacto das crianças com os livros e a leitura.

Desta forma, a investigação realizada é, maioritariamente, descritiva, apresentando-se como uma **investigação de natureza qualitativa**. Esta pode ser vista, de acordo com Denzin e Lincoln (1994), como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin e Lincoln, 1994 citados por Aires, 2011, p. 14). No que concerne ao papel do investigador, na investigação de natureza qualitativa, pretende-se que este pesquise no terreno, por forma a obter a informação necessária ao desenvolvimento da mesma. (Aires, 2011). Assim, pode-se concluir que este processo de investigação é parte integrante “(...) de um conjunto de

postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica (...)” (*Idem*, p. 14), ou seja, que as investigações qualitativas apresentam características próprias e pretendem tratar os dados de uma forma mais subjetiva, sempre sustentada por pressupostos teóricos.

4.3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados utilizados

Tendo em conta a problemática em estudo, a investigação realizada foi orientada seguindo o método do **estudo de caso**. De acordo com Yin (2005), este método pode ser definido como “(...) uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (...)” (Yin, 2005, citado por Meirinhos e Osório, 2010, p. 54).

Este mesmo método de recolha de dados revelou-se-nos o mais adequado na medida em que o tema investigado é **específico**, orientando-se por **pressupostos teóricos** e apresentando um **carácter interpretativo** constante. Latorre *et al.* (2003), reconhecem que o estudo de caso se rege “(...) dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (...)” (Latorre *et al.*, citados por Meirinhos e Osório, 2010, p. 52), apresentando como principal vantagem a sua facilidade de aplicabilidade a contextos reais, como é o caso da PPS II.

Este tornou-se um método adequado no desenrolar da investigação, na medida em que pretendia conhecer um fenómeno – as conceções e práticas do adulto-mediador sobre a promoção da Literatura Infantil - e não diferenciar casos entre si. Tal como é defendido por Stake (1999, citado/a por Meirinhos e Osório, 2010), “(...) a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos” (p. 53).

As **técnicas investigativas** recaíram sobre: a **observação direta** das crianças da sala em que realizei a PPS II, a partir da qual elaborei notas de campo, bem como registos fotográficos, apresentando-se estes como um complemento das primeiras. Foi também

aplicado um **inquérito por questionário** à Educadora Titular do grupo (Cf. Anexo H) e às famílias das crianças (Cf. Anexo I). Foram entregues em mão vinte questionários às famílias e um à Educadora Cooperante, devidamente acompanhados de uma explicação dos objetivos do mesmo. Optei pela entrega dos questionários em formato impresso, visando assegurar que todos os participantes tivessem oportunidade de responder. Antecedendo a entrega dos questionários, foi fundamental proceder a uma definição cuidada das respostas às quais pretendia obter resposta.

Esta é uma técnica que visa “(...) por meio de um conjunto sistematizado de questões obter respostas de uma determinada população em estudo (...)” (Sá, Costa e Moreira, 2021, p. 16). Já Carmo e Ferreira (2008) referem-se ao inquérito “(...) como um processo em investigação que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (...)” (Carmo e Ferreira, 2008, citados/as por Sá, Costa e Moreira, 2021, p. 16). Neste sentido, foi realizado um inquérito por questionário à Educadora e famílias das crianças, visando a caracterização dos mesmos, “(...) com o objetivo de se proceder a inferências (...)” (*Idem*, p. 17).

Foi realizada uma **consulta documental** tanto do Projeto Educativo da OS, como de fundamentação teórica, possibilitando-me ampliar conhecimentos da Literatura Infantil e da sua dinamização em contexto. Após a recolha dos dados, procedi à sua organização, tanto através de um sistema de categorização dos resultados obtidos a partir da definição de **categorias de análise**, com base no método de análise de conteúdo.

Inicialmente foram definidas categorias de análise, com base nas questões formuladas no questionário às famílias, que, de acordo com Vala (2001) citado/a por Rodrigues (2008) se expressam em termos-chave, visando a identificação do conceito a destacar. De seguida foram definidas unidades de análise, também intituladas de subcategorias, que segundo Carmo e Ferreira (1998), dizem respeito a “(...) segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria” (Carmo e Ferreira, 1998, citados/as por Rodrigues, p. 102).

Os participantes da investigação foram, numa primeira instância, as crianças do grupo, a Educadora Titular do mesmo e, por último, as famílias das crianças. O meu papel cingiu-se à observação ativa das diversas práticas e ao levantamento de conceções

associadas à promoção da LI por parte do adulto, no sentido de compreender de que forma estas se manifestam no interesse das crianças face aos livros.

A investigação passou por diferentes fases, nomeadamente, o **planeamento**, incluindo a definição da questão de partida ou problemática em estudo, a definição de objetivos, a revisão de literatura acerca da problemática, bem como a definição e fundamentação da metodologia utilizada; a **recolha de dados**; e, por fim, a **análise dos dados** e posterior **conclusão** da investigação, terminando com a **comunicação** dos resultados.

4.4. Roteiro Ético

Relativamente às questões éticas adotadas na investigação, estas foram uma preocupação, não se revelando fáceis de delinear. Por se tratar de um grupo heterogéneo, as crianças encontram-se em diferentes fases de oralidade, algo que se pode revelar como um constrangimento para as próprias, caso se sintam incomodadas ou fragilizadas. Também o facto de pertencerem ao grupo algumas crianças com Necessidades de Saúde Específicas evidenciadas na ausência de expressão verbal se revelou uma dimensão a considerar, na medida em que não pretendia, em momento algum, fragilizá-las, invadindo o seu espaço.

Desta forma, numa primeira fase, foquei a minha atenção na minha integração no grupo e nas suas rotinas, envolvendo-me com as crianças, a equipa pedagógica e as famílias. Julgo, pois, que só com este meu sentido de pertença a investigação poderia decorrer de forma benéfica para todos os envolvidos. De seguida, revelou-se fundamental manter os participantes informados de todas as etapas da investigação. Assim, procurei solicitar a autorização das famílias para a recolha de dados relativos às crianças e ao seu agregado, bem como para a captação de registos fotográficos. Tal não se manifestou numa ausência de pedido de autorização às crianças aquando da recolha de imagens.

De seguida, foi essencial a elaboração de um roteiro ético (Cf. Anexo J), com vista a planear todas as fases da investigação e garantir todas as questões éticas subjacentes à investigação e profissionalidade, baseando-me nos princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, equipa pedagógica e famílias (Tomás, 2011) e na ética na

profissionalidade baseada na Carta da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011).

Posteriormente, considerei crucial conversar com as famílias, mantendo-as a par do desenvolvimento das diferentes etapas investigativas, bem como do meu trabalho com as crianças. Um contacto que pude, desde logo, estabelecer na reunião de Encarregados de Educação, que tive a oportunidade de presenciar, e que fui mantendo, de forma recorrente, nos momentos de acolhimento das crianças.

4.5. Apresentação e discussão dos resultados

4.5.1. Apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário às famílias

Tal como previamente referido, foi fundamental proceder a uma organização dos dados recolhidos, por forma a que pudessem ser, posteriormente, analisados e discutidos. Foram entregues às famílias vinte questionários, tendo-me sido devolvidas dezasseis respostas aos mesmos, somando a resposta da Educadora. A análise dos dados ocorre, portanto, considerando os dados recolhidos através do inquérito realizado às famílias e, numa etapa seguinte, considerando as respostas da Educadora Cooperante.

No que concerne à análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário às famílias, os mesmos foram organizados de dois modos: com recurso à elaboração de gráficos (Cf. Anexo K) e, em duas questões de resposta aberta, recorrendo à definição de categorias e subcategorias, permitindo a análise categorial das mesmas. Estas foram definidas tendo em consideração a questão enunciada, ao passo que as segundas decorreram da análise das respostas dadas pelas famílias e organizadas numa Árvore Categorical (Cf. Anexo L).

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos, bem como uma discussão dos mesmos.

No que concerne à caracterização da amostra, foram recolhidos dados relativos ao sexo, idade e habilitações literárias dos inquiridos, a fim de se proceder a uma

caracterização o mais fidedigna possível da mesma. No que respeita ao sexo, é possível verificar que são do sexo feminino 81% dos inquiridos, sendo que pertencem ao sexo masculino 19% da amostra (Cf. Anexo K, Figura 1).

Relativamente aos grupos etários, foram criados intervalos, por forma a facilitar a leitura dos dados. Assim sendo, a idade dos inquiridos varia entre os vinte e cinco e os quarenta e nove anos, sendo que os grupos etários com maior incidência se situam entre os trinta e cinco e os trinta e nove anos, bem como entre os quarenta e os quarenta e quatro anos (Cf. Anexo K, Figura 2).

Por último, no que concerne aos dados relativos às habilitações literárias, é possível compreender que estas variam entre o 3.º CEB, com uma resposta, e o grau de Doutoramento, apresentando também este uma resposta. A maioria dos inquiridos (N=6) refere possuir o grau de Licenciatura e um dos inquiridos não respondeu à questão enunciada. Posto isto, é possível aferir que as habilitações literárias se centram maioritariamente entre o Ensino Secundário e o grau Mestrado, contando este último com quatro respostas (Cf. Anexo K, Figura 3).

O conjunto de questões que se segue à caracterização da amostra surge com o intuito de compreender as concepções do adulto face à LI. Como tal, foi pedido aos inquiridos que classificassem um conjunto de frases relativas à LI, de acordo com a escala de Likert, em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente, tais dados foram organizados com recurso à elaboração de gráficos ilustrativos dos mesmos (Cf. Anexo K, Figuras 4, 5, 6, 7 e 8).

Compreende-se, mediante a leitura do gráfico representado na Figura 4 (Cf. Anexo K), que os inquiridos reconhecem a importância da LI para o desenvolvimento da criança, na medida em que catorze dentre eles mostraram concordar totalmente com a afirmação.

Já no que concerne ao relevo do contacto com a LI para a aprendizagem da criança, a totalidade dos inquiridos respondeu concordar totalmente com a afirmação (Cf. Anexo K, Figura 5). Tal questão foi interessante para compreender o relevo que os inquiridos atribuem à aprendizagem, sendo que esta se encontra a par do desenvolvimento, no entanto obtiveram respostas distintas. Tal pode levar-nos a inferir que os inquiridos atribuem uma maior valorização à aprendizagem do que ao

desenvolvimento. Deste modo, compreende-se que os inquiridos tendem a valorizar mais à aquisição de competências cognitivas, mais propriamente associadas à função formativa/educativa da LI, em detrimento das suas funções lúdica e estética, com idêntico impacto no desenvolvimento da criança. No entanto, compreende-se que a aprendizagem pode, então, ser definido como uma aquisição de carácter permanente, enquanto o desenvolvimento surge associado à aprendizagem na medida em que pressupõe uma mudança.

Quanto à importância do contacto precoce com a LI, as respostas foram mais equilibradas, variando entre concordo e concordo totalmente (Cf. Anexo K, Figura 6). Um aspeto corroborado por Mendes e Velosa (2016), que reconhecem que “(...) o contacto precoce e sistemático da criança com o livro é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, socioafetivo e emocional (...)”. As respostas dos inquiridos revelam, assim, ir ao encontro daquilo para o que os trabalhos na área da LI nos direcionam enquanto profissionais de Educação de Infância.

Quando questionados acerca do contacto da criança com a LI, considerando o interesse único da criança, os inquiridos não demonstraram ser unânimes ao nível das suas respostas, variando estas entre discordo totalmente e concordo, não tendo existido inquiridos que mostrassem concordar totalmente (Cf. Anexo K, Figura 7). No entanto, é possível ler que a maioria dos inquiridos respondeu discordar totalmente. Tal pode explicar-se pelo facto de considerarem que os hábitos de leitura, assim como o contacto com a LI, necessitam, muitas das vezes, de ser impulsionados pelo adulto, sem cingir-se unicamente ao interesse da criança.

A propósito da preferência do contacto com a LI em idade escolar, treze inquiridos revelaram discordar totalmente, enquanto um inquirido revelou concordar e, por fim, dois inquiridos responderam não estar decididos (Cf. Anexo K, Figura 8). Acredito que as respostas se justifiquem pelo facto de a maioria dos inquiridos reconhecer a importância do contacto precoce com a LI, como reconhecido anteriormente (Cf. Anexo K, Figura 6). Relativamente às respostas obtidas em não estou decidido, tal revela uma fragilidade da escala apresentada, na medida em que não permite ter um real conhecimento acerca da justificação à questão enunciada.

Quando questionados acerca da posse de livros infantis, 100% dos inquiridos responderam ser detentores dos mesmos (Cf. Anexo K, Figura 9). Esta questão revelou-se importante, na medida em que pretendeu perceber se as crianças possuíam, ou não, livros no seu contexto familiar. Posteriormente, procurei saber se estes poderiam ser, ou não, manuseados pelas crianças, e de que forma, dando lugar à questão seguinte, analisada mediante a organização de respostas em categorias e subcategorias de análise, como supramencionado (Cf. Anexo L).

Ao serem indagados a propósito da forma de manuseamento dos livros pelas crianças, os inquiridos ofereceram uma multiplicidade de respostas. Como tal, foi fundamental proceder à sua categorização, com recurso à elaboração de uma Árvore Categorical. Assim, a primeira categoria de análise recaiu no Manuseamento de livros e as subcategorias, em: Acessibilidade, Manuseamento livre, Uso recreativo e Explorações Partilhadas, podendo uma e outras ser consultadas na tabela de análise categorial em anexo.

No que concerne à acessibilidade, os inquiridos afirmaram que os livros se encontram ao alcance das crianças: “(...) estão numa estante de fácil acesso (...)”, muitas vezes no seu espaço, “(...) no seu quarto, ao seu alcance”. Respeitante à subcategoria manuseamento livre, os inquiridos reconhecem a autonomia dos seus educandos no que respeita à exploração dos livros, “(...) é autónomo para os consultar (...)” ou ainda, “(...) ir buscá-los à estante e vê-los livremente (...)”. Alguns inquiridos reconhecem na exploração dos livros infantis, uma vertente recreativa, afirmando que os seus educandos os manuseiam, essencialmente, recorrendo às ilustrações, “(...) para ver imagens ou copiar ilustrações”, ou ainda “(...) reproduzindo a história original ou contando a sua própria história”. Por fim, quando questionados, alguns dos inquiridos associam a exploração dos livros a um momento de partilha em família, a maioria das vezes, “(...) juntar-se à irmã mais velha e juntas exploram os livros que escolheram (...)” e ainda “Escolhe (...) a história que a mãe lê antes de dormir”. Em suma, é possível afirmar que os inquiridos reconhecem a importância da exploração e manuseamento dos livros, nas suas mais diversas formas.

Se era importante compreender se as crianças tinham livros infantis ao seu dispor, em contexto familiar, também interessou conhecer o meio de aquisição desses mesmos

livros. Desta forma, questionaram-se as famílias, oferecendo-se-lhes três hipóteses de resposta.

Após a organização dos dados (Cf. Anexo K, Figura10), observa-se uma prevalência dos livros comprados, com onze respostas, ao passo que o meio de aquisição de livros com menor incidência é a passagem de geração em geração com sete respostas. Tais dados podem ser reveladores da importância que as famílias atribuem à aquisição e ao contacto assíduo com os livros. Contudo, e mediante a análise destes dados, reconheço que o número reduzido de opções oferecidas pode ter, de certo modo, condicionado as respostas. Julgo, pois, depois de uma reflexão distanciada, que outro tipo de pergunta, com mais opções de resposta ou mesmo de resposta aberta, poderia ter contribuído para a inferência de outros meios de aquisição de livros, tendo ficado, por exemplo, omissos, por exemplo, o recurso às bibliotecas. Ainda assim, e como antes salientado, estes dados, por si só, mas também na sua relação com outros subsequentes, deixam clara uma valorização (quase) generalizada por parte das famílias da amostra.

De igual nível da importância do conhecimento do modo de aquisição de livros, revela-se, igualmente importante, conhecer a frequência com que tal acontece. Para tal, foram reunidas as respostas dos inquiridos e organizadas no gráfico representado na Figura 11 (Cf. Anexo K).

Através da leitura e interpretação do gráfico, compreende-se que, considerando a amostra, os livros infantis são adquiridos com elevada frequência, entre todos os meses e de dois em dois meses, ambos com quatro respostas. Alguns dos dados obtidos, foram complementados com informações relativas à aquisição dos livros, tendo sido mencionados momentos específicos da vida das crianças, como o aniversário. Tal, leva-me a inferir a valorização atribuída à LI, quando associada a momentos particulares da vida das crianças. Por oposição, três inquiridos responderam não adquirirem livros infantis.

A fim de compreender a importância atribuída à Hora do Conto, numa primeira instância foi fundamental compreender a importância atribuída à narração diária de histórias. Como tal, foi possível compreender que a totalidade dos inquiridos revelou concordar com este hábito (Cf. Anexo K, Figura 12).

No seguimento da questão elaborada, importa compreender o hábito existente, ou não, da narração de histórias em contexto familiar, para, deste modo, compreender as conceções do adulto acerca da LI e a importância atribuída à mesma.

É, então, possível compreender que a maioria dos inquiridos, 63%, reconhece ter o hábito de contar histórias aos seus educandos, enquanto menos metade dos inquiridos, cerca de 31%, não revela possuir esse hábito, tendo um deles complementado a sua resposta com uma afirmação relacionada com a sua ausência de gosto pela Literatura, “Não, porque não gosto de ler” (Cf. Anexo K, Figura 13). Neste sentido, importa referir, como, anteriormente, mencionado que o facto de as famílias não revelarem gosto pela Literatura, condiciona as experiências providenciadas aos seus educandos, relacionadas com a mesma, podendo, mesmo, condicionar o gosto que encontram na Literatura. Foram ainda obtidas respostas relacionadas com a falta de tempo para providenciar estes momentos. Paralelamente, 6% dos inquiridos não respondeu à questão.

Neste seguimento, importou compreender a frequência com que a narração de histórias acontece, tendo-se proposto, para tal, vários intervalos de resposta (Cf. Anexo K, Figura 14). Assim, relativamente à frequência da narração de histórias, os dados são díspares, na medida em que oito inquiridos revelam realizá-la com alguma frequência – todos os dias ou 2 a 3 vezes por semana, ao passo que quatro inquiridos revelaram não ter o hábito da narração de histórias, ou por falta de tempo, como anteriormente referido, ou porque sentem que os educandos não se concentram na exploração literária. Considero que o facto de algumas famílias referirem a ausência de tempo para a exploração da LI, se passa relacionar com a omissão da mesma na rotina familiar.

Quando questionadas acerca de visitas à biblioteca, as famílias revelaram, na sua grande maioria, não possuir esse hábito (Cf. Anexo K, Figura 15). Considero que esta tenha sido uma questão pertinente, uma vez que o seu objetivo também era o de sensibilizar as famílias para esta opção. As bibliotecas revelam-se ótimos recursos para famílias cuja disponibilidade para a aquisição de livros é menor, além de que a maioria delas também apresenta diversos programas educativos a realizar em contexto familiar.

Esta questão surge também no seguimento de uma atividade que propus ao grupo, na qual fomos visitar a biblioteca do JI, conversámos sobre as regras de utilização da mesma e requisitámos quatro obras literárias.

Neste sentido, associada à oportunidade de efetivarmos a requisição de quatro obras literárias, era importante compreender os aspetos valorizados no livro, por parte das famílias. Estas mostraram-se mais atentas ao enredo e às ilustrações da obra literária. A característica que reuniu menos respostas foi o autor, seguindo-se o editor (Cf. Anexo K, Figura 16). No que respeita à valorização das ilustrações esta parece-me crucial, na medida em que para crianças que ainda não têm adquirida a competência da leitura de texto, a leitura de imagens revela-se fundamental, permitindo-lhes, eventualmente, criar a sua própria narrativa a partir da interpretação que fazem das ilustrações.

Recordando a caracterização do grupo e da rotina do mesmo, previamente apresentada no presente relatório, é possível perceber que não fora incluído na mesma um momento diário especificamente direcionado para o conto e exploração de livros. Como tal, esta foi uma preocupação minha, desde o início da PPS II, reconhecendo os inúmeros benefícios do contacto precoce com a LI. Assim, considerei importante perceber qual a opinião das famílias acerca deste momento.

Desta feita, e pelos dados apresentados (Cf. Anexo K, Figura 17), compreende-se que existiu uma resposta negativa face à existência deste momento, ao passo que existiram quinze respostas valorizadoras da Hora do Conto. Tal pode justificar-se pelo desconhecimento dos benefícios que tal rotina acarreta para o desenvolvimento das crianças. Posto isto, acredito que a investigação foi fundamental, na medida em que permitiu uma compreensão da posição das famílias em relação a esta prática, possibilitando, quem sabe, um posicionamento da equipa pedagógica, visando a mudança de conceção de alguns inquiridos face à Hora do Conto.

Considerando fundamental compreender a valorização da Hora do Conto, também reconheço ser importante perceber quais os benefícios que as famílias encontram neste momento. Como tal, foi realizada uma questão de resposta aberta acerca da importância atribuída pelos inquiridos a este momento. Posteriormente, as suas respostas foram organizadas com recurso a uma análise categorial, para a qual foi definida uma categoria: Importância atribuída à Hora do Conto e posteriores subcategorias. A primeira, criação de hábitos de leitura, uma segunda, função lúdica e recreativa, na qual os inquiridos reconhecem que este momento possibilita o contacto com a LI de uma forma “(...) lúdica (...) agradável”, tornando a leitura “(...) prazerosa”. Houve também quem reconhecesse

este como um momento propício ao estímulo da imaginação, “(...) estimula a imaginação”.

Por último, alguns inquiridos encaram a Hora do Conto como um momento com uma função educativa, como um “(...) ponto de partida para muitas atividades”, promotor de “(...) concentração para a escuta e memória (...)”, permitindo o “(...) contacto com vocabulário diferente”. Em suma, os inquiridos reconhecem que a Hora do Conto promove o “(...) desenvolvimento das crianças (...) aprendizagem de conceitos e valores (...)”.

4.5.2. Apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário à Educadora Cooperante

A Educadora de Infância é, a par da família, um adulto-mediador do contacto das crianças com a LI. Como tal, foi entregue à Educadora Titular do grupo um inquérito por questionário, abrangendo doze questões de resposta aberta e resposta fechada, a fim de compreender as suas conceções e práticas acerca dos contributos da LI em JI.

Assim, os dados recolhidos esclarecem que a Educadora Cooperante é licenciada em Educação de Infância, possuindo uma pós-graduação em Gestão Escolar. Exercendo funções há vinte anos, encontra-se na organização socioeducativa, pela primeira vez, no presente ano letivo.

Quando questionada acerca da importância que atribui ao contacto das crianças com a LI, a Educadora reconhece a mesma na promoção da “(...) criatividade e concentração”, considerando que o contacto com a mesma deverá acontecer ainda nos primeiros meses de vida “(...) entre os 5 e os 6 meses”. Acredita que os principais benefícios da LI se relacionam com o “despertar do interesse e da curiosidade das crianças pelo mundo que os rodeia”.

Posto isto, considere importante perceber quais os principais aspetos que, enquanto profissional, a Educadora mais valoriza numa obra literária, ao que reconheceu a pertença ao Plano Nacional de Leitura (PNL), as ilustrações e o enredo.

Em concordância com as questões colocadas às famílias, foi fundamental compreender a importância atribuída ao contacto diário das crianças com histórias e livros

infantis. Assim, embora assumindo não contemplar um momento direcionado ao mesmo – *Hora do Conto*, a Educadora acredita ser benéfica para as crianças uma prática recorrente, reconhecendo, contudo, que “Às vezes (...) deveria fazê-lo com mais assiduidade.”

Quando questionada sobre o lugar que a LI ocupa no planeamento de atividades na sua prática pedagógica, a Educadora refere a sua inclusão na planificação mensal, “(...) contudo, e por questões de organização do grupo, nem sempre se proporciona”; no entanto, reconhece que os livros podem ser um bom recurso no que concerne ao planeamento e implementação de atividades, reiterando que recorre a estes com um propósito lúdico e educativo.

Em complemento ao inquérito por questionário aplicado à Educadora, estabelecemos algumas conversas informais a propósito da investigação, nas quais esta confessou considerar o tópico a investigar de extrema pertinência, na medida em que lhe reconheceu contributos para a sua própria ação educativa, ao sensibilizá-la para a importância da LI em contexto educativo.

4.6. Síntese dos resultados

Em jeito de síntese, a pesquisa realizada permitiu comprovar que a maioria das famílias revelara atribuir à Literatura Infantil uma elevada importância, reconhecendo os seus benefícios no desenvolvimento da criança, nas mais diversas áreas, mencionando, especialmente, o desenvolvimento linguístico e moral.

Foi, igualmente, interessante compreender que as famílias associam a LI a um momento propício ao fomento de relações e laços familiares, conseguindo transmitir prazer às crianças nesta atividade.

Os dados obtidos permitiram, ainda, comprovar que a estimulação e o gosto das crianças pela LI estão relacionados com o próprio gosto e motivação que as famílias revelam face à mesma, só assim possibilitando o desenvolvimento literário das crianças. Não por acaso, aliás, afirma José António Gomes que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (Gomes, 2000, p.12).

Simetricamente, foi possível compreender uma manifesta valorização, quase geral, por parte das famílias, do livro e dos benefícios associados à sua exploração e aos seus contributos para a aquisição de determinadas competências ligadas à aprendizagem e à função educativa da LI, ainda que, manifestamente, em detrimento da sua vertente lúdica e recreativa.

Tanto para as famílias como para a Educadora participantes do estudo, fica clara, mediante alguns dos dados obtidos, a importância atribuída aos benefícios da LI no fomento da relação afetiva impactante entre o adulto e a criança, exaltando a importância do papel do primeiro enquanto mediador de leitura no processo interpretativo da criança face à LI. Deste modo, é possível inferir a importância que reconhecem ao livro enquanto meio de aproximação da criança à leitura, não o encarando como mero veículo de mensagem.

De destacar, ainda, a valorização e o reconhecimento por parte das mesmas, da alteração implementada na rotina com a minha chegada à sala, resultante na introdução da prática diária da Hora do Conto, enquanto rotina benéfica para todos, capaz de “alimentar a necessidade infantil de ouvir histórias, criando assim condições para que ela [a criança] venha a satisfazer-se, também com a leitura futura de contos [...]” e de “estimular, nas crianças que ainda não sabem ler, o desejo de dominar os mecanismos de leitura, de se tornarem, elas também, capazes de decifrar esse código misterioso que se espraia pelas páginas dos livros” (Gomes, 2000, p.37).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

| " ' | | ' |

Considerando os trabalhos de Sacristán (1991), citados por Freitas, Costa e Lima (2017), a profissionalidade docente é “(...) compreendida como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.38), algo com o qual me identifico, na medida em que ser Educador de Infância é mais do que gerar conhecimento ou promover aprendizagens. É gerar valores, cuidar, guiar as crianças, ajudando-as a tornarem-se melhores cidadãos.

No decorrer de todo o meu percurso académico, mais do que conhecimento, foram-me somados valores que acredito serem fundamentais na prática pedagógica com crianças, equipas educativas e famílias. Neste sentido, foram fundamentais as práticas profissionais supervisionadas que tive oportunidade de desenvolver, tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância.

Pensar na construção da minha identidade enquanto profissional docente leva-me a refletir desde a prática supervisionada em contexto de Creche, de modo a perceber a minha evolução e o percurso até aqui traçado. A anterior PPS em Creche revelou-se, para mim, um desafio. Percebi que não tinha, ainda, a capacidade de compreender crianças tão pequenas, cuja forma de expressão não é ainda dominada pela oralidade, obrigando-me a apoderar-me das múltiplas linguagens da criança. Em contraste, resultou, também, na minha maior aprendizagem, tendo despertado em mim um espírito reflexivo, muito fomentado pela Educadora Cooperante com a qual tive oportunidade de realizar a prática. Acredito que uma das características essenciais ao perfil de um Educador de Infância, e de todo o profissional de Educação, é a capacidade de reflexão e o espírito autocrítico. Apenas desta forma lhe é possível compreender a aprendizagem, de modo a repensar a sua prática educativa.

Segundo Pacheco (2004), corroborando o explanado anteriormente, “(...) ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca” (p.12). Como tal, ao longo de toda a minha prática enquanto Educadora-Estagiária procurei desenvolver um espírito reflexivo, por forma a evoluir, melhorando-a. Reconheço, por isso, que o Educador deve envolver-se “(...) na ação, no questionamento e na resolução de problemas (...)” (*Idem*, p.13), algo que procurei fazer junto das crianças, famílias e equipas pedagógicas, desde o primeiro dia de prática.

Corroborado por Freitas, Costa e Lima (2017), o estágio supervisionado constitui uma oportunidade para a reflexão crítica, na medida em que leva o Educador a pensar “(...) sobre o processo de ensino e aprendizagem, ocasionando a construção e formação de atitudes reflexivas, questionadoras e transformadoras sobre as práticas de ensino” (p. 38). Neste sentido, destaca-se a importância da elaboração de reflexões semanais (Cf. Anexo A), na medida em que impõe um momento de ponderação em torno das mais variadas temáticas em contexto, com recurso a uma fundamentação teórica adequada. Assim, mais ou menos a meio do percurso na PPS II, considerei relevante refletir acerca da construção da profissionalidade, dos seus desafios e pontos fortes (Cf. Anexo A, reflexão semanal seis). O que, no momento, identificava como dificuldades, relacionava-se com o planeamento de atividades, algo que se foi desvanecendo com o alicerçar da minha identidade profissional e a forma como comecei a relacionar-me com as práticas participativas. Deste modo, aprendi a valorizar muito mais as sugestões das crianças, as suas vontades, curiosidades e necessidades, em detrimento de propostas de atividades puramente estanques. Foi fundamental perceber que a participação não é dada pelo Educador, mas, sim, proporcionada por este, definindo-se como uma interação entre ambas as partes - um pensamento alicerçado na PPS I, em contexto de Creche, em virtude do modelo pedagógico adotado pela Educadora Cooperante.

A meu ver, a Prática Profissional Supervisionada foi uma oportunidade de vivenciar a Educação de Infância com tudo o que esta abarca (*e.g.*, decisões, erros e sucessos), resultando numa articulação entre a teoria e a prática vivenciada em contexto, capaz, só assim, de me permitir evoluir enquanto futura Educadora de Infância, potenciando-me a consolidação de conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens.

Após refletir sobre as principais dificuldades e aprendizagens realizadas em contexto de Creche, é fundamental uma reflexão sobre o que foi a Prática Profissional Supervisionada em contexto de II.

A PPS II foi, para mim, um marco muito importante no que concerne à definição da minha identidade enquanto Educadora de Infância. Confrontei-me com alguns dilemas, nomeadamente no que concerne à minha prática educativa em confronto com a da Educadora, nomeadamente, a respeito das práticas educativas democráticas/participativas. Por acreditar tanto nelas, tornou-se complexo definir a linha

diferenciadora entre práticas democráticas e o direito das crianças à participação ou não participação, e aquilo que é o meu papel enquanto futura Educadora de Infância e, em última instância, explicar a forma como entendo e vivencio as práticas participativas. Assim, o meu maior desafio residiu na preservação da estabilidade do grupo, minimizando oscilações entre as duas práticas às quais as crianças estavam expostas, a da Educadora Cooperante e Titular do grupo e a minha, enquanto Educadora-Estagiária. Não obstante, reconheço o espaço que a Educadora me providenciou para que eu implementasse as propostas da forma que considerasse mais apropriada ao grupo, algo que me permitiu uma reflexão a respeito das minhas decisões.

Relativamente às duas Práticas Supervisionadas, exalto como pontos fortes, aliás comuns a ambas, a minha integração com as crianças, famílias e equipa educativa. Tanto em contexto de Creche como em JI, as equipas educativas, de sala e de OS, foram sempre recetivas à minha presença e integração nos grupos, considerando as minhas sugestões e disponibilizando-se para esclarecer as minhas dúvidas. No que concerne às famílias, a minha presença foi também sempre bem aceite, respondendo às minhas solicitações para participar nas investigações implementadas e valorizando a minha Prática Profissional.

Em suma, acredito que as Práticas Supervisionadas, em ambos os contextos, foram fundamentais para a construção da minha profissionalidade enquanto docente, fornecendo-me alicerces para os meus valores e ideais educativos e possibilitando-me um crescimento profissional e pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

No fecho da minha PPSII, importa refletir sobre a minha prática e a investigação que suportou, salientando algumas das dificuldades e dos desafios sentidos, nomeadamente, em relação ao que seriam as minhas expectativas para as mesmas.

Uma das primeiras e mais importantes aprendizagens que levo desta experiência coincide com a consciencialização da importância de uma ação educativa centrada na criança, valorizando-a numa visão holística do seu desenvolvimento, a par do seu lugar enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Em resposta a dos princípios que estabeleci para o bom decorrer da minha prática profissional, e alinhada com as recomendações de Niza (1998), para quem a aprendizagem deve resultar de um processo de construção com a criança, reconhecendo-lhe uma voz ativa e participativa no seu processo de ensino-aprendizagem, entendo ter sido capaz de planear e apresentar propostas baseadas nos interesses e nas necessidades das crianças, e, nessa medida, de atribuir uma intencionalidade educativa/pedagógica às atividades que fui promovendo em contexto de sala.

Outro ensinamento importante resultou do exercício reflexivo que a PPS II me proporcionou, e que julgo ser fundamental à ação de qualquer educador de infância, permitindo-lhe uma intervenção mais adequada e atualizada, e contribuindo para o alargamento e/ou a revisão dos seus conhecimentos, com vista ao aperfeiçoamento da sua prática. Essa mesma reflexão é a que me permite aqui identificar alguns dos principais desafios do estágio, que pude, também por via da mesma, ver, em larga medida, superados. Um deles prendeu-se, desde logo, com a minha gradual integração no contexto, para a qual reconheço ter sido essencial estabelecer com todos os elementos da comunidade educativa – crianças, equipa educativa e famílias –, uma relação reciprocamente sustentada na confiança, no respeito e na transmissão de saberes.

Paralelamente, e centrando-me agora mais especificamente na investigação que implementei em contexto, considero que, de modo geral, tenha decorrido dentro do que era esperado, na medida em que consegui corresponder aos objetivos previamente definidos. No que concerne às respostas obtidas, receei que, numa primeira instância, estas fossem insuficientes para me permitir refletir acerca do tópico a investigar. No entanto, após a organização e análise das mesmas, percebi que me permitiriam retirar conclusões válidas em face da problemática em estudo.

Como se enunciou antes, a LI apresenta diversos contributos no que respeita à formação integral da criança, propiciando, desde logo, o seu desenvolvimento ao nível estético e do seu espírito crítico. No entanto, as crianças necessitam de ser guiadas neste processo de descoberta da Literatura. Por esse motivo, a investigação realizada assentou, essencialmente, nas conceções e práticas de educadores e pais, enquanto mediadores do/no contacto entre a LI e a criança, reconhecendo-lhes um papel decisor no fomento de uma arte que se transmite mais do que se ensina e se aprende através da motivação (Petit, 2020).

Na verdade, e pese embora as suas limitações, creio que a minha investigação possa resultar num importante contributo, quer no que respeita à sensibilização das famílias para a importância do fomento da criação de hábitos de leitura nos filhos, quer na (in)formação dos educadores relativamente ao seu idêntico papel enquanto guias ou mediadores de leitura e importantes promotores do contacto precoce da criança com o livro. De realçar, aliás, no caso da Educadora Cooperante, a evidenciação de uma tomada de consciência relativamente à importância da criação desses mesmos hábitos de leitura e do contacto que providencia ao seu grupo com a LI, assentando, inclusivamente, a minha proposta de alteração na rotina do mesmo, introdução da prática diária da *Hora do Conto*. Além de considerar esta atividade uma prática benéfica, quer para as crianças, quer para o profissional de Educação de Infância, a sua valorização e o seu reconhecimento por parte de ambas as instâncias – Educadora e famílias – foi muito gratificante e permitirá também, de certo modo, validar o contributo, não só da minha proposta empírica, como o da minha própria prática.

Em contraste, assumo, pois, que um estudo de maior dimensão, com outras balizas temporais, essencialmente, teria permitido um alargamento das opções de resposta, inclusive a reformulação de determinadas questões, visando abranger outras áreas relacionadas com a LI. Neste sentido, seria interessante, num estudo futuro, analisar o impacto da rotina implementada – *Hora do Conto*, na aquisição de conhecimentos e competências associadas à mesma, através do estudo da resposta-leitora, de modo a compreender que tipos e níveis de conhecimento as crianças aprofundam no quadro de uma rotina e prática implementada de modo consistente.

Grosso modo, considero que a investigação decorreu de forma positiva, não tendo existido maiores constrangimentos associados à mesma, mas tendo, antes, contribuído para uma melhoria das práticas e das rotinas em contexto.

Posso afirmar, ainda, que a oportunidade de experienciar a prática profissional supervisionada, quer em contexto de Creche, quer em Jardim de Infância, contribuiu, em larga escala, para a construção da minha identidade enquanto futura profissional. A maior aprendizagem que lhe identifico, como referi já, relaciona-se com a valorização do respeito pelas características dos vários elementos da comunidade educativa, bem como pelo respeito pelo tempo de cada um.

No término do presente relatório, posso reconhecer que esta foi uma experiência enriquecedora, quer para o meu percurso académico, quer profissional, enquanto futura Educadora de Infância. Trouxe-me não só a oportunidade de vivenciar e experimentar, como de refletir sobre a minha própria prática, salientando as minhas potencialidades, não obstante algumas fragilidades que espero ter oportunidade de aperfeiçoar com o tempo e a experiência futura. Até porque esta prática também me permitiu compreender que a construção da profissionalidade resulta de um processo contínuo e longe de concluído com a minha formação académica.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F. (2003). Estudos Literários para a Infância e Fomento da Competência Literária. In Carvalho, G. (Ed.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores* (pp. 125-132).
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Lulu Press.
- Campos, R. & Ramos, T. (2021). Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. *Debates em Educação*, 13(33), 219-239.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Edições Afrontamento.
- Fonseca, N. (2013). *Convite à Leitura Infantil: Da importância ao incentivo dos pais* [Dissertação de mestrado, universidade Federal de Paraíba, centro de Ciências Sociais Aplicadas]. <http://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/convite-a-leitura-infantil-da-importancia-ao-incentivo-dos-pais.pdf>
- Freitas, B., Costa, E. & Lima, M. (2017). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 36- 42.
- Gomes, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres & Abreu.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. In Portal da Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian, 1-13. http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf

- Martins, L. & Mendes, T. (2012). A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar. III Seminário de I&DT, Instituto Politécnico de Portalegre, 6 e 7 de Dezembro de 2012, s.p. <https://core.ac.uk/download/pdf/62689845.pdf>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49- 65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%3%a9gia%20de%20investiga%3%a7%3%a3o%20em%20educa%3%a7%3%a3o.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2).
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.posições*, 27(2), 114-132.
- Moreno, G. (2018). A relação escola- família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 1187-1203. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9778/7526>
- Nascimento, T., Barbosa, M. (2006). A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil. *Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia*, 1.
- Neves, M. (2015). A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. *Revista Fundamentos*, 2(1), 17-31. <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723/2186>
- Pacheco, J. (2004). A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Educação*, 29(2), 11-15.
- Parente, M. C. C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem, s.p. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53608/1/Avaliação%20na%20Educação%20de%20Infância%20-%20Construindo%20Portefolios%20de%20Aprendizagem.pdf>

- Peruzzo, A. (s.d.). *A importância da Literatura Infantil na formação de leitores*, s.p.
http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tex_completos/a_importancia_da_literatura_infantil_na_ADREANA.pdf
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Faktoría K de Livros.
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Departamento de Ciências da Educação.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/2008001361.pdf>
- Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Departamento de Línguas e Culturas.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10586/3/Tese.pdf>
- Rodrigues, C. (2016). *A influência da família no hábito da leitura* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia].
https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/31/1/TCC_InfluenciaFamiliaHabitto.pdf
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora, Universidade de Aveiro.
[Metodologias investigacao Vol2 Digital.pdf \(ua.pt\)](#)
- Silva, A.L. (2009). *Trajectoria da Literatura Infantil: Da Origem Histórica e do Conceito Mercadológico ao Caráter Pedagógico na Atualidade*, pp. 135-149.
- Silva, D. & Gonçalves, R. (2020). O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-18
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2011). O início da viagem: rotas, percursos e procedimentos. In Biblioteca das ciências sociais (Ed.), *Há muitos mundo no mundo* (140-170). Edições

Afrontamento.

https://moodle2.ipl.pt/eselx2020/pluginfile.php/2917498/mod_resource/content/3/Tom%C3%A1s%20%282011%29.pdf

Veloso, R. (2001). Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. Portal da Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian, 1-6.

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf

ANEXOS

| " " | | " "

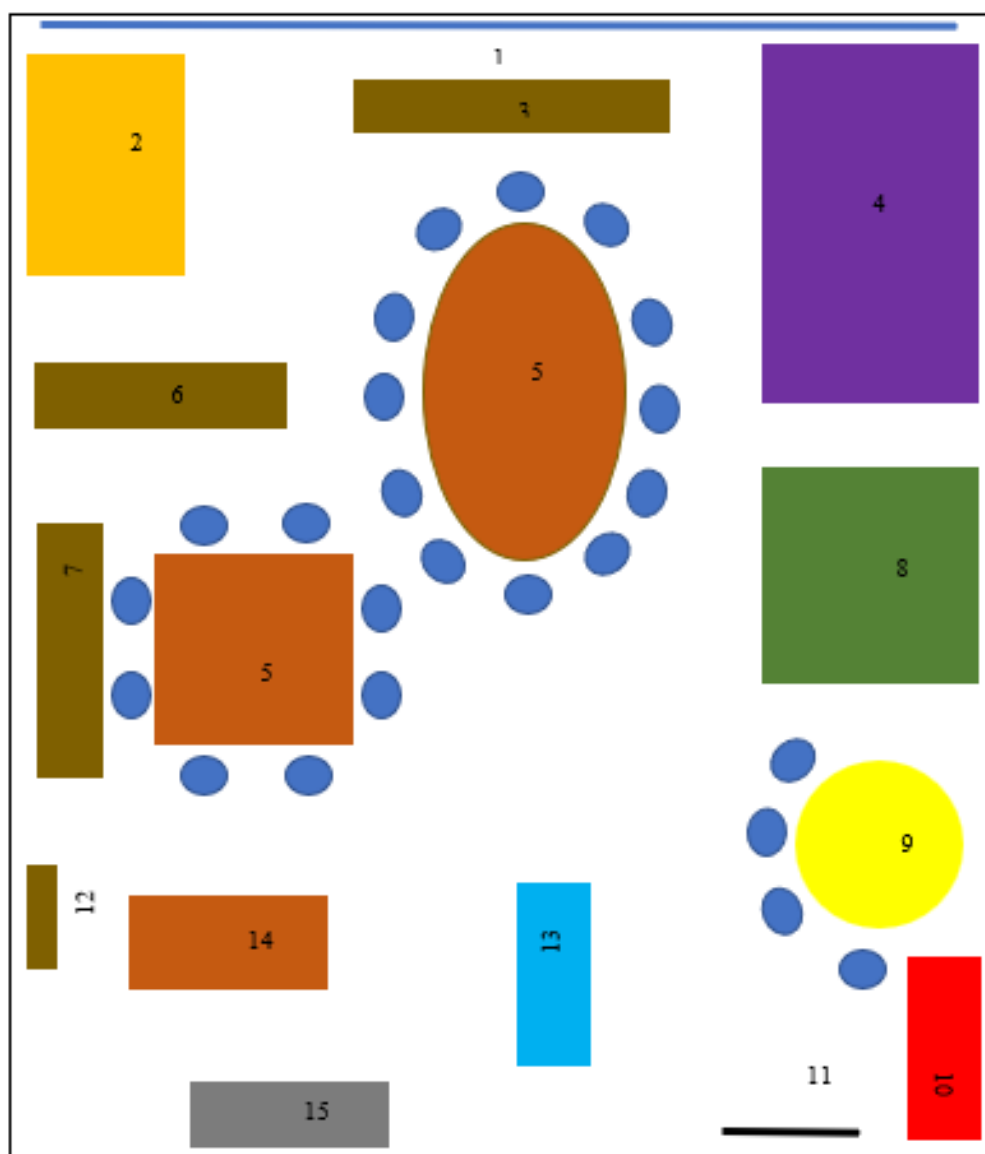
ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Nota. O Anexo A encontra-se em formato digital.

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. PLANTA DA SALA DE
ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |



1	Janelas	6	Armário com materiais de desenho	11	Porta
2	Tapete	7	Armário para guardar desenhos e dossiers	12	Armário da educadora
3	Armário com jogos de mesa	8	Área da garagem	13	Despensa de arrumos
4	Área da casinha	9	Área de pintura, recorte e colagem	14	Mesa da educadora
5	Mesas	10	Biblioteca da sala	15	Lavatório

ANEXO C. TABELA DAS ROTINAS
INSTITUCIONAIS

| | ' ' | | ' ' |

Anexo A – Exemplo de um dia típico na sala 1 – Rotinas institucionais no Jardim de Infância

TEMPO	ESPAÇO	ROTINA INSTITUCIONAL
<p>9h00</p> <p>Acolhimento das crianças/famílias</p>	<p>Sala das AAAF para a sala de atividades ou Casa para a sala de atividades.</p>	<p>Momento de transição família – Jardim de Infância OU Momento de transição AAAF – Jardim de Infância</p> <p>Algumas crianças chegam ao Jardim de Infância às 9h00 acompanhadas das suas famílias enquanto outras vêm acompanhadas dos monitores das AAAF.</p>
<p>9h00 às 9h30</p> <p>Exploração espontânea das áreas da sala de atividades</p>	<p>Sala 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área da casinha • Área da garagem • Área pintura, recorte e colagem • Área da biblioteca • Área dos jogos de chão • Área dos jogos de mesa • Área dos desenhos 	<p>Exploração espontânea das áreas da sala de atividades</p> <p>Ao chegarem à sala, as crianças podem ficar até as 9h15 acompanhadas das suas famílias na sala de atividades. A partir desse momento, podem ficar, com a equipa pedagógica, a explorar as áreas da sala.</p>
<p>9h30 às 9h40</p> <p>Arrumação do espaço das áreas</p>	<p>Sala 1 (Áreas que foram exploradas)</p>	<p>Momento de arrumação</p> <p>As crianças são responsáveis por arrumar o espaço no qual estiveram a brincar. Depois de arrumarem, podem auxiliar outras crianças na mesma tarefa.</p>
<p>9h40 às 10h00</p> <p>Reunião da manhã com acolhimento da equipa educativa às crianças</p>	<p>Sala 1 (Zona do tapete)</p>	<p>Reunião da manhã com acolhimento</p> <p>As crianças reúnem na zona do tapete, cantando a canção da manhã, partilhando possíveis notícias que tenham para o grupo e/ou equipa pedagógica. Neste momento a equipa pedagógica faz a atribuição das tarefas do dia às crianças. A educadora dá a conhecer às crianças o plano para o dia.</p>
<p>10h00 às 10h30</p> <p>Momento de higiene e lanche da manhã</p>	<p>Sala 1 (Zona do tapete)</p> <p>Casa de banho</p>	<p>Momento de higiene</p> <p>O grupo vai, acompanhado da equipa pedagógica à casa de banho.</p> <p>Momento de alimentação - lanche da manhã</p>

		As crianças comem, sentadas nos seus lugares habituais na mesa o lanche da manhã – fruta. Este momento também pode ocorrer na zona do tapete.
10h30 às 11h30 Propostas pedagógicas orientadas pela equipa pedagógica e/ou atividades de exploração livre	Sala 1	Momento de propostas pedagógicas orientadas pela equipa pedagógica e/o atividades livres A equipa pedagógica apresenta às crianças propostas orientadas, que podem ocorrer de forma individual ou em grande grupo. Ao mesmo tempo, as crianças podem desenvolver atividades de exploração livre.
11h30 às 11h40 Arrumação	Sala 1	Momento de arrumação As crianças são responsáveis por arrumar o espaço no qual estiveram a brincar. Depois de arrumarem, podem auxiliar outras crianças na mesma tarefa.
11h40 às 11h45 Higiene	Casa de banho	Momento de higiene O grupo vai, acompanhado da equipa pedagógica à casa de banho.
11h45 às 12h45 Almoço e recreio	Refeitório Recreio	Momento de alimentação – almoço As crianças almoçam supervisionadas pelos monitores das AAAF. Momento de recreio Sempre que possível, o recreio acontece no exterior. Quando a condição climatérica não o permite, o recreio ocorre apenas até as 12h45, no corredor, à porta da sala, com materiais disponibilizados pela educadora.
12h45 às 13h45 Recreio	Recreio (no exterior sempre que possível. Em dias de chuva este momento ocorre no corredor, à porta da sala, com materiais disponibilizados pela educadora)	Momento de recreio Sempre que possível, o recreio acontece no exterior. Quando a condição climatérica não o permite, o recreio ocorre apenas até as 12h45, no corredor, à porta da sala, com materiais disponibilizados pela educadora.

13h45 às 14h00 Higiene	Casa de banho	Momento de higiene O grupo vai, acompanhado da equipa pedagógica à casa de banho.
14h00 às 14h15 Lanche da tarde	Sala 1 (Nas mesas de atividades ou na zona do tapete)	Momento de alimentação - lanche da tarde As crianças comem, sentadas nos seus lugares habituais na mesa o lanche da tarde – leite e bolachas. As crianças que não bebem leite comem fruta e bolachas. Este momento também pode ocorrer na zona do tapete.
14h15 às 14h50 Propostas pedagógicas orientadas pela equipa pedagógica e/ou atividades de exploração livre	Sala 1	Momento de propostas pedagógicas orientadas pela equipa pedagógica e/o atividades livres A equipa pedagógica apresenta às crianças propostas orientadas, que podem ocorrer de forma individual ou em grande grupo. Ao mesmo tempo, as crianças podem desenvolver atividades de exploração livre.
14h50 às 15h00 Arrumação	Sala 1 (Áreas que foram exploradas)	Momento de arrumação As crianças são responsáveis por arrumar o espaço no qual estiveram a brincar. Depois de arrumarem, podem auxiliar outras crianças na mesma tarefa.
15h00 Saída	Transição da sala 1 para casa, acompanhados pelas famílias, ou para a sala das AAAF, acompanhados pelos monitores	Momento de transição Jardim de Infância – Casa OU Momento de transição Jardim de Infância – AAAF Algumas crianças ficam na escola a frequentar as AAAF até as 17h30 ou 19h30 OU, saem da escola às 15h00 com as suas famílias.

Nota. Tabela elaborada com base no conceito de rotinas institucionais no tempo-espaço do JI de Ferreira (2004).

ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadores/as de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as concepções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar e o jogo no Jardim de Infância;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a;
- Caraterizar as concepções dos/as profissionais sobre modelos e abordagens pedagógicas em Jardim de Infância e a sua relação com o brincar e o jogo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS I. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	

		<p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente?</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B6. Para além de exercer funções de educadora de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</p>	
<p>C. Perspetivas sobre o brincar e o jogo em Jardim de Infância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do brincar nas crianças dos 3 aos 6 anos; • Abordagem Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao brincar e ao jogo em Jardim de Infância; • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a e a sua relação com o brincar e o jogo 	<p>C1. Como define o conceito brincar? E jogo?</p> <p>C2. Qual o papel do brincar e do jogo no desenvolvimento das crianças?</p> <p>C3. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p> <p>C4. Qual considera ser a importância do brincar para as crianças do seu grupo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia o seu desenvolvimento? De que forma? - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.
<p>D. Relação com as Famílias no que ao</p>		<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?</p>	

brincar e ao jogo diz respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções das/os educadoras/es sobre as famílias, brincar e jogo em contexto de creche; 	D2. Quais são as concepções das famílias sobre o brincar? Alguma vez foi necessário abordar o tema sobre a importância do brincar e do jogo com as famílias?	
E. Relação entre concepções e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as concepções sobre brincar e prática pedagógica 	E1. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma? E2. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê? E3. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?	Se a/o entrevistada/o responder a alguma destas questões anteriormente, não será necessário aplicá-las.
F. Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo de crianças, identificando as suas potencialidades, fragilidades e áreas de interesse 	F1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual está a desenvolver a sua prática atualmente? F2. Quais acredita serem as suas maiores potencialidades? E fragilidades? F3. O que identifica como sendo os seus interesses? F4. Quais os maiores desafios que encontra este ano letivo?	
G. Caracterização da relação com a equipa pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre os diferentes elementos da equipa pedagógica 	G1. Como caracteriza a equipa pedagógica de sala? E a relação existente entre os diferentes elementos? G2. Há aspetos da organização do ambiente e da prática educativa que sejam refletidos em conjunto?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| " | | " |

ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE – O BRINCAR E O JOGO

B1. Qual a sua formação?

Sou licenciada em Educação de Infância pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, Pré-Bolonha, fiz também uma pós-graduação em gestão escolar.

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

Exerço funções há vinte anos.

B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente?

No início senti dificuldades em encontrar um trabalho estável na área. Em relação às crianças, como comecei no privado, a minha maior dificuldade prendia-se com o relacionamento com os pais e famílias.

Atualmente, as dificuldades que identifico relacionam-se com a diferença que sinto nas crianças, seja pela falta de estímulo que estas trazem de casa, o não saber brincar, os problemas de vocabulário e convívio no social. As bases de casa estão muito frágeis. Noto isto mais acentuado nos últimos dez anos. As crianças não sabem desenhar ou explorar um livro devido à utilização constante de recursos digitais. A falta de curiosidade e a motivação, essas são as grandes diferenças que sinto.

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Estive neste agrupamento há quatro anos, numa outra escol. Este ano vinculei e fiquei neste Jardim de Infância.

B6. Para além de exercer funções de educadora de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?

Sou educadora titular do grupo e para além disso sou coordenadora de um departamento com vinte e cinco educadoras.

C1. Como define o conceito brincar? E o jogo?

Brincar é explorar todas as áreas que estão disponíveis na sala, de forma livre ou orientada para promover a criatividade, a concentração, a socialização e a gestão de conflitos. Para que as crianças percebam que a brincar estão a crescer e a aprender. O meu lema é “A brincar aprende-se”. Para mim, brincar, independentemente de ser na sala, no jardim, em casa ou com os pais, deve fazer parte da rotina diárias das crianças. Dentro dessa rotina diária, o brincar pode acontecer através de uma conversa, um jogo, uma ida ao parque, uma atividade conjunta. No fundo para mim brincar é o “trabalho” das crianças.

Para mim o jogo faz parte do brincar.

C2. Qual o papel do brincar e do jogo no desenvolvimento das crianças?

Eu tento inculcar que tudo o que as crianças fazem é uma brincadeira. Os jogos são uma brincadeira, mas claro que tem outro objetivo, a memória, por exemplo. Não consigo dissociar os dois conceitos. Acredito que ambos são cruciais para o desenvolvimento das crianças.

C3. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?

Não me oriento por nenhum modelo pedagógico. Tirei o curso no ISEC e, portanto, não trabalhávamos nenhum pedagogo em específico. Sinto que fui buscar a cada um e às minhas aprendizagens um pouco de tudo o que aprendi. Fomento no dia-a-dia a autonomia das crianças, a brincadeira. Sou um pouco de todas as aprendizagens que concretizei.

C4. Qual considera ser a importância do brincar para as crianças do seu grupo?

Este grupo gosta e sabe brincar nas diversas áreas, não o grupo todo, mas a maioria. E isso dá-me gosto. Considero extremamente importante. Acredito que estas crianças em casa brinquem, sozinhos ou acompanhados. Acho que eles já perceberam a rotina. Já perceberam que brincar é trabalho.

D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?

Tenho algum contacto diário com as famílias, no momento do acolhimento entra as 9h00 e as 9h15. De resto tenho contacto via e-mail e esporadicamente por telefone. Estamos numa escola de estrato social médio/médio alto, os pais são pessoas interessadas, são pais preocupados, querem saber sobre a adaptação dos filhos à escola, como estão, como se dão com o grupo e connosco. São pais colaborativos.

D2. Quais são as concepções das famílias sobre o brincar?

Alguma vez foi necessário abordar o tema sobre a importância do brincar e do jogo com as famílias?

Logo na reunião de pais de início de ano letivo eu expliquei o meu método de trabalho e disse as famílias que as crianças brincam muito e questionei se haveria algum problema em as crianças sujarem-se, os pais foram muito acessíveis. Desde início que este tema foi abordado e bem recebido pelos pais. Também há trabalhos, claro, com objetivos, mas a parte lúdica é o foco.

E1. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?

Não tenho sentido tanta necessidade de me envolver pois as crianças deste grupo não requerem tanto a presença do adulto. A minha participação é uma resposta à capacidade de as crianças se organizarem nas suas brincadeiras.

E2. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?

Constantemente. Para compreender primeiro como brincam, com quem brincam, se exploram várias possibilidades, como se relacionam e como gerem os seus conflitos. A minha necessidade de observar é para compreender o que cada um faz em determinada área.

E3. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?

Registos escritos não faço, mas deixo registado nas avaliações trimestrais deles e partilho com as famílias, fazendo referência na formação social e pessoal.

F1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual está a desenvolver a sua prática atualmente?

É um grupo heterogêneo, há duas crianças com Necessidades de Saúde Específicas (NSE). É um grupo curioso, participativo, entusiasta. As crianças respondem bem às atividades propostas. A maioria consegue apresentar um discurso fluente e um vocabulário diversificado; conhecem as rotinas e conseguem cumpri-las. Algumas crianças, quatro, mais ou menos, apresentam algumas reações mais desajustadas relativamente à frustração.

Uma das crianças com NSE não socializa com os pares, o que por vezes cria um ambiente instável, ficando condicionado associado à problemática.

F2. Quais acredita serem as suas maiores potencialidades? E fragilidades?

Acredito que as fragilidades são, maioritariamente, ao nível da fala, articulação das palavras e sons. A postura à mesa e no tapete também precisa de ser melhorada bem como a espera da tomada de vez para comunicarem.

As potencialidades, são um grupo unido que se entreaajuda; são organizados, bem como são muito interessados e participativos, gostam de dar opinião e contributo.

F3. O que identifica como sendo os seus interesses?

Adoram brincar em todas as áreas. Este interesse advém da minha prática pedagógica. Gostam da expressão motora. O grupo é muito sedento de informação. Têm muita necessidade de intervir. A expressão plástica também é um dos seus interesses, o desenhar, recortar, colar.

F4. Quais os maiores desafios que encontra este ano letivo?

Conseguir com os poucos recursos humanos disponíveis trabalhar com um grupo que tem uma criança que depende diariamente, durante todo o tempo, da atenção de um adulto e, conseguir dar a todo o grupo, aos vinte, aquilo que todos eles merecem e têm direito para se desenvolverem, respondendo as suas necessidades e curiosidades. Conseguir organizar o dia letivo sem deixar de parte nenhuma criança nem as suas necessidades, respondendo a todos.

G1. Como caracteriza a equipa pedagógica de sala? E a relação existente entre os diferentes elementos?

Considero que há um bom ambiente de trabalho. Conversamos. A Assistente Operacional (AO) é participativa e colabora. É competente nas suas tarefas, sendo disponível. Conseguimos gerir bem o grupo e trabalhar.

G2. Há aspetos da organização do ambiente e da prática educativa que sejam refletidos em conjunto?

Quando algo corre menos bem, conversamos e refletimos. Com o resto da equipa pedagógica de escola o ambiente é agradável. Acima de tudo cooperamos.

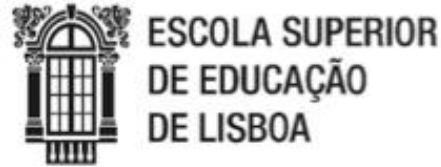
De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Acredito que enquanto estagiária estamos a ganhar muito com a tua presença.

Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO F. CARTA DE APRESENTAÇÃO

| ' ' | | ' ' |



Olá a todos/as,

O meu nome é Ângela Nunes e sou estudante do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Irei realizar o meu estágio na sala da educadora _____ e das crianças, com início a 17 de outubro de 2022 até 6 de fevereiro de 2023. Durante estes meses, irei estar integrada nas rotinas do grupo e desenvolverei algumas atividades com as crianças, para com elas poder aprender e conhecer o mundo que nos rodeia.

Agradeço o voto de confiança que me foi cedido. Espero contar com a vossa colaboração e encontro-me totalmente disponível para responder e esclarecer alguma dúvida que surja durante toda a minha estadia no Jardim de Infância.

Atenciosamente

A estagiária,

Ângela Nunes.

ANEXO G. CONSENTIMIENTO INFORMADO

| " | | | " |

Eu, Ângela Carolina Guedes Nunes, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a realizar um estágio curricular na sala da Educadora Laura Monteiro, desde 17 de outubro de 2022 e com término a 6 de fevereiro de 2023.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagens (fotografias e vídeos) do/a seu/sua educando/a nas atividades dinamizadas, única e exclusivamente para fins académicos, salvaguardando sempre a proteção da identidade das crianças.

Em momento algum, será revelada a identidade da criança, seja o seu nome bem como imagens explícitas identificativas da mesma. É de salientar que a presente autorização pode, a qualquer momento ser retirada, sem qualquer prejuízo da qualidade dos cuidados prestados.

Sublinho que a captação de imagem é crucial para o meu trabalho durante a estadia no JI do Lumiar, bem como para a elaboração de um posterior relatório final, contribuindo assim para o meu processo de formação.

Com os melhores cumprimentos,

Ângela Nunes

Eu, Encarregado de Educação do (a)

Autorizo a captação de imagem.

Não autorizo a captação de imagem.

O Encarregado de Educação _____

ANEXO H. GUIÃO DO QUESTIONÁRIO À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação das questões	Tipo de questão
Legitimação do questionário	- Legitimar o questionário	Contextualização e apresentação do questionário e seus objetivos.	
Caracterização sociográfica dos participantes	- Recolher informação acerca dos questionados	Recolha de dados como:	
		- Habilitações literárias	Resposta aberta
		- Tempo de serviço	Escolha múltipla
Conceções acerca da importância da literatura para a infância	- Compreender as conceções da educadora acerca da importância da literatura para a infância	<p>- Qual a importância que atribui ao contacto das crianças com a literatura para a infância?</p> <p>- A partir de que idade acredita que deva a criança contactar com os livros e a literatura infantil?</p> <p>- Quais acredita serem os benefícios associados ao contacto com a literatura para a infância?</p>	Resposta aberta
Critérios de seleção de livros infantis	- Perceber os critérios da educadora na escolha de livros infantis	- Quais os critérios que tem em consideração aquando da escolha de um livro infantil?	<p>Escola múltipla</p> <p>Opções: Autor, Editor, Capa, Ilustrações, Recomendação pelo PNL*, Enredo, Outro(s).</p>

<p>Conceções acerca da literatura infantil em contexto de Jardim de Infância</p>	<p>- Entender a importância que a educadora atribui ao contacto com literatura para a infância em contexto de JI</p>	<p>- Acredita ser benéfico o contacto diário das crianças com histórias e livros infantis?</p> <p>- Contempla na sua rotina diária um espaço/momento dedicado à Hora do Conto?</p> <p>- Com que frequência costuma contar histórias ao seu grupo de crianças?</p>	<p>Escolha múltipla</p>
<p>Importância da literatura para a infância no planeamento de atividades</p>	<p>- Compreender de que modo a literatura para a infância contribui no planeamento de atividades a realizar com o grupo</p>	<p>- Que lugar ocupa a literatura infantil no planeamento das suas atividades?</p> <p>- Acredita que os livros podem ser um bom instrumento no planeamento e na implementação de atividades com o grupo?</p> <p>- Com que propósito recorre mais frequentemente aos livros infantis nas suas práticas?</p>	<p>Escolha múltipla</p> <p>Escolha múltipla</p> <p>Opções: Didático Lúdico Ambos</p>

*PNL: Plano Nacional de Leitura

Objetivo Geral:

- Conhecer e compreender as conceções da Educadora acerca da importância da Literatura para a Infância.

ANEXO I. GUIÃO DO QUESTIONÁRIO ÀS
FAMÍLIAS

| " | | | " |

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação das questões	Tipo de questão
Legitimação do questionário	- Legitimar o questionário	Contextualização e apresentação do questionário e seus objetivos.	
Caracterização sociográfica dos participantes	- Recolher informação acerca dos questionados	Recolha de dados como:	
		- Idade	Resposta aberta
		- Sexo	Escolha múltipla
		-Habilitações literárias	Resposta aberta
Conceções acerca da importância da literatura para a infância	- Compreender as conceções das famílias acerca da importância da literatura para a infância	<p>Classifique de 1 a 5, sendo que 1 significa discordo totalmente e 5 concordo totalmente, as seguintes afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A literatura para a infância é de extrema relevância no desenvolvimento integral das crianças. - A literatura para a infância contribui para a aprendizagem das crianças. - O contacto da criança com livros é fundamental desde a nascença. - O contacto com a literatura para a infância deve acontecer apenas e só quando as crianças demonstram interesse. - O contacto com a literatura para a infância deve acontecer apenas quando as crianças estão a aprender a ler e a escrever. 	Escala de Likert
Literatura para a infância no seio familiar	- Perceber o contacto que existe, ou não, com a literatura para a infância no seio familiar	- Possui livros infantis em casa? Sim ou não?	Escolha múltipla

		<p>- Se respondeu sim, o seu educando pode manuseá-los livremente? De que forma?</p> <p>- Se sim, esses livros foram majoritariamente comprados, oferecidos ou passados de geração em geração?</p> <p>-Tem por hábito comprar livros ao/à sua/sua educando/a?</p> <p>Se sim, com que frequência?</p>	<p>Escolha múltipla</p> <p>Resposta aberta</p>
		<p>- Costuma ler histórias ao/à seu/sua educando/a?</p>	<p>Escolha múltipla</p>
		<p>-Se respondeu não, porquê?</p>	<p>Resposta aberta</p>
		<p>- Se respondeu sim, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a?</p> <p>- Tem por hábito levar o/ seu/sua educando/a à biblioteca?</p>	<p>Escolha múltipla</p> <p>Opções:</p> <p>- Todos os dias, 2 a 3 vezes por semana, 1 vez por semana, 2 em 2 semanas, 1 vez por mês?</p>
<p>Importância atribuída à literatura para a infância</p>	<p>- Compreender as concepções da família acerca da literatura para a infância e a importância que atribuem à mesma</p>	<p>- Quais os principais aspectos que valoriza num livro infantil?</p>	<p>Escolha múltipla</p> <p>Opções:</p> <p>Autor</p> <p>Editor</p> <p>Capa</p> <p>Ilustrações</p> <p>Enredo</p> <p>Recomendação pelo PNL*</p>

<p>Concepções acerca da literatura infantil em contexto de Jardim de Infância</p>	<p>- Entender a importância que as famílias atribuem ao contacto com literatura para a infância em contexto de JI</p>	<p>- Acredita ser benéfico o contacto diário das crianças com histórias e livros infantis?</p> <p>- Concorda com a existência da Hora do Conto?</p> <p>-Se sim, porquê?</p>	<p>Escolha múltipla</p>
---	---	---	-------------------------

*PNL: Plano Nacional de Leitura

Objetivo Geral:

- Conhecer e compreender as concepções das famílias acerca da importância da Literatura para a Infância.

ANEXO J. ROTEIRO ÉTICO

| " " | | " "

-
1. Objetivos do trabalho
- Dia 28 de novembro de 2022, pela primeira vez, refleti com a Educadora que poderia desenvolver uma investigação acerca da Literatura para a Infância e o espaço que a mesma ocupa nas vivências das crianças em idade de Pré-Escolar. Ao mesmo tempo interessa-me compreender as práticas dos adultos que rodeiam as crianças, acerca deste mesmo tema. **(NOTA DE CAMPO, n.º 87, dia 28 de novembro de 2022).**
- Mais tarde, após refletir com a orientadora, compreendi que compreender as práticas dos adultos – família e educadora-, me importa perceber as suas conceções acerca da literatura infantil e a forma como estes permitem/possibilitam o contacto entre as crianças e os livros.
- No início da Prática Profissional Supervisionada- Módulo II (PPS II), elaborei uma carta de apresentação às famílias e elementos da comunidade educativa, por forma a apresentar-me e integrar-me na equipa pedagógica e com as famílias.
- “Consciencializar os profissionais de educação de infância de que o poder que têm é possibilidade de influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso do exercício da sua prática.”
- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)
- “Constituir um instrumento que propicie a
-

interrogação crítica das práticas, tendo em vista o bem do outro e o bem comum.” (p.1)

2. Custos e benefícios

No que concerne aos benefícios associados à investigação a decorrer no contexto socioeducativo, estes relacionam-se com o facto de ter colaborado com a Educadora Titular do Grupo e famílias das crianças, e assim, possibilitar que estes se consciencializassem das suas próprias conceções e práticas respeitantes à Literatura Infantil.

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)

Relativamente aos custos que a investigação acarreta, não sinto que estes existam por forma a revelarem-se um constrangimento, seja para a equipa pedagógica de sala, do contexto socioeducativo, famílias ou até mesmo para as crianças.

Todos os dados foram recolhidos em contexto de ação educativa, com as crianças integradas no seu ambiente natural de aprendizagem e desenvolvimento.

3. Respeito pela
privacidade
e
confidencialidade

De modo a garantir a privacidade e a confidencialidade de todos os intervenientes da investigação, não são identificados os rostos das crianças de forma perceptível nos registos fotográficos recolhidos. Foi elaborado um

“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham

consentimento informado para os Encarregados de Educação das crianças preencherem, que foi entregue por mão própria, com o intuito de me dar a conhecer, explicar os objetivos da minha integração com o grupo de crianças. Antes de entregar este consentimento às famílias, este foi elaborado por mim, mas totalmente aprovado pela Educadora Cooperante, tendo esta validado o mesmo.

Apesar de a Educadora ter uma autorização de todas as famílias, desde o início do ano letivo a autorizar os registos dentro da organização socioeducativa, considerámos mais correto eu elaborar o consentimento informado para os mesmos.

No que concerne às crianças, antes de começar a fotografá-las conversámos, tendo dando a conhecer o objeto que utilizava para efetuar os registos, o telemóvel, muitas vezes deixando-as explorar o mesmo, mostrando sempre as imagens que captava. Por vezes, em determinadas propostas, se percebia que as crianças estavam menos recetivas eu não tirava registos fotográficos e, pedia sempre autorização antes de efetuar os mesmos.

De salvaguardar que, em momento algum do decorrer da investigação, dados referentes à identificação da organização socioeducativa, das crianças, famílias o equipas pedagógicas serão mencionados, não havendo qualquer forma de identificar qualquer dos intervenientes.

em risco a integridade da criança).” (p.2)

“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (p.2)

“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Todas as crianças e famílias foram incluídas na investigação realizada, de modo que eu pudesse compreender as diferentes vivências existentes a respeito das práticas literárias em contexto familiar.</p> <p>No entanto, não foi possível obter respostas de todas as famílias aos inquéritos por questionário entregues no decorrer da investigação.</p>	<p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p>
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Os objetivos da investigação foram definidos por mim, desde o início, sempre de forma cooperada com a Educadora, que me acompanhou desde o início. Também a minha orientadora me auxiliou e guiou neste processo de definição de objetivos e planeamento da investigação.</p> <p>Houve algumas alterações desde o início da definição da problemática para a investigação até ao começo da mesma, na medida em que, inicialmente, equacionei envolver as crianças no processo de recolha de dados, realizando uma entrevista a cada uma.</p> <p>Após uma reflexão, considerei que tal poderia não ser a melhor opção, na medida em que algumas crianças apresentam um desenvolvimento linguístico mais comprometido, e não pretendia colocar nenhuma criança numa posição menos favorável. Assim, optei por me focar nas conceções do adulto-mediador: a Educadora, em contexto escolar, e as famílias.</p>	<p>“Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece.” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p>

Neste processo, foi crucial proceder a uma revisão da literature acerca do tema, e formular algumas questões de partida que facilitaram o enquadramento de alguns conceitos ao longo da investigação.

Assim, os objetivos definidos para a investigação, são os seguintes:

- Compreender as conceções da família acerca da importância da Literatura para a Infância e do seu fomento em idade Pré-Escolar;
- Perceber a importância atribuída pelo Educador à Literatura para a Infância e à sua dinamização em contexto de JI;
- Analisar as práticas das famílias e do Educador de Infância no contacto das crianças com os livros e a leitura.

6. Consentimento informado	O consentimento informado foi entregue por mão própria às famílias, devidamente acompanhado de uma explicação acerca do intuito do mesmo.	“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)
7. Uso e relato das conclusões	No final da investigação, os resultados serão organizados e partilhados com a equipa pedagógica de sala, crianças e famílias. Desta forma, pretendo conseguir contribuir para o melhoramento das práticas de leitura, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar.	“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa

educativa não discriminando qualquer colega.”

(p.2)

8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa

Acredito que a investigação tenha impacto na Educadora, famílias e crianças, pois envolvi-me no seu ambiente de aprendizagem diário, integrei-me nas suas rotinas e isto, inevitavelmente, acaba por impactar todos os participantes. Por este motivo, considere benéfico começar, gradualmente, a envolver-me em jogo, para poderem decidir e agir de modo adequado, justo e correcto, o que significa uma procura activa dos valores que estão na génese dos critérios que sustentam este processo.”

Numa outra fase acredito e pretendo que a investigação tenha impacto na equipa pedagógica de sala, numa primeira fase na Educadora titular de grupo, estendendo-se à Assistente Operacional, melhorando a prática pedagógica da equipa, permitindo que estas compreendam em que pontos se deve investir mais, ou continuar.

(p.1)

9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as

Ao longo de todo o processo, fui refletindo com a equipa pedagógica acerca das inferências que ia realizando, de modo a possibilitar uma reflexão conjunta e, trocando opiniões e visões acerca do decorrer da investigação.

No final, tenciono dar a conhecer à equipa educativa e famílias os resultados obtidos. No que concerne à comunicação dos mesmos às crianças, tenciono

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

conversar com estas através dos benefícios associados às práticas literárias, “Afirmar a profissionalidade, enquanto prática bem como o seu ponto de vista acerca das atividades que realizámos nesse sentido, nomeadamente idas à biblioteca. Esta devolução apenas poderá ser realizada no final, depois de todas as outras etapas da investigação, nomeadamente recolha de dados concluída, tratamento e organização dos mesmos.

reflexiva, numa perspectiva ética.” (p.2)

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.2)

10. Tratamento dos dados¹

No final da investigação, reitero que apagarei todos os dados respeitantes à organização socioeducativa e aos participantes, apagando todos os registos fotográficos originais.

Todo os dados recolhidos que identificam as crianças e as suas famílias serão apagados.

“Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece.” (p.1)

Apresentar e desenvolver a competência “enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção” (p.2)

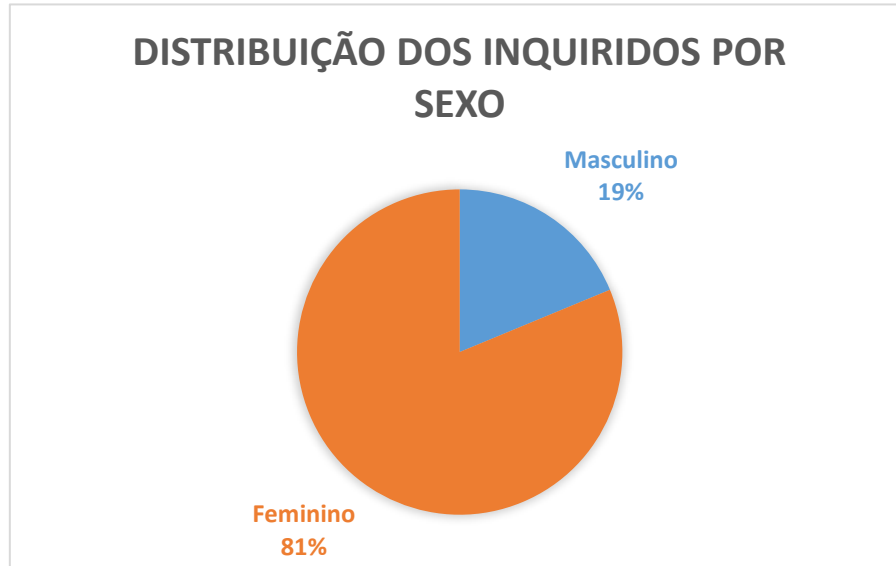
¹ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO K. GRÁFICOS REPRESENTATIVOS
DAS RESPOSTAS DAS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

Figura 1.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por sexo.



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 2.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por grupos etários.

ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL Figura 2.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por grupos etários.

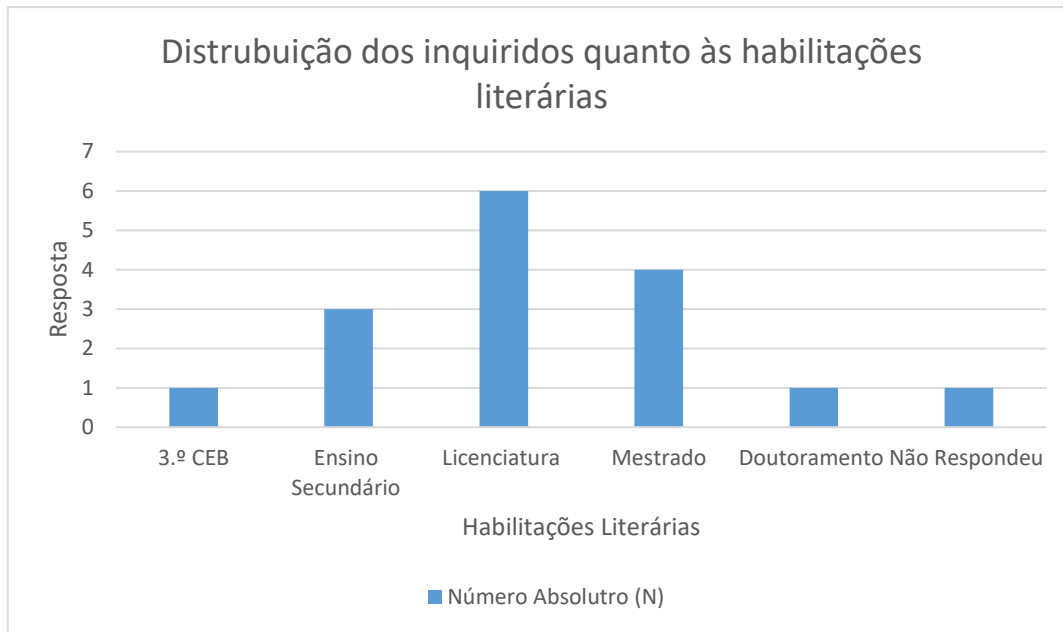
ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL

ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL

ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL

Figura 3.

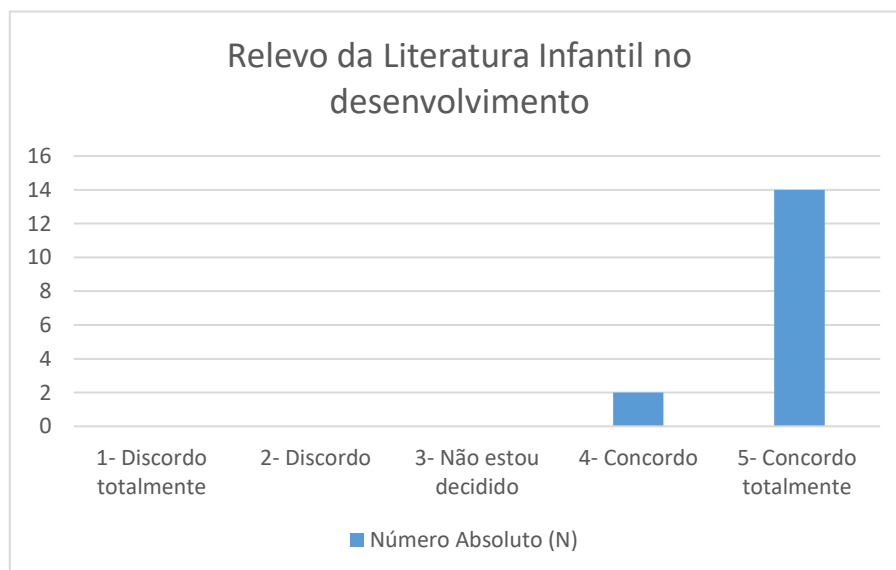
Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos quanto às habilitações literárias



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 4.

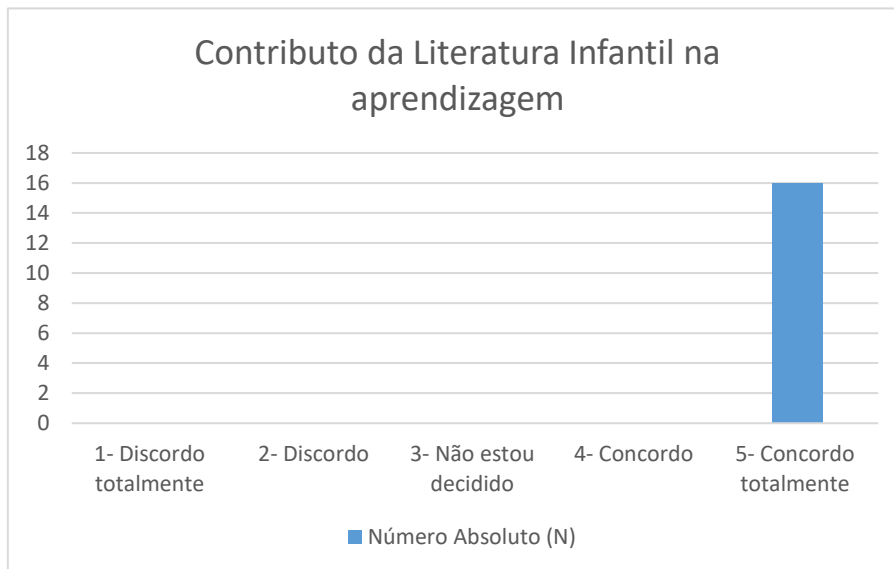
Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao relevo da LI no desenvolvimento da criança



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 5.

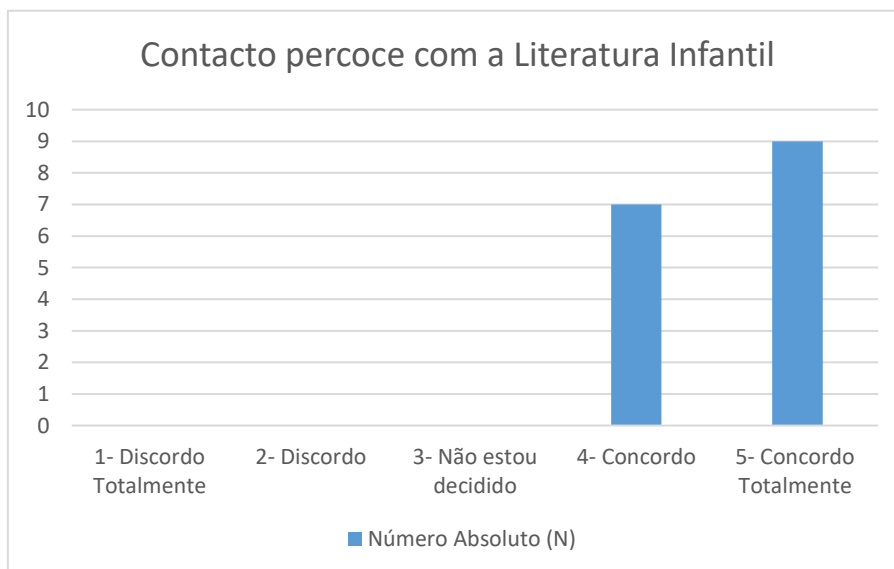
Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao relevo da LI na aprendizagem da criança



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 6.

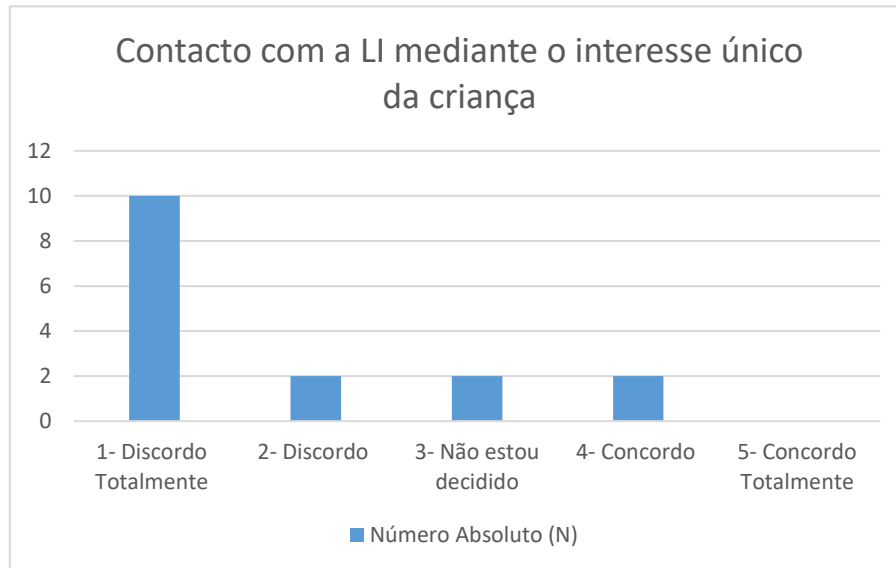
Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao contacto precoce com a Literatura Infantil



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 7.

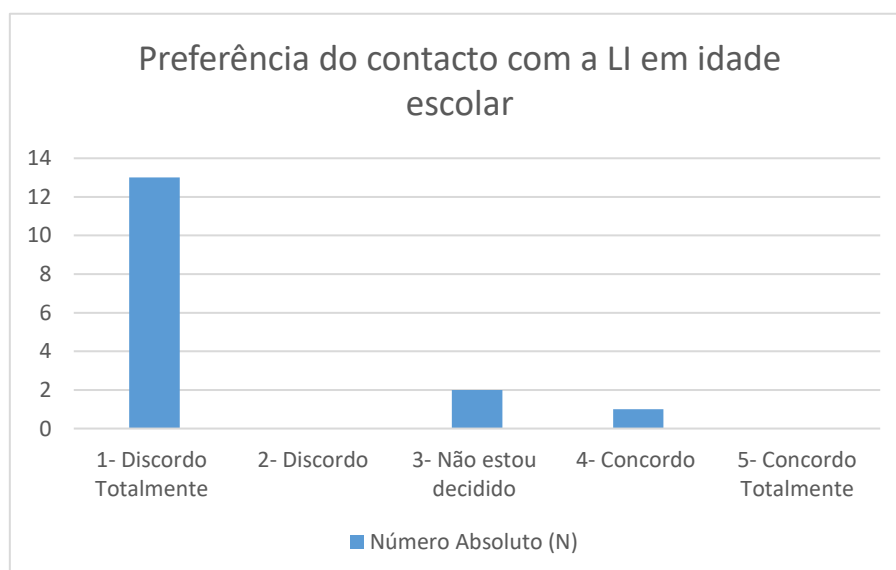
Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao contacto com a LI mediante o interesse único da criança



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 8.

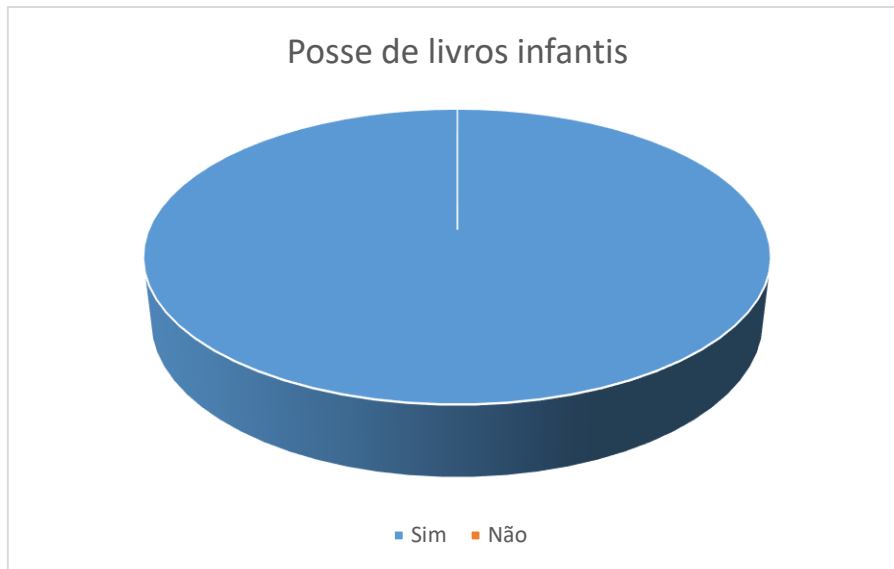
Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto à preferência do contacto com a LI em idade escolar



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 9.

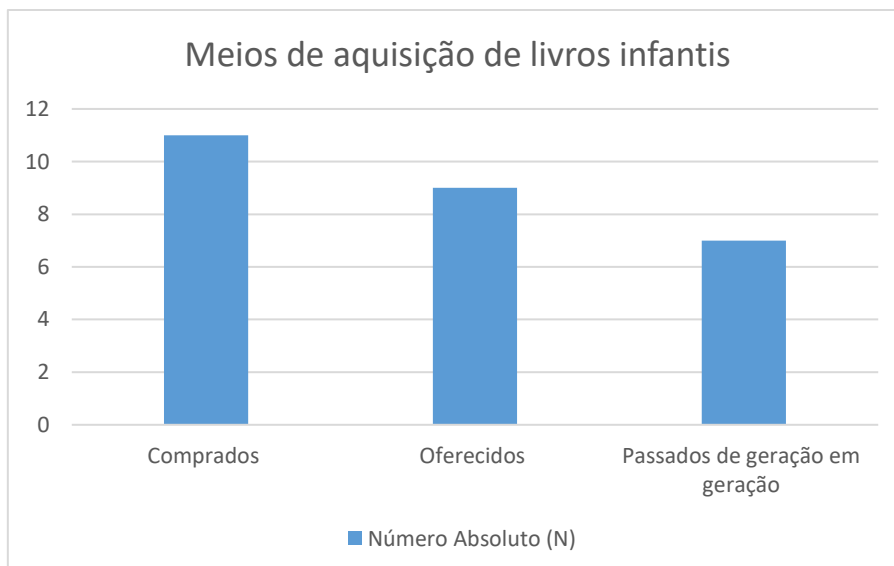
Gráfico relativo à posse de livros infantis



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 10.

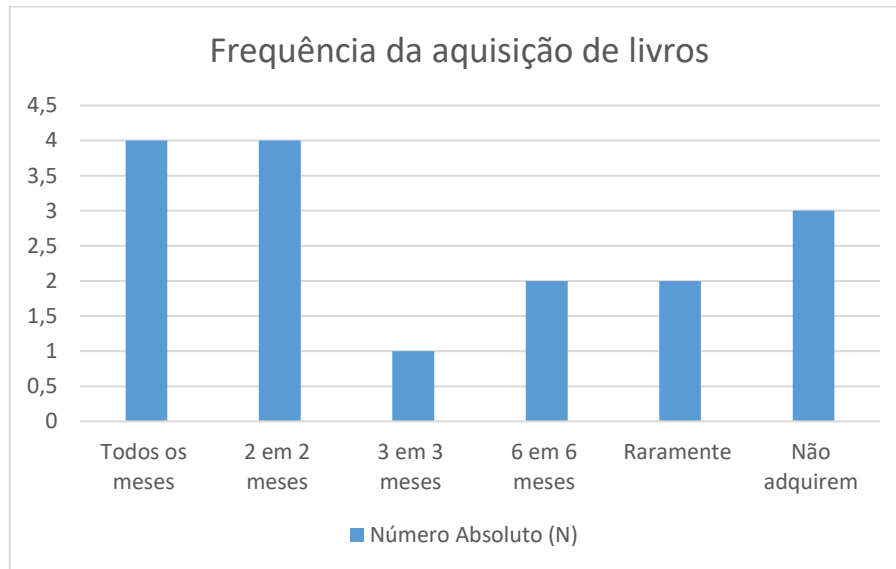
Gráfico alusivo aos meios de aquisição de livros infantis



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 11.

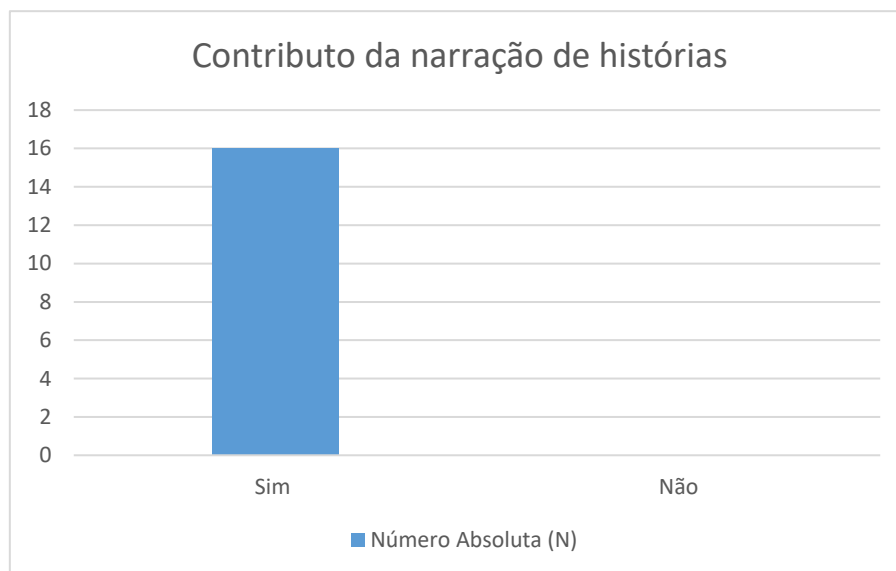
Gráfico alusivo à frequência da aquisição de livros infantis



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 12.

Gráfico alusivo às concepções dos inquiridos quanto ao contributo da narração diária de histórias



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 13.

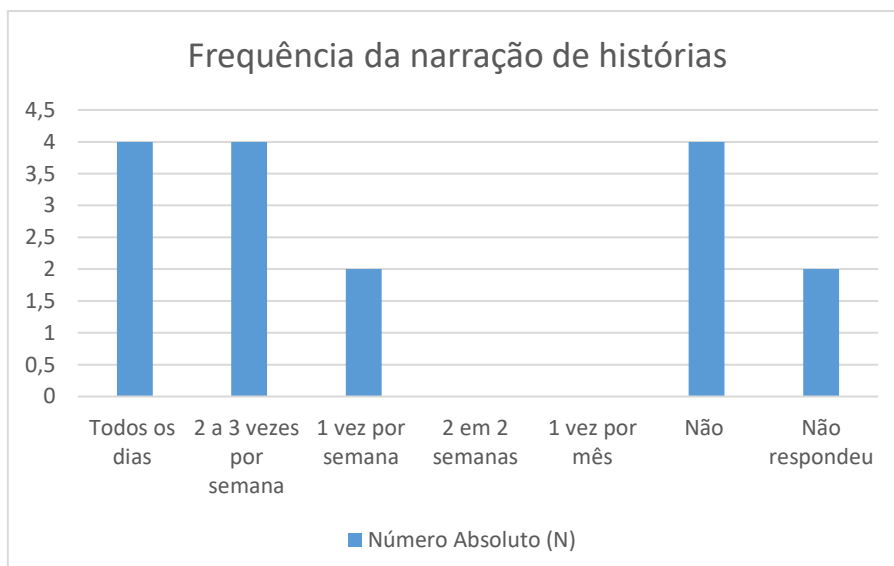
Gráfico alusivo ao hábito da narração de histórias



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 14.

Gráfico alusivo à frequência da narração de histórias



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 15.

Gráfico alusivo ao hábito de visitar bibliotecas



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 16.

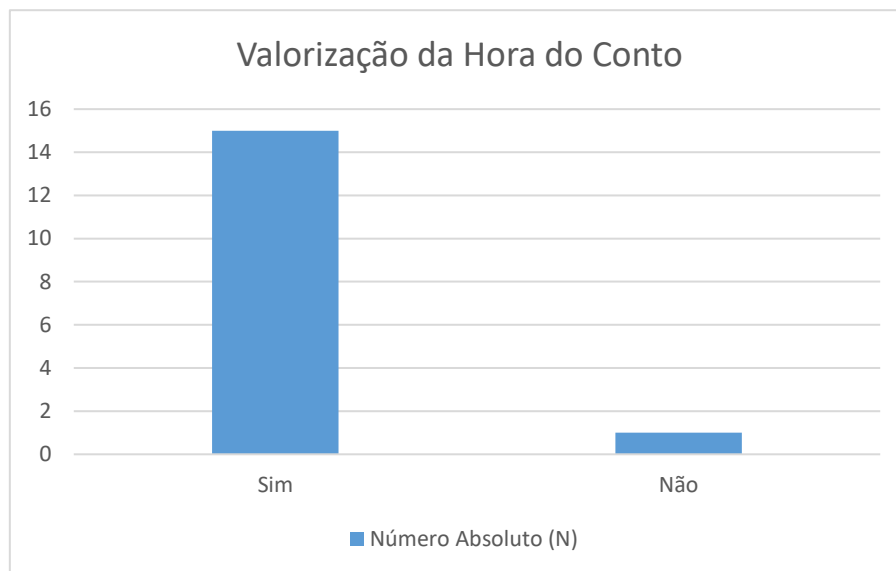
Gráfico alusivo aos aspetos valorizados no livro



Nota. Elaborado pela autora (2023).

Figura 17.

Gráfico alusivo à valorização da Hora do Conto pelos inquiridos



Nota. Elaborado pela autora (2023).

ANEXO L. ÁRVORE CATEGORIAL

| " ' | | ' "

Tabela 1

Categorização das respostas do inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Categoria	Subcategoria	Q. n.º*	Respostas
Manuseamento de livros (questão 6)	Acessibilidade	2	“(…) estão numa estante de fácil acesso (…)”
		3	“(…) numa estante ao seu alcance (…)”
		5	“(…) ao alcance dela.”
		9	“(…) estão numa prateleira acessível à criança (…)”
		11	“(…) no seu quarto, ao seu alcance.”
		12	“(…) ao alcance da nossa filha (…)”
Manuseamento livre		2	“(…) é autónomo para os consultar (…)”
		16	“(…) ir buscá-los à estante e vê-los livremente (…)”
Uso recreativo		4	“(…) reproduzindo a história original ou contando a sua própria história.”
		9	“(…) para ver imagens ou copiar ilustrações.”
Explorações partilhadas		12	“(…) juntar-se à irmã mais velha e juntas exploram os livros que escolheram (…)”
		16	“Escolhe (…) a história que a mãe lê antes de dormir.”
Importância atribuída à Hora do Conto (questão 14)	Criação de hábitos de leitura	1	“(…) criem hábitos de leitura (…)”
	Função lúdica e recreativa	1	“(…) forma lúdica (…) agradável. (…) a leitura é prazerosa.”
		2	“(…) é uma forma divertida (…)”
		3	“(…) promove a capacidade de (…) imaginação.”
		11	“(…) estimula a imaginação.”
	Função educativa	2	“(…) estimula a imaginação (…) adquirir novas competências.”

3	“(…) desenvolve (…) concentração, o conhecimento (…)”
5	“(…) ponto de partida para muitas atividades.”
12	“(…) concentração para a escuta e memória (…)”
4	“Desenvolve (…) o pensamento, (…) a fala (…)”
8	“(…) desenvolvimento psicológico.”
9	“(…) contacto com vocabulário diferente.”
12	“(…) contacto com palavras e situações novas.”
16	“(…) desenvolvimento das crianças (…) aprendizagem de conceitos e valores (…)”

Nota. Tabela elaborada pela autora com base nas respostas dos Pais/Encarregados de Educação.

* Numeração atribuída aos questionários aquando da sua análise.