



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

Motivação para a Leitura: o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto

Estudante: Inês Vieira Mendes Machado Gomes

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva

Coorientadora: Professora Mestre Célia Cândida Valente Novais

PENAFIEL

Junho de 2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

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

Motivação para a Leitura: o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva e da Professora Mestre Célia Cândida Valente Novais

“A educação tem raízes amargas,
mas os seus frutos são doces”.

Aristóteles

Dedicatória

Ao amor da minha vida, à minha mãe.

Agradecimentos

Bem, parece que chegou o fim de uma das etapas mais gratificantes e importantes da minha vida. Estou certa de que foram cinco anos muito felizes, embora rodeados de altos e baixos, repletos de risos, alegrias, choros, tristezas, frustração, ansiedade, mas acima de tudo de muitas aprendizagens.

Ao longo do meu percurso académico tive o privilégio de ter ao meu lado seres humanos incríveis a quem hoje tenho de agradecer e muito.

O meu muito obrigada,

À minha coordenadora de curso, Professora Doutora Ana Raquel Aguiar, ainda que o caminho tenho sido curto agradeço pela disponibilidade incansável, orientação e exigência. Obrigada por todas as palavras de carinho, motivação e apoio.

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Sampaio, e à minha coorientadora, Professora Célia Novais, pela disponibilidade e confiança nesta reta final.

À Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo pelos ensinamentos, partilhas e carinho ao longo destes anos.

A todos os docentes do ISCE Douro que me acompanharam e ajudaram durante estes anos maravilhosos. Obrigada por todas as aprendizagens e pela relação de proximidade que criam com todos os alunos despertando assim o gosto em aprender em cada um de nós.

Às minhas colegas de curso, Rita, Marta, Patrícia, Clara e Isabel, por estarem sempre presentes. Obrigada pelas partilhas, incentivos, sorrisos, lágrimas e desabafos ao longo destes cinco anos juntas. Sou grata pela amizade verdadeira que construímos.

A todas as Educadoras e Professoras Cooperantes, Educadora Ana, Educadora Marília, Professora Liliana e Professora Maria João. Obrigada por todas as aprendizagens, carinho e confiança. Com vocês aprendi muito.

Aos mais importantes, aos meus meninos. Os que tornaram esta caminhada ainda mais especial. Obrigada pelas aprendizagens, pelos momentos felizes que passamos juntos e por me ajudarem a crescer mais como pessoa e como profissional.

À minha mãe que sempre acreditou em mim. Sem ela nada disto seria possível. Agradecer-te é pouco por tudo o que fizeste e fazes por mim. Amo-te.

Ao meu pai pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso.

Aos meus avós e a toda a minha família pela energia positiva, apoio e carinho transmitido.

Ao meu namorado por ter acompanhado esta etapa do início ao fim. Obrigada pelo amor, apoio, paciência, compreensão e motivação ao longo destes anos.

À família do meu namorado que também se tornou a minha família pela força e palavras de incentivo.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os que vão ler este trabalho que é para mim um marco muito importante.

Sou uma sortuda por cada um de vós se ter cruzado no meu caminho e não me vou esquecer nunca que “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” - *Antoine de Saint-Exupéry*.

Obrigada a todos do fundo do meu coração.

Resumo

O presente trabalho, intitulado “*Motivação para a Leitura: o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto*”, e que agora se apresenta, para cumprimento legal da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa, num primeiro momento, refletir, crítica e reflexivamente, sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas levadas a cabo e, num segundo momento, apresentar o percurso investigativo que, neste caso particular, se traduz no desenvolvimento de um projeto construído com crianças do Pré-Escolar, num dos contextos onde se teve a possibilidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada II.

Assim, ao assumir a educação como veículo privilegiado do desenvolvimento, justifica-se atuar pedagogicamente o mais precoce e integralmente possível com as crianças no sentido de as implicar neste processo de desenvolvimento, inspirando-nos nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar. E por isso e para isso, através de um estudo de natureza qualitativa, especificamente um estudo de caso, encetou-se um conjunto de atividades ajustadas aos gostos e necessidades do grupo, objetivando-se, assim, potenciar a participação e a iniciativa, por um lado e o gosto e a motivação pelo manuseamento dos livros e das histórias, por outro.

A consecução destas atividades permitiu-nos viabilizar a estruturação do projeto, evidenciando-se, através do mesmo, a disponibilidade das crianças para uma participação mais ativa no Cantinho da Leitura e na Hora do Conto. A reestruturação do espaço revelou-se uma excelente estratégia pedagógica para a consecução dos objetivos traçados para esta investigação, em geral e para o grupo com o qual se edificou o projeto, em particular.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Projeto; Desenvolvimento; Participação.

Abstract

The present work, entitled “*Motivation for Reading: The Reading Corner and Storytime*” which is now presented for legal compliance for obtaining a Master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. In a first moment, it is intended to reflect, critically and reflexively, on the Supervised Teaching Practices carried out and, in a second moment, to present the investigative course that, in this particular case, is translated into the development of a project built with Pre-School children, in one of the contexts where the Supervised Teaching Practice II was carried out.

Thus, assuming education as a privileged vehicle for development, it justifies an early and full pedagogical action as possible with children, in order to involve them in this development process, inspired in the Curricular Guidelines for Pre-School. Thus, through a qualitative study, specifically a case study, we started a set of activities adjusted to the tastes and needs of the group, aiming to enhance participation and initiative, on the one hand, and the taste and motivation for handling books and stories, on the other.

These activities allowed us to structure the project, which demonstrated the children's willingness to participate more actively in the Reading Corner and Storytime. The restructuring of the space proved to be an excellent pedagogical strategy for achieving the objectives defined for this research, in general, and for the group with which the project was built, in particular.

Keywords: Preschool Education; Project; Development; Participation.

Índice

Dedicatória	V
Agradecimentos	VI
Resumo	VIII
Abstract	IX
Índice	10
Índice de Figuras	13
Índice de Tabelas	14
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	15
Introdução	16
Parte I – Componente Reflexiva	18
Capítulo I – Caminhos Trilhados	19
1. A Creche – Lugar de Encantamento	20
1.1 Caracterização da Creche	21
1.2 Sala Laranja	22
1.3 Reflexão sobre a Creche	24
2. A Educação Pré-Escolar – Lugar de Aprendizagens	27
2.1 Caracterização do Jardim de Infância.....	28
2.2 Sala 2	29
2.3 Reflexão sobre o Jardim de Infância	32
3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Lugares de (Re)conhecimento(s)	34
3.1 Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
3.2 Turma do 2.º ano do Ensino Básico	36
3.3 Turma do 4.º ano do Ensino Básico	38
3.4 Reflexão sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
4. As Práticas de Ensino Supervisionadas como Lugares de Experiências	41

Parte II – Componente Investigativa	44
Capítulo I - Enquadramento Teórico-Concetual	45
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal	45
2. O Contributo da Educação Pré-Escolar para a Leitura de Histórias	47
3. A Literacia Emergente: O Lugar da Literatura Infantil	49
4. Leitura e o Prazer da Leitura.....	51
5. Impulsionadores para a Leitura.....	53
6. Cantinho da Leitura	56
7. Hora do Conto.....	57
Capítulo II – O Projeto de Investigação	62
1. Pertinência do Estudo	62
2. Questão e Objetivos de Investigação	64
3. Metodologia	64
3.1 Opções Metodológicas	65
3.2 Participantes de Investigação	66
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	68
3.4 Tratamento de Dados.....	72
3.5 Calendarização do Projeto de Investigação	73
3.6 Questões Éticas.....	74
4. Intervenção Educativa.....	75
4.1 Apresentação das Diferentes Fases do Projeto de Investigação e Análise dos Dados	76
<i>Fase A – Diagnóstico.....</i>	<i>76</i>
<i>Fase B – Planificação e Intervenção</i>	<i>80</i>
<i>Atividade 1: Como vai ficar o nosso Cantinho da Leitura?</i>	<i>81</i>
<i>Atividade 2: E se fizéssemos um livro para o nosso Cantinho da Leitura?</i>	<i>85</i>
<i>Atividade 3: Dinamização da Hora do Conto</i>	<i>90</i>

<i>Fase C – Avaliação.....</i>	<i>107</i>
Capítulo III – Discussão dos Dados Recolhidos	109
Conclusão	113
Considerações Finais	118
Referências Bibliográficas	119
Apêndices.....	132
Apêndice 1 – Planificação da semana de 28 a 31 de março de 2022	133
Apêndice 2 – Planificação da Hora do Conto.....	137
Apêndice 3 - Pedido de autorização de participação no projeto de investigação.....	139
Apêndice 4 - Declaração de consentimento informado.....	141
Apêndice 5 - Grelha de observação	142
Apêndices 6 - Guião da entrevista semiestrutura à Educadora Cooperante	143
Apêndice 7 – Inquérito por questionário do projeto da Hora do Conto	144
Apêndice 8 – Exploração sozinha de histórias por parte das crianças	146

Índice de Figuras

Figura 1 – Grupo da sala laranja – Creche.....	23
Figura 2 – Grupo da sala 2 – Jardim de Infância.....	29
Figura 3 – Grupo da sala 2 – 2.º ano do 1.º CEB.....	36
Figura 4 – Grupo da sala 1 – 4.º ano do 1.º CEB.....	38
Figura 5 – Caraterização do grupo por sexo.....	67
Figura 6 – Análise da grelha de observação.....	77
Figura 7 – Registo fotográfico 1.....	81
Figura 8 – Registo fotográfico 2.....	82
Figura 9 – Registo fotográfico 3.....	82
Figura 10 – Registo fotográfico 4.....	83
Figura 11 – Registo fotográfico 5.....	84
Figura 12 – Registo fotográfico 6.....	88
Figura 13 – Registo fotográfico 7.....	88
Figura 14 – Registo fotográfico 8.....	89
Figura 15 – Registo fotográfico 9.....	91
Figura 16 – Registo fotográfico 10.....	93
Figura 17 – Registo fotográfico 11.....	94
Figura 18 – Registo fotográfico 12.....	95
Figura 19 – Registo fotográfico 13.....	97
Figura 20 – Registo fotográfico 14.....	101
Figura 21 – Registo fotográfico 15.....	103
Figura 22 – Registo fotográfico 16.....	103
Figura 23 – Registo fotográfico 17.....	104
Figura 24 – Registo fotográfico 18.....	106
Figura 25 – Análise dos inquéritos do projeto da Hora do Conto.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Capacidade da Creche.....	22
Tabela 2 – Idade das crianças – Jardim de Infância.....	29
Tabela 3 – Idade dos alunos – 2.º ano do 1.º CEB.....	37
Tabela 4 – Idade dos alunos – 4.º ano do 1.º CEB.....	39
Tabela 5 – Estádios de desenvolvimento da leitura na Educação Pré-Escolar.....	49
Tabela 6 – Calendarização da investigação.....	74
Tabela 7 – Diferentes fases do projeto de investigação.....	75
Tabela 8 – Questões feitas informalmente às crianças.....	78
Tabela 9 – Grelha de análise da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante.....	80
Tabela 10 – Resultado da história colaborativa.....	87
Tabela 11 – Critérios de seleção de álbuns infantis.....	90
Tabela 12 – Sistematização das aprendizagens promovidas através do projeto.....	112

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ALE - Atividades Lúdico Expressivas

ELI - Equipas Locais de Intervenção

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MAB – Material Multibásico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNL - Plano Nacional de Leitura

PP - Projeto Pedagógico

RI - Regulamento Interno

Introdução

O trabalho intitulado “*Motivação para a Leitura: o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto*”, que agora se apresenta, materializa-se no relatório de mestrado, apresentado ao ISCE Douro para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e traduz-se na sequência das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas levadas a cabo no decorrer da frequência dos dois anos do mestrado em apreço.

Estruturalmente, o relatório organiza-se em duas grandes partes: a componente reflexiva e a componente investigativa, respetivamente. A primeira parte, *componente reflexiva*, tem como foco revisitar os contextos com os quais tivemos a oportunidade de contactar, concretamente o contexto de Creche, o contexto do Pré-Escolar e o contexto do 1.º CEB (2.º e 4.º ano de escolaridade), de forma a apresentar os contributos de cada um deles para a nossa formação, enquanto futuras docentes, traduzindo-se, assim, numa abordagem reflexiva acerca dos mesmos.

A segunda parte, *componente investigativa*, visa dar conta do projeto desenvolvido com um grupo de crianças do Pré-Escolar uma vez feito o diagnóstico, através da observação, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II. Neste seguimento, começamos por apresentar o enquadramento teórico e concetual que sustentam a investigação, mostramos a pesquisa no que ao objeto e aos objetivos dizem respeito, bem como expomos as estratégias escolhidas para os concretizar, caracterizamos o grupo com quem desenvolvemos e apresentamos os principais resultados alcançados.

Finalizamos o relatório com uma reflexão acerca do processo, uma vez que se entende o trabalho desenvolvido como um todo e não como a soma das partes, intentando-se, desta feita, dar conta dos aspetos mais bem conseguidos com a sua consecução, por um lado, e dos aspetos menos conseguidos, por outro, assumindo-se, todavia, que uns e outros aspetos foram estruturantes para o crescimento pessoal, académico e profissional, pois, como é sabido, as aprendizagens podem traduzir-se como mais significativas quando as podemos olhar de forma reflexiva e crítica, no sentido de as reajustarmos. Ou seja, os aspetos menos positivos do trabalho podem, agora com outro distanciamento, traduzir-se como oportunidades de se pensar em fazer melhor, uma vez que a avaliação construtiva permite antecipar eventuais melhorias nas práticas futuras.

Como remate final, apresentamos a lista da bibliografia mobilizada para tornar exequível este trabalho e, imediatamente a seguir, apresentamos os apêndices que nos

parecem essenciais para coadjuvar numa leitura mais contextualizada e informada do relatório em apreço.

Parte I – Componente Reflexiva

Capítulo I – Caminhos Trilhados

“Não tenha medo do caminho, tenha medo de não caminhar”.

Augusto Cury

Este capítulo aborda os diferentes contextos educativos onde se teve a possibilidade de desenvolver os estágios, concretamente no contexto de Creche (PES I), Jardim de Infância (PES II) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES III e PES IV).

O primeiro estágio (PES I) foi realizado na valência de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no concelho de Amarante. Este estágio começou no dia 9 de novembro de 2021 e terminou no dia 17 de dezembro de 2021 com o total de 109h. O segundo estágio (PES II) decorreu num Jardim de Infância, em contexto Pré-Escolar, com um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos de idade. Este estágio teve início no dia 7 de março de 2022 e terminou no dia 16 de maio de 2022 com um total de 208h. O terceiro e o quarto estágios (PES III e PES IV) aconteceram na mesma instituição, numa Escola Básica, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, porém com grupos distintos. O primeiro grupo foi uma turma do 2.º ano de escolaridade com alunos entre os 7 e os 8 anos de idade, com a duração de 109h e ocorreu entre o dia 20 de outubro de 2022 ao dia 9 de dezembro de 2022. O segundo grupo foi uma turma do 4.º ano de escolaridade com alunos entre os 9 e os 10 anos de idade, contando com a duração de 208h desde o dia 30 de janeiro de 2023 ao dia 21 de abril de 2023.

É importante referir que os estágios da PES II, PES III e PES IV foram realizados no mesmo Agrupamento de Escolas situado no concelho de Lousada.

Perante estes pressupostos, e de forma a refletir sobre o percurso levado a cabo durante o ano de 2021 a 2023, é importante dar a conhecer, através de um enquadramento teórico e concetual, os diferentes contextos onde se estagiou. De seguida, caracterizamos as instituições e os grupos da PES, consoante as suas particularidades e especificidades. Para concluir, apresentamos uma reflexão sobre cada uma das experiências, ressaltando que esta componente reflexiva aparece por ordem cronológica de acontecimentos: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Concluimos este capítulo com uma reflexão sobre o contributo das Práticas de Ensino Supervisionadas para o processo de formação da estagiária.

1. A Creche – Lugar de Encantamento

Antigamente os papéis e as funções da mulher circunscreviam-se de forma redutora aos cuidados com a casa e com os filhos. No entanto, esse papel mudou e, atualmente, a mulher está inserida no mercado de trabalho “por necessidade do equilíbrio do orçamento familiar, ao desejo do desempenho de um papel ativo na vida social ou ainda ao desejo da sua realização profissional” (Rocha et al., 1996, p.5). Deste modo, as famílias deixaram de conseguir tomar conta das crianças e foi necessário criar serviços que respondessem a estas necessidades enquanto os pais trabalhavam, daí o surgimento das Creches enquanto resposta social.

Assim, a Legislação Creche – Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto é o documento de referência da Creche que integra um conjunto de 25 artigos formalizados no ano de 2011, como resposta à necessidade emergente de promoção da natalidade no panorama português e como um apoio às famílias de forma que, logo nos primeiros anos de vida da criança, conseguissem conciliar a sua vida familiar com a vida profissional.

Desta forma, verificamos que a Creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, artigo n.º 3, p.4338). Esta resposta social ajusta-se “às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança das estruturas físicas, criando também, desta forma, instrumentos que facilitem o aumento da rede das creches” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, p.4338).

Além de que, no documento supramencionado, são estabelecidas as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche. Todavia, para além das normas técnicas, exige a criação de um projeto pedagógico, que serve como “instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças” que contempla a implementação de atividades de carácter socioeducativo que visem o seu desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal, emocional e social (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, artigo n.º 6, p.4339).

Assimilamos, portanto, que a Creche é um direito de toda e qualquer criança, independente da classe social, género, cor ou sexo. Integra crianças dos zero aos três anos e “surge essencialmente como uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e

respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente” (Rocha et al., 1996, p.5), concorrendo para os direitos básicos contemplados na Declaração Universal.

1.1 Caracterização da Creche

A Creche que escolhemos para o estágio da Prática de Ensino Supervisionada I encontra-se situada no concelho de Amarante numa instituição privada inserida na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

Este projeto surgiu em 2004, quando um benemérito deixou em testemunho uma propriedade com uma casa debilitada à Junta de Freguesia, com a condição de esta criar uma obra de cariz social num prazo de três anos à qual teria de ser dado o nome da sua mãe. O gizar deste projeto foi possível e passado nove anos, concretamente em outubro de 2013 a instituição iniciou a sua atividade.

Esta instituição está inserida numa zona calma, de fáceis acessos e rodeada por alguns estabelecimentos comerciais e públicos. Na sua envolvente existe o estádio; as piscinas municipais; a biblioteca; a associação humanitária dos bombeiros voluntários; a GNR; o centro cívico e a praia fluvial. Além disso, é também servida pela linha ferroviária do douro possuindo uma estação na freguesia.

Para além da Creche, esta instituição, possui Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário. Porém, e no âmbito da PES I, importa destacar o contexto onde decorreu a prática, ou seja, a Creche. Assim, estruturalmente, o espaço que a compõe é constituído por um gabinete de coordenação; uma sala de recobro; casas de banho para adultos; um polivalente; uma copa; casas de banho para as crianças; um refeitório e três salas pedagógicas, nomeadamente berçário (crianças dos 3 aos 12 meses), sala amarela (crianças dos 12 aos 24 meses) e a sala laranja (crianças dos 24 aos 36 meses). Todas as áreas da Creche estão ligadas por um corredor de acesso, com cabides para as crianças e um *hall* de acolhimento das crianças.

No total, a Creche tem capacidade para 40 crianças, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1

Capacidade da Creche

Salas	Idades	Nº de crianças/sala
Berçário	3 meses – 12 meses	8
Sala amarela	12 meses – 24 meses	14
Sala laranja	24 meses – 36 meses	18

Nota. Fonte: Elaboração própria

Ao nível dos recursos humanos, a equipa educativa da Creche é composta por duas educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora pedagógica, seis auxiliares da ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

Relativamente aos documentos orientadores para fundamentar a ação educativa, a instituição apoia-se no Projeto Educativo (PE), no Projeto Pedagógico (PP), no Regulamento Interno (RI) e no Plano Anual de Atividades (PAA).

A Creche carece que todas as crianças utilizem diariamente uma bata escolar oferecida pela instituição como uniforme. É ainda de referir que, às segundas-feiras, existe uma atividade extracurricular, o *yoga*. O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 19h30.

Entendemos, portanto, que a Creche da PES I é uma IPSS de referência reconhecida pelo carácter inovador da sua intervenção qualificada, pela humanização da prestação de serviços e com impacto positivo na comunidade.

1.2 Sala Laranja

A Prática de Ensino Supervisionada I foi realizada na sala laranja, sala com crianças de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Este grupo era constituído por 18 crianças, 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, tal como demonstra o seguinte gráfico:

Figura 1

Grupo da sala laranja - Creche



Nota. Fonte: Elaboração própria

As crianças deste grupo eram bastante ativas, curiosas, simpáticas e alegres. Tendo em conta as áreas de conteúdo, foi possível perceber que, ao nível da área de formação pessoal e social, o grupo demonstrou um autoconhecimento e autoconceito positivo, competências sociais e interpessoais efetivas, uma certa autorregulação sobre o seu comportamento e uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros.

Relativamente à área de expressão e comunicação, conseguimos aferir que, pelo domínio da educação física o grupo já tinha adquirido a marcha, assim como já subiam e desciam escadas apoiados num corrimão.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e tomando por referência os diferentes estádios de desenvolvimento, o grupo encontrava-se em constante aumento de vocabulário, existindo algumas crianças com a linguagem menos desenvolvida. As crianças percebiam muito mais do que aquilo que falavam.

No que toca ao domínio da matemática, no geral, o grupo de crianças já procedia à contagem até ao número 10, bem como já reconhecia e identificava algumas das formas geométricas. Na verdade, o que se destacou mais na área da matemática foi o facto de as crianças já dominarem os jogos de construção, de encaixe, de lotos e dominós.

No que concerne ao domínio da área do conhecimento do mundo, foi possível entender que as crianças conseguiam observar e identificar as condições atmosféricas, identificar o vestuário característico da época, identificar as partes do corpo, identificar diferenças e semelhanças entre animais, demonstrar cuidados e segurança com o seu corpo, perceber os diversos alimentos, e, acima de tudo, a sensibilidade para a preservação da natureza e do meio ambiente.

O domínio da educação artística, nomeadamente, o subdomínio das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança eram também do interesse das crianças.

Porém, e apesar dos interesses das crianças variarem, algumas das suas coisas preferidas eram: educação física, artes visuais, música, dança, legos, *puzzles*, jogos com bolas, jogos de encaixe e manipulação de livros.

Em relação à sala onde desenvolvemos a PES I, esta possuía duas almofadas e um colchão para as crianças se sentarem no chão, um quarto de brincar com uma cama, uma cozinha de brincar, dois móveis em madeira com jogos e brinquedos (carros, bolas, bonecos, legos, telefones entre outros), isto é, materiais que não careciam de supervisão para a manipulação das crianças. Porém, na parte cima dos móveis existiam lápis de cera, lápis de cores, colas, livros, ou seja, materiais que já exigiam a supervisão da educadora.

Na sala, existiam, ainda, duas mesas redondas, uma laranja e outra vermelha, sendo definido que a mesa laranja era para as crianças fazerem os trabalhos e a mesa vermelha era para os jogos e outras atividades. Esta divisão acontece para que as crianças consigam perceber que existem diferentes momentos, uns para trabalhar, outros para brincar. Verificamos, também, a presença de várias cadeiras de cor azul, verde, amarelo, vermelho e laranja para as crianças.

A sala laranja era ampla, iluminada, arejada. Possuía duas janelas, sendo que uma delas dava acesso ao parque exterior das crianças. A sala estava dividida por espaços sendo eles: o espaço da cozinha, o espaço do quarto de brincar, o espaço dos jogos e o espaço dos trabalhos.

1.3 Reflexão sobre a Creche

Começo por referir que este contexto não era de todo novo para mim, uma vez que fiz voluntariado nas férias de verão do ano de 2015, 2016 e 2017 nesta valência. Ainda assim, e por ser uma área que me desperta bastante interessante, decidi escolher que o estágio de observação da Licenciatura de Educação Básica no ano de 2020 fosse também neste contexto.

Todavia, e apesar da valência Creche me ser familiar, optei por escolher uma Instituição nova para o estágio da PES I em 2021, e, por isso, as experiências vividas foram totalmente diferentes, levando-me, assim, a refletir sobre diversos aspetos: as rotinas, a organização da sala, as brincadeiras e a importância do papel da educadora.

Sem dúvida que as rotinas diárias desempenham um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, uma vez que se consubstanciam numa sucessão de acontecimentos conhecidos por todas as crianças e que lhes transmitem segurança.

Deste modo, Oliveira-Formosinho (1998) acrescenta que a rotina é transformar o tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas. A título de exemplo, destaco as crianças da PES I, uma vez que a autonomia do grupo se refletia nas rotinas. Todas lavavam as mãos, escolhiam os próprios materiais, calçavam e descalçavam sem qualquer ajuda e comiam sozinhas.

A organização da sala por espaços foi outro aspeto que me levou a considerar no decorrer deste estágio. Apesar de não existir um documento que oriente a prática como o que existe para o Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas Creches as educadoras orientam as suas práticas inspiradas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, por consequência, organizam os espaços, igualmente inspiradas em modelos pedagógicos, consoante a intencionalidade pedagógica que têm subjacentes para as atividades e consoante os grupos de crianças.

Agradou-me o facto de a Instituição onde desenvolvi a minha PES I procurar organizar os espaços das salas com mobiliários que permitem criar áreas de interesse específicos e flexíveis que podem ser rotativos consoante os interesses demonstrados pelo grupo, sendo que os materiais presentes em cada uma delas são variados e os que não representam perigo para o uso autónomo estão acessíveis às crianças, sendo facilmente por elas identificados.

A organização desta sala promovia a autonomia, a livre escolha e a socialização aliadas à aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais. Face ao observado, menciono que a sala na qual tive o privilégio de desenvolver a minha PES I era um espaço agradável e confortável, traduzindo-se num espaço seguro, atrativo, tranquilo, estimulante para as crianças. Acima de tudo, pareceu-me adequado às necessidades de cada criança, tendo em conta a diversidade do grupo.

Faço, também, um apontamento ao ambiente dentro da sala que me pareceu bastante familiar e acolhedor para que as crianças se sintam seguras e confortáveis, já que, como nos diz Marchão (1997), o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e de crianças muito pequenas prescrevem a necessidade de um ambiente calmo, sereno, higiénico, arejado e caracterizado por relações afetivo-pedagógicas de elevada qualidade entre os pares, assim importa assegurar cuidadosamente um ambiente que satisfaça as necessidades e os interesses das crianças.

Por outro lado, alerto para o facto de as brincadeiras do grupo de crianças da minha PES I terem sido mais individuais, pois, como se encontravam em tenras idades, ainda não possuíam conhecimentos nem sabiam brincar em grande grupo, uma vez que há um conjunto

de sentimentos e conflitos com que as crianças se vão confrontando e que têm de aprender a lidar. Os conflitos que surgiam com estas crianças eram na partilha dos brinquedos, levando a birras. Tal acontece porque umas das características mais comuns e fácil de evidenciar é o egocentrismo, indo ao encontro dos estudos piagetianos que conceitualizam que as crianças destas idades estão no pensamento pré-operatório, que reflete várias características, entre as quais se destaca o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento da criança de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre outras teorias.

Perante o que foi exposto, foi possível inferir que o modelo pedagógico à qual se rege a prática pedagógica da Creche da PES I era diversificado. A Instituição não defendia uma metodologia fixa e rígida, ou seja, trabalhava com diversas metodologias. Entretanto, no Projeto Educativo da Creche, constava que o método de trabalho desta Instituição se revê com a aprendizagem ativa do modelo curricular *High Scope*, a opção que mais comumente encontramos nas Creches do nosso país, com o objetivo de reduzir o papel do adulto e conceber à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão.

Neste sentido, as minhas propostas de trabalho foram sempre ao encontro dos gostos e das preferências das crianças: o mar, os alimentos e os animais.

Este estágio acentuou ainda mais a minha opinião sobre o valor da Creche, assim como do papel do educador. Estes agentes ao contrário do que se diz têm um valor importantíssimo na vida das crianças, por esse motivo julgo relevante que a sociedade desconstrua o (pré)conceito do educador apenas como um mero cuidador e da Creche somente como um lugar seguro, limpo, com boa alimentação e ar fresco (Soares, 2016). Eles são muito mais que isso.

A Creche deve ser vista como um meio educativo. Já o educador deve proporcionar segurança e autoestima às crianças, para tal deve ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja infantário, jardim de infância, creche ou outras situações (Esteves, 2005). Convém, também, salientar que o educador da Creche se baseia muito na aprendizagem das crianças pelos quatro pilares de Jacques Delors, aprendizagem por descoberta, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, já que, na Creche, se espera que as crianças aprendam a aprender.

Não posso terminar esta reflexão sem antes mencionar a sorte que tive com a educadora cooperante que me orientou nesta PES I. Deparei-me com uma educadora jovem, dinâmica, prática e com uma vontade gigante em ensinar e aprender sempre mais e mais. A

educadora sempre se mostrou muito preocupada e atenciosa com todas as crianças. Para além do carinho, da atenção, do ambiente estável, calmo e acolhedor que proporcionou às crianças, também criou situações desafiadoras para as estimular e desenvolver.

Sem dúvida que este meu percurso foi muito bonito, rico e gratificante. Confesso que fiquei ainda mais maravilhada e apaixonada pelo contexto de Creche.

2. A Educação Pré-Escolar – Lugar de Aprendizagens

A Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro consagra todo o ordenamento jurídico necessário definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Pré-Escolar. É uma Lei que se divide em nove capítulos e integra 24 artigos como resposta à necessidade emergente de integrar a Educação Básica no processo de educação ao longo da vida.

Entendemos, assim, que a Educação Pré-Escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) se baseia em quatro princípios fundamentais:

1. A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.
2. A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos competindo, porém, ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar, nos termos da presente lei.
3. Por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família.
4. O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade (artigo 3.º, p.670 e 671).

Este documento remete, também, para o facto da importância do desenvolvimento pessoal e social, da inserção da criança em grupos sociais diversos, da igualdade de oportunidades, do progresso global de cada criança, do desenvolvimento da expressão e a comunicação, da curiosidade, do pensamento crítico, das condições de bem-estar e segurança, da promoção de melhor orientação e encaminhamento das crianças, assim como da participação das famílias no processo educativo (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 10.º).

Constatamos, portanto, que a Educação Pré-Escolar tem uma grande responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Por esse motivo, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um documento norteador e orientador capaz de orientar a ação do educador em contexto educativo decorrente da Lei-Quadro n.º 5/97 acima apresentada.

Desta forma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) constituem-se como uma referência para construir e gerir o currículo, adaptado sempre ao contexto social, às características das crianças e das famílias, e à evolução das aprendizagens de cada um e do grupo.

2.1 Caracterização do Jardim de Infância

O Agrupamento de Escolas Lousada Este foi o Agrupamento que selecionamos para desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada II.

Este Agrupamento encontra-se localizado no distrito do Porto e é um dos quatro Agrupamentos do concelho de Lousada que abrange cinco freguesias deste concelho: Caíde de Rei, Cernadelo, Meinedo, Torno e Vilar do Torno e Alentém.

É constituído por cinco Escolas Básicas com Pré-Escolar e 1.º Ciclo, bem como a Escola Sede com 2.º e 3.º Ciclos. Das cinco escolas existentes, escolhemos uma para realizar a PES II, e, desta forma, consideramos importante destacar o contexto onde efetivamente decorreu, o Jardim de Infância.

O Jardim de Infância da PES II funciona num edifício construído de raiz, e é composto por uma sala de professores; duas salas pedagógicas; sala um com crianças dos quatro aos cinco anos e sala dois com crianças dos três aos quatro anos; uma casa de banho para adultos; uma casa de banho para as crianças; uma cozinha; um refeitório e um espaço exterior. Todas as áreas do Jardim de Infância estão ligadas por um corredor de acesso, com cabides para as crianças.

Ao nível dos recursos humanos, a equipa educativa era composta por uma educadora de infância pertencente ao quadro do agrupamento; uma educadora contratada; duas assistentes operacionais tuteladas pelos serviços do município da câmara de Lousada e uma tarefaira.

2.2 Sala 2

A Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada na sala 2, sala com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, o que originava uma diversidade de experiências. Segundo Silva et al. (2016), esta diferença de idades entre as crianças “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24).

O grupo era constituído por 13 crianças, 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, tal como demonstra o gráfico:

Figura 2

Grupo da sala 2 - Jardim de Infância



Nota. Fonte: Elaboração própria

A distribuição do grupo por faixa etária era a seguinte:

Tabela 2

Idade das crianças - Jardim de Infância

3 anos	4 anos
4 crianças	9 crianças

Nota. Fonte: Elaboração própria

De uma maneira geral tratava-se de um grupo heterógeno, quanto às idades, interesses e necessidades. Era um grupo bastante sociável, curioso, simpático, ativo e alegre, no entanto, também existiam algumas crianças mais reservadas, tímidas e envergonhadas.

A verdade é que todas as crianças eram diferentes umas das outras, uma vez que “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva et al., 2016, p.12). Os mesmos autores, Silva et al. (2016), acrescentam que existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de

funcionamento de um grupo, sendo elas “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24). Contudo, e por “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com a criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p.24).

Apesar das crianças se relacionarem bem em grupo, tinham dificuldade em respeitar as regras estabelecidas e em partilhar os materiais principalmente as crianças com três anos. Algumas, principalmente as mais novas, a nível da expressão oral, apresentavam atrasos de desenvolvimento da linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão, atrasos que se traduzem por uma dicção e construção frásica imperfeita. Por esta razão, duas crianças tinham apoio de Equipas Locais de Intervenção (ELI) e uma usufruía de terapia da fala. No entanto, e no geral, o grupo era bastante autónomo.

Salientamos que, apesar da maioria das crianças frequentarem pela primeira vez o Jardim de Infância, todas gostavam muito da escola, o que se refletia nos trabalhos em sala de aula. O grupo de crianças era muito recetivo, perante as diversas atividades educativas intencionais que lhes eram apresentadas. Apesar dos interesses das crianças variarem, destacava-se a preferência por atividades de educação física, artes visuais, música, dança, legos, *puzzles*, jogos com bolas, jogos de encaixe e construções.

É de mencionar que algumas das crianças deste grupo pertenciam a um meio socioeconómico pobre, sendo que a grande maioria dos pais trabalhava em fábricas ou estavam desempregados.

No que concerne à sala e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), cada uma deve organizar-se “de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças” (p.23). Por esse motivo, torna-se extremamente importante que estejam organizadas, já que a organização é vista como um suporte de desenvolvimento que possibilita que as crianças possam escolher, fazer e aprender. Sem dúvida que a preocupação é tentar evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças, como está evidente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem que cada sala se deve organizar de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Assim sendo, é possível inferir que a sala onde desenvolvemos a PES II se encontrava dividida em zonas específicas de trabalho, permitindo à criança optar pelo trabalho individual ou em grupo.

A sala 2 estava dividida pelas seguintes áreas:

Área da biblioteca, constituída por uma mesa, duas cadeiras e alguns livros. Esta zona era destinada a despertar nas crianças o gosto pelo livro, permitindo-lhes explorar o livro e cultivar o gosto pela leitura. No entanto, era a área menos procurada pelas crianças.

Área da pintura, constituída por um quadro com folhas, potes com diferentes cores e pincéis. Esta área permitia que as crianças se expressassem, desenvolvendo, assim, a criatividade. As crianças gostavam muito desta área.

Área das mesas, onde se realizavam as atividades propostas pela educadora. O grupo de crianças gostava muito de realizar atividades, por isso esta área era do interesse deles.

Área do jogo simbólico, que incluía uma cozinha com frigorífico, micro-ondas, máquina de lavar a roupa, fogão, lava-louças, uma mesa com cadeiras e alimentos de plástico; um quarto com uma cama, mesinha de cabeceira e cómoda; um ferro e uma tábua de passar a ferro; vários bonecos; roupas, acessórios e calçado para as bonecas, mas também para as próprias crianças usarem. Nesta área, as crianças brincavam ao faz de conta e imitavam diversas situações do quotidiano. Era uma das áreas preferidas das crianças.

Área do computador, utilizada pela educadora para ler livros, mostrar músicas, vídeos, entre outras atividades. Contudo, as crianças também utilizavam esta área para pintarem e pesquisarem sempre com orientação.

Área da plasticina, formada por uma mesa, duas cadeiras, plasticina de várias cores e formas diversas para as crianças brincarem com a plasticina. Era uma área que desenvolvia a imaginação e de que as crianças gostavam muito.

Área das construções e jogos de mesa, composta por legos e *puzzles*. Esta área desenvolvia o pensamento lógico, o raciocínio e a imaginação das crianças.

Área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão, que servia para conversar com as crianças, combinar atividades e resolver possíveis problemas que surgissem.

Para além das áreas supramencionadas, a sala da PES II possuía quatro móveis: um para a educadora; outro para as crianças onde era guardado o material de cada uma; outro com materiais guardados para as atividades das crianças, e, por fim, um com jogos diversos, por exemplo com jogos de encaixe, legos e *puzzles*. Na sala, existia também um quadro com giz e uma banca com água para as crianças utilizarem aquando das atividades de expressão plástica. Importa referir que a sala tinha várias janelas, isto é, era uma sala ampla, iluminada e arejada. Face ao que foi exposto, podemos concluir que a sala 2 possuía algum material didático pedagógico e equipamento para as crianças.

Além disso, Silva et al. (2016) afirmam que, na organização da sala, devemos privilegiar a forma como as paredes são utilizadas, pois “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (p.26). Sem dúvida que este espaço estava organizado de forma a favorecer as aprendizagens, a autonomia, a independência, a atividade lúdica, o recreio/ atividade livre, e a motricidade do grupo.

2.3 Reflexão sobre o Jardim de Infância

Desde pequena que sonhava ser professora, aliás lembro-me de frequentar o Jardim de Infância e gostar de ficar a “controlar” a sala enquanto a educadora se ausentava ou até mesmo de brincar às professoras e fingir que era eu que estava a dar aulas.

Confesso que foi no Pré-Escolar que o meu interesse pelo ramo da educação surgiu, assim sendo considero pertinente refletir sobre a minha experiência enquanto estagiária neste contexto. Embora fosse um contexto que me suscitava muito entusiasmo e curiosidade era ao mesmo tempo uma novidade para mim, uma vez que a única experiência vivida neste contexto foi em criança dos meus três aos cinco anos de idade.

No entanto, este estágio fez-me refletir sobre aspetos que, por vezes, são desvalorizados pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, cruciais para o crescimento da educação: a educadora e as crianças.

Sem dúvida que a PES II me permitiu contactar com diferentes realidades e entender que a educadora tem realmente um papel preponderante na vida das crianças e, por isso, é necessário prestar-lhe o devido valor.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto é bastante esclarecedor e sucinto relativamente à temática do papel do educador. Apresenta um perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário. Portanto, e como este estágio foi em contexto Jardim de Infância, circunscrevo-me apenas ao perfil do educador de infância.

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, diz-nos que:

1. Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2. A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos (anexo n.º 1, I, p.5572).

O mesmo decreto afirma que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, II, p.5572). Por esse motivo, e no que concerne à experiência da minha PES II, destaco a sala de aula como um aspeto a melhorar. Apesar de existirem diversas áreas dentro da sala de aula existiam poucos materiais para as crianças explorarem, principalmente na área da biblioteca e na área das construções e jogos de mesa.

Outro dos grandes objetivos do educador de infância é o de mobilizar o “conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, III, p.5573). Por causa disso, procurei trabalhar todas as áreas explanadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as crianças diversificando as atividades ao máximo desde: os animais, as formas geométricas, os tipos de famílias, as cores, as letras, as palavras, as experiências, os desenhos, as pinturas, as histórias, entre outras.

A verdade é que o educador tem um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Oliveira-Formosinho (2007) assegura que o educador deve prestar bastante atenção às expressões e atitudes das crianças, assim como aos interesses e necessidades de cada um deles. O educador deve compreender igualmente o que a criança faz sozinha, com ajuda, o que lhe desperta interesse e atenção, aquilo que gosta e que não gosta.

Da mesma maneira, Azevedo (2011) reforça a ideia de que o educador deverá ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se como ser humano. Quer dizer, o educador deve estimular e desenvolver as crianças, para tal deve fomentar aprendizagens ao nível cognitivo, linguístico, motor, social, emocional e artístico.

Por este motivo, o papel do educador é encarado por Gonçalves (2006) como um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem da criança, bem como (re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico. E, partindo das palavras do grande filósofo Paulo

Freire, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Para terminar, refiro que fiquei deslumbrada com a valência do Jardim de Infância, sem dúvida que aprendi imenso e foi muito importante para mim. Este estágio da PES II é um lugar de aprendizagens, visto que muito se fez e muito mais havia a fazer com este grupo de crianças, foram 208h de muito amor, união, choros, birras e acima de tudo de aprendizagens.

3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Lugares de (Re)conhecimento(s)

Em Portugal, torna-se cada vez mais importante discutir sobre o sistema educativo e a conceção de educação. Desta forma, e no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, estabelece um quadro geral do sistema educativo com o objetivo de assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses com igualdade de acesso e de oportunidades a todos, sem discriminação, promovendo, assim, o sucesso educativo.

Portanto, o Ensino Básico caracteriza-se como a primeira oferta do processo educativo de carácter universal, obrigatório e gratuito, contando com a duração de nove anos. “Ingressam no Ensino Básico as crianças que completam seis anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no ensino básico, se tal for requerido pelo encarregado de educação” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6.º, p.3069).

Na Lei n.º 46/86 está igualmente explanado que o Ensino Básico é constituído por três ciclos sequencias, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. Sem dúvida que a articulação entre “os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º, p.3070).

Apesar deste documento orientador ter vários objetivos delineados, o que importa destacar é o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único que pode ou não ser coadjuvado em áreas especializadas. Neste Ciclo de Ensino, o importante é focar “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo,

do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo n.º 8, p.3070).

Assim sendo, estruturalmente, este ciclo aborda as componentes do currículo de português, matemática, estudo do meio, educação artística, educação física, e no 3.º e 4.º ano com o apoio ao estudo e o inglês. Contudo, e para além das componentes do currículo mencionadas, existem ofertas educativas diferenciadas, como é o caso das atividades de enriquecimento curricular e da oferta complementar.

Tomando por referência a matriz curricular base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Além do mais, e tendo em conta o Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021, percebemos que o mesmo prioriza a melhoria da qualidade de aprendizagens e a inclusão, garantindo o acesso ao currículo a todos os alunos. Por esse motivo, o Despacho supramencionado constitui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Educação Inclusiva como os referenciais curriculares que sustentam a educação.

Sem dúvida que o esperado é uma “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida”. O que implica “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p.2928). Além de atingirem os objetivos propostos para cada ano de escolaridade, os alunos são preparados para ciclos posteriores e para a vida.

3.1 Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Agrupamento de Escolas Lousada Este foi o Agrupamento de Escolas que escolhemos para desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada III e IV, tal como aconteceu com a PES II, no Pré-Escolar.

Apesar de a instituição ser a mesma e ser familiar, o contexto e o edifício eram outros. Por esse motivo, consideramos pertinente apresentar onde decorreu a Prática de Ensino III e IV, a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Escola Básica funciona num edifício construído de raiz e, no ano letivo 2022/2023, é composto por duas salas de aula, sala um com 10 alunos, 4 do 1.º ano e 6 do 4.º ano, e sala dois com 16 alunos, 8 do 2.º ano e 7 do 3.º ano; duas salinhas de apoio; duas casas de banho; uma arrecadação; um pavilhão interior; e um espaço exterior. O horário de funcionamento da escola é das 07h30 às 18h30, sendo o horário letivo compreendido entre as 9h e as 17h.

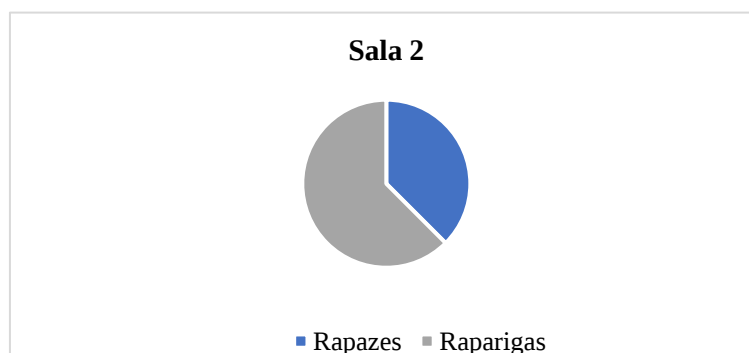
Ao nível dos recursos humanos, a equipa educativa é composta por uma professora pertencente ao quadro do agrupamento; uma professora contratada; um professor de apoio educativo; uma professora de educação especial; uma professora de inglês; um professor de música; uma professora de atividades lúdico expressivas (ALE); um professor de xadrez; uma professora de educação moral e religiosa católica (EMRC) e duas assistentes operacionais tuteladas pelos serviços do município da câmara de Lousada. Uma equipa bastante heterogénea seja do ponto de vista das idades, do género, das habilitações literárias, bem como do nível das características individuais.

3.2 Turma do 2.º ano do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada na sala 2, sala com alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. O grupo era constituído por 8 alunos, 5 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, tal como demonstra o seguinte gráfico:

Figura 3

Grupo da sala 2 - 2.º ano do 1.º CEB



Nota. Fonte: Elaboração própria

A distribuição do grupo por faixa etária era a seguinte:

Tabela 3

Idade dos alunos – 2.º ano do 1.º CEB

6 anos	7 anos
4 alunos	4 alunos

Nota. Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao comportamento global da turma, este situava-se a um nível satisfatório, existia um pequeno grupo de alunos que revelava alguma resistência ao cumprimento de regras, nomeadamente, no que se refere a uma participação ativa, oportuna e responsável, quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de recreio ou noutros espaços escolares. Deste grupo, salientam-se os alunos F, L e M, eram alunos muito imaturos e infantis que evidenciaram alguma falta de atenção, de concentração e dificuldades em cumprir as regras estabelecidas.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, este desenvolveu-se com normalidade, já que o empenho, a participação, o interesse e a motivação de alguns alunos potenciou a aquisição, assimilação e aplicação de novos conhecimentos, e, globalmente, a turma teve uma prestação satisfatória, apesar de, uma minoria, possuir um vocabulário pobre e pouca autonomia na realização do trabalho individual.

A turma revelou melhores resultados a matemática e a estudo do meio que eram as disciplinas preferidas dos alunos. Em português, os alunos mostraram muitas dificuldades, principalmente na escrita e na técnica da leitura, fazendo-o de forma muito silabada. Sem dúvida que o grupo devia estudar mais e procurar sistematizar os conteúdos em casa, para superarem as dificuldades que vão sentindo.

A verdade é que este grupo era bastante heterógeno, visto que alguns alunos adquiriam com facilidade as aprendizagens e outros revelavam um ritmo de trabalho mais lento. Por esse motivo, destacamos a aluna R, que era muito infantil, distraída, irrequieta e pouco concentrada. Necessitava ser constantemente chamada à atenção para manter um comportamento adequado ao contexto de sala de aula, pois levantava-se constantemente, perturbando o bom funcionamento das aulas. Revelou muitas dificuldades de memorização, assimilação e aplicação de conhecimentos. A aluna, no ano anterior, beneficiava de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e Adaptações ao Processo de Avaliação, contudo as mesmas não revelaram qualquer eficácia. A aluna não demonstrou progressos,

não conseguiu acompanhar o processo de aprendizagem, mesmo com auxílio e esgotando-se todas as medidas de cada nível. Assim sendo, foi proposta uma revisão das medidas e, para o ano letivo 2022/2023 a aluna usufruía de Medidas Seletivas, nomeadamente com adaptações curriculares não significativas, com apoio psicopedagógico do psicólogo afeto a esta escola, e com reforço da aprendizagem com a docente de Educação Especial.

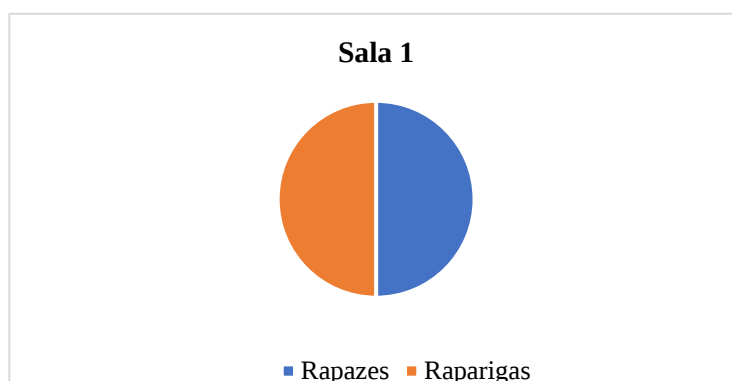
Em relação à sala da Prática de Ensino Supervisionada III, ainda que o aspeto possa não ser do mais moderno, podemos aferir que era acolhedora, ampla, iluminada e arejada, devido à existência de diversas janelas. Esta sala era composta por catorze mesas todas elas com uma prateleira para os alunos colocarem os livros e os cadernos; vinte e oito cadeiras; dois armários, um com documentos da professora e outro com as capas dos alunos; dois computadores com acesso à internet; dois projetores; três placares para serem expostos eventuais trabalhos dos alunos; uma lareira; dois radiadores; a secretária da professora e a respetiva cadeira. Além disso, dentro da sala também existia algum material didático pedagógico como um ábaco, material multibásico (MAB), geoplanos, *leggos* e sólidos geométricos.

3.3 Turma do 4.º ano do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada IV foi realizada na sala 1, sala com alunos de idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. O grupo era constituído por 6 alunos, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, tal como demonstra o seguinte gráfico:

Figura 4

Grupo da sala 1 - 4.º ano do 1.º CEB



Nota. Fonte: Elaboração própria

A distribuição do grupo por faixa etária era a seguinte:

Tabela 4

Idade dos alunos – 4.º ano do 1.º CEB

9 anos	10 anos
5 alunos	1 aluno

Nota. Fonte: Elaboração própria

Em relação ao comportamento global da turma, este situava-se a um nível bom. Os alunos mostravam uma atitude positiva na colaboração com a professora e entre os colegas. Além disso, mantinham entre si boas relações de camaradagem, convivência e amizade. Em geral, o grupo era bastante participativo, simpático, desinibido, sociável e educado.

No que toca ao processo de ensino e de aprendizagem, este desenvolveu-se com normalidade, já que todos os alunos obtiveram níveis positivos nas várias áreas curriculares.

No entanto, convém salientar que, das áreas curriculares, a disciplina de matemática era a que mais sobressaía. O grupo adorava a disciplina de matemática e, por eles, só trabalhavam essa área curricular. Embora a disciplina do português também fosse do agrado da turma, os alunos mostravam algumas complexidades, principalmente na escrita. Em relação à disciplina do estudo do meio, era perceptível o desânimo dos alunos sempre que tinham de trabalhar esta área, referiam inclusive que o estudo do meio era “chato”. Por essa razão, a Professora Estagiária procurou adotar diferentes estratégias nas suas intervenções, bem como procurou mobilizar diversos recursos pedagógicos atrativos e interessantes para cativar o grupo.

Todavia, e apesar de não existir nenhum aluno com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, destacamos um aluno com mais dificuldades dentro da sala de aula. O D revelou algumas dificuldades, principalmente na disciplina da matemática. Era um aluno bastante imaturo e com pouca autonomia na realização das tarefas propostas. Estava sempre muito distraído, tendo a professora que estar sempre a chamar a atenção de modo a estar mais concentrado e atento. Quanto à disciplina de português, o aluno também mostrou algumas dificuldades na disciplina sobretudo ao nível da escrita, uma vez que escrevia com muitos erros ortográficos e com alguma falta de imaginação e criatividade na elaboração de textos.

Por outro lado, sublinhamos que os alunos realizavam as atividades propostas com bastante interesse e empenho. Porém, do grupo destacamos a aluna F pelo amor, entrega e dedicação em todas as tarefas propostas.

De uma maneira geral, tratava-se de um grupo heterógeno, quanto às idades, interesses e necessidades. Futuramente, os alunos deste grupo perspetivam ser militar, jogador de futebol do Benfica, professora, cabeleireira, veterinária e jogador de futebol do Porto.

3.4 Reflexão sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O meu grande “calcanhar de Aquiles”. Inicio esta reflexão com uma expressão bastante utilizada, mas que retrata muito do meu percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A verdade é que, desde o início deste mestrado, que me questionava bastante sobre como iria ser o meu percurso pelo 1.º Ciclo. Apesar de ser um contexto completamente novo para mim, era também um contexto que me fazia sentir um misto de sentimentos paradoxais. Por um lado, sentia-me entusiasmada, contente, com uma grande vontade em ir para o terreno e perceber como tudo funcionava. Por outro lado, sentia-me perdida, preocupada, ansiosa e inquieta. Certamente que todos estes sentimentos se deviam com o facto de eu achar que não me identificava tanto com este ciclo de ensino.

Porém, este estágio fez-me refletir sobre diversos aspetos dos quais destaco a sala de aula e o ensino em turma mista.

A sala de aula detém um papel extremamente importante, pois é o lugar onde as crianças passam mais tempo. Além disso, este espaço possibilita que o professor conheça melhor os alunos. Teixeira e Reis (2012) partilham da mesma opinião, já que referem que é, através deste lugar, que se entende melhor como as crianças interagem e se relacionam entre si.

Neste sentido, Sousa (2016) defende que a maneira como o espaço é organizado interfere drasticamente no ambiente da sala de aula, pois influencia o diálogo e a comunicação com efeitos emocionais e cognitivos importantes. Além do mais, consideramos que o mobiliário disposto dentro da sala de aula pode influenciar de igual forma o tempo de aprendizagem dos alunos. Por este motivo, Teixeira e Reis (2012) acreditam que é essencial prestar atenção à disposição das mesas, visto que ajudam a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala de aula.

A verdade é que não existe uma disposição melhor que outra, o professor é quem deve ajustar conforme o que pretende, se pretende trabalhar em grupo ou se pretende centrar a atenção no adulto responsável (Sousa, 2016, p.11).

Por outro lado, creio curioso acrescentar que estas Práticas de Ensino Supervisionadas ocorreram num meio humilde, pouco desenvolvido, e com poucos alunos. Em função disso, e apesar de saber que devido às condições reunidas se enquadrava obrigatoriamente numa turma mista, considero, pela minha experiência, que não era o mais benéfico para os grupos. Notava-se que tinham bastantes dificuldades na aprendizagem e pouco acompanhamento em casa, por essa razão ter dois níveis de escolaridade dentro da sala condicionava muito a aprendizagem destes alunos. Esta mesma ideia é corroborada por Mingat e Ogiet (1995), que enunciam que se torna mais positivo formar turmas que agrupem alunos do mesmo ano de escolaridade, uma vez que a mistura de alunos de anos diferentes não constitui um contexto favorável às aprendizagens.

Entretanto, e como as Práticas de Ensino Supervisionadas foram em contexto de turmas mistas, optei por adotar uma postura de diferenciação curricular e pedagógica, como sugere Machado (2013). Dessa forma, é possível atender aos diferentes anos e chegar a cada um dos alunos potenciando obviamente o desempenho e a aprendizagem de todos. Procurei diversificar as atividades com o máximo de recursos existentes, colocando os alunos no centro da aprendizagem e a verdade é que todos foram ativos e participativos nas atividades propostas.

Para terminar, referencio que, apesar da minha grande paixão ter sido sempre a Creche e o Pré-Escolar, hoje, reconheço o 1.º Ciclo do Ensino Básico como uma etapa crucial na vida dos alunos. Do meu ponto de vista, este nível de ensino pode estar associado ao (re)conhecimento, na medida em que os alunos constroem conhecimentos nas diferentes áreas do saber, bem como (re)conhecem e partilham diferentes olhares e perspetivas sobre cada um e sobre o mundo que os rodeia.

4. As Práticas de Ensino Supervisionadas como Lugares de Experiências

Finda esta etapa apraz-me referir que as quatro Práticas de Ensino Supervisionadas foram extremamente importantes para o meu desenvolvimento pessoal e futuramente para o meu desenvolvimento profissional.

Confesso que, desde o primeiro dia que entrei nas instituições até ao último dia, me senti sempre muito bem acolhida e acarinhada por todos, quer pelo pessoal docente quer pelo pessoal não docente. Revelaram-se numa equipa maravilhosa, fantástica e unida, da qual me sentia parte integrante e com a qual estabeleci relações interpessoais muito positivas e produtivas. Tinha muito boas referências relativamente à Creche, ao Jardim de Infância e ao 1.º Ciclo, e, apesar das minhas expectativas serem positivas e elevadas não foram, de todo, defraudadas.

Durante todo o meu percurso académico, fui adquirindo conhecimentos teóricos essenciais para colocar em prática e, nestes estágios, foi-me dada a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens adquiridas. Trabalhei com educadoras e professoras que partilharam comigo a sua experiência, a sua forma de trabalhar, as suas opiniões tudo num ambiente pedagógico positivo em que todos ganhamos.

Relativamente às crianças/alunos foram todos muito especiais e únicos para mim. Criei uma relação e ligação forte com todos e todas as minhas despedidas foram com pena e saudade, dos bons momentos que passei com todos.

Certamente que o meu empenho, esforço, dedicação, organização, amizade, assim como a minha vontade de ensinar e aprender foram a alavanca crucial para que estes estágios fossem bem-sucedidos. Todavia e como em qualquer experiência existiram desafios, dificuldades e obstáculos, sendo que em Creche e no Pré-Escolar a maior dificuldade que senti foi acalmar a criança quando esta faz birra, ou quer um brinquedo que outra criança tem, ou quando abandona o grupo por teimosia ou imaturidade, ou até mesmo quando batem uns nos outros. Tentei entender qual a estratégia que funcionava melhor com as crianças, mas não foi fácil. No entanto, arranjei uma estratégia que me pareceu resultar com este grupo e consistia em afastar a criança que estava a perturbar, deixando-a observar as interações e o que se continuava a dinamizar, sendo que só regressava ao grupo após algum tempo de reflexão e quando modificava a sua atitude.

Já, no 1.º Ciclo do Ensino Básico a dificuldade que senti foi quando os alunos falavam todos ao mesmo tempo dentro da sala. Obviamente que quando ocorriam estas situações eu tinha de me impor no sentido dos alunos melhorarem e corrigirem os comportamentos.

Sem dúvida que estes aspetos foram os que mais me custaram, contudo, com as estratégias adotadas e com a minha vontade em fazer sempre mais e melhor consegui ultrapassar os desafios que foram surgindo com tranquilidade.

Com estas Práticas de Ensino Supervisionadas, adquiri acima de tudo conhecimentos e aprendizagens novas, consolidei outras tantas, assim como tive a possibilidade de antecipar aquele que poderá ser um dos meus contextos de trabalho num futuro próximo.

Por fim, acrescento que estas experiências não só contribuíram para o meu crescimento como futura profissional, como também me ajudaram a superar medos, receios e inseguranças, preparando-me para o futuro.

Parte II – Componente Investigativa

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Concetual

“É preciso que a leitura seja um ato de amor”.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentamos o enquadramento teórico-concetual desta investigação, trazendo à discussão perspectivas de um conjunto de autores relativamente à temática em estudo, começando-se por contextualizar teoricamente a Educação Pré-Escolar e o contributo desta para a leitura de histórias, afunilando-se o enquadramento teórico ao abordar a literacia emergente, a leitura e o prazer da leitura, impulsionadores para a leitura, o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto.

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

É notório que a industrialização, o aumento do trabalho feminino e a existência de grupos carenciados marcaram o século XIX e a história da Educação Pré-Escolar em Portugal, visto que foram a alavanca necessária para dar resposta à Educação Pré-Escolar como sistema educativo (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

No entanto, tal como o século XIX, também o século XX ficou assinalado pelo aparecimento de muitos Jardins de Infância públicos um pouco por todo o país, contribuindo para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar. Ainda assim, foi naquele século que se consagrou a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica.

Neste sentido, torna-se importante discutir sobre a atualidade do sistema educativo português, concretamente pelos documentos legais e orientadores da prática educativa dos educadores de infância que, ainda hoje, são determinantes para o desempenho profissional destes agentes educativos, como foi o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) reconhece que a Educação Pré-Escolar possui um papel essencial no sistema educativo, realçando que se destina a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), para além de reforçar todo o ordenamento jurídico necessário definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo para a

Educação Pré-Escolar, assegura igualmente que é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Assumindo-se como sendo “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, apresenta como determinante a sua “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º, p.670).

Entretanto, e tendo em mente o ano de 1997, é relevante interligar que foi também neste ano que surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas através do Despacho n.º 5220/97. Não obstante, e passados aproximadamente, nove anos da publicação das mesmas, verificou-se a necessidade de ajustar alguns dos objetivos definidos pela referida Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) e as mesmas tiveram de ser revogadas.

Posto isto, no ano de 2016, o Despacho n.º 9180/2016 homologa as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em vigor até ao presente. Com efeito, e embora a “legislação consagre a Educação Pré-Escolar a partir dos três anos, não abrangendo a educação dos zero aos três (creche), considera-se, em consonância com a recomendação do Conselho Nacional de Educação”, que esta é, de igual forma, um direito da criança. O que se pretende é que a Creche seja orientada pelos mesmos princípios que a Educação Pré-Escolar (p.22107).

Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

Desta forma, a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contempla três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições.

Percebemos, então, que o enquadramento geral inclui três tópicos: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo, e a organização do ambiente educativo.

Em relação às áreas de conteúdo, estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância com uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas, sendo elas: a área da formação pessoal e social, a área das expressões e comunicação que inclui e articula quatro domínios: o domínio da educação física, o domínio da educação

artística, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Acrescentamos, ainda, a última área: o conhecimento do mundo que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.

No que concerne à última secção, esta incide sobre a continuidade educativa e transições permitindo a criação de condições para que haja sucesso na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), dando continuidade às aprendizagens já realizadas.

Não podemos esquecer que todas as experiências que são proporcionadas às crianças pelos contextos sociais e físicos em que vivem constituem oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, cabe ao educador estimular e desenvolver essa aprendizagem através da organização de atividades que apoiem as crianças para progressivamente fazerem escolhas, defenderem as suas ideias e respeitarem os outros.

Por outro lado, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolvendo curiosidade e criatividade, melhorando as suas capacidades relacionais e de iniciativa.

Deste modo, o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.

Além disso, a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala, que constitui o suporte de desenvolvimento curricular.

Portanto, o educador deve planear intencionalmente essa organização e avaliar o modo como contribui para a educação das crianças. Importa, ainda, a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços.

2. O Contributo da Educação Pré-Escolar para a Leitura de Histórias

Partindo da ideia do psicólogo Vygotsky de que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, já que toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, consideramos que faz todo o sentido que a leitura de histórias comece pela primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, a Educação Pré-Escolar.

Efetivamente, ler histórias às crianças é a base crucial para o seu processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilita o desenvolvimento do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Assim, através da leitura de histórias, as crianças potenciam as aprendizagens explanadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

tais como: “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação”; “usar a linguagem oral em contexto conseguindo comunicar eficazmente e de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)”; “tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras (consciência fonológica)”; “identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra)”; “identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la explicitando, as razões dessa correção (consciência sintática)”; “identificar funções no uso da leitura e da escrita”; “usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interação com outros”; “reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras”; “aperceber-se do sentido direcional da escrita”; “estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral”; “compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação”; “estabelecer razões pessoais para se envolverem com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância”; e sentirem-se “competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo quem em formas muito iniciais e não convencionais” (Silva et al., 2016, p.73).

Ainda assim, é de relembrar que é na Educação Pré-Escolar que as crianças adquirem o tão importante conceito de literacia que, de acordo com Marchão (2013), é desenvolvido principalmente através da exploração das próprias crianças com o apoio dos adultos. A Tabela 5 mostra o estágio de desenvolvimento da leitura em que as crianças se encontram no período da Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, Roldão (1994) alude à importância do contacto com os livros, das histórias e das conversas na Educação Pré-Escolar, pelo facto de possibilitarem o entusiasmo nas crianças, motivando o seu desenvolvimento como pensadores e falantes interventivos.

Tabela 5*Estádio de desenvolvimento da leitura na Educação Pré-Escolar*

Etapa	Idade/ano escolar aproximado	Características e competências no fim da fase	Como adquire	Relação entre leitura e audição
Fase 0 Pré-leitura “pseudo leitura”	6 meses - 6 anos Pré-Escolar	A criança faz que lê. Reconta a história quando vê as páginas do livro que lhe foi previamente lido. Nomeia as letras do alfabeto. Reconhece alguns sinais. Escreve o próprio nome. Brinca com livros, lápis e papel.	Sendo-lhe lidas histórias por um adulto (ou por uma criança mais velha) que responde e aprecia atenciosamente o interesse da criança em livros e leitura. Sendo fornecidos livros, papel, lápis, bloco e letras. Leitura dialógica.	A maior parte das crianças consegue entender livros de imagens infantis que lhes são lidos e as suas histórias. Conseguem entender milhares de palavras que ouvem por volta dos 6 anos, mas apenas conseguem ler poucas ou se algumas.

Nota. Fonte: Adaptação de Jeanne S. C. (1983). Stage of Reading Development.

3. A Literacia Emergente: O Lugar da Literatura Infantil

A literacia emergente ocupa um lugar fundamental no âmbito da Educação Pré-Escolar e a leitura de histórias contribui, de forma muito efetiva, para esse desenvolvimento.

A verdade é que a literacia emergente começa muito antes da escolaridade formal, pois, através do quotidiano da criança, é possível que ela se desenvolva no modo como o bebé se relaciona com os outros e com o mundo. Para tal, Hockenberger et al. (1999) referem que existem quatro aspetos principais a ter em conta na literacia emergente, sendo eles:

- a) o desenvolvimento da literacia que começa precocemente antes da instrução formal da leitura e da escrita;
- b) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever que se desenvolvem de forma simultânea e interrelacionada nas crianças mais novas;
- c) as competências relacionadas com a literacia que são uma parte integrante do processo de aprendizagem;
- d) e a criança como um ser aprendiz que aprende a ler e a escrever através do envolvimento ativo com o ambiente envolvente.

Com efeito, a criança deve estar rodeada por um ambiente de aprendizagem rico que lhe permita o desenvolvimento de inúmeras competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estes aspetos, para Rush (1999), salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia como também o facto de este desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças.

Neste sentido, é importante que, desde cedo, as crianças sejam envolvidas em práticas de literacia que considerem vários aspetos, nomeadamente, o vocabulário e a consciência fonológica, sendo fundamental o auxílio do educador. Na verdade, na organização das suas atividades, ele deve recorrer ao livro de forma sistemática, promovendo, deste modo, hábitos de leitura na criança.

Além disso, Mergulhão (2008) menciona, ainda, que as crianças que começam a ter contacto com os livros desde tenra idade normalmente possuem uma criatividade, imaginação, autonomia e uma razoável consciência narrativa, que permite “compreender os esquemas narrativos mais previsíveis e as convenções literárias mais elementares” (p.56).

Todavia, Marchão (2013) refere que devemos ter em consideração que despertar o interesse das crianças pelos livros “não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente” (p.31).

Certamente que o encontro com os livros permite à criança desenvolver os seus conhecimentos emergentes de literacia, desde ser autónomo nas suas escolhas, a ser interventivo na sociedade a que pertence. Assim sendo, devemos ter em consideração a ideia de Milhões (2005) que nos diz que os livros para crianças não devem ser encarados como contentores mágicos que promovem as primeiras leituras, isto é, os livros devem ser usados sempre que necessário e não apenas na infância.

Logo, percebemos que é essencial que se continue a ler e que se continue a ter contacto com os livros, já que Mendes (2013) alude que o livro não seduz apenas o leitor infantil. O adulto reencontra a criança que “já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pela de gente crescida e entrar numa outra dimensão: a do afeto e da ternura” (p.36).

Desta forma, a afirmação de Mendes (2013) remete-nos para a literatura criada especificamente para as crianças, isto é, o conceito de literatura infantil está associado à produção literária desenvolvida para a faixa etária das camadas mais jovens da população.

O conceito de literatura infantil é encarado como sendo uma das mais ilustres conquistas do homem. Por esse motivo, Bulcão et al. (2014) apelam a que a literatura para a

infância seja o caminho que leve a criança a: desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa; a reconhecer a importância de ouvir histórias e do contacto das crianças desde cedo com os livros, bem como criar estratégias para desenvolver o hábito de ler.

Neste sentido, Antunes da Silva (2021) esclarece que a literatura infantil é uma “porta para o mundo dos sonhos das crianças, pois permite-lhes sonhar e imaginar a compreensão da realidade” (p.36).

Concluimos, portanto, com a ideia de que a literatura infantil possui um papel predominante no processo de formação das crianças e na formação contínua ao longo de toda a vida.

4. Leitura e o Prazer da Leitura

Apesar de a prática da leitura ter sido um dos mais instigantes objetos de estudo nas últimas décadas, torna-se, cada vez mais, importante abordar o mesmo na sociedade onde vivemos.

De facto, o conceito de leitura sofreu inúmeras alterações com o decorrer dos anos. Se, no passado, era entendida apenas como a forma de receber uma mensagem, atualmente a leitura permite que o indivíduo conheça o mundo e o interprete.

Assim, a leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o que implica que o seu uso comece muito cedo, por exemplo, quando a criança começa a descobrir o mundo da imaginação. Com efeito, o sucesso escolar e profissional está intimamente ligado à competência leitora.

Por outro lado, Coelho (2011) admite que no presente a leitura é vista como “um meio precioso e indispensável que se quer ativo, participante e útil à sociedade” (p.21). A leitura transformou-se num meio privilegiado que, conforme Coelho (2011) indica, permite o acesso ao saber teórico e prático, bem como à aprendizagem autónoma. O mesmo autor, conclui, que a capacidade de ler pressupõe compreender melhor o mundo e dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Face ao que foi exposto, a leitura de histórias é uma atividade tão rica e benéfica para as crianças que deve ser incutida o mais cedo possível, até porque se trata de uma das ferramentas mais eficazes e eficientes de que dispomos para interagir com o ambiente e para compreender o mundo.

Além de que, também é possível que as crianças realizem descobertas de sentimentos e palavras através das histórias, pois Cavalcanti (2005) defende que as histórias, quer através

dos diálogos, quer das relações entre a família e o mundo que as rodeiam permitem vencer os medos, as dificuldades e as angústias. Desta forma, as crianças sentem-se mais seguras e confiantes perante os obstáculos que têm de enfrentar.

Entretanto, também se pensa que, através do contacto com os livros, a imaginação e a curiosidade das crianças ganham asas. Dohme (2011) corrobora esta ideia ao referir que as histórias são um “Abre-te Sésamo” para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem abrindo outras perspetivas para o mundo infantil.

Deste modo, os contos de fadas podem contribuir, efetivamente, para a formação integral das crianças, dado que os mesmos provocam sentimentos diversos e são capazes de produzir a fruição estética necessária para que o texto literário produza significado e construa novas sensibilidade, tal como proferem Viana et al. (2005). Por exemplo, o ato de se reconhecer pela ficção pode ajudar a criança “a dominar os sentimentos de destruição representados pelo mal e a lutar por uma vida feliz e gratificante, onde os sentimentos positivos geram compensação” (Viana et al., 2005, p.147).

Os contos de fadas em concordância com Viana et al. (2005) podem ser um espaço privilegiado para a construção de um novo ser, de onde se pode apelar para o sentimento de partilha e desejo de transformação, logo estas narrativas construídas a partir de itinerários da dor-amor, são uma das maiores expressões simbólicas de que o bem sempre vence o mal e por mais que o destino nos imponha sofrimento e dor somos e seremos sempre salvos pelo amor. Tal como acontece nos contos de fadas *A Branca de Neve e os Sete Anões*, o *Capuchinho Vermelho* e os *Três Porquinhos*, onde é perceptível a existência da dor, com o sofrimento das personagens principais e do amor quando tudo acaba bem.

Os desenvolvimentos de sentimentos nos contos de fadas permitem igualmente que as crianças se expressem, se divirtam e se descubram. Por essa razão, Bettelheim (1976) refere que “as respostas que os contos de fada oferecem são mais fantásticas do que reais” (p.64), porquanto não pretendem descrever o mundo tal e qual como ele é, mas sim que as crianças entendam a realidade.

Sob outro enfoque, consideramos importante a permissão da imaginação, na medida em que Held (1980) defende a mesma como a inteligência ou a sensibilidade que é cultivada ou atrofiada. Portanto, pensamos que a imaginação deve ser alimentada.

Perante estes pressupostos, compreendemos que o livro faz “viajar, rir e imaginar em conjunto com a criança, é uma atividade partilhada que deve surgir como um presente e não como um dever. Os livros são caminhos que a criança percorre para diferentes descobertas” (Carvalho, 2019, p.16).

Em função disso, Azevedo (2014) acredita que devemos encarar a leitura enquanto experiência cognitiva e afetiva e não entender como uma atividade ao serviço de outras intencionalidades. Diante disso, achamos que os livros devem ser lidos às crianças apenas por prazer, como um momento de entretenimento puro, sem que haja sempre a obrigação de a leitura ser seguida por atividades de pós-leitura. Além do mais, deve ser dada a possibilidade à criança de tocar, cheirar e manusear um livro.

Estas são algumas formas de motivar para a leitura. O ouvir uma história é um momento prazeroso e sem quaisquer outras expectativas educativas, a não ser estimular o contacto físico e sensorial com o objeto livro e ouvir histórias por prazer. Azevedo (2014) acrescenta que, desta maneira, é possível existir uma comunidade de leitores reflexivos e apreciadores do prazer dos livros e da literatura propícia à fruição.

Na verdade, a realidade do dia a dia do Jardim de Infância implica a leitura de histórias, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da linguagem e do enriquecimento do vocabulário. Sem dúvida que uma criança estimulada e incentivada para a leitura é uma criança mais ativa e, certamente, será um adulto questionador e crítico, com maior sensibilidade estética.

Para tal, é necessário algum cuidado do adulto perante a escolha dos livros, isto é, devem ser adequados ao grupo, devem conter temas do agrado das crianças, devem possuir pouco texto e devem incluir imagens coloridas e variadas. Sendo que uma das estratégias para incentivar as crianças a ler é oferecer um leque variado de livros que estimule a leitura pelo prazer e pelo lúdico, em geral.

Viana et al. (2005) concordam com o proferido, visto que salientam que a literatura não só pode contribuir para nos tornarmos melhores seres humanos, como também pode potenciar a capacidade de aprendizagem em todas as áreas do saber e ao longo de toda a vida.

5. Impulsionadores para a Leitura

Para a criação de hábitos de leitura nas crianças é suposta a motivação dos pais, da escola e dos educadores.

No que concerne aos pais, Dias (2012) destaca que “a motivação para a leitura deve começar em casa quando a criança ainda não sabe ler (formalmente) ouvindo contar histórias aos familiares” (p.11). Antunes da Silva (2021) complementa que os pais, desde o primeiro

ano de vida dos bebés, devem proporcionar o contacto com livros e a audição de histórias em voz alta às crianças.

Sem dúvida que os pais, ao lerem ou contarem histórias, criam momentos de intimidade únicos com os filhos. Nesta linha de pensamento, também Cruz et al. (2012) frisam que a família influencia de modo decisivo o desenvolvimento literário das crianças. Para este autor, as práticas de literacia em família contribuem para a promoção de hábitos de leitura, para o desenvolvimento de literacia emergente e para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

De facto, o exemplo que existe em casa é o mais valioso de todos, pois se as crianças observarem os pais a ler será mais fácil de reconhecer o valor da leitura. A partilha de momentos de leitura é um dos exemplos de Barros (2020) que possibilita introduzir os livros com naturalidade no quotidiano das crianças.

Efetivamente, quando se contam histórias desde cedo, promove-se uma comunicação aberta que possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Neste sentido, é importante clarificar que os pais têm a capacidade de despertar a leitura não só através dos livros, mas também a partir da leitura do mundo que rodeia as crianças. Por isso, é no seio familiar que se devem iniciar e desenvolver hábitos de leitura com as crianças, uma vez que “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a reposta educativa que desejam para os filhos” (Silva et al., 2016, p.29).

Apesar disso, Payne et al. (1994) defendem que as famílias provenientes de meios desfavorecidos possuem menos oportunidades para desenvolver atividades que promovam a literacia, podendo ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura.

Consequentemente, e para colmatar possíveis ausências da leitura de histórias nas crianças, salientamos que o contributo da escola é igualmente importante, já que Paiva et al. (2010) aludem que a escola possui o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura.

O Jardim de Infância é referido por Bastos (1999) como o segundo agente mais importante. Tal acontece por ser um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode realizar de forma cativante. A escola deve ter a preocupação de criar leitores ativos.

Ainda assim, dentro da escola, devemos destacar a biblioteca escolar e a bibliotecária como agentes igualmente importantes. Antunes da Silva (2021) acredita que a existência de

uma biblioteca escolar com grandes dimensões, com livros diferentes e de fácil acesso é um aspeto crucial para a formação de leitores.

Desta forma, percebemos que a biblioteca é o mediador do aluno com os livros, sendo necessário, para Antunes da Silva (2021), repensar no acesso fácil e na construção ou melhoria das bibliotecas escolares para que “estas sejam cada vez mais apelativas e que suscitem o interesse dos alunos não só pelos livros, mas também pelo espaço agradável que têm à sua disposição” (p.33).

Todavia, e no que diz respeito aos educadores, estes têm um papel predominante sobre as crianças, uma vez que são vistos como “modelos” a seguir. Na perspetiva de Coelho (2011), os educadores devem dar mais importância ao ato de ler porque “a leitura permite a construção de sentidos que transpõe o domínio linguístico” (p.26). O mesmo autor destaca que quantas mais leituras se fizerem com as crianças melhor, visto que “estas desenvolvem as suas competências linguísticas, culturais e estéticas, e cada vez mais se demonstram recetivas aos estímulos que lhes lançamos (...)” (p.26).

A verdade é que normalmente tudo o que os educadores fazem e dizem é o que é correto e é o que as crianças acreditam e fazem, logo deduzimos que eles são agentes que despertam os hábitos de leitura, assim como fomentam o gosto pelos livros nas crianças. Deste modo, Brás (2017) assegura que cabe aos educadores a tarefa de disponibilizar livros diferenciados, de organizar o ambiente, assim como a área da biblioteca.

Contudo, e para motivar as crianças pelo livro o educador tem de gostar de ler e mostrar prazer pelo que faz. De acordo com Barros (2020), o educador deve transmitir o gosto e hábito pelas histórias às crianças, “deve vivenciar o gosto, o amor pela leitura, pois só assim conseguirá fazer chegar a cada criança o quão importante são para si os livros e despertar-lhes o mesmo sentimento (...)” (p.9).

Podemos, assim, concluir que a motivação para a leitura é extremamente importante. Sendo os pais, a escola e os educadores os principais impulsionadores para a leitura, consideramos essencial aludir que “a necessidade e o prazer de ler não nascem espontaneamente. É lendo que se cria a necessidade de leitura. Ler conquista-se (...) alimenta o imaginário” (Traça, 1992, p.75).

No geral, os adultos só influenciam as crianças para as práticas de leitura se forem: leitores habituais, se compartilharem e transmitirem o prazer pela leitura, se tiverem conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação, se tiverem uma certa dose de imaginação e criatividade, se forem firmes no trabalho de mediador (compromisso e entusiasmo), se tiverem capacidade para aceder a informação suficiente e

renovada, e se possuírem uma formação literária, psicológica e didática mínima (Azevedo, 2006).

Perante estes pressupostos, percebemos que a leitura é essencial, pois tem a capacidade de formar cidadãos cada vez mais ativos, conscientes e críticos.

6. Cantinho da Leitura

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Cantinho da Leitura tem um papel fundamental no que concerne à leitura de histórias. Bulcão et al. (2014) reconhecem que o Cantinho da Leitura é um aspeto importante “na formação de leitores e a incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância” (p.3).

O Cantinho da Leitura, tal como o próprio nome deixa inferir, é um lugar destinado à leitura. Barros (2020) complementa que é um lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias.

Efetivamente, o educador tem autonomia para decidir como organizar o espaço, sentando as crianças no chão, ou em pequenas almofadas, em semicírculo, ou até mesmo num tapete para que as crianças possam manusear os livros no chão. Esse espaço tem de ser uma área acolhedora, atrativa, confortável, bem iluminada e de acesso fácil. De facto, e como nos diz Marchão (2013) quanto mais apelativo e sedutor for mais impacto terá nas crianças. Além disso, a diversidade de tipo de livros de leituras também é relevante para o desenvolvimento da sua capacidade imaginativa e da sua sensibilidade estética.

É fundamental que as crianças compreendam que aquele espaço é delas e podem participar na sua criação, sendo elas a decidir se tem tapetes, almofadas ou cadeiras. Deste modo, vão sentir-se mais envolvidas e responsabilizadas por uma área que queremos que usem de forma espontânea.

De acordo com Paiva et al. (2010), o Cantinho da Leitura surge como um espaço alternativo, mas específico para a leitura, além de que possui uma importância para estimular as crianças, tendo em conta a cultura, a história e o contexto social dos mesmos.

Concluimos, portanto, que a criação do Cantinho da Leitura é a estratégia perfeita que permite às crianças esse contacto com os livros. Para tal, torna-se imprescindível a dinamização do Cantinho da Leitura e, se possível, com recurso à Hora do Conto.

7. Hora do Conto

A leitura de histórias no Jardim de Infância é uma atividade importante para as crianças, pois através dela desenvolve-se a linguagem, o vocabulário, a criatividade, a concentração, as emoções, entre outras. Desta forma, torna-se importante clarificar que a leitura de histórias é muito mais do que o ato de ler.

A leitura não deve ter só um pretexto para se fazerem atividades em sala de aula, mas também para as crianças encontrarem respostas para as suas indagações, enfrentarem medos, encontrarem personagens com as mesmas características que as suas, autoconhecimento, aprenderem que os sonhos podem ser realidade e que são especiais (Guilherme & Daverni, 2016).

Além do mais, o livro é reconhecido por Barros (2020) como um instrumento precioso, na medida em que é através dele que podem surgir determinados estímulos do dia-a-dia da criança, uma vez que é durante o momento da leitura de histórias que esta se depara com formas de viver, pensar e agir distintos.

Desta forma, Brás (2017) sugere que é essencial que o gosto pela leitura seja estimulado e incentivado mesmo antes da criança saber ler formalmente. Por outro lado, este autor acredita que motivar para a leitura nem sempre é uma tarefa fácil, pois atualmente existe um leque variado de ocupações para os tempos livres que requerem menos esforço do que a leitura de um livro.

Por esse motivo, acreditamos na Hora do Conto como uma das possíveis estratégias para desenvolver o gosto pela leitura de histórias nas crianças. A par disso, Gomes (2000) destaca que a Hora do Conto é muito importante na sala do Jardim de Infância, uma vez que proporciona o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias.

A Hora do Conto no Jardim de Infância potencia a “criação de relações afetivas em grupo, pelo que deverá ser um momento tranquilo, lúdico e prazeroso, que permita a reflexão e o diálogo” (Barros, 2020, p.13). Este momento deve ser entendido como um ritual onde todos escutam e se maravilham com a leitura das histórias, sendo definido por Mendes (2013) como o ideal para estimular o amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura. Deve ser vivido, transmitido e cultivado ao longo da vida.

De acordo com Rosado (2015), o momento da leitura de histórias é outro aspeto que devemos ter em mente, já que a expressividade e a entoação do educador nas histórias são fatores que influenciam decisivamente o sucesso ou o insucesso da atividade.

Podemos encarar o momento da leitura como um momento mágico para as crianças, permitindo desenvolver a imaginação, os sentimentos, assim como a interpretação do que é dito. É um momento de fantasia e de magia para as crianças. É através dos livros que as crianças encontram novas formas de ler o mundo, bem como personagens com quem se podem identificar. Mendes (2013) esclarece que é “pela via da afetividade que os livros encontram os seus leitores e que os leitores se encontram nos livros” (p.37).

Todavia, é quando procedemos ao momento de leitura ou do contar da história que devemos ter em consideração a forma como se faz, uma vez que a mesma pode ter repercussões a longo prazo, ao nível do vocabulário e da compreensão.

Assim, Mateus et al. (2013) estabelecem alguns objetivos que o educador deve ter em consideração ao contar histórias:

- a) as histórias podem ser lidas ou contadas;
- b) o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entoação de voz e a postura do corpo;
- c) sensibilidade ao multiculturalismo para escrever e contar as histórias;
- d) considerar as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto;
- e) utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches, que são um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores;
- f) preparar o ambiente, considerar as idades, falar com clareza, começar e finalizar as histórias;
- g) direcionar uma por dia é fundamental para uma boa contação;
- h) é essencial que, ao final, seja feita uma avaliação de todo o processo (p.65).

Entretanto, no documento orientador da Educação Pré-Escolar, é mencionado que as histórias lidas ou contadas pelo educador, ou as histórias recontadas e inventadas pelas crianças quer seja de memória ou a partir de imagens são “um meio de abordar o texto narrativo, que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p.66).

Posto isto, Gomes (2000) defende que a Hora do Conto se deve organizar tendo em conta os seguintes pontos:

- *Educador* - Contador/ Leitor.
- *Momento* - Uma a duas vezes por semana.

- *Condições* - Momento especial envolvido numa certa magia e criador de expectativa e de desejo; resposta ao prazer de ouvir contar histórias; momento de calma e concentração.
- *Espaço* - Criação de um espaço diferente (para ler e ouvir ler).
- *Postura* - Descontração; sem excesso de teatralização, mas com movimentos moderados e expressividade corporal fácil.
- *Arte de ler* - Simplicidade, correção, boa dicção, expressividade; criação de atmosferas com a voz (voz doce, terna, alegre, misteriosa, maliciosa, dura, grave, suplicante, etc.); jogos de fisionomia que traduzem impressões ou sentimentos; observação atenta das reações das crianças.
- *Clima* - Em silêncio ou com música de fundo ou ainda com acompanhamento de projeção de imagens.
- *Atividades* - Explorar a capa do livro e o título (preparação para a história, criação de um contexto e de expectativa – fase de pré-leitura); explorar as ilustrações e o aspeto gráfico; suspender a leitura em momentos cruciais; fazer pequenas pausas para a compreensão e esclarecimento de dúvidas; ponto de partida para atividades das várias áreas e domínios da Educação Pré-Escolar (p.41).

A seleção dos livros é outro aspeto a ter em atenção na Hora do Conto, pois como sabemos “os livros transportam as crianças para o seu interior, permitindo-lhes a descoberta de novos mundos onde os sonhos se misturam com a realidade, mas cada livro tem elementos que o tornam único: cores, formatos, texturas” (Barros, 2020, p.11). Por essa razão, o educador “deve escolhê-los de maneira a ampliar a imaginação das crianças, o seu vocabulário e a sua capacidade interpretativa, seguidamente, deve ter em atenção a qualidade, o nível do texto e as ilustrações” (Barros, 2020, p.11).

Entretanto, e quando escolhemos um livro para as crianças, necessitamos de dar valor aos aspetos considerados por Sobrino (2000). Isto é, ao material (resistente, atrativo e de qualidade), às ilustrações (apelativas, visíveis, com cores claras e com poucos elementos), aos temas do agrado das crianças (família, meninos, animais) e à quantidade de texto (não devem ser muito extensos).

Contudo, é importante que o educador, na escolha dos livros, perceba se são apropriados às idades das crianças. Dessa forma, e para auxiliar nessa seleção de livros

infantis, foi criado o Plano Nacional de Leitura (PNL), um catálogo que apresenta obras adequadas à idade de cada criança, onde pais e educadores podem procurar os livros recomendados por idade, por formato, por temas, por língua ou por nível de leitura.

Com efeito, o educador deve colocar à disposição das crianças livros de poemas, de rimas, de lengalengas, de canções, de desenhos, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, *pop-up*, de pano, de grande qualidade estética e literária, sem texto, de banda desenhada, de receitas e de trabalhos manuais.

Apesar disso, o educador deve ter em consideração outro aspeto que é a exploração do livro que, para Fernandes (2007) deve seguir alguns procedimentos, tais como:

- i. Introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências das crianças. Apresentar o título da obra e o seu autor. Estabelecer diálogos sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto.
- ii. Ler a história com expressões vivas. À medida que se lê pode-se refletir sobre as características das personagens, espaços ou elementos da ação.
- iii. Quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais. Procurar recontar parte do texto com a ajuda das crianças (p.28).

Desta forma, admitimos que o educador deve fazer uso de três momentos associados à leitura de textos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Assim, se estes três momentos estiverem bem estruturados proporcionam atividades que transformam os momentos em real aprendizagem.

Na fase de pré-leitura, o grande objetivo é fazer com que a criança perceba o que vai tratar a história, qual o tema e quais os elementos em destaque através do livro. Mota (2018) referencia que o propósito é incentivar e estimular a curiosidade da criança partindo da exploração e análise dos elementos paratextuais (capa, título e ilustrações). Nesta etapa, as crianças são livres de expressar os seus conhecimentos e as suas experiências, assim como em levantar hipóteses e em alargar os conhecimentos. De acordo com Mota (2018), é a preparação para a fase seguinte.

Brás (2017) complementa que esta fase de pré-leitura “favorece a participação oral de cada criança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, a partilha de conhecimentos, promover a escuta do outro e a capacidade de se fazer ouvir” (p.22). Nesta fase o papel do educador é o de despertar a curiosidade para a história a ler e motivar as crianças para a leitura.

Na fase durante a leitura, o objetivo passa “por ajudar a criança a compreender o enredo da história; focar a atenção na linguagem, favorecendo o enriquecimento do vocabulário e da linguagem; experimentar uma relação afetiva com o texto e partilhar as emoções que o mesmo lhe proporcionou” (Brás, 2017, p.23). A finalidade durante o momento da leitura recai acima de tudo no desenvolvimento da capacidade de compreensão e decodificação do texto, ou seja, “interpretar o que leu ou ouviu, a familiarização com a estrutura do texto e o alargamento do vocabulário” (Mota, 2018, p.18).

A fase da pós-leitura é considerada como uma fase de análise e de reflexão sobre o que foi lido, prestando às crianças a oportunidade de partilhar opiniões entre todos. Para isso, o educador deve encorajar “cada criança a colaborar no reconto da história e a identificar o que foi mais significativo para ela” (Brás, 2017, p.23).

Perante estes pressupostos, percebemos que o educador deve estimular as crianças “lendo-lhe histórias em voz alta, deixando-a folhear livremente os livros e percorrer de forma mais ou menos demorada as ilustrações, mas deverá também incentivá-la a recontar a história” (Rosado, 2015, p.28). Acima de tudo, o que “importa é que não se deixe de ter em conta que a criança, por mais pequena que seja, é um ser inteligente e deve ser tratado como tal, não devendo o adulto ler-lhe livros demasiado simplistas ou infantilizantes” (Rosado, 2015, p.28).

Por fim, evidenciamos que a motivação para a leitura deverá respeitar o sentido lúdico de encarar o ato de ler para que a criança sinta alegria e prazer quando se entrega a explorar um livro.

Capítulo II – O Projeto de Investigação

“A leitura na infância permite o imponderável e faz a imaginação voar sem limites”.

Gil Goularte

Neste capítulo, estão presentes todas as informações que sustentaram este projeto de investigação. Encetando-se com a apresentação da relevância e a pertinência do estudo, a questão de investigação e os objetivos que se perspetivavam alcançar com a sua consecução. Seguidamente, procedemos à descrição da metodologia, justificando umas opções em detrimento de outras, em conformidade com o público-alvo deste projeto, que se caracteriza, bem como se explicitam os instrumentos de recolha de dados que nortearam todo este projeto de investigação. Posteriormente, mostramos as atividades realizadas e discutimos sobre elas, por forma a confirmarmos e/ou infirmamos os objetivos previamente delineados.

1. Pertinência do Estudo

Este projeto surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, em contexto de Educação Pré-Escolar e teve influências pessoais e académicas, pois como a componente investigativa era imperativa, optou-se por privilegiar e eleger um contexto com o qual nos sentíamos (e sentimos ainda mais) atraídos e vinculados.

Assim, este estudo começou a ser desejado mesmo antes do contacto com o contexto, ganhando, contudo, razão de ser durante o período de observação, período durante o qual pudemos contactar com as crianças e compreender de que forma as atividades eram iniciadas. Percebemos, no decorrer deste processo que as crianças pareciam desenvolver a capacidade de fazer as suas escolhas, resolver problemas, conversar e o que mais ou menos gostavam de fazer, tendo-nos ficado patente que, ao longo das semanas de observação, a procura pela área da biblioteca, pelo grupo, era quase inexistente, por exemplo, durante as semanas de observação só as crianças BE e LE utilizavam esta área.

Além disso, é importante referir que a área da biblioteca da sala do Jardim de Infância possuía apenas uma mesa e duas cadeiras. Talvez por isso, não fosse muito apelativa e não despertasse tanto o interesse por parte das crianças. Não obstante o desinteresse pela procura

da área e pela procura do livro, o interesse pelas histórias pareceu-nos evidente, dado que ficavam muito atentos às histórias que lhes eram contadas.

Ora, dado o interesse pelas histórias, mas a falta de iniciativa para a procura das mesmas justificou que a investigação se orientasse no sentido de podermos compreender e/ou aferir qual o impacto do Cantinho da Leitura e da Hora do Conto na procura das histórias por parte das crianças, pois de acordo com Pereira e Balça (2018), a literatura para a infância assume um papel vincado na medida em que se familiariza com o mundo capaz de representar ficcionalmente determinados mundos possíveis. Como nos diz Félix (2015) possibilita “um contacto com o maravilhoso e com o mundo dos sonhos, colaborando na forma de compreensão do mundo e da realidade” (p.25).

Posto isto, percebemos que o contacto com os livros deve ser realizado o mais cedo possível, corroborando-se Oliveira (2021) ao assegurar que “a leitura é uma das ferramentas mais poderosas das quais dispomos para a interação com o ambiente e também para a nossa compreensão do mundo” (para 1).

Concordamos, então, que a leitura de histórias no Pré-Escolar é uma mais-valia para as crianças, por esse motivo torna-se importante que, desde cedo, se criem hábitos de leitura. Assim, tal como Sobrino (2000) entende, os hábitos para a leitura permitem estimular a imaginação infantil, fomentar a sensibilidade, orientar a reflexão e cultivar a inteligência. Além disso, a leitura de histórias irá facilitar a “emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva, et al., 2016, p.6).

Neste sentido, é evidente que a leitura seja encarada como um instrumento importante para o sucesso escolar e profissional de todos, já que permite que os cidadãos estejam mais informados e conscientes sobre o mundo, uma vez que através da leitura, é possível reter informações e compreender o que está a ser transmitido (Antunes da Silva, 2021).

Carvalho (2019) ressalva a importância de “familiarizar as crianças com os livros e levá-las a gostar deles não é perder tempo, mas sim ajudá-las a crescer e amadurecer” (p.16). O objetivo é permitir que as crianças contactem com o livro de forma espontânea, lúdica e prazerosa e não como uma “obrigação”.

Face ao que foi dito parece que se justifica pensar e planear atividades coerentes e consistentes com as necessidades diagnosticadas, por forma a potenciar e a proporcionar contacto com os livros e por conseguinte despertar o interesse pela leitura e/ou escuta das histórias, impondo-se-nos, assim, a realização deste projeto.

2. Questão e Objetivos de Investigação

Perante estes pressupostos diagnosticados e numa tentativa de os mitigar começamos por verificar na literatura a importância das histórias, principalmente nesta faixa etária. Assim, com a construção e com a implementação do projeto que a seguir será apresentado, pretendemos despertar o interesse pela leitura nas crianças. Por isso e para isso, partimos da seguinte questão-problema: *Qual o impacto do Cantinho da Leitura e da Hora do Conto na procura das histórias por parte das crianças?*

Para responder à questão supramencionada, foram delineados os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender de que modo é que a reestruturação da área da biblioteca num Cantinho da Leitura motiva as crianças para a procura das histórias.
- ✓ Propor o desenvolvimento da Hora do Conto.
- ✓ Analisar se as crianças reagem positivamente ao Cantinho da Leitura e à Hora do Conto, procurando mais as histórias.

3. Metodologia

Definir metodologia é definir um percurso a percorrer. No entanto, e para que tal seja possível, é necessário definir um problema e planejar estratégias para o resolver e executar. Desta forma, o problema deve partir de uma carência consoante os nossos objetivos e mitigar, resolver e esbater essa mesma temática. Além disso, é importante que o caminho a seguir seja o mais claro e coerente possível, de maneira a não suscitar dúvidas e/ou ambiguidades a quem não esteve no terreno, por um lado e ficar com uma visão contextualizada e fundamentada do trabalho desenvolvido, por outro.

Na senda de Gonçalves (2010) a metodologia refere-se ao design por meio do qual o investigador seleciona procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. O design de investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos (p.52).

3.1 Opções Metodológicas

De acordo com Coutinho (2018), o questionamento é algo inato no ser humano, dado que é “desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia” exteriorizando assim o gosto pela investigação (p.5). Com o mesmo ponto de vista, o autor salienta que a investigação pode ser entendida como “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender fenómenos” (Coutinho, 2018, p.7). Para o mesmo autor, todas as investigações adotam um paradigma que relaciona e orienta a investigação do que se pretende estudar como um conjunto articulado de valores conhecidos, de teorias comuns, de regras validadas por todos os elementos de uma comunidade científica (Coutinho, 2018).

Neste seguimento, compreendemos que tudo depende das conceções e experiências do investigador, da estratégia de investigação adotada, dos planos e procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de recolha e análise de dados, da natureza do problema, e do público ao qual se destina, contribuindo dessa forma para a definição da metodologia a utilizar.

Em função disso, na investigação científica, o paradigma cumpre dois papéis: a unificação de conceitos com base em questões teóricas e metodológicas, bem como a legitimação entre os investigadores (Coutinho, 2018). Nesta linha de pensamento, podemos identificar três grandes paradigmas sendo eles, o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma sociocrítico (Coutinho, 2018).

Todavia, neste projeto de investigação, situamo-nos num paradigma qualitativo, de carácter descritivo, dado que privilegiamos o investigador como o principal elemento da recolha dos dados enquanto observador do que quer investigar.

A investigação qualitativa para Ludke e André (1896) supõe o “contacto direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, isto é, “qualquer questão a ser estudada deve procurar envolver o investigador o maior número de vezes em situações pertinentes para o estudo, exigindo assim um contacto mais próximo e frequente do contexto educativo” (p.11). Pela mesma ótica, Barros (2017) frisa que o facto de o investigador permitir o maior número de detalhes “tornará mais sólida a construção de significados, uma das características deste tipo de investigação” (p.241).

A finalidade da investigação qualitativa é compreender, interpretar, descobrir significados e hipóteses de trabalho. Tuckman (2000) corrobora a mesma ideia ao inferir que a preocupação essencial numa investigação qualitativa “é descrever, referindo o processo,

analisando os dados e preocupando-se com o significado das coisas” (p.532), tendo em consideração aquilo que os participantes experienciam.

A verdade é que a metodologia qualitativa se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada como os significados, as crenças, os valores e as atitudes. Afinal de contas o que esta metodologia pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la (Barbosa, 2012).

Além de que Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a investigação qualitativa é descritiva porque o tipo de dados que se recolhe numa investigação deste cariz é sob a forma de palavras ou imagens, implicando uma interpretação por parte dos investigadores tal como aconteceu neste projeto de investigação.

É igualmente importante de referir que este projeto foi levado a cabo durante um estágio de 208 horas, num Jardim de Infância. Por isso, tivemos como finalidade estudar algo circunscrito, específico e único, neste caso um grupo de crianças de uma sala, salientando-se assim que, quanto ao seu design se trata de um estudo de caso, um dos mais habituais nos estudos qualitativos segundo Bogdan e Biklen (1994).

Não obstante, e apesar de existirem diversos estudos empíricos com definições distintas sobre o estudo de caso percebemos que todos se interligam entre si. Por exemplo, para Fidel (1992) a finalidade num estudo do caso é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. Já, Yin (1994) concorda que o intuito do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar. Por outro lado, Guba e Lincoln (1994) defendem que o propósito é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Entretanto, Ponte (2002) afirma que o objetivo é descrever e analisar. Merriam (1998) complementa aos objetivos de Ponte (2002) um terceiro objetivo, o de avaliar.

Aperfeiçoamos, assim, com a ideia de Gómez et al. (1996), ao proferirem que, num estudo de caso, o foco é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p.99) como tão bem fizemos neste projeto de investigação, ou seja, tentamos transformar através da implementação do projeto desenhado à medida das necessidades deste grupo particular.

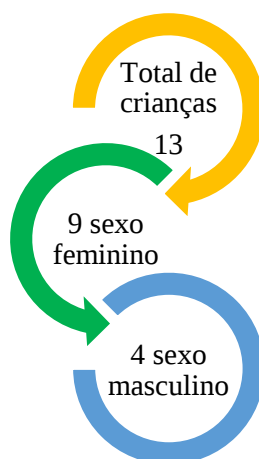
3.2 Participantes de Investigação

Os participantes desta investigação integram o grupo de crianças com quem tivemos a oportunidade de estagiar na PES II e, que por isso, frequentavam um Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Lousada Este.

No total o grupo era constituído por treze crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. Das 13 crianças, 9 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino como constatamos pela Figura 5.

Figura 5

Caracterização do grupo por sexo



Nota. Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta as áreas de conteúdo, foi possível perceber que, ao nível da área de formação pessoal e social, o grupo “conhece e aceita as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural”, sabe “cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar” e tem a “capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva et al., 2016, p.42).

Relativamente à área de expressão e comunicação, verificamos pelo domínio da educação física que o grupo coopera em “situações de jogo, seguindo as orientações ou regras”, domina “movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios”, assim como controla “movimentos de perícia e manipulação” (Silva et al., 2016, p.46).

O domínio da educação artística, nomeadamente, o subdomínio das artes visuais, do jogo dramático/teatro, era relativamente uniforme, sendo a área da música e da dança do interesse de todas as crianças. Nas artes visuais, o grupo desenvolve “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas”. No jogo dramático/teatro as crianças inventam e representam personagens por iniciativa própria, por exemplo, quando brincam na área da casinha. Na música, o grupo identifica e descreve “os sons que ouve”, bem como interpreta “com intencionalidade expressiva-musical”. Na dança, as crianças desenvolvem “o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os

outros”, através desta área as crianças podem expressar “sentimentos e emoções” (Silva et al., 2016, p.59).

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e tomando por referência os diferentes estádios de desenvolvimento, o grupo encontrava-se em constante aumento de vocabulário. No geral, as crianças compreendem as mensagens orais.

No que concerne ao domínio da matemática, no global, o grupo de crianças identifica “quantidades através de diferentes formas de representação”, já reconhece algumas “formas geométricas e figuras”, como ainda compreende que “os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” (Silva et al., 2016, p.84).

Relativamente ao domínio da área do conhecimento do mundo, foi possível entender que as crianças conseguem observar e identificar as condições atmosféricas, identificar o vestuário característico da época, identificar as partes do corpo, identificar diferenças e semelhanças entre animais, demonstrar cuidados e segurança com o seu corpo, perceber os diversos alimentos e, acima de tudo, que são sensíveis para a preservação da natureza e do meio ambiente.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em consonância com Bogdan e Biklen, (1994) os dados são entendidos como os elementos que formam a base da análise de uma investigação. Já a seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados é decisivo para o tipo de investigação a adotar.

Por esse motivo, toda a investigação seja ela de carácter quantitativa ou qualitativo necessita de uma recolha de dados por parte do investigador. Deste modo, torna-se necessário que o investigador garanta que os procedimentos e instrumentos escolhidos almejam sustentar as escolhas efetuadas e o caminho delineado.

Assim, para esta investigação privilegiamos utilizar como técnicas de recolha de dados: a) observação;

b) inquérito;

c) análise documental.

a) Observação

No que à observação diz respeito e tal como o próprio nome deixa inferir é o “ato de ver ou de olhar com atenção, de considerar, de examinar, de notar” (Dicionário de Língua Portuguesa). A observação é considerada por Quivy e Campenhoudt (1998) como uma etapa

intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses e o exame dos dados utilizados para as testar.

Percebemos, por outras palavras, que a observação é uma técnica de recolha de dados que permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). Com a mesma ótica, Dias (2009) defende que o conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação da realidade. O mesmo autor, refere que a observação será o procedimento mais efetivo para obter informação sobre a criança e o contexto em que ela se insere.

Barbosa (2012) afirma que a observação “desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental” onde a observação se destina “a recolher dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade, como resposta a um objetivo previamente fixado” (p.102). A observação possibilitou uma apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; uma melhor compreensão do meio; uma recolha de comportamentos e atitudes espontâneas; uma colheita de informações que não é acessível; uma autenticidade relativa aos acontecimentos; e uma visão de factos não informados, que, de outra forma, seria impossível de alcançar.

Nesta linha de pensamento, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a observação é a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo e, neste caso particular traduziu-se num recurso privilegiado para acederemos a informação que de outra forma nos seria impossível aceder. A observação revelou-se uma técnica crucial para a consecução deste projeto.

Em relação aos instrumentos de recolha de dados sobre a técnica da observação privilegiamos: a grelha de observação, as notas de campo e os registos fotográficos.

Grelha de observação

A grelha de observação é um instrumento sugerido por Pacheco (2015) na medida em que permite retirar informações e conclusões mais precisas sobre a investigação.

Nesta circunstância utilizamos a grelha de observação para verificar o espaço da biblioteca e dos recursos existentes levando assim à criação de duas categorias de análise “Área da biblioteca” e “Audição de histórias” (Apêndice 5).

Notas de campo

As notas de campo foram outro instrumento crucial, porquanto pela visão de Bogdan e Biklen (1994) podem integrar a recolha de dados de um estudo de carácter qualitativo, sendo definidas como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha. Máximo-Esteves (2008) frisa que as notas de campo são por excelência “um dos instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88).

Em função disso, optamos por utilizar as notas de campo com a finalidade de registar todos os momentos observados, assim como para dar resposta a esta investigação. Ajudaram-nos igualmente a robustecer a observação levada a cabo e por conseguinte, planear estratégias em coerência com as necessidades emergentes.

Registos fotográficos

Em relação aos registos fotográficos este possibilitou observar pormenores que futuramente nos permitirão antecipar novas e ou complementar estratégias, pois permitem refletir o que se fez e novas formas de se fazer. Autores como Bogdan e Bicklen (1994) referem que o registo fotográfico permite “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189) e acrescentam que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” e são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo” e “frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). O registo fotográfico consentiu-nos ver e rever as interações e os comportamentos das crianças sempre que necessário possibilitando uma avaliação mais aprofundada e consequente reajuste ou modificação.

b) Inquérito

No campo da Educação a técnica do inquérito é bastante utilizada, visto que através dela podemos reunir informações sobre as opiniões e percepções. No Dicionário de Língua Portuguesa está também explícito que o inquérito pode ser entendido como o ato ou efeito de inquerir, bem como de procurar informações.

Relativamente a esta investigação quisemos através dos inquéritos perceber as concepções das crianças e da Educadora Cooperante.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados sobre a técnica do inquérito beneficiamos: o *focus group*, o inquérito por entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário.

Focus group

O *focus group* consiste na discussão grupal focalizada e pressupõe tal como o próprio nome indica a existência de um foco. Assim sendo, este instrumento de recolha de dados assumiu o papel de compreender a troca de opiniões, pensamentos e expectativas em relação a um determinado tema sendo orientado por um moderador ou facilitador neste caso o investigador. O grupo de discussão focalizada é assim definido como uma fonte rica e detalhada de informações onde os participantes expressam as suas opiniões com as próprias palavras (Stewart & Shamdasani, 1990).

Neste caso particular, permitiu-nos consolidar o diagnóstico da investigação com base nas opiniões do grupo de crianças.

Inquérito por entrevista semiestruturada

O inquérito por entrevista de acordo com Gil (1999) é um instrumento onde o investigador se coloca em frente ao entrevistado e lhe formula algumas perguntas com o objetivo de alcançar dados que interessam para a investigação. O mesmo autor complementa que a entrevista é uma forma de interação social, nomeadamente, “uma forma de diálogo assimétrico, em que parte quer recolher dados e a outra apresenta-se como fonte de informação” (Gil, 1999, p.113).

Convém ainda salientar que optamos pela entrevista semiestruturada, pois pretendíamos incluir respostas abertas e fechadas. E, conforme Pardal e Correia (1995) na entrevista semiestruturada “o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes à medida da oportunidade” (p.65).

Através da entrevista semiestruturada (Apêndice 6), compreendemos a opinião da Educadora Cooperante face à temática em estudo.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é outro instrumento de recolha de dados que os investigadores na área da Educação recorrem com frequência (Sarroeira, 2011).

Neste sentido, Santos e Henriques (2021) defendem que o questionário “é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos de investigação” (p.10).

Hill e Hill (2008) acrescentam que o questionário pode ser de três tipologias: aberto, fechado ou misto. Para Hill e Hill (2008) o questionário aberto é composto por perguntas abertas cujas respostas são escritas pelo próprio respondente. O questionário fechado contempla perguntas nas quais o respondente tem de escolher entre um conjunto de opções de respostas alternativas fornecidas pelo autor do questionário (Hill & Hill, 2018). Já, o questionário misto é composto por perguntas de resposta aberta e fechada (Hill & Hill, 2008).

Na nossa investigação e como o objetivo era aferir a opinião das crianças face às histórias ouvidas baseamo-nos no questionário fechado com opções de respostas alternativas “*Não gostei*”, “*Gostei*”, “*Gostei muito*” (Apêndice 7).

c) Análise documental

Esta investigação também se sustentou na técnica da análise documental, tendo sido os instrumentos de recolha de dados os seguintes:

- os trabalhos desenvolvidos pelas crianças devidamente fotografados ou digitalizados;
- excertos das reflexões efetuadas na PES II (convertidos em notas de campo).

A técnica da análise documental foi igualmente importante, já que as informações contidas nos documentos analisados permitiram analisar de forma mais fundamentada toda esta investigação. Como nos diz Ludke e André (1986) a análise documental são tidos como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento” (p.38).

No geral, todos os instrumentos de recolha de dados utilizados foram cruciais para conhecer o contexto, o grupo de crianças, os interesses, as dificuldades, as rotinas e as reações perante determinados estímulos. Além disso, possibilitaram planear todas as atividades desenvolvidas com o grupo, assim como retirar conclusões e poder fundamentar toda esta investigação, que de outra forma não seria possível.

3.4 Tratamento de Dados

Pela natureza dos dados recolhidos adotamos nesta investigação a técnica de análise de conteúdo como método de tratamento de dados. Esta técnica foi necessária de modo a procedermos à respetiva análise e interpretação dos dados recolhidos.

Carmo e Ferreira (1998) acreditam que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo, tendo por objetivo a sua interpretação. Indo ao encontro de Bardin (1995) a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42).

O mesmo autor, Bardin (1995), aponta que a análise de conteúdo pode ser dividida em três fases sendo elas:

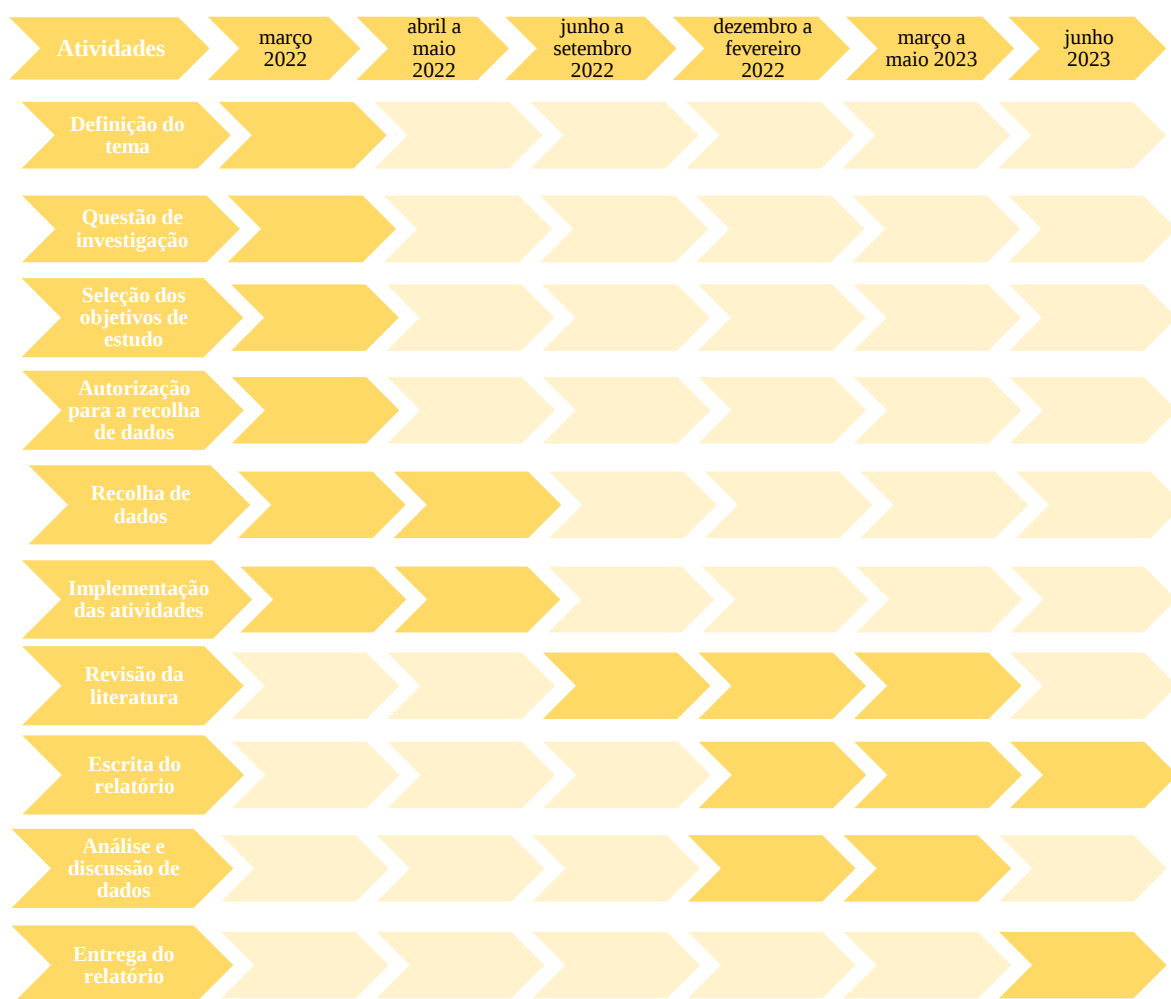
- a pré-análise onde o investigador define os objetivos da investigação e estabelece um quadro de referência teórico;
- a exploração do material cujo o investigador recolhe e seleciona os documentos que pretende analisar;
- o tratamento dos resultados em que o investigador analisa e interpreta os dados recolhidos.

Desta maneira, quisemos com a análise de conteúdo conhecer aquilo que estava por trás das palavras das crianças, através de uma abordagem sistemática, objetiva e detalhada dos dados recolhidos em três fases: Fase A (Diagnóstico), Fase B (Planificação e Intervenção) e Fase C (Avaliação).

O significado e a interpretação dos conteúdos produzidos pelas crianças foram examinados, bem como as observações registadas ao longo de todas as atividades. Acima de tudo, pretendíamos compreender se o Cantinho da Leitura e a Hora do Conto contribuíam para a procura das histórias por parte das crianças com as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

3.5 Calendarização do Projeto de Investigação

Nestes pressupostos, e como se trata de um trabalho específico, mas sequencial sistematizamos na Tabela 6 o cronograma que guiou toda esta investigação, permitindo planear e distribuir o tempo considerado necessário para cada uma das fases.

Tabela 6*Calendarização da investigação**Nota.* Fonte: Elaboração própria

3.6 Questões Éticas

As questões éticas devem ser uma preocupação e fundamentais em qualquer investigação. Deste modo, no decorrer de todo o processo, foram salvaguardadas e consideradas as questões éticas, respeitando o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, codificando-os. E igualmente se agilizaram os pedidos de consentimento informado a todos os encarregados de educação, ao diretor do agrupamento de escolas, bem como se verbalizaram os assentimentos às crianças, assegurando a livre e voluntária participação das mesmas (Apêndice 3 e 4).

4. Intervenção Educativa

No sentido de se apreender o projeto de investigação como um todo, sistematizamos na Tabela 7 as diferentes fases do mesmo.

Tabela 7

Diferentes fases do projeto de investigação

Fases	Atividades	Objetivos
<u>Fase A</u> <u>Diagnóstico</u> (21 a 25 de março de 2022)	• Observar o espaço e as crianças através de uma grelha de observação (Apêndice 5). • Averiguar a opinião das crianças em relação às histórias e à área da biblioteca através do grupo de discussão focalizada. • Entrevista à Educadora Cooperante (Apêndice 6).	• Verificar o espaço da biblioteca e os recursos existentes; • Compreender a relação da criança com a área da biblioteca e com a audição de histórias; • Conhecer a opinião das crianças sobre as histórias; • Entender a opinião da Educadora Cooperante face às histórias.
<u>Fase B</u> <u>Planificação e Intervenção</u> Apêndice 1 e 2 (28 de março a 13 de maio de 2022)	Atividade 1: Como vai ficar o nosso Cantinho da Leitura?	• Escolher o lugar; • Decorar o espaço; • Selecionar os livros; • Criar normas e regras de funcionamento para o Cantinho.
	Atividade 2: E se fizéssemos um livro para o nosso Cantinho da Leitura?	• Inventar uma história; • Criar um livro; • Construir uma mascote.
	Atividade 3: Dinamização da Hora do Conto uma vez por semana	• Conceber a Hora do Conto. Perceber o interesse pelas histórias exploradas: <i>Advinha o quanto eu gosto de ti, Um abraço, Saudades do teu abraço, A baleia, Somos amigos, A que sabe a lua.</i>
<u>Fase C</u> <u>Avaliação</u> (21 de março a 16 de maio de 2022)	Em todas as sessões da Hora do Conto as crianças preencheram um inquérito por questionário fechado sobre o quanto gostaram da história	• Perceber o impacto do projeto nas crianças.

	ouvida, bem como ficamos atentos ao interesse demonstrado no decorrer das sessões (Apêndice 7). Esta etapa foi transversal porque nos permitia avaliar os resultados de cada atividade e em função destes resultados melhorar a execução da atividade seguinte.	
--	---	--

Nota. Fonte: Elaboração própria

4.1 Apresentação das Diferentes Fases do Projeto de Investigação e Análise dos Dados

Fase A – Diagnóstico

Como sabemos, qualquer intervenção exige conhecimento e contextualização para assim se poder intervir. Por esse motivo, durante as primeiras duas semanas de PES II, optou-se pela observação não participada em alguns momentos, observando apenas as crianças durante as suas brincadeiras e em atividades com a Educadora.

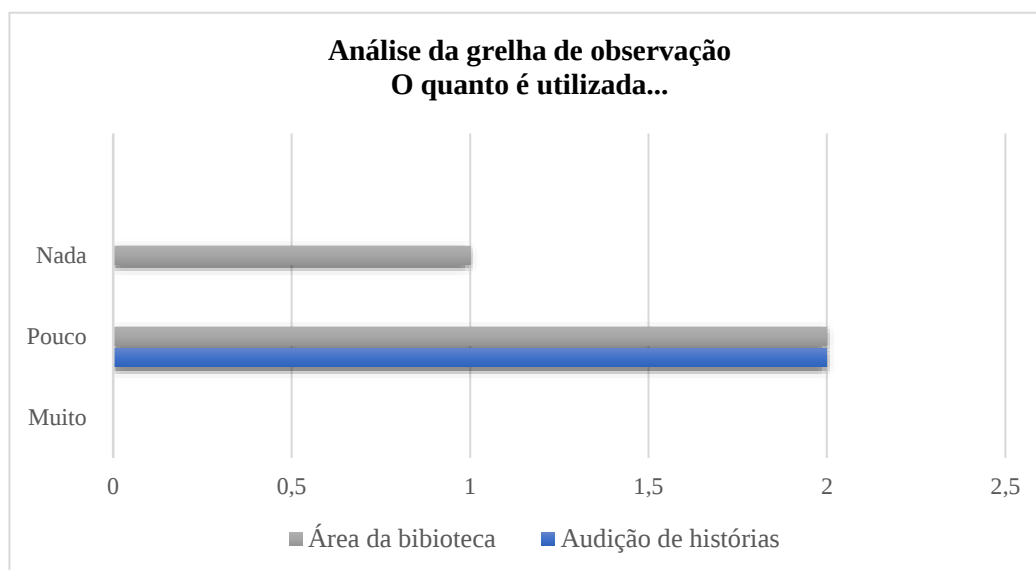
Já numa fase posterior, tratou-se de uma observação direta e participante que nos permitiu captar no momento os comportamentos em si mesmos, sem se dirigir aos sujeitos interessados (Quivy & Campenhoudt, 1998). Igualmente esta observação participante permitiu, estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva, através da interação-inserção, potenciando a intersubjetividade, empatia, ou diálogos entre todos.

Nesta fase de observação foram analisados os resultados da Fase A (Diagnóstico) através da grelha de observação, do grupo de discussão focalizada e da entrevista à Educadora Cooperante.

Neste seguimento, e perante os critérios da grelha de observação realizada (Apêndice 5), concluímos pelo gráfico da Figura 6 que em relação à primeira categoria “Área da biblioteca” era pouco e nada utilizada, no que diz respeito à segunda categoria “Audição de histórias” entendemos que era pouco utilizada.

Figura 6

Análise da grelha de observação



Nota. Fonte: Elaboração própria

Estes valores foram um indicador importante para a Educadora Estagiária entender as necessidades do grupo num primeiro momento, pois como está explanado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) devemos respeitar a diversidade existente no grupo de crianças de forma a aceitar as diversidades como algo rico, bem como criar estratégias para dar resposta a todas as necessidades individuais das crianças com o propósito de desenvolver todas as aprendizagens.

Perante estes pressupostos, a Educadora Estagiária dialogou com as crianças sobre a temática das histórias, por se ter revelado como necessária. Deste modo, e para percebermos um pouco mais sobre a opinião das crianças decidiu-se, na fase inicial e como complemento da observação, conversar com as mesmas. E neste seguimento, apresentamos na Tabela 8 alguns segmentos de texto retirados das conversas informais e nas quais se colocaram algumas questões às crianças, conforme se sistematiza.

Tabela 8*Questões feitas informalmente às crianças*

Questões	Segmentos de texto do diálogo
Educadora Estagiária: Gostam de histórias?	Sim (BE) São divertidas (LE) Eu não gosto (LU) Eu também não (V)
Educadora Estagiária: Porquê?	Porque não gosto (LU) Não sei (V) Eu gosto (C) Eu gosto acho divertido (LE) A minha mãe diz que é importante (BE)
Educadora Estagiária: Em casa os pais contam histórias?	Os meus pais não (LU) Os meus também não (V) Na cama a minha mãe lê (BE) A minha sim (LE) Quando eu peço (C)
Educadora Estagiária: E da biblioteca da nossa sala gostam?	Não gosto (LU) Sim (BE)
Educadora Estagiária: A BE gosta e a LU não. Os outros meninos o que acham? Como é a nossa área da biblioteca? É bonita? Gostam?	É ali na mesa (BE) Tem cadeiras (LE) Não gosto de estar lá (LU) Eu também não (V)
Educadora Estagiária: Eu tive uma ideia. Como existem meninos que não gostam do espaço da biblioteca podíamos todos juntos construir um espaço novo para os livros. Até podíamos ouvir história nesse espaço em vez de ser na manta. O que acham?	Entusiasmados as crianças responderam simmmmm Era muito fofo (LE) Podemos mudar mesmo? (LU)

Nota. Fonte: Elaboração própria

Apesar da literatura referir que a literacia deve ser iniciada desde tenra idade, visto que “as crianças têm condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto e o interesse por ler” (Félix, 2015, p.25) podemos aferir que com algumas crianças deste grupo tal não aconteceu. Através de alguns segmentos de textos da Tabela 8

compreendemos que algumas crianças não gostavam de ouvir histórias referindo: “*eu não gosto*”, “*não gosto*”, “*porque não gosto*”.

Posto isto, acreditamos que a presença dos media na nossa sociedade pode ser um dos fatores que influencia as escolhas das crianças. Prensky (2001) corrobora o que foi dito ao afirmar que nos dias de hoje as crianças são vistas como Nativos Digitais, dado que são todas falantes nativas da linguagem digital, quer do computador, quer da internet.

Algumas crianças também mencionaram que os pais não lhes contavam histórias, sendo possível de verificar na Tabela 8 “*os meus pais não*”, “*os meus também não*”. Se os pais que são modelos privilegiados dos filhos não transmitem hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos é perfeitamente normal que o hábito das histórias também não seja valorizado pelas crianças (Cruz et al., 2012). Por essa razão, Cruz et al. (2012) justifica que é essencial “promover nos pais a compreensão sobre a importância das práticas de literacia familiar e sobre o modo como estas podem contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos, de modo que os pais as possam expandir e intencionalizar” (p.20).

Incluímos também pela Tabela 8 que a biblioteca da sala era outro aspeto que as crianças não gostavam aludindo: “*não gosto*”, “*não gosto de estar lá*”. Todavia, convém sublinhar que o grupo ficou muito feliz quando a Educadora Estagiária sugeriu modificar o espaço da área da biblioteca ao que responderam inclusive: “*era muito fofo*”, “*podemos mudar mesmo?*”. Compreendemos, portanto, que a modificação da área da biblioteca foi um fator de motivação, na medida em que Coelho (2011) frisa que as atividades de motivação para a leitura ganham muita relevância, desde o pré-escolar, provocando curiosidade e interesse nas crianças tal como aconteceu com este grupo.

Numa fase posterior e de forma a robustecer a problemática que se começou a construir, pareceu pertinente conhecer a opinião da Educadora Cooperante face ao papel do lugar da leitura e das histórias no quotidiano das crianças, realizando-se para o efeito, uma entrevista semiestruturada (Apêndice 6), da qual se apresenta, de seguida, a grelha de análise, sendo possível de verificar segmentos da entrevista a partir da Tabela 9.

Tabela 9

Grelha de análise da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Categorias	Segmento de texto
O lugar da leitura de histórias e da área da biblioteca na sala da entrevistada	“em média 1 vez por semana”, “as histórias devem ser usadas como estratégia pedagógica”, “área da biblioteca ou tapete de acolhimento”, “a área da biblioteca deve ser frequentada livremente pelas crianças”, “depende dos grupos”, “atividades de leitura de histórias por parte das crianças e também partir para a elaboração de desenhos, pinturas”.
Potencialidades da leitura de histórias	“através dos livros e histórias dá-se a conhecer novas aprendizagens”.
CrITÉRIOS usados na seleção de histórias	“as histórias devem surgir por opção”.

Nota. Fonte: Elaboração própria

Com a entrevista realizada à Educadora Cooperante torna-se evidente o gosto da mesma pelas histórias: *“as histórias devem ser usadas como estratégia pedagógica”, “a área da biblioteca deve ser frequentada livremente pelas crianças”, “através dos livros e histórias dá-se a conhecer novas aprendizagens”* permitindo inferir que são uma ótima estratégia pedagógica no desenvolvimento das crianças (Wright, 1995).

A par disso, Pimentel (2017) acrescenta a ideia de que as histórias são realmente importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, devendo ser exploradas diariamente tanto em casa como na sala de aula para despertar o gosto nas crianças.

Fase B – Planificação e Intervenção

Em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) planear implica prever e antecipar o que é mais importante desenvolver, assim como acolher sugestões das crianças e situações imprevistas.

Assim, e no sentido de ir ao encontro das necessidades diagnosticadas, desenhou-se um conjunto de atividades por forma de se lhes dar resposta ou pelo menos por forma de as poder esbater e/ou mitigar, conforme se descreve a seguir.

Atividade 1: Como vai ficar o nosso Cantinho da Leitura?

Como, anteriormente referido aferimos que na sala existia uma área da biblioteca composta por uma mesa, duas cadeiras e alguns livros como mostra a Figura 7.

Figura 7

Registo fotográfico 1: Área da biblioteca



Nota. Fonte: Elaboração própria

Tal como foi expresso na Fase A (Diagnóstico), o grupo mostrou interesse em transformar este espaço num lugar atrativo e mágico. Sem dúvida que a sala de aula é o espaço onde as crianças mais investigam, questionam, aprendem e consolidam aprendizagens, por esse motivo e para que consigam atingir esses objetivos tem de existir uma boa gestão e organização desse mesmo espaço (Ribeiro et al., 2021).

No que diz respeito à gestão do espaço Neves (2014) referencia que esta pode influenciar para um ambiente facilitador ou inibidor no que se refere às aprendizagens, pelo que deverá ser organizado de acordo com as atividades que o professor pretende desenvolver.

Em relação à organização do espaço e depois de uma leitura atenta e profícua ao documento das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016) entendemos que os espaços podem ser diversos, mas “o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização podem condicionar efetivamente o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

Consequentemente que a organização dos espaços podem afetar a importância na promoção das aprendizagens por um lado, e a motivação na sua participação por outro. Deduzimos, então, que quanto mais positivas forem as aprendizagens mais natural e significativo será o seu desenvolvimento.

Assim, em conjunto com as crianças a Educadora Estagiária e a Educadora Cooperante resolveram reorganizar a área da biblioteca num Cantinho da Leitura.

Optou-se por manter o Cantinho da Leitura no mesmo sítio, mas modificar a sua disposição. Começamos por remover dois armários, a mesa, as cadeiras e os livros presentes.

De seguida, e com o espaço vazio, questionou-se as crianças sobre o que gostariam de colocar nesta área, ressaltando-se-lhes que se tratava de um espaço a (re)decorar com elas e para elas, no sentido de poderem usufruir. Livros, bonecos, carrinhos e desenhos foram algumas das sugestões apresentadas pelas crianças.

Depois de se refletir conjuntamente, acordou-se que este lugar teria apenas livros e um tapete com almofadas para as crianças se sentarem aquando da leitura de histórias ou da exploração individual. Decidiu-se, igualmente proceder-se à pintura de caixas antigas de madeira com a finalidade de serem as estantes dos livros. Esta atividade foi realizada em grupo tal como se explana no registo fotográfico seguinte.

Figura 8

Registo fotográfico 2: Construção do Cantinho da Leitura



Nota. Fonte: Elaboração própria

Como as atividades de expressão plástica eram umas das preferências do grupo, aproveitamos a oportunidade para realizar outras atividades neste âmbito, com o propósito de se prosseguir a decorar e personalizar o espaço.

Na primeira atividade as crianças tiveram a oportunidade de estampar, na cor da sua preferência, as mãos num tecido branco como vemos no registo selecionado.

Figura 9

Registo fotográfico 3: Atividade de expressão plástica para a decoração do espaço



Nota. Fonte: Elaboração própria

No seguimento da (re)decoração do espaço, encetou-se outra atividade, na qual as crianças construíram monstros em cartolina para enfeitarem a parede do Cantinho da Leitura. De seguida e como este espaço estava associado aos livros as crianças optaram por realizar um desenho numa folha branca para colocarem nas mãos dos monstros. Fundamentaram que o desenho seria o livro que o monstro estava a ler. O registo fotográfico seguinte atesta a atividade explicitada.

Figura 10

Registo fotográfico 4: Desenho do livro para os monstros



Nota. Fonte: Elaboração própria

Perante estes pressupostos, verificámos através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) no subdomínio das artes visuais que as crianças “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p.49), sendo crucial que tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos.

No decorrer das atividades de expressão plástica acima desenvolvidas constatamos que as crianças desenvolveram a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a autonomia como González (2009) sugere. Em vista disso, Lowenfeld e Brittain (1977) mencionam que o mais importante no processo de desenvolvimento da criança, não se circunscreve apenas ao resultado da expressão plástica, mas sim ao pensamento, aos sentimentos, às perceções e às reações ao ambiente que as crianças desenvolvem em torno das atividades propostas.

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de dispor no espaço alguns dos poucos livros existentes para o Cantinho da Leitura.

Com o Cantinho da Leitura preparado, discutiu-se com as crianças a forma como se poderia fruir desse espaço, tendo-se, para o efeito, construído normas e regras de

funcionamento e da utilização dos livros. As regras foram essenciais, pois representam uma aquisição importante para as crianças e como nos diz Barros Marques (2015) se a criança conviver com um conjunto de regras adaptado à sua faixa etária, irá entender melhor o funcionamento do mundo que a rodeia.

Ficou então definido que só podiam estar três crianças em simultâneo neste espaço, que cada criança só podia pegar num livro de cada vez, e que sempre que quisessem mudar de histórias tinham de colocar a anterior no respetivo sítio. Acordou-se, de igual forma, que o único momento em que as crianças estavam todas presentes no Cantinho da Leitura era na Hora do Conto.

É importante ter em consideração que a Educadora Estagiária procurou envolver ao máximo as crianças nas atividades, uma vez que este espaço era para elas. E, sem dúvida que as crianças se mostraram felizes com a ajuda neste processo de reestruturação, exprimindo alguns comentários como: *“vai ficar giro”*, *“eu adoro pintar”*, *“estou a desenhar um livro que vi”*, *“está tão giro”*, *“oh está tão fofo”*.

Inferimos que as crianças estiveram verdadeiramente no centro da aprendizagem, foram ativos e participativos. Verificamos que, tal como Taylor e Brickman (1991), as crianças na aprendizagem ativa idealizam, planeiam, pesquisam, constroem e avaliam a sua própria aprendizagem, sendo sempre motivadas pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, assim como a seguir os seus próprios interesses como o procuramos fazer.

Acima de tudo, esta atividade teve como foco tornar o Cantinho da Leitura num lugar mais apelativo, para posteriormente perceber se as crianças o procuravam mais. Obviamente que toda esta modificação só foi possível com ajuda das crianças e da Educadora Cooperante, que fizeram do anterior espaço, um espaço mais atrativo e acolhedor, como tão bem demonstra o registo fotográfico que se apresenta.

Figura 11

Registo fotográfico 5: Resultado do Cantinho da Leitura



Nota. Fonte: Elaboração própria

Uma vez concluída a (re)organização e (re)decoração do Cantinho da Leitura, mais evidente ficou a quase nula existência de recursos e por conseguinte impôs-se-nos que se avançasse na planificação de atividades, concretamente com a segunda atividade.

Atividade 2: E se fizéssemos um livro para o nosso Cantinho da Leitura?

As crianças encontram-se num processo constante de evolução, e por esse motivo Silva (2021) alude que é importante promover novos desafios para que elas possam explorar e aprender mais. Portanto, este autor considera que os recursos didáticos assumem “um papel relevante tornando-se bastante importantes e grandes aliados para a construção do conhecimento e aprendizagens mais significativas” (Silva, 2021, p.6).

Como resultado, assumiu-se esta atividade devido à falta de recursos no Cantinho da Leitura, pois para além de existirem poucos livros muitos deles estavam degradados.

Deste modo, a Educadora Estagiária ofereceu alguns livros ao grupo e desafiou as crianças a, conjuntamente criarem uma história que depois se corporizaria num livro para o Cantinho da Leitura.

Como já era de esperar o grupo agarrou este desafio com muito interesse e animação. As crianças decidiram que o ponto de partida da história seria uma boneca. Inicialmente, a ideia era realizar um conto redondo onde cada criança falava na sua vez até originar uma história sobre a boneca, mas isso não foi possível devido às competências orais que o grupo possuía. E, através da conceção de Marques (2015) percebemos que é um processo normal, uma vez que as crianças não nascem a falar nem aprendem a falar porque lhes ensinam. As crianças aprendem através de “um processo gradual, no qual a criança, ao interagir com o outro, se vai apropriando da sua língua materna, utilizando-a para comunicar” (Maques, 2015, p.8).

Apesar de ter sido utilizado uma boneca para ilustrar o tema da conversa e para motivar as crianças a participarem nela como nos aconselham os autores Sim-Sim et al. (2008) optou-se também por fazer questões orientadas às crianças, por exemplo: Como se chama a boneca? Onde é que mora? Com quem é que mora? O que gosta de fazer? entre outros.

Nesta atividade, as crianças exploraram os temas, contribuindo, livremente, com as suas ideias que eram registadas pela Educadora Estagiária, dando, assim corpo à história. Apesar dos registos de participação das crianças ter sido diferente, no global todos participaram e a consecução desta atividade superou as expectativas não só pelo resultado

que se obteve, a história, como também pela forma como todo o processo de se desenrolou, isto é, colaborativa e empenhadamente.

O trabalho colaborativo na perspectiva de Slavin (1990) contribuiu, efetivamente, na melhoria dos desempenhos das crianças tendo repercussões no aproveitamento, bem como nas relações interpessoais. Na mesma linha de pensamento, Johnson e Johnson (2010) acrescentam que o ensino cooperativo está intimamente associado ao trabalho em conjunto de forma atingir os objetivos partilhados.

Rematamos assim com a ideia de que saber trabalhar em grupo pressupõe um envolvimento de capacidades e competências a desenvolver ao longo da vida (César, 2013). E, o resultado deste trabalho colaborativo traduziu-se, então na história que, de seguida, se apresenta na Tabela 10, ressalvando que se foi fiel às ideias apresentadas, livremente pelas crianças, intervindo-se apenas, e só, na sua transcrição a computador, onde se tentou fazer o encadeamento das ideias, o resto não sofreu qualquer alteração não se tendo acrescentado ou alterado nada à informação recolhida oralmente.

Tabela 10

Resultado da história colaborativa

A SARA E O SONHO ASSUSTADOR

Era uma vez uma boneca (TODOS).

Que se chamava Sara (BE).

A Sara vivia em casa (LU) com a mãe, com o pai (D) e com os avós (LU).

Tinha 3 anos (BR).

Vivia num castelo (BE) arco-íris. Era grande e feito de tijolos e tinha cavaleiros, unicórnios lindos, um príncipe e uma princesa.

A Sara gostava de comer (BE), de brincar (C), de dormir (V) e ter sonhos de princesa (BE).

Ela não gosta de cozinhar (LU) nem sonhos de monstros (BE) que é assustador.

A Sara tem uns sapatos rosa (BE), um vestido bege (D), tem um cabelo loiro e uma totó cor de rosa (V). O vestido tem flores (D). Tem olhos azuis (BR).

À volta do castelo há flores (V), árvores, pássaros (BE) e borboletas (BR).

Tem 3 irmãos (BE), o Mateus (D), o Gonçalo (LU) e o Carlos (LE).

Andava a cavalo (V).

Gostava de apanhar flores e dar à mãe (BE).

O quarto era amarelo (D) e rosa (BE). Tem muitos brinquedos (BR) e uma cama macia com cobertores quentinhos (BE).

Um dia sonhou e foi assustador (D) foi com um fantasma (LU).

No sonho fugiu (V), fechou a porta à chave (LU) escondeu-se debaixo da cama (BE). Mas, ela lembrou-se que não adiantava fechar a porta porque ele voa e passa pelas paredes (BE).

De repente abriu os olhos e percebeu que não era real (BE).

Quando vemos que não é mau fechamos os olhos e dormimos até chegar o outro dia (BE).

Vitória vitória acabou-se a história (TODOS).

Nota. Fonte: Elaboração própria

Ao nível da ilustração do livro a Educadora Estagiária fez questão que fosse feita pelas próprias crianças, por isso foram escolhidos vários desenhos alusivos à história para as crianças pintarem. A Educadora Estagiária achou que a ilustração era uma etapa importante, pois como o grupo não sabia ler os desenhos iriam permitir que as crianças narrassem com facilidade a história realizada, como se pode constatar no registo fotográfico seguinte.

Figura 12

Registo fotográfico 6: Ilustrações produzidas pelas crianças para a história



Nota. Fonte: Elaboração própria

Mais tarde, a Educadora Estagiária apresentou o livro de cartão reutilizado às crianças e explicou que deviam colar as ilustrações e a respetiva história nas folhas brancas do livro. De seguida, e para embelezar o livro as crianças coloriram a primeira folha branca do livro. Seguidamente, o grupo utilizou marcadores para passar por cima do título, bem como do seu nome. Por fim, a Educadora Estagiária colocou umas tachas no livro para segurar as folhas. Na Figura 13 evidenciamos alguns momentos da construção do livro.

Figura 13

Registo fotográfico 7: Momentos alusivos à construção do livro



Nota. Fonte: Elaboração própria

Importa, ainda destacar que esta atividade proporcionou a realização de uma mascote. Isto é, as crianças com a ajuda da Educadora Estagiária realizaram um fantoche para retratar a personagem principal da história (a boneca). Para a sua elaboração foi preciso uma colher de pau, papel de cor bege, restos de papel colorido, um pedaço de cordão, missangas, tecido rosa, botões, marcadores e laços de enfeitar, sendo essencial que a mascote refletisse as

características apontadas pelas crianças, de maneira a facilitar o seu reconhecimento e se traduzisse num adereço personalizado que facilitaria a narração da história pelas crianças aos seus pares. A Figura 14 mostra o resultado do fantoche.

Figura 14

Registo fotográfico 8: Fantoche da boneca (personagem principal da história)



Nota. Fonte: Elaboração própria

Com as atividades de expressão plástica descritivas compreendemos que as crianças utilizaram outro tipo de materiais, especificamente de uso utilitário ou reutilizáveis, que foram integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados o que lhes possibilitou perceber que a arte e a vida são indissociáveis (Silva et al., 2016).

Deste modo, e tendo em conta a importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos Barbosa (2009) referencia que “é através das técnicas e dos materiais que a criança poderá expressar-se e criar”, pois tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal também “as técnicas e os materiais são para a expressão plástica” (p.21). Por esse motivo, o educador deve estar preparado com uma diversidade de materiais para as crianças explorarem.

Acreditamos, por outro lado, que a relação que a Educadora Estagiária estabeleceu com as crianças foi outro fator decisivo para o sucesso das atividades, já que a forma, a participação e o envolvimento facilitou as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre as mesmas (Silva et al., 2016).

Como corolário das atividades anteriormente sistematizadas sentiu-se a necessidade de se avançar com a implementação da dinamização da Hora do Conto, gizando-se para o efeito a terceira atividade.

Atividade 3: Dinamização da Hora do Conto

A Hora do Conto em consonância com Damião (2016) é considerada um momento mágico e de grande fascínio que procura envolver todos os intervenientes que estão a ouvir a história.

Assim sendo, a implementação da dinamização da Hora do Conto com o grupo em apreço realizou-se uma vez por semana, sempre às sextas-feiras desde o dia 1 de abril de 2022 até ao dia 13 de maio de 2022 com o total de seis sessões.

Nesta linha de pensamento, e atendendo às especificidades das crianças, assumiu-se particular cuidado e atenção na escolha dos livros para a leitura das histórias que se sustentou nos critérios sistematizados na Tabela 11.

Tabela 11

Critérios de seleção de álbuns infantis

Crítérios	Indicadores
Valor literário	Discurso figurado, ironia, elipse, efeito de comicidade.
Estruturas linguísticas	Formas discursivas distintas, onomatopeias, alternância entre texto e prosa e texto rimado, repetições, aliteraões, rimas, estruturas cumulativas.
Conteúdos temáticos	Conhecimento do mundo, problemas relativos ao universo infantil, o fantástico e o maravilhoso.
Originalidade na abordagem dos temas	O absurdo, o nonsense, o insólito, o inesperado, a subversão do real.
Valor estético do álbum	Grafismo, <i>design</i> gráfico, técnicas de ilustração, policromia semântica.
Diversidade	Temas, autores, géneros.
Adequação às diferentes faixas etárias	Quantidade de texto, tamanho e tipo de letra de complexidade na abordagem dos temas, familiaridade dos temas, competência leitora.

Nota. Fonte: Adaptado de Silva & Barroso (2014) <https://cutt.ly/MHR8eHu>

Tal como sugerido por Silva e Barroso (2014), no projeto da Hora do Conto, privilegiaram-se os conteúdos temáticos, a diversidade e a adequação às diferentes faixas

etárias. Além disso, optou-se por álbuns construídos segundo um modelo narrativo, ou seja, que “contam uma história, e, neste caso, a leitura suscita a compreensão das relações que se estabelecem de uma imagem para outra, ou mesmo no espaço que medeia entre as imagens, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa” (Coelho, 2011, p.47).

Ao longo do projeto a temática dos livros manteve a linha da amizade, do amor, da partilha, do outro, já que “as relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar contribuem para o desenvolvimento estável das crianças, possibilitando às mesmas adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades através das relações que criam com os que lhes rodeiam” (Leocádio, 2013, p.14). Estes temas são fundamentais na idade Pré-Escolar porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias e desenvolvem as personalidades.

Face ao que foi exposto, apresentamos as sessões da Hora do Conto:

1.^a Sessão - Dia 1 de abril de 2022

No dia 1 de abril a Educadora Estagiária contou a história *Advinha o quanto eu gosto de ti* de Sam McBratney como podemos observar na Figura 15 abaixo.

Figura 15

Registo fotográfico 9: Momento da Hora do Conto do livro Advinha o quanto eu gosto de ti



Nota. Fonte: Elaboração própria

Começou-se por explicar às crianças quem escreveu o livro, quem o ilustrou e qual a editora. Também se explorou o título com as crianças interrogando-as: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. As respostas obtidas foram a da D: “*não*

sei”, a da BE: “*de coelhos*” e a da C: “*coelhos*” e posto isto, começou-se a contar a história intitulada *Advinha o quanto eu gosto de ti* de Sam McBratney.

Convém referir que no início da história as crianças estavam muito atentas, no entanto e depois de algum tempo algumas começaram a distrair-se.

É de acrescentar que no fim da história se estabeleceu um diálogo com as crianças. A D, a C, a BE e a LE responderam às questões acertadamente, aliás a BE quando respondia ao que lhe era perguntado imitava como a Educadora Estagiária contou a história com os gestos e com a voz grossa da Grande Lebre Castanha e a voz fina da Pequena Lebre Castanha.

Percebemos que a BE esteve realmente bastante atenta à história. Ao contrário da LU, do G e da V que foram as crianças que estiveram menos atentas na história, como vulgarmente acontece nestas idades.

Relativamente ao restante grupo pouco se pronunciou, como era de resto, habitual. Apesar de, no geral, o grupo ser sociável, curioso, simpático, ativo e alegre, também existiam algumas crianças mais reservadas, tímidas e envergonhadas. Muitas vezes o que acontecia era que estas crianças se envolviam mais em atividades de brincadeiras livres do que propriamente nas atividades orientadas.

Além do mais, e perante os comentários das crianças consideramos que a história talvez não tenha sido totalmente percebida ou, então que cada uma a interpretou à luz do seu quadro concetual, como denotam os segmentos de texto evidenciados: BE comentou que: “*a história falava do amor*”, a V disse que: “*é bom dar beijinhos e que o coelho grande deu beijinhos ao outro*”, a C disse que: “*gostava muito dos beijinhos do pai*” e a BR disse: “*eu gosto mais do meu pai*”.

Ainda assim, sublinhámos que no fim da história todas as crianças disseram que gostaram muito o que, de certa forma, nos norteia para a prossecução deste caminho e da exploração desta temática, por forma a contribuir para a sensibilização acerca da importância dos valores da amizade, do amor, da partilha e do bem aos outros.

2.ª Sessão - Dia 7 de abril de 2022

No dia 7 de abril a escolha da história para se contar às crianças recai no livro *Um abraço* de Eoin Mclaughlin, como se plasma no registo abaixo.

Figura 16

Registo fotográfico 10: Momento da Hora do Conto, através do livro Um abraço



Nota. Fonte: Elaboração própria

Este livro tem duas histórias que se encontram no meio, a de um ouriço e a de uma tartaruga. Por isso, antes da leitura da história começamos por explicar às crianças quem escreveu o livro, quem o ilustrou e qual a editora. De seguida, explorou-se, com as crianças o título interrogando-as: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. Rapidamente as crianças responderam: “*de uma tartaruga*”, “*abraços, é para dar abraços*”. Posto isto, iniciou-se a leitura da história da tartaruga.

No fim da história da tartaruga a reação das crianças foi muito engraçada a LU disse: “*hoje não dizes vitória, vitória acabou-se a nossa história*”. Neste sentido, a Educadora Estagiária acrescentou: “*ainda não acabou*”. Depois, virou o livro ao contrário e disse às crianças que existia outra história, a do ouriço. Com cara de espanto a BE disse: “*ui é um livro com duas histórias. É mesmo engraçado. Conta*”.

É de salientar que as crianças se riram bastante no decorrer da história devido às expressões e às vozes que a Educadora Estagiária utilizou para encarnar as diversas personagens.

Seguidamente à leitura das histórias, e por forma a aferir-se a sua compreensão, estabeleceu-se um diálogo, destacando os seguintes registos das crianças: BE: “*a história falava de dar abraços*”, LE: “*da tartaruga*”, LU: “*e do ouriço*”, V: “*eles queriam encontrar alguém para dar abraços, mas ninguém queria*”, BR: “*eles encontraram-se e deram abraços*”, LU: “*eles estavam muito tristes queriam um abraço*”.

No seguimento do cometário da LU: “*eles estavam muito tristes queriam um abraço*” encetou-se o seguinte diálogo:

- Educadora Estagiária: *“porque é que a tartaruga e o ouriço queriam tanto um abraço?”*.

- LU: *“para encontrar o amor”*.

- Educadora Estagiária: *“e o que é o amor?”*

- D: *“dar abraços”*.

- C: *“beijinhos”*.

- BE: *“festinhas”*.

- LU: *“a tartaruga tinha de encontrar o amigo que era o ouriço, e ficou muito contente de dar o abraço. Eles deram um abraço tão forte tão forte”* (e fez o gesto agarrando-se a ela própria). A LU complementou: *“dar abraços é importante. Olha eu a dar um à Beni”*.

As outras crianças foram atrás da LU e diziam: *“olha eu a dar à C”*, *“e eu a dar à BR”*, abraçando-se umas às outras como se constata no registo apresentado.

Figura 17

Registo fotográfico 11: Momento dos abraços



Nota. Fonte: Elaboração própria

Imediatamente a seguir a Educadora Estagiária questionou: *“porque estão a dar abraços?”* e as crianças responderam: *“porque gostamos muito dos meninos”*.

Igualmente foi solicitado às crianças que contassem a história e elas conseguiram-no fazer, sabiam o nome dos animais, o motivo pelo qual não queriam dar abraços, por exemplo: a LU referiu: *“o texugo não queria dar abraços porque estava com as mãos pegajosas”*, a BE acrescentou: *“o coelho também não queria porque estava a escavar um buraco muito importante”*.

Além disso, as crianças também tentavam imitar os sons e as vozes ouvidos ao longo da narração da história. Por exemplo a LU fazia voz triste quando falava da tartaruga e a BE ao referir-se ao coelho fez os mesmos gestos que viu ao ouvir “*escava escava*”.

Pareceu-nos que o grupo esteve mais atento aquando da narração desta história, embora o M e o G se tivessem distraído algumas vezes na história. Globalmente, as crianças estiveram muito atentas e participativas à história, incluindo a LU, que atendendo às suas particularidades demonstra alguma dificuldade de concentração e desatenção no decorrer da narração de histórias. Porém, nesta história foi uma das que mais participou.

Por último, e mediante os comentários das crianças face à história: LU: “*é divertida esta história*”, BE: “*foi muito gira*”, C: “*gostamos muito*”, permiti-nos inferir que se tratou de uma história muito interessante para as crianças, pelas aprendizagens manifestadas e pela real compreensão da mesma.

3.ª Sessão - Dia 22 de abril de 2022

No dia 22 de abril a Educadora Estagiária contou às crianças a história do livro *Saudades do teu abraço* de Eoin Mclaughlin como, de seguida se mostra.

Figura 18

Registo fotográfico 12: Momento da narração da história Saudades do teu abraço



Nota. Fonte: Elaboração própria

Antes da leitura da história começou-se por explicar às crianças quem escreveu o livro, quem o ilustrou e qual a editora. De seguida, questionou-se se se lembravam da história da semana anterior do ouriço e da tartaruga. Rapidamente responderam que sim, e a BE completou com o seguinte comentário: “*eu lembro, eles queriam dar abraços e tinha outra atrás*”. Depois de alguns minutos de diálogo a LU questionou: “*esta é igual?*”. A Educadora Estagiária explicou que não, que a história desta semana era diferente, mas que as

personagens (ouriço e tartaruga) eram as mesmas *“uau isso é divertido”* disse a LU, muito entusiasmada.

Posteriormente, mas ainda numa parte inicial e na linha das narrações anteriores, explorou-se o título com as crianças interrogando-as: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. Os comentários das crianças ao título da história foram: BE: *“fala sobre dar abraços”*, C: *“vai falar de dar um abraço”*, LU: *“fala sobre dar abraços ao arco-íris porque ele tem tantas cores eles querem sempre dar abraços alguém”*. Posto isto, introduzimos a leitura da história da tartaruga.

Seguidamente à leitura da história questionámos as crianças sobre o que falava a história. Imediatamente, as crianças retorquiram: BE: *“falava do ouriço e da tartaruga”*, LU: *“eles não se podiam abraçar”*, C: *“nem tocar”*, BE: *“eles fizeram pinturas”*, LU: *“cantaram juntos e dançaram”*, C: *“riam”*, BR: *“disseram olá”*, LU: *“mandaram beijinhos”*, C: *“três beijinhos”*, BE: *“fizeram caretas”*.

Nestes pressupostos, estabelecemos um diálogo orientado com as crianças através das seguintes interpelações:

1. O título do livro era Saudades do teu abraço. Mas, o que significa para vocês a palavra saudade?

C: *“é dar beijinhos”*. LU: *“é dar muitos abraços de força”*. C: *“é ser amigos”*.

2. Pensem bem. Quando eu chego à escola de manhã vocês vêm logo a correr para mim, dão-me beijinhos e dizem que tiveram muitas saudades. Porque dizem que tiveram saudades? O que é ter saudade?

LU: *“é nós termos o amor aqui”* (apontou para o coração). Completou *“é ter o coração na nossa garganta”*. C: *“a tartaruga e o ouriço não se podiam tocar com as mãos nem com os pés nem com a cabeça”*. BE: *“saudade é não poder tocar”*.

3. Porque é que acham que o ouriço e a tartaruga se queriam abraçar?

C: *“porque eles são amigos”*. BE: *“não, porque eles são os melhores amigos”*.

4. Vocês gostam de dar abraços? Acham importante? Porquê?

BE: *“porque somos os melhores amigos”*. LU: *“sabes eu gosto de dar abraços à BE porque ela é a minha melhor amiga”*. BE: *“eu também gosto de dar à LE porque sou a melhor amiga dela”*.

5. Agora vamos imaginar que não podiam dar abraços aos vossos melhores amigos. O que faziam? Que outras formas de amor mostravam sem ser com os abraços?

BE: “com pinturas”. LU: “com desenhos”. C: “a dançar”. LU: “a pegar em instrumentos e tocar”. I: “a jogar às cartas”. BR: “brincava com os meus pais”. M: “caretas”.

Face ao que foi dito, salientamos que o grupo esteve bastante atento e interessado pela história. No entanto, e como sempre, também ocorreram momentos de distração e de inquietação por parte de algumas crianças, concretamente do G, do M e da LU. Curiosamente, estas situações só sucederam no período de diálogo e de reflexão da história e não no momento da narração, propriamente dita.

Entretanto, e apesar de os registos de participação das crianças ser diferenciado acreditamos que a temática foi entendida por todos.

Por último, e consoante os comentários das crianças concluímos que a história foi do agrado das mesmas tal como evidenciado nos seguintes segmentos de texto: “gostei tanto”, “foi muito giro”, “é tão bonito o ouriço” que destacamos.

4.ª Sessão - Dia 29 de abril de 2022

No dia 29 de abril a Educadora Estagiária contou às crianças a história do livro *A baleia* de Benji Davies como corrobora o registo fotográfico seguinte.

Figura 19

Registo fotográfico 13: Momento da narração da história A baleia



Nota. Fonte: Elaboração própria

Como tem sido hábito, antes de se iniciar a leitura da história fizemos uma breve contextualização do livro às crianças no que ao autor, ao título e à editora que o publicou diz

respeito. De igual forma, e para lhe começar a captar a atenção lançamos algumas questões ao grupo, concretamente: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. E às quais as crianças iam alegremente respondendo com os seguintes segmentos de texto: LU: *“sobre amiguinhos a fazer festinhas na baleia, fazer carinho”*, BE: *“uma baleia presa na areia”*, V: *“baleias”*.

Durante o diálogo inicial todos se mostraram muito curiosos, relativamente à capa do livro, concretamente sobre a imagem do farol nela retratada. A LU questionou: *“como se chama aquilo que tem branco e laranja que está longe”*, ao que se lhe respondeu: *“é um farol. Sabem para que serve?”* A LU foi a única que se pronunciou referindo: *“então é um farol para as baleias”*.

Neste alinhamento, a Educadora Estagiária esclareceu as crianças sobre o conceito do farol, ressaltando-se que ninguém conhecia nem sabia para que servia, e, talvez por isso se tenham demonstrando muito interessadas com as explicações apresentadas.

Seguidamente à leitura das histórias foi pedido às crianças que falassem sobre a história, e mais uma vez o que aconteceu foi que começaram a contar a história. Assim, para orientar a discussão, foram-se colocando as seguintes questões:

1. O que é que o Noé encontrou?

LU, BE, V: *“uma baleia”*. LU: *“mas, ele estava lá sozinho”*.

2. A baleia estava fora de água. E o Noé decidiu levá-la para sua casa. Porque é que ele fez isso?

V: *“ela estava presa”*. LU: *“ela não podia estar presa na areia”*. V: *“tinha de ser muito rápido”*. LU: *“pegou naquela coisa puxou para levar para casa e pôs na banheira”*. BE: *“não podia estar fora de água. Então foi para casa”*.

3. Acham que é bom para as baleias estarem fora de água. Porquê?

LU, BE, LE, V, D: *“não”*. BE: *“ele quer água”*.

4. O Noé achava que o pai não ia gostar de ter a baleia em casa. Porque é que o Noé achava isso?

BE: *“porque ele não gosta de ver baleias dentro de casa. É no mar”*. LU: *“oh professora quando eu sujo a banheira a minha mãe limpa com água do chuveiro”*. *“Quando eu fui tomar banho tinha lá um peixinho pequenino”*.

5. O Noé teve de dizer adeus à baleia. Como acham que ele ficou?

LU: *“ficou muito triste porque queria a baleia em casa para proteger”*. BE: *“triste eram amigos”*.

6. Acham que o Noé vai ter saudades da baleia?

LU, BE: *“vai”*.

7. Vai ter saudades porquê?

BE: *“porque eles eram os melhores amigos”*. LU: *“agora a baleia está triste assim”* (e fez cara de triste).

8. Imaginem que tinham de se separar do vosso melhor amigo como é que ficavam?

BE: *“muito triste”*.

LU, D, V: *“triste”*.

9. E, porque é que ficavam tristes?

BE: *“porque tínhamos de nos despedir. Olha, a LE foi a minha casa e ela foi embora e eu fiquei um bocadinho triste”*.

10. Será que um dia o Noé e a Baleia se vão reencontrar?

LU: *“sim, porque tinham saudades muito”*. BE: *“eu acho que sim”*.

11. Acham que eles gostavam de se voltarem a ver?

BE: *“sim”*. V: *“sim”*. LU: *“sim”*. LE: *“não”*. D: *“não”*. I: *“sim”*.

12. LE e D acham que a Baleia e o Noé não vão gostar de se voltarem a ver? Então nos não gostamos de ver e estar com os nossos amigos?

LE e D: *“gostamos”*. LU: *“sim”*. BE: *“sabes eu fui ao parque e encontrei a I e depois fui embora e a I ficou a chorar porque ficou triste que queria ir para casa comigo”*.

13. Como é que acham que vai ser o reencontro? O que acham que vai acontecer?

LU: *“eu não sei o que vai acontecer”*. BE: *“vai ficar feliz porque eles são os melhores amigos”*. LU: *“quando ela vier vão fechar assim os olhos e perguntar porque estas aqui outra vez. Baleia estou presa e o menino ajudou e levou para casa”*.

14. Quem é que se lembra de que falava a história?

LU: *“sobre a baleia estar presa na areia”*. BE: *“amigos”*. LU: *“e dar carinho”*. BR: *“amor”*.

15. Gostaram da história?

BE, V, LU, D, G: *“sim”*. LE: *“eu também”*.

Face ao exposto, é de salientar que o grupo esteve bastante atento e interessado pela história, por isso concluímos que a história foi do seu agrado. Todavia, frisamos, que também existiram momentos de distração e inquietação por parte de algumas crianças do grupo, mas tal só aconteceu aquando do período de diálogo e de reflexão sobre a história. Por exemplo, o G normalmente é uma das crianças que se distrai e que se desinteressa rapidamente, no entanto nesta história isso não aconteceu ele esteve muito atento e no final referiu que gostou da história.

Importa destacar que perante os comentários e reações das crianças a temática da história foi entendida. Ainda assim, muitas vezes, acontecia que as crianças comparavam as suas experiências com as da Baleia e do Noé. Isto é, utilizavam as vivências e os acontecimentos com amigos para explicar o que pretendiam como foi o caso da LU, quando referiu: *“sabes professora quando eu fui ao parque amarelo tinha um amigo e fiquei contente por brincar com ele”*. Neste seguimento, a I aludiu: *“professora, no parque rosa encontrei uma amiga que se chamava Ju”* e a LU diz: *“olha eu encontrei no parque vermelho um amigo meu e chamava-se Quim”*.

Posto isto, é interessante acrescentar que numa das primeiras sessões da Hora do Conto foram abordadas duas histórias num só livro, e a LU não se esqueceu disso, pois no fim do diálogo da história desta semana interrogou: *“tem mais outra história aí ao contrário”*, levando-nos a concluir que se começam a relevar efeitos destas práticas de narração de histórias.

Por último, apraz-nos referir que as crianças mostraram muito interesse e felicidade ao ouvir esta história, já estiverem sempre muito participativas e motivadas no decorrer de todo o processo.

5. *ª Sessão – Dia 6 de maio de 2022*

No dia 6 de maio a Educadora Estagiária contou às crianças a história do livro *Somos amigos* de Anabel Fernández Rey como se plasma no registo fotográfico apresentado.

Figura 20

Registo fotográfico 14: Momento da narração da história Somos amigos



Nota. Fonte: Elaboração própria

Antes da leitura da história encetou-se o processo de contextualização explicando-se às crianças quem escreveu o livro, quem o ilustrou e qual a editora que o publicou. De seguida procedeu-se à exploração do título como estratégia de convocar as crianças à participação, através das seguintes questões: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. Só a C e a LU se pronunciaram dizendo: C: “*vai falar do urso e do menino*”, LU: “*vai falar sobre o porquê de o urso estar triste porque o menino não quer partilhar o baloiço*”.

Logo a seguir, à leitura da história questionou-se as crianças sobre:

1. A história falava sobre o quê?

BE: “*ursinho e o menino*”. BR: “*e eram amigos*”.

2. O urso e o menino eram amigos. O que é que faziam juntos?

BE: “*lavar o pelo*”. C: “*empurrar no baloiço*”. BE: “*pentear o cabelo porque ele via lá de cima*”. LU: “*empurrar na bicicleta*”. C: “*urso tinha uma ferida na mão e o menino ajudou*”. LU: “*ele tinha um pico no pé*”. C: “*comer*”.

3. A história falava sobre a amizade?

BE, LU, C, LE: *“sim”*.

4. Porquê?

BE: *“eles gostam de emprestar as coisas”*.

5. E para vocês o que é ser amigo?

C: *“dar abraços”*. LU: *“é partilhar as coisas”*. BE: *“dar abraços à LE”*. LU: *“eu também gosto de dar abraços à LE”*. I: *“eu gosto de dar à V”*.

6. Quem são os vossos amigos?

V: *“é a LU”*. LU: *“posso dizer quantos amigos eu tenho. Tenho a BE, a A, a professora Inês, a I, a LE, o M, a BR, a C e a V”*. I: *“eu gosto da BE e da LE”*.

7. O que gostam de fazer com os vossos amigos?

LU: *“sabes eu gosto de brincar com os meus amigos e com as minhas amigas, gosto de brincar com toda a gente. Gosto de andar de baloiço, escorrega, subir na escada, escorregar juntos, andar no sobe e desce, andar no elefante de brinquedo. Gosto de brincar com as meninas e com os meninos”*. BE: *“gosto de dar abraços, beijinhos, brincar com eles, gosto de fazer muitas coisas, e de brincar à apanhada e às escondidas”*. C: *“brincar com os brinquedos, brincar no escorrega, no baloiço, às escondidinhas, naquilo de desce e sobe”*. M: *“no baloiço”*. BR: *“andar de baloiço e de escorrega”*. LE: *“baloiço, escorrega e andar de bicicleta”*. I: *“brincar no quarto com as amigas e brincar às mães e às filhas”*.

8. São todos amigos uns dos outros?

BE: *“simmm”*. LE: *“somos”*. LU: *“eu gosto mais da LE”*. I: *“eu gosto mais da LU”*. BR: *“eu também gosto da LE”*. LE: *“eu gosto mais da BE”*. LU: *“a LE é só minha”*. BE: *“e também é minha”*.

Convém salientar que, no decorrer da história, o grupo se mostrou bastante atento e interessado. Além dos comentários e reações das crianças concluímos que a temática da história foi entendida e do agrado das mesmas. Aliás, quando estávamos a falar dos amigos

e de quem gostavam, as crianças começaram espontaneamente a abraçar-se e beijar-se entre si, como se pode constar na fotografia abaixo apresentada.

Figura 21

Registo fotográfico 15: Momento de abraços e beijinhos espontâneos



Nota. Fonte: Elaboração própria

Por fim, acrescentámos que a C, a LU, a BE, e o M no fim do diálogo pediram para contar a história aos colegas. Este pedido por parte das crianças só mostra que gostaram efetivamente da história, robustecendo a ideia que foi, sem dúvida, um momento de colaboração e partilha muito rico e profícuo entre todos, como se patenteia na compilação dos registos fotográficos seguintes.

Figura 22

Registo fotográfico 16: Momentos da mediação da história



Nota. Fonte: Elaboração própria

6.ª Sessão – Dia 13 de maio de 2022

No dia 13 de maio contou-se às crianças a história *A que sabe a lua* de Michael Grejniec como mostra o registo de seguida apresentado.

Figura 23

Registo fotográfico 17: Momento da narração da história *A que sabe a lua*



Nota. Fonte: Elaboração própria

Previamente à leitura, apresentou-se o livro às crianças dando-lhes a conhecer o seu autor, o título e a editora que o publicou, iniciando-se, depois, a sua exploração, através das seguintes questões: “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?” ao que a LU e a BE responderam: *“vai falar sobre a lua”*.

Posto isto, e a seguir à leitura da história a Educadora Estagiária questionou as crianças sobre:

1. O que falava a história?

LU: *“sobre a lua que vai ficar triste”*. C: *“o sabor da lua”*. BE: *“sobre que sabor era a lua”*.

2. E qual era o sabor da lua?

BE: *“era o que eles gostavam”*. LU: *“era salgado ou doce”*.

3. Quem é que queria provar a lua?

BE: *“os animais”*.

4. E quais eram os animais?

BE: *“tartaruga”*. LU: *“elefante”*. BE: *“rato”*. C: *“girafa”*. BR: *“leão”*. BE: *“zebra”*. BR: *“macaco”*. BE: *“raposa”*.

5. Porque é que acham que os animais queriam chegar à lua?

BE: *“para provar”*.

6. Acham fácil chegar à lua?

BE: “*não*”. LU: “*não*”. BE: “*tinham que trepar um animal em cima do outro*”.

7. Acham que só com um animal era possível chegar à lua?

C: “*não, eram todos*”. BE: “*não, eram preciso muitos*”. LU: “*não, primeiro apareceu a tartaruga, depois o elefante, a girafa, a raposa, o macaco e o rato. E a lua estava a subir sempre um bocadinho*”. BE: “*pois, precisaram de todos para todos chegarem à lua*”.

8. E a vós a que vos será que ia saber a lua?

LU: “*quando a lua aparece nós dormimos*”. BE: “*eu gosto de morango, era a morango e tinha de ser vermelha*”. C: “*a uvas*”. M: “*a macaco*”. D: “*a pão*”. G: “*a dinossauro*”. BR: “*a chocolate*”. LU: “*a pinha*”.

9. Acham que estes animais eram amigos?

C: “*sim*”. LU: “*sim*”. BE: “*sim*”. LE: “*sim*”.

10. Porquê?

C: “*porque eles subiam para tocar até à lua*”. BE: “*porque subiam um em cima do outro*”.

Seguidamente, a Educadora Estagiária mostrou às crianças o poster que o livro trazia, questionando-os acerca da sua utilidade. Rapidamente a BE disse: “*é para medir os meninos*” e aproveitando esta energia colocaram-se às crianças as seguintes questões: “Vamos ver onde cada um chega?”, “Será que chegam à lua?”. As crianças responderam com entusiasmo: “*simmmmm*”, “*eu quero*”, “*eu vou chegar à lua eu sou grande*”, “*eu também vou*”. O registo que se segue ilustra o poster acima referido.

Figura 24

Registo fotográfico 18: Poster do livro



Nota. Fonte: Elaboração própria

No decorrer da mediação as crianças referiram: *“yupi cheguei ao elefante”, “eu sou igual à girafa”, “eu sou como a zebra”, “quase que estava no leão”*. É interessante acrescentar que quando chegou a vez de medir a BE ela fez a seguinte observação: *“o importante não é ser grande não vamos ficar tristes se não formos os maiores. O importante é ser amigo porque juntos conseguimos tudo”*.

Após o processo de medição das crianças, a Educadora Estagiária interrogou: *“Acham que eu chego à lua?”*. Imediatamente as crianças disseram: *“tu sim tu és grande”* e para corroborar esta ideia a Educadora Estagiária encostou-se ao poster e a LU muito alto disse: *“tu chegas. Nós também quando chegarmos à lua vamos ser professoras”*.

Como balanço final da dinamização da Hora do Conto salientamos a felicidade das crianças aquando das atividades de medição, aludindo: *“isto é mesmo divertido”, “é giro”, “estou a gostar”*.

Relativamente, à leitura das histórias é de consignar que o grupo se revelou bastante atento e interessado e, por isso não nos surpreendeu que todos, sem exceção tivessem compreendido as histórias parecendo ter-lhes agradado substancialmente.

De uma maneira geral, pelas reações e pelos comentários das crianças concluímos que as sessões da Hora do Conto foram ao encontro das necessidades e desejos do grupo. O projeto da Hora do Conto foi mais do que uma atividade, uma vez que permitiu o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da expressão oral, do desenvolvimento da sensibilidade das crianças e acima de tudo fomentou o gosto pela leitura nas crianças (Brito, 2020).

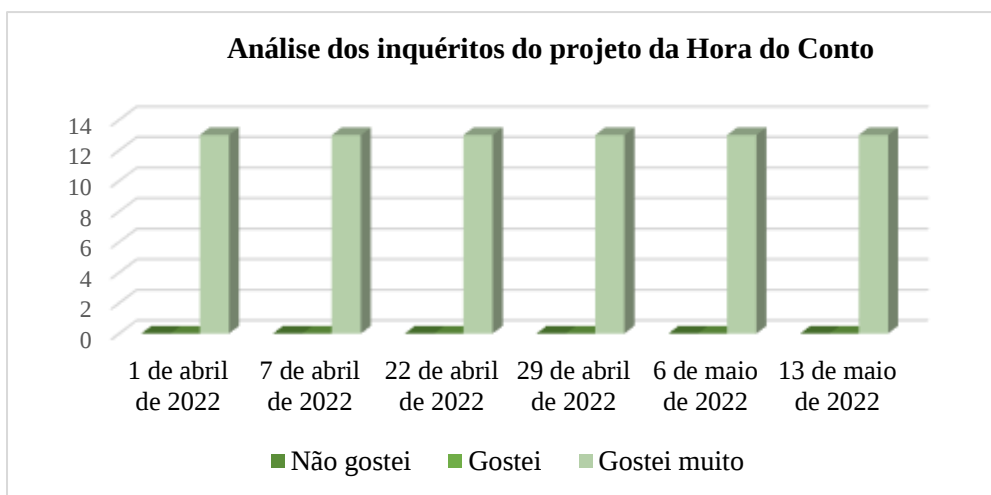
Fase C – Avaliação

Assumindo a avaliação como potenciadora do que se poder fazer mais e melhor, ou seja, como uma aliada e uma oportunidade de crescimento e aprendizagem privilegiámos o processo como um todo e não apenas o resultado final. Por isso e para isso, monitorizamos os diferentes momentos como estratégia de garantia de qualidade e, assim, em todas as sessões da Hora do Conto, solicitou-se às crianças que registassem através de um inquérito, ajustada ao público, como se pode atestar no Apêndice 7, o quanto gostaram da história ouvida.

Da análise destes inquéritos percebemos pela Figura 25 que as crianças gostaram muito de todas as histórias, levando-nos a inferir que quando se gosta e se está implicado as aprendizagens poderão ser mais significativas, como, aliás, nos foi sendo revelado no decorrer da narração das diferentes histórias, através da participação, entusiasmo e alegria demonstrados.

Figura 25

Análise dos inquéritos do projeto da Hora do Conto



Nota. Fonte: Elaboração própria

Pelo gráfico apresentado apreendemos que das 13 crianças do grupo todas colocaram a opção “*Gostei muito*” aquando da audição da história.

Como nos dizem as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2016) o gosto e o interesse pelo livro iniciam-se na educação de infância. Em função disso, constatamos que o “contacto e o recurso a bibliotecas podem começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (Silva et al., 2016, p.66).

Posto isto, e com as atividades do Cantinho da Leitura e do projeto da Hora do Conto quisemos desenvolver com o grupo bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura.

Além do mais, e tendo sido uma avaliação contínua, importa destacar a gradual evolução sentida e revelada pelo grupo. Pois, ao longo da semana as crianças dirigiam-se frequentemente ao Cantinho da Leitura e exploravam histórias sozinhas o que não acontecia antes da implementação deste projeto da Hora do Conto (Apêndice 8).

Neste seguimento, e para robustecer ainda mais a ideia de que este projeto foi realmente importante e do agrado das crianças convém acrescentar que a criança BE levava frequentemente livros para o Jardim de Infância para a Educadora Estagiária explorar com o grupo.

Capítulo III – Discussão dos Dados Recolhidos

Com base na questão-problema *Qual o impacto do Cantinho da Leitura e da Hora do Conto na procura das histórias por parte das crianças?*, podemos concluir que o projeto surtiu efeitos muito positivos com o grupo em apreço, dadas as manifestas evidências apresentadas, assumindo que o projeto se apresentou “como expressão do desejo, de atribuição de sentido e de confiança na capacidade de intervenção” das crianças (Mendonça, 2002, p.14) que paulatinamente se foram revelando mais participativas.

Foram utilizadas diversas estratégias desde: produzir um Cantinho da Leitura, criar um ambiente favorável, incentivar para a Hora do Conto, permitir que as crianças inventassem histórias, aprovar a leitura das crianças pela decifração de imagens, consentir que as crianças reproduzissem as histórias ouvidas, possibilitando que as crianças manuseassem livremente os recursos, desafiando-as à exploração e contacto com diversos livros ou outros recursos escritos.

A implementação do projeto permitiu-nos ver o gradual interesse, a elevada motivação e a curiosidade demonstrada pelas crianças, no decorrer do mesmo. Igualmente permitiu-nos enaltecer a metodologia adotada como estratégia para a evolução das crianças e a concretização de aprendizagens, realizadas de forma integrada e interdisciplinar, com incidência privilegiada nas áreas de conteúdo, como prescrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

Ter tido a oportunidade de levar a cabo este projeto, permitiu-nos confirmar a ideia de Vasconcelos et al. (2011) de que “as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta” (p.27). Desta maneira, entendemos que a criança “caminha para a sua autonomia, que só ela poderá conquistar, através de sucessivas aprendizagens significativas para ela e da interação aberta, empática e autêntica com as outras crianças e com o mundo dos adultos” (Mendonça, 1997, p.38), como de resto, a narração das diferentes histórias tão bem permitiu.

Face ao que foi dito, as evidências apresentadas demonstram que as crianças desenvolveram, múltiplas aprendizagens nos seus processos de desenvolvimento de forma contextualizada e ajustada aos seus interesses e necessidades, como desejável nesta etapa de desenvolvimento.

Assim, na primeira fase, Fase A, relativa ao diagnóstico, foi possível apreender as dinâmicas do grupo e através delas perceber as necessidades sentidas tendo em conta o

espaço e as rotinas. Das necessidades emergentes, estabeleceu-se colaborativamente, com a Educadora Cooperante e com as crianças a temática do projeto que se impunha implementar.

Na segunda fase, Fase B, implementamos o projeto, através da consecução das diferentes atividades, anteriormente sistematizadas e das quais as crianças fruíram com entusiasmo e alegria, fazendo múltiplas aprendizagens ao nível do saber, saber ser, saber estar e saber estar umas com as outras. Assim, com a atividade da construção do Cantinho da Leitura, as crianças fortaleceram as “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas”; reconheceram e mobilizaram “elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa”, assim como apreciaram diferentes “manifestações de artes visuais, a partir de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica” (Silva et al., 2016, p.50). Através da realização da atividade da história inventada pelas crianças, privilegiaram-se as competências comunicativas das crianças, nomeadamente a comunicação oral, ao traduzir-se numa das estratégias para a criança se saber expressar oralmente, uma vez que “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso” (Sim-Sim et al., 2008, p.37).

Com a implementação da Hora do Conto, o livro foi trabalhado de forma inversa da que, regularmente acontece e vulgarmente consiste em contar histórias e a seguir existir uma atividade para as crianças realizarem. Quisemos, desta feita, desconstruir a ideia enraizada que a seguir à leitura tem de existir uma atividade, indo ao encontro da aceção de Marchão (2013) quando refere que o livro

não deve apenas ser introduzido na sala pela/a educador/a unicamente para ilustrar ou para motivar para um conteúdo, para um tema ou projeto. O livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito. O livro é, por isso, um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa (p.31).

Além disso, quisemos com este projeto viabilizar, promovendo a leitura que, segundo Alçada (2021) consiste na realização de atividades que permitem o contacto com livros e com outros recursos escritos, tendo como objetivo “estimular a curiosidade e o desejo de ler,

ampliar as habilidades leitoras e abrir as portas para o mundo alternativo que os textos oferecem” (para.1) como tão bem se promoveu através da Hora do Conto.

Na terceira fase, Fase C, avaliamos os resultados deste projeto de investigação, assumindo, todavia, que a avaliação não se circunscreveu a esta fase final. Pelo contrário foi transversal a todo o projeto desde a sua criação, desenho e implementação, na medida em que nos permitiu ir ajustando em conformidade com as necessidades do grupo. Neste registo, e numa avaliação global do projeto concluímos que os conteúdos foram abordados articuladamente, corroborando a ideia de que a construção do saber se desenvolve de forma integrada se existirem inter-relações entre os conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. Neste caso concreto, as áreas de conteúdo estabeleceram-se, “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.33). E neste seguimento, apraz-nos referir que é nosso entendimento que as três áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “*Formação Pessoal e Social*”, “*Expressão e Comunicação*” e “*Conhecimento do Mundo*”, foram consideradas tendo-se promovido as seguintes aprendizagens da Tabela 12.

Tabela 12*Sistematização das aprendizagens promovidas através do projeto*

Áreas de conteúdo	Aprendizagens promovidas
<i>Formação Pessoal e Social</i>	• “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social”. • “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros”.
<i>Expressão e Comunicação</i>	• “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação”. • “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)”. • “Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação”. • “Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância”. • “Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais”.
<i>Conhecimento do Mundo</i>	• “Conhecer e respeitar a diversidade cultural”.

Nota. Fonte: Adaptado de (Silva et al., 2016, p. 42-73-95)

Os resultados obtidos indicam que as estratégias utilizadas contribuíram de forma positiva para despertar o interesse das crianças e estimular na procura de histórias, promovendo assim a sua interação com os recursos literários e desenvolvendo o seu gosto pela leitura. Em suma, os resultados obtidos corroboram a importância e eficácia destas iniciativas no contexto da Educação Pré-Escolar.

Conclusão

O contacto direto com as crianças e a oportunidade de realizar as atividades, anteriormente descritas permite-nos concluir que, a educação nesta faixa etária se responsabiliza como um período de desenvolvimento e aprendizagem significativo e vantajoso para as crianças, caso tenham a possibilidade de frequentar um Jardim de Infância, uma vez que encontram neste período o tempo e o espaço para realizarem atividades que vão ao encontro dos seus interesses e motivações. Pois, é no nosso entendimento que, no Jardim de Infância, se devem privilegiar abordagens holísticas e inclusivas, capazes de atender a todos e cada um, complementando de forma continuada o brincar e as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

Desta forma, quisemos com o projeto apresentado promover um trabalho cooperativo, criativo e participativo no qual todos se sentissem envolvidos e implicados, impondo-se-nos, desde logo, estar atentos à criança, refletindo “sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva, et al., 2016, p.11).

Assim, foi da nossa responsabilidade “criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tivessem lugar, fossem realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construísse a aprendizagem” (Barbosa & Horn, 2008, p.86). Fizemo-lo, não circunscrevendo a nossa atuação ao papel de ensinar, mas pelo contrário, assumindo uma posição de mediação no encontro da criança com o conhecimento para que este se tornasse mais significativo, reconhecendo cada criança “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Mendonça, 2002, p.8) e balizada nestes pressupostos, o projeto foi criado com o grupo e para o grupo, após se ter diagnosticado e conversado a prioridade de intervenção que se traduziu em aferir *O papel do Cantinho da Leitura e da Hora do Conto na Motivação para a Leitura*.

Com a implementação do projeto, concretamente através da narração de múltiplas histórias tivemos a preocupação de trazer à colação o papel ativo da criança, como aludido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), respeitando, de igual forma, os

direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu

ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Silva et al., 2016, p.9).

Face ao exposto, as dinâmicas levadas a cabo outorgaram valor à criança e ao conhecimento que detém, assim como à sua singularidade de o interpretar, através das suas peculiaridades de expressão (Mendonça, 2002). Isto é, potenciaram, a integração social e a cooperação a partir das interações que as crianças demonstraram com todos os participantes do projeto (estagiária, educadora e umas com as outras) possibilitando-lhes aprendizagens (Marques, 2016).

Com o projeto de investigação supramencionado atingimos com sucesso os objetivos delineados: *compreender de que modo é que a reestruturação da área da biblioteca num Cantinho da Leitura motiva as crianças para a procura das histórias; propor o desenvolvimento da Hora do Conto; e analisar se as crianças reagem positivamente ao Cantinho da Leitura e à Hora do Conto, procurando mais as histórias.*

Ora face ao primeiro objetivo, *compreender de que modo é que a reestruturação da área da biblioteca num Cantinho da Leitura motiva as crianças para a procura das histórias*, cremos que se demonstrou essa correlação. Indo ao encontro de Brito (2020) o espaço “deverá ser devidamente organizado, deve ser agradável e confortável, possibilitando diversas formas de estar, ou seja, grande/pequeno grupo, mas que principalmente seja convidativo para as crianças/alunos” (p.20). A reorganização da área da biblioteca num Cantinho da Leitura influenciou positivamente as crianças, demonstrando-nos que o espaço se tornou num lugar mais apelativo, mágico que, ao ser criado pelas próprias crianças lhes despertou um sentido de pertença e de verdadeiro amor por aquele lugar, procurando-o mais vezes.

No que concerne ao objetivo *propor o desenvolvimento da Hora do Conto*, é na nossa perspetiva que foi sobejamente conseguido, uma vez que se teve a possibilidade de levar a cabo a narração de um conjunto de histórias e em conjunto com as crianças proceder à sua exploração, estimulando-as e convocando-as a participar. Mata (2008) concorda que a leitura de histórias deverá ser uma atividade onde as crianças se podem envolver de forma a

sentirem prazer e que contribua para a sua formação. Isto é, a proposta de se desenvolver e dinamizar a Hora do Conto foi aceite e bem acolhida por todos, tornando-se numa realidade.

Relativamente ao objetivo, *analisar se as crianças reagem positivamente ao Cantinho da Leitura e à Hora do Conto, procurando mais as histórias*, pudemos confirmar no decorrer deste trabalho, sobretudo através da sistematização das atividades, o aumento gradual da motivação nas crianças quer para frequentar o espaço, quer para manusear os recursos aí existentes. Dias (2017) assegura que a integração de “novos espaços e materiais são realmente importantes e que devem corresponder às necessidades do grupo manifestadas de modo a desafiar as crianças” (p.18).

Esta evidência é robustecida pelo interesse demonstrado na utilização do espaço e no interesse em ouvir e/ou contar histórias, trazendo, por exemplo livros para enriquecerem o espaço e demonstrando que as crianças reagem positivamente ao Cantinho da Leitura e à Hora do Conto. De igual forma, cremos que as histórias influenciaram positivamente as crianças, tendo, certamente ficado nas suas memórias e eventuais hábitos, já que no decorrer da PES IV, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o grupo se lembrou da estagiária e questionou inclusive “quando nos vem contar uma história?”.

Como conclusão, importa salientar que a promoção do Cantinho da Leitura foi natural pelo facto de ser ter transformado num local mais agradável, atrativo e desafiante por permitir que a dinamização da Hora do Conto se assumisse como estratégia pedagógica pensada e articulada com e para este grupo, resultando em experiências muito significativas para todos, comprovando a exequibilidade e sucesso deste projeto.

Com isto, privilegiamos as metodologias ativas, já que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ajudando no desenvolvimento de competências essenciais para o futuro como, por exemplo, a afetividade, o autocontrolo ou até mesmo a capacidade de realizarem múltiplas tarefas.

Além do mais, e como futuros profissionais devemos estar cientes que formamos os homens e as mulheres de amanhã, e que estes vão ser decisores em diferentes esferas da nossa sociedade. Por esse motivo, reforçamos a ideia de que os devemos formar ao nível do saber estar, saber ser e saber estar uns com os outros. Barros Marques (2015) concorda com o proferido ao concluir que o desenvolvimento pessoal e social, intelectual, humano e expressivo da criança podem contribuir decisivamente para uma formação que tenha em vista as crianças enquanto futuras cidadãs.

Não obstante, e na implementação deste projeto, surgiram, como em qualquer outro projeto que seja implementado de raiz, algumas limitações. Podemos destacar como primeira

limitação o número de crianças do grupo, visto que achamos que a investigação ganharia mais se o número de crianças fosse maior. Outra limitação encontrada foi o tempo de duração, dado que a investigação tinha um tempo estabelecido bastante limitado para a sua realização. Além disso, e devido à nossa inexperiência na parte investigativa achamos que a mesma pode ter contribuído para alguma lacuna, nomeadamente na implementação de algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Temos consciência de que as limitações nos fortalecerem, na medida em que o entusiasmo e o orgulho prevalecerem sempre possibilitando o sucesso dos objetivos traçados neste projeto de investigação. E, tal como aconteceu na nossa investigação também noutros estudos empíricos a temática mereceu destaque, nomeadamente, na investigação de Araújo (2021) e de Correia (2022).

O estudo de Araújo (2021) foi desenvolvido no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, com o título de *Promover a literacia da leitura: uma experiência na Educação Pré-Escolar*. A problemática de investigação foi em contexto Pré-Escolar, com um grupo de 25 crianças, com base na seguinte questão-problema: De que forma a leitura de histórias e prática permitem o aumento da procura do livro, o interesse pela leitura e sua aprendizagem? e os seguintes objetivos: i) Apresentar um conjunto de propostas, promovendo o contacto com o livro, o interesse pela leitura e pela sua aprendizagem emergente; ii) Analisar as reações das crianças às propostas apresentadas, tendo por base as suas representações sobre a importância de aprender a ler. A investigadora recorreu à metodologia de investigação qualitativa onde utilizou a observação participante, a entrevista, documentos das crianças e os meios audiovisuais. Os resultados da investigação foram positivos, visto que as propostas apresentadas promoveram o contacto com o livro. As crianças procuravam mais vezes o Cantinho da Leitura e sabiam sempre a Hora do Conto. O interesse pela leitura foi notório tal e qual como aconteceu com o nosso projeto de investigação.

O outro estudo foi desenvolvido por Correia (2022) na Escola Superior de Educação de Lisboa com o título *A importância de ler livros e contar histórias para a formação de leitores ativos em contexto de pré-escolar*. A problemática de investigação foi em contexto Pré-Escolar, com um grupo de 20 crianças, tendo como principal objetivo i) analisar o contributo da leitura e do conto de histórias para formação de leitores ativos numa sala de Jardim de Infância, e como objetivos específicos: (i) analisar os hábitos de leitura e a importância que as crianças atribuem à audição de histórias na fase pré-escolar; (ii) compreender a importância da leitura de histórias e dos livros em contexto familiar; (iii) analisar as perspetivas da educadora cooperante e de uma educadora especialista. A

investigadora recorreu à metodologia de investigação qualitativa onde utilizou a observação, as notas de campo, as reflexões semanais, os registos fotográficos, a conversa informal, as entrevistas semiestruturadas, e o inquérito por questionário. Com a triangulação dos dados obtidos a investigadora concluiu a associação do livro e da leitura a momentos de prazer, de encontro e de afetividade, sendo uma preocupação que deve ser ponderada na aproximação da criança ao livro. Verificou-se igualmente que a criação de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura, a presença dos livros em compartimentos específicos da casa ou da escola (bibliotecas) e o seu fácil acesso melhora o desenvolvimento da linguagem oral, sensorial, afetivo e cognitivo da criança.

Para terminar, e tendo em conta o nosso projeto de investigação frisamos que se encetou um trabalho que progressivamente se consolida nos níveis de ensino subsequentes que depois enformam o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e que deve contemplar determinados conhecimentos, competências e atitudes. Desta forma, acreditamos que seria interessante continuar a investir em formas de promover e cultivar o gosto pela leitura desde cedo. Assim sendo, para futuras investigações sugerimos através de estudos comparativos perceber se a procura de histórias pode condicionar o sucesso das crianças no futuro, assim como comparar a motivação pelas histórias no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerações Finais

Partindo das palavras de Cunha (2003) “falar de educação é falar daquele processo pelo qual uma pessoa, aos poucos, toma consciência do seu eu, concretiza as suas capacidades e as enquadra num significado” (p.1).

Assim sendo, e com o culminar desta etapa, importa referir que ter tido a oportunidade de levar a cabo as quatro Práticas de Ensino Supervisionadas se traduziu numa valia incomensurável nas aprendizagens conseguidas, mas sobretudo por tudo que estas significaram e significam para o nosso desenvolvimento integral.

Concordamos que a sociedade está permanentemente num processo de aprendizagem onde todos os dias se aprende algo de diferente, e com estas Práticas de Ensino Supervisionadas conseguimos (re)aprender essencialmente com os outros. Acreditamos igualmente que no decorrer das nossas Práticas de Ensino Supervisionadas educamos as crianças e os alunos ao partilharmos a doçura e a beleza da vida com eles. Pois, como nos diz Cunha (2003) educar é muito mais do que informar ou ensinar alguém. Educar é partilhar o gosto pela vida, é uma experiência de encontros e de propostas que revelam o verdadeiro sentido da vida. E, neste caso em particular, com as Práticas de Ensino Supervisionadas beneficiamos desta magna experiência.

Por outro lado, referimos que apesar de todas as PES terem sido de muito trabalho, foram em igual medida de muitas aprendizagens. Neste momento sentimos que cada grupo e cada equipa de profissionais nos tornou melhor pessoa, melhor estudante, melhor profissional e, sem dúvida, com um olhar mais holístico e crítico da realidade, porque estamos mais sensíveis ao outro e permeáveis ao exercício de alteridade e, consequentemente, mais vigilantes às nossas práticas.

Ao invés de tudo o que foi dito, rematamos com a mensagem de que também o nosso projeto de investigação se constituiu numa grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e académico, por tudo o que se fez, no decorrer do mesmo, pelas relações que se estabeleceram e pelo que significa, enquanto futura educadora/professora. Permite-nos, hoje, ter uma visão mais integrada de todo o processo educativo e investigativo não o reduzindo à soma das partes e assumindo que as fragilidades decorrentes dos constrangimentos do quotidiano robustecem a ideia de que todo o estudo é provisório e aberto a novas leituras, oferecendo contributos a serem aprofundados, estimulando assim novas e ou complementares investigações como já referido.

Referências Bibliográficas

- Alçada, I. (2021). *Promoção da leitura*. LER PNL 2027. <https://cutt.ly/U6LsbiP>
- Antunes da Silva, M. (2021). *A Introdução de Hábitos de Leitura no Ensino Pré-Escolar – Alguns Contributos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/hwqJWp6K>
- Araújo, A. C. (2021). *Promover a literacia da leitura: uma experiência na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/UwqKOWob>
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Editora Lidel.
- Azevedo, F. J. (2014). Livro Boas Práticas. In F. J. Azevedo. *Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura*. (pp. 57-75). Editora Lulu Press. <https://cutt.ly/X6K0i9M>
- Azevedo, S. C. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/8wqKOrEr>
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL: CONTRIBUTOS PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA*. Revista Inovação, (10), 7-19. <https://cutt.ly/o6KMkS5>
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://cutt.ly/oUvUAij>
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. D. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora.
- Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar. Estudo de caso no Jardim-de-Infância Amor de Deus*. Universidade de Cabo Verde.

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, L. M. (2017). *Educação Literária na Família: Uma proposta*. [Doutoramento, Universidade do Minho].
- Barros, L. M. (2020). *(Re) Organização do Cantinho das Histórias. Conta-me uma História*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/wFfLFdL>
- Barros, Marques. P. C. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/XwqKOVrH>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta de Lisboa.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment*. (4.^a Edição). Livraria Bertrand, Sari.
Tradução de Carlos Humberto da Silva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: UMA INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Brás, F. M. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/fFeTpb0>
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. B. (2020). *O potencial pedagógico da Hora do Conto para o desenvolvimento da Comunicação Oral*. [Dissertação de Mestrado, Paula Frassinetti]. <https://cutt.ly/OwqKOUd0>

- Bulcão, A. M., Ribeiro, M. V., & Soares, M. G. (2014). *CANTINHO DE LEITURA: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA LEITORA*. Editora Anais Realize. <https://cutt.ly/P6K1DHo>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. F. (2019). *A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/IwqJWnsL>
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Editora Prazer de Ler.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M, B. Ligorio., & M, César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- Coelho, I. M. (2011). *DE PEQUENINO SE FAZ UM LEITOR: A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PRÉ-ESCOLAR*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/EYfNxSX>
- Correia, C. A. (2022). *A Importância de ler livros e contar histórias para a formação de leitores ativos em contexto de pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação].
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a Edição). Almedina.
- Cunha, P. D. (2003). Só o amor gera educação. *Povos e Culturas*, (8), 21-42.

- Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. (2012) Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. In C, V. Silva., M, Martins., & J, Cavalcanti, *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp. 19-25). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Departamento de Formação em Educação Básica. <https://cutt.ly/dUcX8N4>
- Damião, C. A. (2016). *A Potencialidade das Histórias como Elemento Promotor do Desenvolvimento do Conhecimento Implícito em Crianças em Idade Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/HwqKOA16>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201/2001 (pp. 5572-5575). <https://cutt.ly/z6JRwuD>
- Decreto-Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986 (pp. 3067-3081). <https://cutt.ly/G6JTUxW>
- Decreto-Lei n.º 5/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I Série A, n.º 34/1997 (pp. 670-673). <https://cutt.ly/N6JE8eE>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018 (pp. 2928-2943). <https://cutt.ly/e6JTDw2>
- Despacho n.º 5220/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: II Série, n.º 178 (pp. 9377-9380). <https://cutt.ly/16JO1mb>
- Despacho n.º 6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II Série, n.º 129/2021, 1º Suplemento, 2-3. <https://cutt.ly/g6JTCka>
- Despacho n.º 9180/2016 do Ministério da Educação. (2016). Diário da República: II Série, n.º 137 (pp. 22107-22107). <https://cutt.ly/46JAidb>
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação].

<https://cutt.ly/FwqKODxB>

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

Dias, M. C. (2012). *Motivação para a Leitura - Alunos de uma turma de PIEF como mediadores de leitura*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/fwqKOJrO>

Dicionário de Língua Portuguesa. *Inquérito*. Priberam.

Dicionário de Língua Portuguesa. *Observação*. Priberam.

Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.

Esteves, S. (2005). *A Afetividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afetos*. Cadernos de Educação de Infância, (73), 11-12. Edições APEI.

Félix, M. I. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/nYZxftE>

Fernandes, P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F, Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.19-33). Editora Lidel.

Fidel, R. (1992). *The case Study Method: a Case Study*. Englewood, CO. Libraries Unlimited.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

- Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. (1.º Edição). Porto Editora.
- Gonçalves, T. P. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M, Alves., & N, Azevedo (Eds), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. (pp. 39-61). Universidade Nova de Lisboa. <https://cutt.ly/A6Lyy87>
- González, F. B. (2009). *La expresión plástica como fuente de creatividad*. 1 (4). Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. CA: SAGE Publications.
- Guilherme, L. C., & Daverni, R. F. (2016). *A utilização da leitura na pré-escola*. Research, Society and Development, 4 (1), 28-37, Universidade Federal de Itajubá. <https://doi.org/10.17648/rsd-v4i1.26>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. (2.ª Edição). Edições Sílabo.
- Hockenberger, E., Goldstein, H., & Haas, L. (1999). *Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES*. Topics in Early Childhood Special Education, 19 (1), 15-27.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. (2.ª Edição). Summus Editorial. Tradução de Carlos Rizzi.

Jeanne, S. C. (1983). *Stages of Reading Development*. N.Y. McGraw-Hill Book Company.

Johnson, D., & Johnson, R. (2010). *Introduction to cooperative learning*.

<http://www.co-operation.org>

Leocádio, C. S. (2013). *As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar*.

[Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve]. <https://cutt.ly/LwqKOOhO>

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, F. A. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade – conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho]. <https://cutt.ly/5NNw38P>

Marchão, A. (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche. Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro].

Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no Jardim de infância. *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil – Conferências*. Revista Aprender, (33), 25-33. Escola Superior de Educação de Portalegre. <https://cutt.ly/H6K1kAm>

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Cadernos de Educação de Infância, (107), 4-5.

Marques, M. A. N. M. (2015). *O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NO PRÉ-ESCOLAR. A leitura de histórias como estímulo para o aumento do vocabulário em crianças de cinco anos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://cutt.ly/FwqKOMnG>

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (2013). *A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*. *Pedagogia em Ação*, 5, (1), 54-69. PUC Minas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto Editora.
- Mendes, T. (2013). Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil contemporânea. *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil – Conferências*. *Revista Aprender*, (33), 35 – 40. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://cutt.ly/y6K1WGQ>
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. (2.^a Edição). Edição ASA.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender Por Projectos*. Edições ASA.
- Mergulhão, T. L. (2008). *Vozes e silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. [Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa]. <https://cutt.ly/YwqJQ2yD>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education*. San Francisco.
- Milhões, M. (2005). *Ler com os cinco sentidos: A verdadeira leitura faz-se com os cinco sentidos*. *Cadernos de Educação de Infância*, (73), 37-38. Edições A.P.E.I.
- Mingat, A. & Ogiet, C. (1995). Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. **In** R, Canário (Org.), *Escola Rural na Europa* (pp. 13-31). Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE.

- Mota, V. L. (2018). *A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores].
- Neves, M. R. (2014). *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: QUEBRAR A ROTINA*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget]. <https://cutt.ly/1wqKO3CP>
- Oliveira, A. C. (2021). *Qual é a importância da leitura na educação infantil?*. Blog leiturinha. <https://cutt.ly/bYfNqhB>
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª Edição, pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (4.ª Edição). Porto Editora.
- Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras]. <https://cutt.ly/5wqKO6bY>
- Paiva, A., Maciel, F., & Cosson, B. (2010). *Literatura: ensino fundamental*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). *The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families*. *Early Childhood Research Quarterly*, (9), 427-440.
- Pereira, C., & Balça, A. (2018). *EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA DO LIVRO E DAS ATIVIDADES PARA A SUA EXPLORAÇÃO NA SALA DE AULA*. *Educação em Análise*, 3 (1), 113-132. [10.5433/1984-7939.2018v3n1p113](https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p113)

- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/ewqKPtRh>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.). *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. (pp. 5-28). APM.
- Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série, nº 167/2011 (pp. 4338-4343). <https://cutt.ly/n6JmzMp>
- Prensky, M. (2001). *Nativos Digitais. Imigrantes Digitais*. De On the Horizon (NCB University Press, 9 (5), 1-6. <https://cutt.ly/nwqKPicL>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS*. (2.ª Edição). Edições Gradiva. <https://cutt.ly/j6Lpk9e>
- Ribeiro, M., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2021). *MANIFESTO PARA UMA ESCOLA (QUASE) PERFEITA UM GUIA PARA O SUCESSO DOS NOSSOS FILHOS!* Oficina do Livro.
- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (1996). *Creche – Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Direção Geral da Ação Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. <https://cutt.ly/mRFdhan>
- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspetiva a Questionar no Currículo*. (1.ª Edição). Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. S. (2015). *(RE)ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DOS LIVROS E INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/mwqKPjpy>
- Rush, K. (1999). *Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-Income Environments*. Topics in Early Childhood Special Education, 19 (1), 3-14.

- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos e conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Sarroeira, L. M. (2011). *LIDERANÇA ESCOLAR E CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: QUE RELAÇÃO(ÕES)? UM ESTUDO DE CASO*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora].
- Silva, C. P. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – Recursos didáticos na aprendizagem do Conhecimento do Mundo*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/dwqKPb7a>
- Silva, I. L., Maques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://cutt.ly/9SymvQB>
- Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. *In Atas do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, (116-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slavin, R. (1990). *Research on cooperative learning: Consensus and controversy*. Educational Leadership, 47(4), 52-54.
- Soares, A. B. (2016). *Creche e Jardim-de-Infância: Construção de práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. <https://cutt.ly/gjoq3v8>
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.

- Sousa, E. M. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: um estudo de caso no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.]. <https://cutt.ly/kNNwCz3>
- Stewart D., & Shamdasani P. N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA, USA.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Revista: Meta Avaliação, 4 (11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Traça, M. E. (1992). *O FIO DA MEMÓRIA Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Coleção Mundo de Saberes III. Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens: Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Edições Almedina, SA.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Edição). CA: SAGE, Publications.

Apêndices



Apêndice 1 – Planificação da semana de 28 a 31 de março de 2022

Jardim de Infância Público	
Idade/Número de crianças: 3 anos (4) 4 anos (9)	Data: 28 a 31 de março de 2022 Dias da semana: Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira e Quinta-feira
Mestranda: Inês Gomes	

Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Recursos
<i>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (OCEPE, 2016, p.73). - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (OCEPE, 2016, p.73). - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação (OCEPE, 2016, p. 73). - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas	28 de março – segunda-feira 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - Refletir sobre a área da biblioteca com as crianças. 3.º momento - Escolher um lugar para o Cantinho da Leitura.	Humanos - Educadora Cooperante; - Educadora Estagiária - 1 auxiliar de ação educativa; - 13 crianças. Físicos - Sala 2.

<i>Subdomínio das Artes Visuais</i>	ao seu valor e importância (OCEPE, 2016, p. 73). - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais (OCEPE, 2016, p. 73). - Explorar o carácter lúdico da linguagem através de histórias. - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plástica (OCEPE, 2016, p.50). - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa (OCEPE, 2016, p.50). - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (desenho e pintura) expressando a sua opinião e leitura crítica.	4.º momento - Decorar o Cantinho da Leitura. 29 de março – terça-feira 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - Continuar a atividade de decoração do Cantinho da Leitura. 30 de março – quarta-feira 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - Continuar a atividade de decoração do Cantinho da Leitura.	Materiais - Computador; - Tintas; - Caixas; - Cartolinas; - Cola; - Tesoura; - Marcadores; - Lápis de cor; - Boneca; - Acessórios diversos.
--	--	---	--

<i>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</i>	- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significado múltiplos (OCEPE, 2016, p.54). - Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização (OCEPE, 2016, p.54).	3.º momento - Selecionar livros para o Cantinho da Leitura. 4.º momento - Criar normas e regras de funcionamento para o Cantinho da Leitura. 31 de março – quinta-feira 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - Oralmente as crianças criaram uma história com base numa boneca. - A Educadora Estagiária aponta as ideias das crianças. 3.º momento - Com base no que as crianças disseram a Educadora Estagiária organiza a história.	
---	--	---	--

		4.º momento - Criação de um livro com a história. - As crianças recortam e pintam imagens correlacionadas com a história de forma a ilustrar o livro. <i>31 de março – quinta-feira</i> 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - Construção da mascote da história com diferentes acessórios.	
A avaliação das crianças baseia-se nos seguintes pontos que envolvem a observação direta: - Interesse demonstrado ao longo da atividade; - Participação; - Colaboração e realização das tarefas propostas; - Demonstração de desenvolvimento de competências; - Comportamento.			



Apêndice 2 – Planificação da Hora do Conto

Jardim de Infância Público	
Idade/Número de crianças: 3 anos (4) 4 anos (9)	Data: 1 de abril, 7 de abril, 22 de abril, 29 de abril, 6 de maio e 13 de maio de 2022 Dias da semana: Sexta-feira
Mestranda: Inês Gomes	

Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Recursos
<i>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (OCEPE, 2016, p.73). - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (OCEPE, 2016, p.73). - Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação (OCEPE, 2016, p. 73).	Sessões da Hora do Conto 1.º momento - Preparar a sala. - Sentar as crianças na manta. - Diálogo com as crianças sobre as atividades que irão executar. 2.º momento - A Educadora Estagiária explica às crianças quem escreveu o livro, quem o ilustrou e qual a editora.	Humanos - Educadora Cooperante; - Educadora Estagiária - 1 auxiliar de ação educativa; - 13 crianças. Físicos - Sala 2.

	- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância (OCEPE, 2016, p. 73). - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais (OCEPE, 2016, p. 73). - Explorar o carácter lúdico da linguagem através de histórias.	3.º momento - A Educadora Estagiária explora o título com as crianças interrogando-as “O que acham que vai acontecer na história?”, “De que se vai falar?”. 4.º momento - A Educadora Estagiária lê a história. 5.º momento - Reflexão da história entre o grupo.	Materiais - Livro <i>Advinha o quanto eu gosto de ti</i>; - Livro <i>Um abraço</i>; - Livro <i>Saudades do teu abraço</i>; - Livro <i>A baleia</i>; - Livro <i>Somos amigos</i>; - Livro <i>A que sabe a lua</i>.
A avaliação das crianças baseia-se nos seguintes pontos que envolvem a observação direta: - Interesse demonstrado ao longo da atividade; - Participação; - Colaboração e realização das tarefas propostas; - Demonstração de desenvolvimento de competências; - Comportamento.			

Apêndice 3 - Pedido de autorização de participação no projeto de investigação

Exmo/a. Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a investigação com vista à elaboração do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inês Vieira Mendes Machado Gomes, mestranda do 1.º ano de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro em Penafiel, vem por este meio solicitar aos Excelentíssimos Encarregados de Educação a autorização dos educandos na colaboração num projeto de investigação com vista à elaboração do Relatório Final de Mestrado.

O estudo tem como temática “**As Histórias no Pré-Escolar**” e implica a recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo.

Esta investigação tem somente finalidades académicas pelo que cumpre e respeita o código de ética salvaguardando a proteção dos direitos das crianças que estejam dispostas a colaborar nesta investigação. O anonimato e a confidencialidade dos dados não serão utilizados para outros fins que não aqueles dos objetivos do estudo.

Agradeço a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Sem outro assunto de momento

Com os melhores cumprimentos

Inês Gomes

Exmo Sr.º Diretor do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para investigação com vista à elaboração do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inês Vieira Mendes Machado Gomes, mestranda do 1.º ano de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro em Penafiel, vem por este meio solicitar ao Excelentíssimo Senhor Diretor a autorização para a realização de um projeto de investigação no Jardim de Infância deste Agrupamento com vista à elaboração do Relatório Final de Mestrado.

O Relatório Final de Mestrado está a ser **orientado pela Professora Doutora Manuela Sampaio e coorientado pela Professora Mestre Célia Novais** e recai sobre a temática **“As Histórias no Pré-Escolar”**.

A finalidade é realizar um projeto em contexto de sala de aula que responda à seguinte questão-problema: *Qual o impacto do Cantinho da Leitura e da Hora do Conto na procura das histórias por parte das crianças?*

Agradeço a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Sem outro assunto de momento.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Gomes

Apêndice 4 - Declaração de consentimento informado

Eu, Encarregado de Educação do
aluno/a _____,
autorizo o meu educando a participar na investigação sobre “**As Histórias no
Pré-Escolar**” através de registos fotográficos, áudio e vídeo.

O Encarregado de Educação

Eu, _____

Diretor do Agrupamento de Escolas Lousada Este declaro que autorizo a
recolha de dados no âmbito do projeto de investigação sobre “**As Histórias no
Pré-Escolar**”.

O Diretor

Apêndice 5 - Grelha de observação

	Pouco	Muito	Nada
Área da Biblioteca			
- Atrativa			
- Tem recursos			
- As crianças procuram			
Audição de histórias			
- Educadora utiliza			
- Crianças gostam de histórias			

Apêndices 6 - Guião da entrevista semiestrutura à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	Agradecer a participação à entrevistada. Apresentar, de forma breve, os objetivos da investigação. Solicitar autorização para a gravação da entrevista e a tomada de notas. Garantir a confidencialidade, anonimato e o uso da informação apenas para efeitos do trabalho de investigação.
O lugar da leitura de histórias e da área da biblioteca na sala da entrevistada	Conhecer a relevância dada pela entrevistada à leitura de histórias e à área da biblioteca.	Quantas histórias, em média, lê às crianças semanalmente? As histórias lidas são usadas como estratégia pedagógica? De que forma? Para trabalhar que domínios? Onde costuma ler as histórias? Permite às crianças frequentarem livremente a área da biblioteca? Porquê? A área da biblioteca é muito procurada pelas crianças. Porquê? Planifica atividades para serem realizadas pelas crianças na área da biblioteca? Porquê? (Em caso de resposta positiva, de que tipo?)
Potencialidades da leitura de histórias	Conhecer as potencialidades que a Educadora reconhece à leitura e exploração de histórias.	Quais as potencialidades que reconhece à leitura e exploração de histórias neste contexto?
CrITÉRIOS usados na seleção de histórias	Conhecer os critérios usados na seleção de histórias	Como escolhe as histórias que lê às crianças, isto é, quais os critérios que presidem à escolha dos livros? A escolha das histórias é sempre feita por si? As crianças podem sugerir/escolher histórias?

Apêndice 7 – Inquérito por questionário do projeto da Hora do Conto



Hora do Conto

Nome: _____

Idade: _____

Título do livro	Data	O quanto gostei		
		 Não gostei	 Gostei	 Gostei muito

Apêndice 8 – Exploração sozinha de histórias por parte das crianças



