



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV 2025

# Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar

Luciana Nunes Rodrigues

Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar

Luciana Nunes Rodrigues

2025



## **Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar**

Luciana Nunes Rodrigues

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

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Dulce Melão  
Professora Doutora Maria João Macário



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## Declaração de Integridade Científica

Luciana Nunes Rodrigues, n.º 20805 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 4 de julho de 2025

A aluna, Luciana Nunes Rodrigues

## **Agradecimentos**

A todos os que fizeram parte do meu percurso...

Inicialmente, quero agradecer a orientação da Professora Doutora Dulce Melão e da Professora Doutora Maria João Macário, que me acompanharam ao longo deste percurso e sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar. Obrigada pela orientação, pela disponibilidade, pelas sugestões e pelos ensinamentos. Obrigada por me incentivarem à concretização deste, que foi, um trabalho no qual me sinto realizada.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio incondicional, pela confiança e pelo incentivo constante, pois sempre me apoiaram ao longo deste percurso e nunca me deixaram desistir. Obrigada por me ajudarem a superar todos os desafios. “Eu consigo, eu sou capaz!”

Quero agradecer ao meu irmão pelo apoio, pela companhia e pelos momentos de distração que me ajudaram a esquecer o stress da universidade. Sou grata por poder partilhar contigo, este caminho. Obrigada por estares sempre presente na minha vida e nas minhas conquistas.

Ao meu namorado, que coitado, trabalhou tanto quanto eu, ao longo deste percurso, nomeadamente na elaboração dos materiais de apoio, para as crianças. Obrigada pela paciência, pela dedicação e por estares sempre ao meu lado. Obrigada pelo apoio em cada desafio e em cada conquista! Sem ti, este percurso não teria sido divertido!

À Rita, agradeço a amizade, o apoio, a partilha de experiências e muitos risos ao longo deste percurso. Foi um prazer partilhar esta etapa contigo!

Queria agradecer à Educadora Beta, pelo acompanhamento, pela partilha de conhecimento e pela confiança ao longo deste estágio. Às famílias das crianças, deixo o meu agradecimento pela colaboração e pelo envolvimento, que foram essenciais para o meu trabalho de investigação. E, sobretudo, agradeço às crianças, pela alegria e carinho que tornaram esta experiência enriquecedora e inspiradora.

Obrigada à minha família de sangue e à minha família do coração por estarem sempre presentes na minha vida, embora alguns a muitos quilómetros de distância.

O meu muito obrigada a todos!

## Resumo

O Relatório Final de Estágio apresenta um estudo elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas que decorreram ao longo das práticas de Ensino Supervisionadas I e II no 1.º CEB e nas práticas de Ensino Supervisionadas na Educação Pré-Escolar I e II. Neste capítulo, estão descritos os contextos das práticas pedagógicas desenvolvidas e uma análise crítica das competências adquiridas e desenvolvidas ao longo das diferentes experiências.

A segunda parte do relatório diz respeito ao estudo empírico desenvolvido ao longo da prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar no ano letivo de 2024/2025. Os participantes deste estudo foram 16 crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, inseridas num grupo heterogéneo.

A investigação desenvolvida teve como ponto de partida as seguintes questões de investigação: I) De que modo as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para o desenvolvimento da motivação para a leitura? II) Em que medida a promoção das práticas de leitura partilhada pode influenciar o interesse das crianças, no que diz respeito à frequência da área da biblioteca? III) A reformulação da área da biblioteca da sala de atividades influencia a motivação das crianças para a leitura? Para responder às questões de investigação mencionadas anteriormente, foram delineados os seguintes objetivos: I) Compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar. II) Indagar se as práticas de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca. III) Compreender se a reformulação da área da biblioteca influencia a motivação das crianças para a leitura.

Este estudo assume uma abordagem qualitativa e trata-se de um estudo de caso. Após a realização da entrevista semiestruturada, procedeu-se à análise de conteúdo, com o intuito de identificar categorias que permitiram organizar e interpretar a informação recolhida.

Em relação aos resultados obtidos, verificou-se um aumento significativo da frequência das crianças na área da biblioteca, visto que começaram a demonstrar mais interesse e envolvimento com a área. Várias crianças começaram a levar livros de casa para partilhar com o restante grupo e, para além disso, foi criada uma rotina diária, por parte das crianças, em que o “chefe do dia” tinha a responsabilidade de escolher e ler um livro ao grupo.

Assim, o estudo evidenciou que as intervenções desenvolvidas na área da biblioteca e a participação das famílias nos momentos de leitura contribuíram significativamente para o aumento da motivação para a leitura nas crianças da Educação Pré-Escolar.

**Palavras-chave:** Motivação para a leitura; Leitura partilhada; Área da biblioteca; Educação Pré-Escolar; Literatura para a Infância

## **Abstract**

The Final Internship Report presents a study developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education and is divided into two parts.

The first part concerns a critical reflection on the practices carried out during the Supervised Teaching Practices I and II in Primary Education and the Supervised Teaching Practices I and II in Pre-School Education. This chapter describes the contexts of the pedagogical practices undertaken and provides a critical analysis of the skills acquired and developed throughout the different experiences.

The second part of the report refers to the empirical study conducted during the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education in the 2024/2025 academic year. The participants in this study were 16 children attending Pre-School Education, placed in a heterogeneous group.

The research was guided by the following research questions: I) In what ways can shared reading practices between adults and children contribute to the development of motivation for reading? II) To what extent can the promotion of shared reading practices influence children's interest in the library area? III) Does the reorganisation of the classroom library area influence children's motivation for reading?

To address the aforementioned research questions, the following objectives were outlined: I) To understand whether shared reading practices between adults and children can contribute to developing motivation for reading in Pre-School Education. II) To investigate whether shared reading practices influence children's interest in the library area. III) To understand whether the reorganisation of the library area influences children's motivation for reading.

This study adopts a qualitative approach and is presented as a case study. After conducting the semi-structured interview, a content analysis was carried out with the aim of identifying categories that made it possible to organise and interpret the information collected.

With regard to the results obtained, there was a significant increase in children's use of the library area, as they began to show greater interest and involvement in that space. Several children started to bring books from home to share with the rest of the group and, in addition, a daily routine was established in which the "child of the day" was responsible for choosing and reading a book to the group.

Thus, the study highlighted that the interventions carried out in the library area and the involvement of families in reading moments contributed significantly to the increase in children's motivation for reading in Pre-School Education.

**Keywords:** Motivation for reading; Shared reading; Library area; Early Childhood Education; Children's Literature

## **Índice Geral**

Introdução geral .....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	2
Nota introdutória.....	3
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	4
1.1. Prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico.....	4
1.1.1. Caracterização dos contextos do 1.º CEB.....	4
1.2. Prática de ensino supervisionada da Educação Pré-Escolar .....	5
1.2.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar.....	5
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	6
2.1. Prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico.....	6
2.2. Prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar .....	14
Síntese global .....	34
Parte II – Trabalho de investigação .....	36
Introdução .....	37
1. Revisão da literatura .....	38
1.1. Literatura para a infância .....	38
1.2. Motivação para a leitura na educação pré-escolar.....	41
1.3. Critérios de seleção dos livros para a Educação Pré-Escolar .....	42
1.3.1. Livros disponibilizados na área da biblioteca de acordo com os critérios de seleção defendidos por Rigolet (2009) .....	44
1.4. A participação das famílias nos momentos de leitura.....	48
2. Metodologia .....	49
2.1. Orientação do estudo.....	50
2.2. Tipo de investigação .....	50
2.3. Estudo de caso .....	51
2.4. Acesso ao campo .....	52
2.5. Participantes e sua caracterização .....	52

2.6.	Técnica e instrumentos de recolha de dados .....	54
2.7.	Análise de conteúdo .....	60
3.	Apresentação e discussão dos resultados .....	63
3.1.	Caracterização e reformulação da área da biblioteca .....	63
3.2.	Principais contributos da entrevista semiestruturada .....	71
3.3.	Momentos de leitura por parte das famílias .....	76
3.4.	Motivação para a leitura: o contributo das intervenções.....	81
	Discussão dos resultados.....	84
	Conclusões .....	85
	Referências bibliográficas .....	88
	Anexos.....	92

## **Índice de Figuras**

Figura 1:	Materiais desenvolvidos de acordo com as necessidades dos alunos.....	7
Figura 2:	Atividade desenvolvida em grupo.....	8
Figura 3:	Plano de aula que apresenta a utilização de recursos educativos digitais.....	10
Figura 4:	Materiais utilizados para trabalhar a matemática.....	10
Figura 5:	Materiais elaborados pela estagiária para trabalhar o português.....	11
Figura 6:	Materiais elaborados pela estagiária para trabalhar o estudo do meio.....	11
Figura 7:	Fichas para as crianças com dificuldades de aprendizagem.....	12
Figura 8:	Objetivos/conhecimentos/capacidades/atitudes presentes nos planos de aula.....	13
Figura 9:	Atividades adaptadas de acordo com as capacidades das crianças.....	17
Figura 10:	Atividades autodirigidas.....	19
Figura 11:	Atividades de exploração sensorial.....	21
Figura 12:	Atividade: “circuito de cães”.....	23

Figura 13: Atividades de grupo.....	24
Figura 14: Provocações disponibilizadas pela estagiária ao longo das semanas.....	26
Figura 15: Atividades desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças.....	28
Figura 16: Atividades desenvolvidas para crianças individualmente.....	29
Figura 17: Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “eTwinning” e da cultura brasileira.....	30
Figura 18: Cozinha de lama desenvolvida em conjunto com as famílias.....	31
Figura 19: Atividade desenvolvida em conjunto com as famílias.....	32
Figura 20: Momentos de leitura por parte das famílias.....	32
Figura 21: Área da biblioteca antes da reformulação.....	66
Figura 22: Registo da frequência das crianças na área da biblioteca.....	67
Figura 23: Remodelação da área da biblioteca.....	70
Figura 24: Área da biblioteca depois da remodelação.....	70
Figura 25: Registo da utilização dos marcadores de livros.....	71
Figura 26: Momento de leitura por parte da mãe do “LF”.....	77
Figura 27: Momento de leitura por parte da mãe do “LS”.....	79
Figura 28: Momento de leitura por parte da mãe do “JP”.....	81
Figura 29: Alguns dos momentos de leitura por parte das crianças.....	83

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Caracterização do grupo.....	5
Tabela 2: Livros disponibilizados na área da biblioteca.....	45
Tabela 3: Caracterização dos participantes.....	53
Tabela 4: Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	54
Tabela 5: Questões, categorias de análise e objetivos da entrevista semiestruturada.....	58

Tabela 6: Categorias, indicadores e unidades de registo da entrevista semiestruturada.....	61
Tabela 7: Livros que se encontravam na área da biblioteca antes da remodelação.....	64
Tabela 8: Livro selecionado pela mãe do “LF”.....	76
Tabela 9: Livro selecionado pela mãe do “LS”.....	78
Tabela 10: Livro selecionado pela mãe do “JP”.....	79
Tabela 11: Livros que as crianças levaram para o jardim de infância.....	82

## **Lista de abreviaturas**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do percurso de formação académica no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e intitula-se “Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar”.

O atual relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte apresenta a reflexão sobre o percurso formativo ao longo dos quatro semestres do Mestrado, com enfoque nas experiências vivenciadas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II, bem como na Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II. Esta reflexão sobre as práticas desenvolvidas foi orientada pelos referenciais do documento “Padrões de Desempenho Docente” (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

A segunda parte deste relatório remete para o trabalho de investigação cujo intuito foi o de estudar a motivação para a leitura de crianças na Educação Pré-Escolar. Os objetivos do estudo foram: I) Compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar. II) Indagar se as práticas de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca. III) Compreender se a reformulação da área da biblioteca influencia a motivação das crianças para a leitura.

O primeiro capítulo, desta segunda parte do relatório, diz respeito à revisão da literatura e aborda a literatura para a infância, a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar, os critérios de seleção dos livros para a Educação Pré-Escolar e a participação das famílias no momento de leitura. O segundo capítulo é dedicado à metodologia implementada no desenvolvimento do estudo. Nele apresenta-se a orientação do estudo, o tipo de investigação, bem como o estudo de caso. Descreve-se o processo de acesso ao campo, os participantes e a sua caracterização e as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, com destaque para a entrevista semiestruturada. Aborda-se ainda a análise de conteúdo e apresentam-se os critérios de seleção dos livros a disponibilizar na área da biblioteca.

Por fim, o terceiro capítulo centra-se na apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo do estudo. Inicia-se com a descrição da área da biblioteca e os principais contributos da entrevista semiestruturada. Posteriormente, é apresentada a reformulação da área da biblioteca de acordo com os interesses das crianças e os momentos de leitura por parte das famílias. Por fim, analisa-se o impacto das intervenções realizadas na motivação para a leitura das crianças e conclui-se com a análise dos resultados.

## **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

Depois de ingressar no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a investigadora passou a estabelecer um contacto mais direto e significativo com o contexto escolar, o que contribuiu para enriquecer a sua formação enquanto futura docente. Desta forma, a investigadora começou a ter um contacto mais direto com a prática docente, através da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico como na Educação Pré-Escolar.

Ao longo destas práticas de Ensino Supervisionadas teve a oportunidade de aprender mais sobre a prática docente. Aplicou o saber adquirido ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do contacto das unidades curriculares presentes no Mestrado, de acordo com os desafios que surgiam ao longo das práticas. Para além disso, aprendeu que é fundamental refletir ao longo de toda a prática docente sobre as práticas de forma a melhorar eventuais erros. Ao longo das semanas, foi desenvolvendo a sua capacidade de análise e reflexão crítica, o que lhe permitiu reconhecer as principais dificuldades e pontos fortes do seu desempenho, ajustando e aperfeiçoando a sua intervenção de forma progressiva e intencional.

A Prática de Ensino Supervisionada I decorreu ao longo do 1.º semestre do ano letivo 2023/2024, numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em regime presencial. Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada II, a mesma ocorreu ao longo do 2.º semestre do mesmo ano letivo, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o ensino presencial integra-se no modelo tradicional de educação, onde o professor e os alunos partilham o mesmo espaço físico e interagem no mesmo momento, abordando em conjunto os mesmos conteúdos e conceitos.

No segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025, inserida num contexto de Educação Pré-Escolar. Esta experiência permitiu acompanhar e interagir com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, proporcionando um contacto direto com a dinâmica do quotidiano educativo. Ao longo deste período, teve a oportunidade de observar, planear e implementar atividades, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sempre sob a orientação e supervisão da Educadora cooperante.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

### **1.1. Prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico**

#### **1.1.1. Caracterização dos contextos do 1.º CEB**

Ao longo do ano letivo 2023/2024, foram realizadas duas práticas relacionadas com a unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB” presente no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o estágio relacionado com a “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I” foi realizado na Escola Básica da Ribeira que pertence ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco, localizada em Viseu. Foi implementado numa turma do 1.º ano constituída por 24 alunos, sendo que 13 eram do sexo masculino e 11 eram do sexo feminino. A idade das crianças variava entre os seis e os sete anos, idade normal tendo em conta o ano de escolaridade a que pertencem. A turma era formada por crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente, brasileira e portuguesa. Apresentava uma composição multicultural, o que exigiu a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas que respeitassem as diferenças culturais. Desta forma, trabalhar com crianças em fase inicial de escolarização envolveu a introdução e consolidação de habilidades básicas. Nesta turma existia quatro alunos a beneficiar do subsídio A da Ação Social Escolar.

Na “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II”, o estágio foi realizado na Escola Básica Professor Rolando de Oliveira, localizada em Viseu. Este foi implementado numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 23 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A turma era formada, maioritariamente, por crianças de nacionalidade portuguesa, existindo uma criança que nasceu na Inglaterra e uma com um dos pais emigrantes. Nesta turma havia alunos subsidiados, sendo que um beneficia do escalão A, três alunos com o escalão B e sete com o escalão C. A turma tinha alguns alunos com problemas de saúde que necessitavam de uma atenção especial. Havia seis alunos com apoio educativo, nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, em que estavam incluídas duas alunas beneficiar de medidas seletivas segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tais como: b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens.

## 1.2. Prática de ensino supervisionada da Educação Pré-Escolar

### 1.2.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar

Ao longo do ano letivo 2024/2025, realizou-se a prática em contexto de Jardim de Infância através da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II” integrando o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, a prática foi realizada no Jardim de Infância de Vila Chã de Sá. O presente Jardim de Infância pertence ao Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, sendo que este abrange vários níveis de ensino, tais como a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico.

**Tabela 1**

*Caracterização do grupo*

Idade \ Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	3	2	2	9
Masculino	4	3	0	1	8
Total	6	6	2	3	17

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

O grupo era constituído por 17 crianças, sendo que 9 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era formado maioritariamente por crianças de nacionalidade portuguesa, existindo três crianças de nacionalidade brasileira. Não existiam crianças com necessidades educativas especiais, no entanto, duas crianças frequentavam a terapia da fala, uma delas com problemas de articulação graves. Este é um grupo bastante participativo, proativo e curioso. As crianças apresentam vários ritmos de aprendizagem consoante as idades e os interesses individuais. Esta diversidade exigiu uma diferenciação pedagógica que valorizou as características únicas de cada criança e promoveu o desenvolvimento das suas capacidades.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **2.1. Prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico**

Relativamente à dimensão relacionada com a “vertente Profissional, Social e Ética”, para a investigadora, ser professora é desempenhar um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos alunos, contribuindo para o seu crescimento escolar, pessoal e social. Assim, ser professor é inspirar, motivar e guiar os alunos no sucesso escolar. É fundamental que o professor proponha atividades que proporcionem um papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, este papel envolve ser uma professora reflexiva, que reflete sobre as suas práticas pedagógicas de forma a responder às necessidades dos alunos, eficazmente. De acordo com Alarcão (1996), os professores desempenham um papel fundamental na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, pois refletem sobre a interação entre o conhecimento científico, sobre o que o aluno aprendeu, sobre a interação professor-aluno e sobre a escola e a sociedade, em geral. Assim, os professores desempenham um papel ativo na educação dos alunos. Enquanto futura professora, todas as semanas de implementação a estagiária elaborou uma reflexão sobre as atividades e sobre o seu desempenho de forma a dar resposta aos desafios encontrados.

Esta reflexão sobre o que é ser professor encontra-se relacionada com o domínio: “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, sendo que os indicadores que mais se adequam a este domínio são os seguintes; “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” (Ministério da Educação, 2010).

Além disso, a estagiária prestou apoio aos alunos, em sala de aula, individualmente e com uma pedagogia individualizada tendo em conta as necessidades dos alunos. Elaborou diversos materiais motivadores que proporcionavam a participação ativa e permitiam a aprendizagem de todas as crianças, de acordo com as características da turma. Desta forma, a figura 1 apresenta os materiais desenvolvidos pela investigadora, de acordo com as características das crianças.

## Figura 1

*Materiais desenvolvidos de acordo com as necessidades dos alunos*



Fonte: Produção própria da investigadora.

Segundo Gonçalves & Trindade (s.d) os professores devem ter em consideração as características de cada aluno, de forma que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Desta forma, diferenciar a pedagogia e o currículo proporciona o sucesso escolar dos alunos de acordo com as suas necessidades. É necessário que seja realizada uma planificação objetiva que vá ao encontro do nível de preparação dos alunos, dos interesses e do perfil de aprendizagem. Desta forma, esta dimensão encontra-se relacionada com o seguinte domínio: “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” sendo que os indicadores que mais se adequam são os seguintes: “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.”

Por fim, não foi possível participar em reuniões nem em atividades relacionadas com os projetos das escolas. Porém, é fundamental destacar que, numa das práticas a Professora cooperante partilhou conhecimentos e experiências, de forma a enriquecer significativamente o percurso da estudante, enquanto futura professora. Esta colaboração promoveu um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde os futuros docentes podem discutir desafios comuns e trocar ideias de forma a melhorar as suas práticas. Além disso, trabalhar em equipa desenvolve competências de comunicação, colaboração e cooperação, essenciais para o sucesso profissional na carreira docente (Lopes, 2017). Posto isto, é essencial destacar que, esta dimensão

encontra-se relacionada com o seguinte domínio “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” e com o seguinte indicador: “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional.”

Relativamente à dimensão relacionada com o “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, de acordo com os temas fornecidos pelos Professores cooperantes e as Aprendizagens Essenciais referentes às áreas disciplinares de português, matemática, estudo do meio, educação artística e educação física, todas as atividades realizadas ao longo das práticas supervisionadas foram planeadas e implementadas tendo em conta as características e necessidades dos alunos. Deste modo, é essencial que o professor tenha um vasto conhecimento prévio dos conteúdos de forma a oferecer uma boa aprendizagem aos alunos. Nas práticas de intervenção, ocorreu sempre a interdisciplinaridade, isto é, os conteúdos das diferentes áreas disciplinares estavam sempre relacionados. Por exemplo, num contexto de estágio, os conteúdos fornecidos pela Professora cooperante foram os seguintes: a português – revisão dos fonemas/grafemas “d”, “t”, “p” e “m”; matemática – revisão da ordem crescente e decrescente dos números e a estudo do meio – revisão das características físicas das pessoas. Desta forma, a estagiária elaborou uma carta onde se interligaram todos os conteúdos fornecidos de modo a facilitar a compreensão e a motivação dos alunos. Assim, tal como a interdisciplinaridade, também se promoveram diversas atividades didáticas através da manipulação de materiais elaborados pela estudante. Outra prática, muito implementada pela estagiária, foi a execução de atividades de grupo, pois estas permitem o desenvolvimento de diversas competências.

A figura 2 apresenta uma atividade, desenvolvida em grupo, relacionada com o conceito de tempo.

## **Figura 2**

*Atividade desenvolvida em grupo*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Oliveira (2020) considera que os grupos devem ser heterogêneos e constituídos, de forma que todos os elementos do grupo tenham a mesma oportunidade de aprender e de participar para que, de certa forma, se sintam incentivados para interagir no decorrer do trabalho de grupo. Desta forma, constatou-se que, ao juntar pelo menos uma criança com dificuldades de aprendizagem a outras com maior facilidade nesse percurso, estas tendem a colaborar e a partilhar conhecimentos, contribuindo para motivar a criança e apoiar a sua aprendizagem. Os alunos são encorajados a auxiliar os colegas, de forma a criar uma reciprocidade positiva no grupo, que apenas pode ser alcançada se todos os elementos contribuírem para o trabalho em grupo (Oliveira, 2020). Assim esta dimensão encontra-se relacionada com o domínio da Preparação e organização das atividades letivas e os indicadores mais adequados são os seguintes: “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/áreas disciplinares.”; “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis.” e “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Ministério da Educação, 2010).

Ainda relacionada com a mesma dimensão, é importante referir que foram lecionados todos os conteúdos fornecidos pelos Professores cooperantes. No entanto, por vezes, houve fichas ou atividades que não foram realizadas, devido a imprevistos ou à necessidade de esclarecer dúvidas relevantes para a compreensão dos alunos. Assim, torna-se fundamental assegurar que o ambiente de sala de aula seja propício para a aprendizagem. As aulas foram conduzidas de forma dinâmica e interativa, recorrendo a diversos métodos e estratégias pedagógicas. Ao longo das práticas, a estagiária procurou promover sempre diálogo entre todos de forma a dar conta do conhecimento dos alunos, dos trabalhos de grupo que permitiam uma aprendizagem mais didática, colaborativa e de pesquisa, mas fundamentalmente sobre as atividades práticas, onde os alunos exploravam e construam o seu próprio conhecimento.

Para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, foram utilizados diversos recursos educativos, como materiais didáticos, materiais produzidos pela própria estudante, recursos audiovisuais e recursos educativos digitais. Assim, a figura 3 apresenta um plano de aula onde foram utilizados recursos educativos digitais. A figura 4 apresenta alguns dos materiais utilizados no trabalho da matemática. A figura 5 apresenta alguns dos materiais, elaborados pela estagiária, utilizados no trabalho do

português. E a figura 6 apresenta alguns das materiais, também elaborados pela estagiária, utilizados no trabalho do estudo do meio.

**Figura 3**

*Plano de aula que apresenta a utilização de recursos educativos digitais*

Plano de aula n.º 27		Data: 27/05/2024			
Áreas curriculares: Conteúdos	Objetivos/ Conhecimentos/ Capacidades/ Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática • Pensamento computacional (rotação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar a tecnologia de forma adequada.</li> <li>Explorar vários programas no computador.</li> <li>Extrair a informação essencial de um problema.</li> <li>Procurar e corrigir erros e testar uma dada resolução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo professora/aluno/alunos sobre os acontecimentos do fim de semana.</li> <li>Atividade motivacional que introduzirá a rotação.</li> <li>Realização da atividade de pensamento computacional, da página 161 do manual, recorrendo à utilização do "Scratch". (1)</li> <li>Diálogo professora/aluno/alunos sobre os resultados obtidos e sobre os dados utilizados na atividade anterior.</li> <li>Realização de uma atividade de rotação recorrendo ao "Geogebra". Os alunos devem construir um polígono e posteriormente fazê-lo rodar (90° ou 180°) no sentido dos ponteiros do relógio ou no sentido inverso aos ponteiros do relógio. (2)</li> <li>Diálogo professora/aluno/alunos sobre os resultados obtidos.</li> <li>Diálogo professora/aluno/alunos como forma de revisão do conceito de "operações com figuras: a rotação".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da capacidade de exploração de diversos programas no computador.</li> <li>Observação da capacidade de compreensão da rotação de figuras.</li> <li>Análise da capacidade de testar e corrigir erros numa determinada tarefa.</li> </ul>	Computador Manual	9:00  9:20 9:50  10:10  10:20   10:40   11:00 Recreio

Fonte: Produção própria da investigadora.

**Figura 4**

*Materiais utilizados para trabalhar a Matemática*



Fonte: Produção própria da investigadora.

**Figura 5**

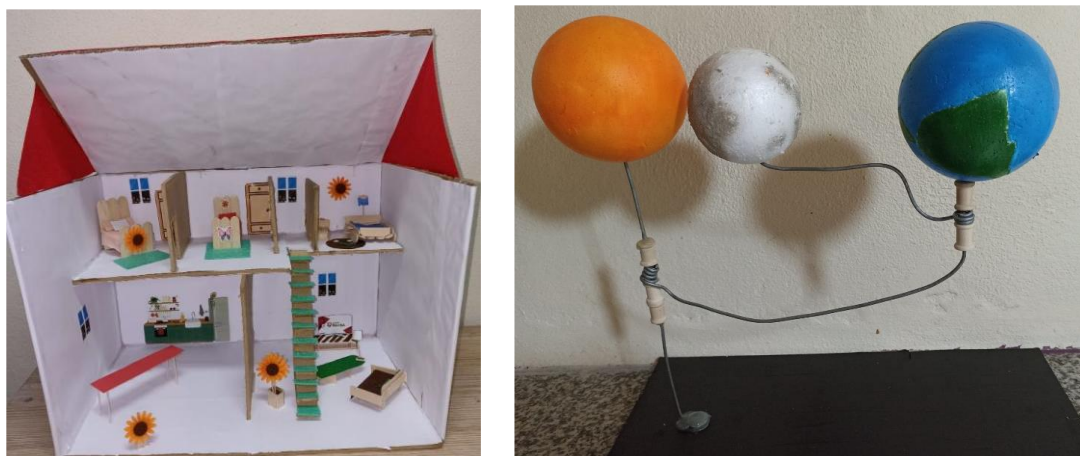
*Materiais elaborados pela estagiária para trabalhar o português*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

**Figura 6**

*Materiais elaborados pela estagiária para trabalhar o estudo do meio*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

Relativamente aos materiais utilizados, considera-se que estes, quando são construídos e utilizados de forma adequada, podem ser encarados como uma mais-valia na construção do conhecimento. Estes materiais são utilizados no ambiente educativo de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os recursos educativos são todos os materiais que auxiliam no desenvolvimento das atividades (Magalhães, 2021). A utilização dos computadores foi fundamental, uma vez que, estes

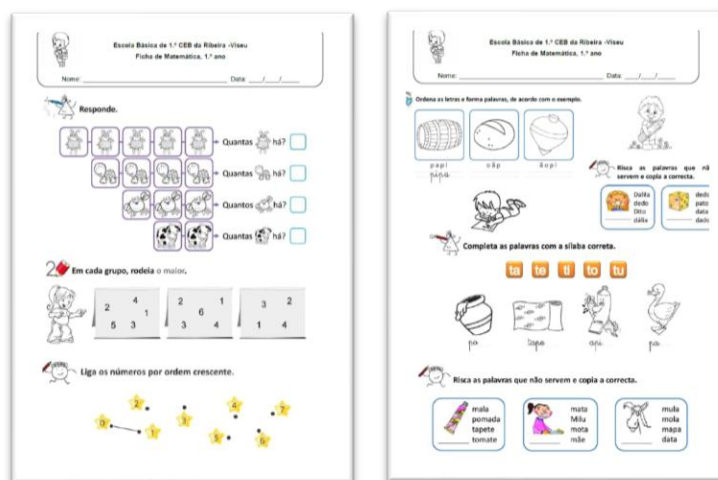
permitem a resolução de diversos problemas. O pensamento computacional é essencial na aprendizagem dos alunos, pois permite desenvolver a capacidade analítica e a habilidade cognitiva na resolução de problemas, na exploração e na criatividade (Horta, 2023).

No que diz respeito às crianças com dificuldades de aprendizagem, é importante salientar que realizavam as mesmas atividades que os restantes alunos, embora estas fossem adaptadas às suas necessidades específicas. Por exemplo, em determinadas práticas, sempre que era necessária a elaboração de fichas de trabalho, as fichas destinadas a estas crianças apresentavam um nível de dificuldade inferior, de forma a respeitar as suas limitações e promover uma aprendizagem mais ajustada.

A figura 7 apresenta algumas das fichas elaboradas para as crianças com dificuldades de aprendizagem.

**Figura 7**

*Fichas para as crianças com dificuldades de aprendizagem*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Desta forma é possível verificar que esta dimensão se encontra relacionada com o domínio “Realização das atividades letivas” e dos seguintes indicadores: “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”; “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” e “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).

Ainda relacionada com a mesma dimensão, manteve-se sempre uma boa relação com os alunos. Apresentar uma boa relação com os alunos é fundamental para o

sucesso do processo de aprendizagem. É necessário estabelecer uma relação positiva e de respeito mútuo. Quando os alunos se sentem valorizados e compreendidos estes manifestam-se motivados e envolvidos nas atividades. A estagiária demonstrou-se sempre disponível para ouvir e ajudar, o que contribuiu para a boa interação estabelecida com todos os alunos, uma vez que conseguiu transmitir um sentimento de segurança e confiança. Contudo, é fundamental manter o respeito e a organização na sala de aula, de modo a promover um processo de ensino-aprendizagem adequado a todos os alunos. Esta relação com os alunos encontra-se relacionada com o seguinte domínio: “Relação pedagógica com os alunos” no seguinte indicador: “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).

Por fim, relativamente ao domínio “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, a investigadora não participou em nenhuma reunião que envolvesse diretamente a avaliação dos alunos. Porém, teve a oportunidade de observar a realização de um teste de avaliação da área disciplinar de português.

Desta forma, a única avaliação que realizada foi a avaliação dos objetivos/conhecimentos/capacidades/atitude definidos nos planos de aula que implementou.

A figura 8 apresenta um exemplo, dos objetivos/ conhecimentos/ Capacidades/ Atitudes presentes nos planos de aula que foram implementados.

### Figura 8

*Objetivos/conhecimentos/capacidades/atitude presentes nos planos de aula*

Objetivos/ Conhecimentos/ Capacidades/ Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimar o tempo de duração de acontecimentos e explicar as razões da sua estimativa.</li> <li>• Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.</li> <li>• Medir o tempo utilizando diferentes instrumentos.</li> <li>• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</li> <li>• Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho).</li> </ul>

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Em relação à dimensão “Participação e relação com a comunidade educativa”, a estagiária participou numa atividade inserida no plano anual de atividades, no âmbito do mês da prevenção dos maus-tratos na infância, representada através de um laço azul. As crianças de todos os anos, incluindo as crianças da Educação Pré-Escolar, foram reunidas no recreio escolar e juntos levantaram um papel azul de forma a formar um laço enorme. Desta forma, esta atividade está relacionada com o domínio: “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades e presente no indicador: “Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.”

Em relação aos seguintes domínios: “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”, a estagiária não teve a possibilidade de participar em reuniões ou em projetos escolares relacionadas com estes dois domínios.

Relativamente à dimensão: “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, ao longo deste ano letivo, apenas foi possível a participação numa palestra intitulada “*Jovens professores, que futuro?*” realizada pelo sindicato dos Professores da região centro. Contudo, a estagiária manifesta a intenção de, ao longo do seu percurso profissional, frequentar diversas ações de formação, pois reconhece a importância destas para a atualização dos docentes face a novas metodologias pedagógicas, tecnológicas e práticas de ensino inovadoras. Estas formações revelam-se fundamentais para dar resposta às necessidades e desafios colocados pelas constantes mudanças da sociedade. Assim, o domínio relacionado com esta dimensão é o seguinte: “Formação contínua e desenvolvimento profissional” através do seguinte indicador: “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” Despacho de 15 de outubro de 2010 (Padrões de desempenho docente).

## **2.2. Prática de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar**

Ao longo deste capítulo será realizada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, com a apresentação de evidências da prática desenvolvida no Jardim de Infância.

Desta forma, relativamente à dimensão relacionada com a vertente Profissional, Social e Ética, é possível verificar que esta apresenta a vertente deontológica e de

responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão. Esta dimensão destaca o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual na execução da missão social. Deste princípio resulta a necessidade de assumir a responsabilidade pela construção e aplicação do conhecimento profissional, bem como pela promoção da qualidade do ensino e da escola (Ministério da Educação, 2010).

Em relação ao domínio “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é possível verificar que este se encontra relacionado com diversos indicadores, nomeadamente: “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”; “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”; “atitude informada e participativa face às políticas educativas”; “responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional” e “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”.

Ser Educadora implica assumir um papel central no desenvolvimento das crianças, pois promove um ambiente seguro, estimulante e inclusivo, onde estas se sintam livres para explorar, questionar e construir o seu próprio conhecimento. É compreender cada criança individualmente, respeitar os ritmos de aprendizagem e interesses, de modo a promover aprendizagens significativas através de experiências práticas e lúdicas. Para além do trabalho direto com as crianças, ser Educadora envolve também a colaboração com as famílias, com a comunidade e com a equipa educativa. É essencial refletir de forma contínua sobre as práticas educativas, de modo a assegurar uma educação de qualidade. Paralelamente, é indispensável promover o bem-estar emocional das crianças, incentivar a sua autonomia e apoiar o seu desenvolvimento integral. É importante que apesar do seu conhecimento, a Educadora tenha a capacidade de responder às questões que possam surgir por parte das crianças, uma vez que, as crianças gostam de saber tudo sobre os temas que são do seu interesse. Quando o Educador pretende ensinar um tema novo é fundamental que ele consiga captar o que é que as crianças já sabem sobre esse tema, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais enriquecedora. Desta forma, refletir sobre as práticas é fundamental, uma vez que é através desta reflexão que se identificam aprendizagens e desafios, permitindo ajustar estratégias e melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem. A reflexão contínua possibilita uma educação mais intencional e adaptada às necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral e garantindo que cada intervenção seja significativa e eficaz.

Ao longo da prática, realizaram-se diversas reflexões sobre as semanas de intervenção, com o objetivo de analisar não só a forma como as atividades foram acolhidas pelas crianças, mas também os desafios que foram surgindo e sobre os ajustes necessários para prevenir a repetição dos mesmos. Este processo permitiu avaliar a eficácia das metodologias utilizadas, identificar melhorias na implementação e aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas do grupo. Além disso, a reflexão revelou-se essencial para adequar as atividades às necessidades e interesses das crianças, de forma a garantir que cada experiência fosse mais enriquecedora e impulsionadora de aprendizagens significativas.

No que diz respeito ao domínio “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, verificou-se que este se encontra relacionado com os três indicadores que se seguem: “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada criança”; “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” e “responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, promoveram-se atividades que permitiram às crianças desenvolver a autonomia e contruir o seu próprio conhecimento. Contudo, respeitaram-se os ritmos, interesses e a participação de cada uma das crianças ao longo das atividades e adaptaram-se de acordo com as necessidades individuais. Ao longo da prática desenvolveram-se diversas atividades que se encontravam adaptadas de acordo com as capacidades das crianças, como se pode verificar na figura apresentada a seguir.

## Figura 9

Atividades adaptadas de acordo com as capacidades das crianças



Fonte: Produção própria da investigadora.

Além disso, valorizou-se o momento das atividades autodirigidas, pois é um direito fundamental e uma das principais formas de exploração e descoberta do mundo que nos rodeia. De acordo com Silva et al. (2016), o brincar é uma atividade espontânea da criança que está relacionada com um interesse e que se qualifica pelo prazer, liberdade, imaginação e exploração. Estas indicam que é essencial relacionar o brincar com as diferentes áreas de conteúdo, pois, sendo esta uma atividade natural que ocorre através da iniciativa das crianças, permite que elas sejam as principais protagonistas do processo de aprendizagem. O brincar não deve ser entendido como uma forma de manter a criança entretida, mas sim como uma atividade rica e intencionalmente estimulante, que potencia o desenvolvimento global e a aprendizagem. A importância torna-se evidente através do envolvimento ativo das crianças, refletindo-se na aquisição de competências. Trata-se, portanto, de uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento integral, e não meramente de um momento de lazer. Ao brincar, as crianças enfrentam desafios, resolvem problemas, desenvolvem a criatividade, aperfeiçoam a linguagem e aprendem a colaborar com os outros, competências fundamentais para a vida em sociedade. Na Educação Pré-Escolar, a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando é ativa, exploratória e centrada na criança. O brincar assume, assim, um papel central enquanto processo de aprendizagem significativo, dado que está profundamente relacionado com os interesses, motivações e necessidades individuais das crianças. Através do brincar, as crianças aprendem a tomar decisões, a lidar com frustrações e a construir autonomamente o seu conhecimento, num ambiente seguro e facilitador (Silva et al., 2016).

Durante os momentos das atividades autodirigidas, a estagiária nunca interveio diretamente no brincar das crianças, respeitando sempre a autonomia e iniciativa. Apenas participava quando era convidada pelas próprias crianças. Nessas ocasiões, procurou envolver-se de forma intencional e consciente, de modo a promover interações significativas que permitissem ampliar o conhecimento e enriquecer as experiências de aprendizagem, sem nunca condicionar a criatividade ou direcionar as brincadeiras. A partir do mês de maio teve a oportunidade de explorar mais o espaço exterior, reconhecendo-o como um ambiente privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a figura 10 apresenta alguns dos momentos de atividades autodirigidas.

**Figura 10**

*Atividades autodirigidas*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Em relação ao domínio “compromisso com o grupo de pares e com o Jardim de Infância” é possível verificar que o mesmo se encontra relacionado com os seguintes indicadores: “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”; “responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos do Jardim de Infância” e “reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa”.

O compromisso com o grupo e com o Jardim de Infância reflete-se na valorização do trabalho colaborativo, na partilha de saberes e na construção conjunta de práticas pedagógicas mais significativas. No contexto de estágio, este compromisso foi particularmente fortalecido pela relação estabelecida com a Educadora Cooperante, cuja postura de proximidade, empatia e constante disponibilidade se revelou fundamental para o crescimento profissional da estagiária. Através da partilha generosa

das aprendizagens e experiências, a aluna teve a possibilidade de aprofundar o seu conhecimento sobre diversas abordagens educativas, de refletir criticamente sobre a intervenção e de explorar estratégias diferenciadas para dar resposta às necessidades e interesses das crianças. A abertura da Educadora ao diálogo e à colaboração criou um ambiente profissional pautado pela entreajuda, onde a troca de ideias se assumiu como um elemento-chave para a melhoria contínua da prática educativa. Desta forma, o compromisso desenvolvido ao longo do percurso não se restringiu ao cumprimento de responsabilidades individuais, mas traduziu-se na construção de uma cultura profissional assente na cooperação, no respeito mútuo e no empenho comum em proporcionar uma educação de qualidade, centrada no bem-estar, na escuta ativa e no desenvolvimento das crianças.

Em relação ao domínio “preparação e organização das atividades letivas” é possível verificar que o mesmo se encontra relacionado com diversos indicadores, sendo estes: “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à área”; “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”; “Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”; “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” e “Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação”.

Para que as crianças aprendam de forma significativa, é essencial que o Educador, para além do domínio dos conteúdos, tenha a capacidade de responder de forma adequada e sensível às questões que possam surgir por parte das crianças. Estas são, por natureza, curiosas, e é nesse diálogo constante que todos aprendem. Quando o Educador introduz um novo tema ou conceito, é fundamental que procure compreender previamente o que as crianças já sabem, de forma a enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais próximo e significativo.

Ao longo da prática, esta perspetiva traduziu-se na necessidade constante de aprofundar o conhecimento sobre os temas explorados em contexto educativo. A leitura e a pesquisa tornaram-se ferramentas indispensáveis para sustentar a intervenção e permitir responder de forma adequada e fundamentada às perguntas e interesses manifestados pelas crianças. Por exemplo, para a execução do trabalho de projeto relacionado com os cães, revelou-se fundamental a realização de diversas pesquisas e leituras, de modo a estar preparada para eventuais questões colocadas pelas crianças e para lhes transmitir informações corretas, pertinentes e adequadas à sua faixa etária.

Esta preparação prévia permitiu-lhe abordar o tema de forma mais confiante e fundamentada e assegurar que os conteúdos explorados estavam alinhados com os interesses do grupo.

Para além disso, as atividades foram todas delineadas de acordo com o tema referido pela Educadora. Desenvolveram-se atividades que permitiam a exploração sensorial das crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades observadas em contexto. Através da observação atenta de outras atividades realizadas no quotidiano do Jardim de Infância, foi possível identificar sinais claros de curiosidade, envolvimento e entusiasmo por parte das crianças sempre que estavam em contacto com materiais e experiências que estimulavam os sentidos, nomeadamente: texturas e cores. A figura 11 apresenta algumas das atividades que estimulavam os sentidos das crianças.

**Figura 11**

*Atividades de exploração sensorial*





*Fonte:* Produção própria da investigadora.

As atividades desenvolveram-se de acordo com as aprendizagens a promover presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar desenvolvidas pelo Ministério da Educação no ano de 2016. As OCEPE apresentam três grandes áreas de conteúdo através das quais foram desenvolvidas as atividades, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (domínio da educação física; domínio da educação artística; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo. Embora nem sempre tenha sido possível, procurou-se integrar diversas áreas de conteúdo nas atividades desenvolvidas. Esta intencionalidade pedagógica visa tornar as aprendizagens mais significativas e integradas para as crianças, permitindo-lhes estabelecer conexões entre diferentes saberes de forma natural e contextualizada. Ao longo da prática, promoveram-se atividades que articulassem diversas áreas de conteúdo, de modo a tornar as aprendizagens mais significativas. Uma das atividades que permitiu a articulação de diversas áreas de conteúdo foi o circuito de cães realizado no âmbito do projeto desenvolvido em conjunto, relacionado com os cães. Este percurso

iniciou-se com a visualização de um vídeo como forma de apresentar às crianças que os cães também frequentam competições. Posteriormente, as crianças colocaram máscaras de cães e realizaram o circuito ao mesmo tempo que imitavam os cães através do ladrar, uivar e a andar de quatro patas. Esta atividade permitiu a articulação entre a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação (Educação Física e Jogo dramático/teatro) e a área do conhecimento do mundo.

Assim, a figura 12 apresenta o circuito de cães desenvolvido de acordo com os interesses das crianças.

### **Figura 12**

*Atividade: “circuito de cães”*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Ao longo da prática procurou-se proporcionar diversas atividades que incentivassem o trabalho em grupo, de forma a promover a colaboração, a partilha de ideias e o desenvolvimento de competências sociais entre as crianças. Verificou-se que ao longo destas atividades de grupo, as crianças interagem calmamente e entre elas proporcionavam as mesmas oportunidades. Deste modo, a figura 13 apresenta algumas das atividades de grupo.

**Figura 13**

*Atividades de grupo*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Relativamente ao domínio “Realização das atividades letivas” é possível verificar que este se encontra relacionado com os seguintes indicadores: “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade das crianças e aos meios e recursos disponíveis.” e “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade das crianças e incorporação dos seus contributos”. Ao longo das semanas foram fornecidos pela Educadora cooperante diversos temas que tinham de ser abordados ao longo da semana. Os temas abordados ao longo da prática foram os seguintes:

1.º semestre:

- Primeira semana de intervenção individual: “São Martinho”
- Segunda semana de intervenção individual: “Dia do pijama”
- Terceira semana de intervenção individual: “Pai Natal”

- Quarta semana de intervenção individual: “Dia dos Reis”

## 2.º semestre:

- Primeira semana de intervenção Individual: “O ciclo da água”
- Segunda semana de intervenção individual: “Páscoa”
- Terceira semana de intervenção individual: “Dia Mundial da Terra”
- Quarta semana de intervenção individual: “Profissões: Bombeiro e Enfermeiro”
- Quinta e sexta semanas de intervenção individual: “Trabalho de projeto: cães” e “As famílias brasileiras: Cultura e alimentação”

Desta forma, verificou-se que cada tema abordado está diretamente relacionado com as festividades que ocorrem ao longo do ano. Para dar início às atividades estabeleceu-se um diálogo motivacional, de forma a compreender os conhecimentos prévios das crianças de forma a responder a eventuais questões que possam surgir sobre o tema. Para além disso, na maior parte das vezes, iniciou-se com a leitura de um livro, ou com a apresentação de uma história, através de outros materiais, nomeadamente fantoches.

Ao longo das semanas utilizou uma linguagem simples e clara, de acordo com a idade das crianças, porém, por vezes, recorreu-se à utilização de palavras novas, uma vez que é fundamental desenvolver o vocabulário das crianças. Assim, comprovou-se que estas ficavam entusiasmadas cada vez que aprendiam uma palavra nova. Relativamente aos materiais utilizados, estes foram ao encontro dos interesses e motivações das crianças.

Ao longo da prática reformulou a área da biblioteca, em conjunto com as crianças, o que contribuiu significativamente para o aumento da motivação para a leitura e da frequência deste espaço, algo que não se verificava no início do ano.

Para além disso, as áreas e domínios de conteúdo foram trabalhados tanto através de atividades orientadas como de atividades autodirigidas, uma vez que ao longo das semanas, disponibilizaram-se provocações nas diferentes áreas, que as crianças puderam explorar de forma livre, através do brincar. A figura 14 apresenta algumas das provocações disponibilizadas pela estagiária.

**Figura 14**

*Provocações disponibilizadas pela estagiária ao longo das semanas*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Relativamente ao domínio “Relação pedagógica com as crianças” é possível verificar que este está relacionado com os seguintes indicadores: “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” e “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre as crianças.”

Foi possível constatar que, desde o início da prática supervisionada, as crianças estabeleceram uma relação de proximidade e confiança com a estagiária. Com o decorrer do tempo, essa relação foi fortalecida através da participação ativa nas brincadeiras, da escuta atenta das ideias e emoções e do constante incentivo à autonomia. As crianças sentem-se seguras ao partilhar experiências, pedem ajuda quando necessário e envolvem-se nas atividades propostas, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo. Esta confiança mútua foi essencial para a dinâmica do grupo e para o desenvolvimento das atividades, permitindo que cada criança se sinta

valorizada, respeitada e motivada a explorar e a aprender de forma significativa. Enquanto grupo, é perceptível que as crianças manifestaram uma relação positiva entre si, baseada no respeito mútuo e na colaboração. Demonstram capacidade de interagir, partilhar materiais, ideias e experiências de forma harmoniosa. Durante as atividades e momentos de brincadeira foram evidentes a entreatajuda e a valorização das opiniões dos colegas, promovendo um ambiente de grupo equilibrado e acolhedor. Os conflitos são pouco frequentes e, quando surgem, tendem a ser resolvidos de forma autónoma, muitas vezes através do diálogo ou através do diálogo com as estagiárias. Esta dinâmica reflete um grupo onde predomina a empatia, a compreensão e o respeito pelas diferenças, tornando o convívio e as aprendizagens mais significativas e enriquecedoras para todos.

Por fim, relativamente ao domínio “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” este está diretamente relacionado com os seguintes indicadores: “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”; “promoção de processos de autorregulação nas crianças que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos”; “aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade”; “utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados” e “reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada”.

Relativamente à avaliação das crianças, no início da prática, sentiram-se alguns obstáculos na avaliação das necessidades e dificuldades das crianças, pois a investigadora encontrava-se a desenvolver a sua capacidade de observação e análise. No entanto, com o passar das semanas, foi aprimorando essa competência, tornando-se mais atenta aos sinais demonstrados pelas crianças, tanto durante as atividades como nos momentos de brincadeira. Através de uma observação contínua e de reflexão sistemática sobre as interações e o desempenho das crianças, identificou de forma mais clara as dificuldades, progressos e interesses. Esta evolução permitiu ajustar, de modo mais adequado, as estratégias e propostas, de forma a garantir que cada criança tivesse acesso a experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, compreende-se que a avaliação na Educação Pré-Escolar está relacionada com a observação atenta e com o acompanhamento diário das vivências no contexto educativo. Esta aprendizagem revelou-se essencial para o crescimento profissional da

estagiária, reforçando a importância de um olhar sensível, atento e reflexivo sobre cada criança e o percurso de aprendizagem.

Um exemplo disto foram duas das atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre. Verificou-se que as crianças apresentavam muito interesse em realizar diversas atividades com pasteis secos, no entanto essa possibilidade nunca surgiu. Desta forma, ao verificar o interesse que estas tinham, decidiu realizar atividades que permitissem a exploração desses materiais, tal como se pode verificar na figura 15.

### **Figura 15**

*Atividades desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Através de uma observação atenta e contínua, foi possível planejar e implementar diversas atividades individuais, de acordo com as necessidades e preferências de cada criança. Ao longo do tempo, passou a conhecer os interesses, o que lhe permitiu conceber propostas mais significativas e motivadoras. Estas atividades individuais contribuíram para uma maior valorização da identidade de cada criança, promoveram a participação ativa e o desenvolvimento da autonomia.

Assim, a figura 16 apresenta algumas das atividades individuais desenvolvidas pela estagiária.

**Figura 16**

*Atividades desenvolvidas para crianças individualmente*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Relativamente à dimensão “Participação no Jardim de Infância e relação com a comunidade educativa”, a participação na escola e a relação com a comunidade educativa fazem parte do papel do docente, envolvendo tanto a concretização da missão da escola como a sua organização e interação com a comunidade. Enquanto profissional, o docente integra a estrutura escolar e assume uma responsabilidade partilhada pela definição e implementação das orientações educativas e curriculares, contribuindo para a qualidade do ensino. Além disso, o seu trabalho vai além da sala de aula, exigindo colaboração com os colegas e envolvimento ativo na dinâmica escolar. O docente desempenha ainda um papel fundamental na ligação entre a escola e a comunidade, garantindo que o serviço público prestado tenha impacto positivo na sociedade e promovendo uma educação que responda às necessidades e realidades do meio em que se insere (Ministério da Educação, 2010).

No que toca ao domínio “contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades”, é possível verificar que este se encontra relacionado com o seguinte indicador: “participação em projetos de trabalho colaborativo no Jardim de Infância”. Durante a prática teve a oportunidade de participar indiretamente num projeto no qual a Educadora cooperante estava envolvida, intitulado “eTwinning”. Este projeto teve como principal objetivo fomentar uma rede de trabalho colaborativo entre escolas e promover o uso das tecnologias de informação e comunicação como meio de desenvolvimento do espírito de cidadania europeia (Direção-geral da Educação, s.d.). No decorrer da prática, foram dinamizadas várias

atividades no âmbito deste projeto, com o intuito de dar a conhecer às crianças elementos da cultura portuguesa. Numa dessas intervenções, abordaram-se os trajes tradicionais, realçando a ligação à música popular e aos grupos de rancho folclórico.

Assim, as estagiárias propuseram uma atividade que permitiu às crianças dançar ao som de uma música tradicional de Viseu, conhecendo simultaneamente os diferentes trajes típicos de várias regiões do país. A atividade foi enriquecida pelo facto de uma das estagiárias ter tocado a música com recurso à concertina, instrumento característico do folclore português, proporcionando uma experiência autêntica e envolvente.

Outro dos exemplos foi a dinamização de uma atividade centrada na cultura brasileira, que teve como objetivo promover o conhecimento e a valorização da diversidade cultural no grupo. Para tal, enviou-se um convite às famílias oriundas do Brasil para a participação na iniciativa, proporcionando um momento de partilha cultural enriquecedor, onde as crianças tiveram oportunidade de contactar com expressões linguísticas, músicas e culinária típica do Brasil. Esta colaboração permitiu reforçar os laços entre o Jardim de Infância e as famílias e promoveu uma abordagem educativa mais inclusiva e participativa. Desta forma, a figura 17 apresenta a atividade relacionada com o projeto “eTwinning” e a atividade relacionada com a cultura brasileira.

### **Figura 17**

*Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “eTwinning” e da cultura brasileira*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Em relação ao domínio, “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” este encontra-se relacionado com o seguinte indicador: “apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho do Jardim de Infância”. Assim, em contexto de grupo de estágio, foi apresentada a proposta de construção de uma cozinha de lama no espaço exterior, tendo em conta que este se encontrava pouco explorado, mas com grande potencial para promover aprendizagens significativas. A concretização deste projeto decorreu ao longo do segundo semestre e resultou na criação de um espaço rico em possibilidades de exploração, imaginação e brincadeira simbólica, que valoriza o contacto com a natureza e o desenvolvimento global das crianças, tal como se verifica na figura 18.

### **Figura 18**

*Cozinha de lama desenvolvida em conjunto com as famílias*



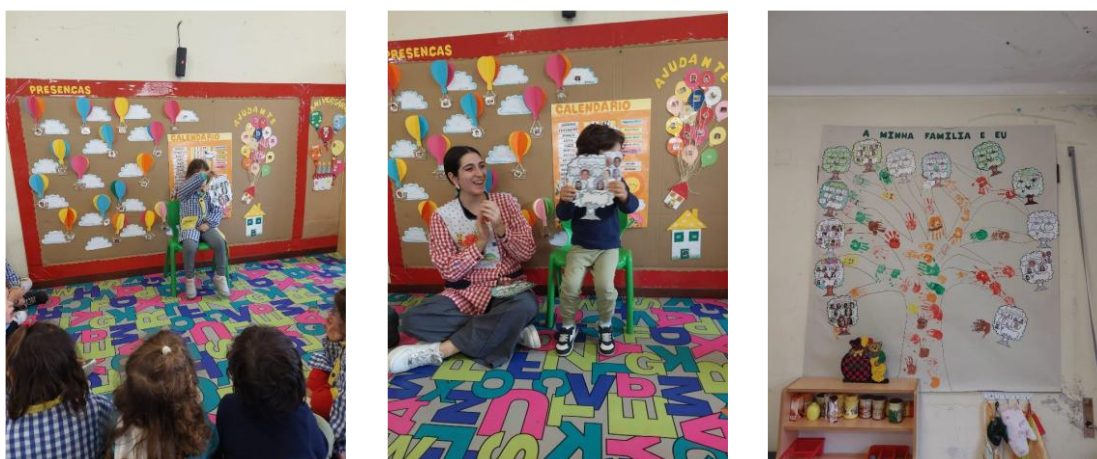
*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Em relação ao domínio “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” destacam-se os seguintes indicadores: “envolvimento em projetos e atividades do Jardim de Infância que visam o desenvolvimento da comunidade” e “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”. No início da prática, foi promovida uma atividade relacionada com o direito das crianças a uma família e, desta forma, procurou-se

envolver os pais através da elaboração da árvore genealógica que posteriormente foi apresentada ao restante grupo, pelas crianças, tal como se pode verificar na figura 19.

**Figura 19**

*Atividade desenvolvida em conjunto com as famílias*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

Além disso, ao longo da prática as famílias foram convidadas a participarem num momento de leitura partilhada com as crianças, como se verifica na figura 20. Esta iniciativa teve como principal objetivo desenvolver a motivação para a leitura das crianças. Desta forma, a participação das famílias revelou-se bastante positiva, pois contribuiu para a criação de um ambiente afetivo, de partilha e de valorização dos livros e dos momentos de leitura.

**Figura 20**

*Momentos de leitura por parte das famílias*



*Fonte: Produção própria da investigadora*

De acordo com as OCEPE, os pais/família/cuidadores/encarregados de educação e o Jardim de Infância são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Desta forma, é fundamental que exista uma boa relação entre os dois. Esta relação centra-se na criança e assim, são coeducadores da mesma criança. Assim, a Educadora pode planejar estratégias que permitam que todos participem. Porém, quando os pais/família/cuidadores/encarregados de educação têm disponibilidade, é fundamental que estes vão até ao Jardim de Infância contar uma história, falar sobre a sua profissão, entre outros (Silva et al., 2016).

Por fim, no que diz respeito à dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” a formação e o desenvolvimento profissional ao longo da vida são fundamentais para a prática docente, uma vez que o exercício desta profissão exige um conhecimento específico e uma autonomia profissional que deve ser continuamente atualizada. O conhecimento profissional não é estático, mas sim um conjunto de saberes e competências que se interligam e que são essenciais para a ação educativa. Estes incluem o domínio do currículo, da didática e dos conteúdos, bem como a capacidade de planejar e ajustar os processos de ensino às diferentes realidades e necessidades das crianças. Dessa forma, a aprendizagem contínua e a reflexão sobre a prática são indispensáveis para garantir um ensino de qualidade, permitindo ao docente adaptar-se aos desafios educativos e proporcionar experiências de aprendizagem cada vez mais significativas e eficazes (Ministério da Educação, 2010).

Nesta dimensão encontra-se o seguinte domínio: “formação contínua e desenvolvimento profissional. Assim, estão relacionados os seguintes indicadores: “desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”; “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”; “desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”; “mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola” e “aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo”.

Ao longo deste ano, a estagiária não teve oportunidade de realizar nenhuma formação, porém manteve-se atenta a recursos, partilhas e reflexões no âmbito da Educação Pré-Escolar, procurando, de forma autónoma, aprofundar os seus conhecimentos e enriquecer a prática pedagógica.

Ao longo das unidades curriculares: “Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II” e de “Didáticas Específicas de Educação de Infância I e II”,

teve a oportunidade de consolidar e aprofundar aprendizagens significativas. No entanto, destaca, neste percurso, o papel da Educadora cooperante, cuja experiência, disponibilidade e partilhas foram fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. Através da orientação, foi construindo um olhar mais atento e sensível às necessidades e interesses das crianças, o que lhe permitiu planear e ajustar de modo mais adequado as atividades propostas ao grupo.

Os orientadores desempenharam um papel fundamental no crescimento profissional, da investigadora, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Através do acompanhamento, reflexões e sugestões, foi capaz de aprimorar a sua abordagem, tornando-se mais consciente e crítica em relação à prática. O apoio foi essencial para que desenvolvesse uma maior capacidade de observação, planeamento e adaptação das atividades, garantindo que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Além disso, as discussões e momentos de partilha permitiram-lhe aprofundar o seu conhecimento sobre metodologias, estratégias e a importância da intencionalidade educativa. Os orientadores foram um suporte crucial no desenvolvimento da sua autonomia e confiança enquanto futura Educadora, incentivando-a a refletir sobre os desafios encontrados e a procurar soluções de forma fundamentada. A orientação ajudou-a a crescer a nível pessoal, reforçando a importância da aprendizagem contínua e da prática reflexiva no percurso profissional.

O ambiente colaborativo que se foi construindo ao longo desta experiência revelou-se profundamente enriquecedor, permitindo não só a aquisição de novos conhecimentos, como também o desenvolvimento de uma maior confiança na sua própria intervenção enquanto futura Educadora. Esta prática veio reforçar a importância do trabalho em equipa e do compromisso com uma educação de qualidade, assente no respeito pela criança e pelo seu desenvolvimento integral.

### **Síntese global**

As práticas no 1.º CEB e na EPE foram uma mais-valia para o desenvolvimento do percurso da estagiária enquanto futura profissional na área da educação. Através destas experiências, teve a oportunidade de consolidar conhecimentos teóricos, aplicar diversas estratégias pedagógicas e refletir sobre a intervenção.

A mudança de contextos na PES no 1.º CEB revelou-se desafiante e exigente. Esta mudança implicou conhecer uma realidade nova, integrar-se num contexto diferente e, sobretudo, estabelecer uma relação pedagógica com um grupo de crianças com o qual não tivera oportunidade de desenvolver um vínculo prévio. A adaptação à

nova turma exigiu tempo para compreender os interesses, as características, as rotinas e a dinâmica de trabalho, o que condicionou, de certa forma, a continuidade do trabalho desenvolvido até à mudança, bem como a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de uma das turmas.

Por outro lado, na EPE, a possibilidade de permanecer ao longo do ano no mesmo Jardim de Infância, com o mesmo grupo, constituiu uma mais-valia para o percurso da estagiária. Esta continuidade permitiu-lhe acompanhar o desenvolvimento das crianças de modo progressivo, conhecer melhor as necessidades, interesses e potencialidades, bem como construir uma relação de confiança e proximidade com o grupo. Desta forma, conseguiu realizar uma prática mais consistente, reflexiva e ajustada, onde aplicou estratégias intencionais e observou os efeitos da sua intervenção na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Desta forma, as práticas desenvolvidas contribuíram significativamente para o crescimento pessoal e profissional da estagiária, pois permitiram-lhe desenvolver competências fundamentais para uma intervenção centrada nas crianças.

Posto isto, na segunda parte deste relatório final de estágio, apresenta-se o trabalho de investigação intitulado *“Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar”*. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido com um grupo de 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, inseridas num contexto de Educação Pré-Escolar.

**Parte II – Trabalho de investigação**  
**Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar**

## **Introdução**

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio são descritas as etapas que integram o trabalho de investigação, relativo à temática “Motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar”.

A motivação para a leitura envolve o prazer, o valor atribuído à leitura e o autoconceito de leitor. Assim, desenvolve-se através de experiências positivas, associadas a emoções agradáveis e a contextos significativos. As crianças sentem-se mais motivadas quando se reconhecem como capazes e quando a leitura é integrada no seu dia-a-dia. O apoio das famílias e dos Educadores de infância é essencial para reforçar essa motivação desde cedo (Mata, 2008). Deste modo, este estudo teve como objetivo investigar a importância da motivação para a leitura no contexto da Educação Pré-Escolar e procurar compreender de que forma as diferentes estratégias e intervenções podem contribuir para o despertar do interesse para a leitura nas crianças.

A escolha deste tema teve origem na observação das crianças na Educação Pré-Escolar. As crianças demonstravam interesse em ouvir histórias e em frequentar a área da biblioteca, no entanto, verificou-se que esse espaço se encontrava pouco enriquecido em termos de materiais e livros e que os momentos dedicados à leitura de histórias eram escassos, o que limitava o desenvolvimento da motivação para a leitura. Face a esta realidade, considerou-se pertinente desenvolver um estudo que permitisse explorar o potencial da área da biblioteca enquanto espaço promotor de leitura, bem como da leitura partilhada de histórias. Assim, delinearam-se um conjunto de intervenções centradas nos interesses das crianças, tais como os materiais a disponibilizar na área da biblioteca, bem como o momento de leitura por parte das famílias.

A segunda parte deste relatório encontra-se organizada de modo a apresentar e aprofundar os principais fundamentos teóricos que sustentam esta investigação. Desta forma inicia-se com a revisão da literatura, onde são abordados temas centrais para a compreensão do estudo. Em primeiro lugar, é apresentada a literatura para a infância, segue-se a apresentação da motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar. Posteriormente, são apresentados os critérios de seleção dos livros para a Educação Pré-Escolar e, por fim, é discutida a participação das famílias nos momentos de leitura.

O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada ao longo desta investigação, descrevendo de forma detalhada os procedimentos e opções que orientaram o estudo. Em primeiro lugar são abordados a orientação do estudo e o tipo de investigação, seguidos da caracterização do estudo de caso. Em seguida é apresentado o acesso ao

campo, bem como os participantes e sua caracterização. Este capítulo inclui ainda a apresentação da técnica e instrumentos de recolha de dados e a análise de conteúdo. Por fim, são apresentados os critérios de seleção dos livros disponibilizados na área da biblioteca.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Inicia-se com a descrição da área da biblioteca antes da sua reformulação. Posteriormente, são apresentados os principais contributos da entrevista semiestruturada, bem como a reformulação da área da biblioteca, com base nas sugestões fornecidas pelas crianças. Destacam-se os momentos de leitura por parte das famílias e, por fim, é apresentada a motivação para a leitura, destacando o impacto das intervenções realizadas, culminando com a discussão dos resultados face ao referencial teórico apresentado anteriormente.

Assim, de forma a enquadrar teoricamente a investigação desenvolvida, procede-se à revisão da literatura, na qual são aprofundados os principais conceitos que sustentam o tema em estudo.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. Literatura para a infância**

Atualmente, o valor da literatura para a infância no contexto educativo tem vindo a ganhar maior destaque. Este crescente reconhecimento pode estar relacionado com vários fatores, sendo um deles o aumento significativo da oferta de livros com qualidade. Este progresso deve-se, em grande parte, ao investimento feito pelas editoras, que têm procurado criar obras mais diversificadas, criativas e visualmente apelativas, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Muitas dessas publicações acabam por ser sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura, o que reforça a relevância no processo educativo (Melão, 2024). Na mesma linha de pensamento, Silva (2024) afirma que a literatura para a infância tem vindo a assumir uma relevância cada vez maior, destacando-se, em particular, as ilustrações. Embora a ilustração possua uma tradição significativa, foi apenas nas últimas décadas que começou a ser objeto de maior reconhecimento, deixando de ser entendida meramente como um complemento do texto.

De acordo com Azevedo (2006), a literatura para a infância é entendida como um espaço de diálogo constante com outras vozes, capaz de criar efeitos significativos e enriquecedores. Permite ao leitor, sobretudo às crianças, imaginar e desenvolver-se através da interação com textos literários de qualidade.

A literatura para a infância é composta por um conjunto amplo de textos, dirigidos especificamente às crianças, mas também por obras que, embora não tenham sido verdadeiramente destinadas a este público, passaram a ser apropriadas por ele. Esta literatura é marcada pela sua natureza cosmopolita, onde se podem incluir textos de diferentes origens culturais e linguísticas, independentemente da ligação a um património específico.

A literatura para a infância apresenta uma componente icónica, como por exemplo as ilustrações, que dialogam com o texto verbal e auxilia a leitura emocional e intelectual (Azevedo, 2006). Mayor (2016) refere que as ilustrações desempenham um papel fundamental na literatura para a infância, pois não são meramente uma extensão do texto, mas sim elementos fundamentais para a construção de diversos significados da história. Para as crianças que ainda não dominam a leitura, o contacto com os livros ilustrados promove uma forma de leitura, pautada pelo prazer, pela imaginação e pela descoberta. Através das ilustrações, as crianças envolvem-se na narrativa, pois interpretam-na à sua maneira e desenvolvem a motivação para a leitura.

A narrativa não pertence apenas à linguagem verbal, visto que as ilustrações também têm o poder de contar histórias. As ilustrações comunicam de forma própria e eficaz, podendo transmitir pequenos episódios em cada página. Ao serem organizadas de forma sequencial, permitem construir um enredo visual coeso, cuja interpretação é facilitada pelo próprio formato do livro (Mayor, 2016).

As crianças estão naturalmente mais relacionadas com o universo visual do que os adultos, sendo muitas vezes necessário um esforço por parte destes para lhes demonstrar a importância da leitura textual, o que pode levar a uma sobrevalorização da palavra em detrimento da leitura das ilustrações. Contudo, à medida que desenvolvem a literacia visual, as crianças tornam-se cada vez mais aptas a interpretar e a comunicar através das imagens, recorrendo, maioritariamente, à criatividade (Mayor, 2016).

Neste sentido, mesmo antes de ser um artista, o ilustrador deve ser um leitor atento, capaz de interpretar não só o que está escrito, mas também o que está implícito no texto e colaborar na criação de significados que muitas vezes não estão expressos de forma direta (Ramos, 2010). Por isso, o ilustrador não se deve limitar a reproduzir o que está escrito, nem criar ilustrações que repitam o conteúdo do texto, visto que, isso pode tornar as ilustrações redundantes ou até interferir negativamente na forma como a criança se relaciona com a história. As ilustrações desempenham um papel fundamental, uma vez que atraem a atenção do leitor, nomeadamente das crianças e

ajuda a tornar mais clara a mensagem do texto, atribuindo-lhe um ou mais significados e facilitando a comunicação (Ramos 2007). Na mesma linha de pensamento, Silva (2024) afirma que a ilustração, enquanto forma de arte associada ao texto, é considerada uma parte crucial de um todo, um elemento integrante dessa unidade estética que dá forma e identidade ao livro para a infância.

Esta componente ajuda o leitor a cooperar com o texto e adaptá-lo às próprias experiências. Para um leitor com pouca experiência, a componente icónica fornece pistas fundamentais para organizar a informação e ativar o imaginário como forma de o auxiliar a compreender representações culturais codificadas, tais como ogres, duendes, bruxas, dragões, entre outros. Para um leitor já experiente, esta componente quando assume um papel significativo, numa relação de diálogo sócio com o texto verbal, pode levar a uma ampliação das possíveis interpretações do texto literário (Azevedo, 2006).

Esta não deve ser exclusiva para crianças, nem exclui os adultos. Uma das principais características é a relação assimétrica da ligação entre o leitor e o texto, uma vez que os adultos desempenham um papel fundamental como mediadores. São eles que, sobretudo nas primeiras fases de vida das crianças, escolhem, leem e auxiliam na interpretação de textos, influenciando a experiência literária das crianças. O mediador é, na maioria das vezes, o primeiro a contactar com a obra, e, por isso é responsável por facilitar a exposição de ideias e percursos para realizar as leituras, bem como a de seleccionar os textos, visto que o destinatário é ainda um ser em processo de desenvolvimento (Azevedo, 2006).

De acordo com Rigolet (2009) é fundamental refletir sobre os vários aspetos que dizem respeito às três fases do processo de leitura por parte do mediador. Na fase de preparação, o mediador dedica-se a planear a leitura que vai realizar. Para isso, dá especial atenção à pontuação, à entoação, ao ritmo e a outros elementos que enriquecem a expressividade da leitura. Para além disso, reflete sobre o espaço onde irá decorrer e define o momento mais adequado para realizar. Por fim, organiza todos estes aspetos de acordo com as características do grupo a quem se destina, de modo a garantir que a leitura seja significativa e envolvente para o grupo.

Na fase da narração, o leitor marca claramente o início da leitura, envolvendo-se ativamente na história e estabelece uma ligação com os ouvintes, pois lê com eles e não apenas para eles. No final, assinala o encerramento da leitura, dando sentido à experiência partilhada.

Por fim, na fase do pós-contar, o leitor reconhece de forma genuína o regresso à realidade, tanto seu como do grupo que o escutou. Este momento é vivido com

consciência, tendo já desconstruído algumas ideias pré-concebidas que poderiam limitar a experiência, permitindo uma reflexão mais livre e autêntica sobre o que foi partilhado.

A leitura, por parte do mediador, exige uma abordagem consciente e intencional em cada uma das fases e contribui para uma experiência significativa.

Assim, a literatura para a infância constitui um campo dinâmico e multifacetado, que vai muito além de uma simples produção textual dirigida a crianças. É um conjunto de linguagens que se complementam de modo a tornar a leitura uma experiência rica e significativa. As ilustrações contribuem para a construção de diversos significados e despertam a imaginação, enquanto o mediador desempenha um papel fundamental na promoção de uma boa relação entre a criança e o livro. Desta forma, a literatura para a infância é crucial para o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, a literatura para a infância deve ser valorizada na sua complexidade estética e formativa, constituindo um recurso fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da motivação para a leitura desde cedo (Silva, 2024).

## **1.2. Motivação para a leitura na educação pré-escolar**

Antes de iniciarem o ensino formal, as crianças tendem a demonstrar uma atitude positiva em relação à leitura e manifestam-se motivadas para a aprendizagem. Essa motivação e interesse resultam maioritariamente das experiências positivas que tiveram em relação à leitura (Mata, 2008).

Os livros são um recurso fundamental num primeiro contacto com a escrita. É através deles que as crianças começam a descobrir o prazer pela leitura e a desenvolver a sensibilidade estética. As vivências proporcionadas pelo contacto com os livros, como a escuta de histórias lidas pelos Educadores ou a recriação de narrativas pelas próprias crianças, constituem estímulos cruciais para a sua motivação para a leitura (Silva et al., 2016).

Nos primeiros anos de vida foram identificadas três dimensões essenciais nos perfis motivacionais das crianças em relação à leitura, nomeadamente: o prazer pela leitura, o valor da leitura e o autoconceito de leitor. Estas dimensões servem como referência na organização de atividades de leitura adequadas a esta faixa etária (Mata, 2008).

O prazer que sentem ao ler é um dos principais sinais de motivação intrínseca, sendo uma dimensão fundamental a ter em conta. As experiências de leitura proporcionadas às crianças devem ser desenvolvidas e associadas a emoções positivas, para que se desenvolva, de forma natural, uma atitude favorável em relação

à leitura, o que, por sua vez, reforça a motivação. Por outro lado, situações de leitura impostas ou desconfortáveis, ou quando se força a criança a estar atenta devem ser evitadas. É preferível que as crianças participem ativamente em poucos minutos do que prolongar a atividade por um longo período, tornando a experiência cansativa e desmotivadora (Mata, 2008).

O valor que as crianças atribuem à leitura pode ter origens diferentes. Pode estar relacionado com a possibilidade de criar laços com os outros e participar em momentos desafiadores, mas também com a dimensão prática, como satisfazer a curiosidade sobre determinados temas, aprender, manter-se informado, comunicar ou resolver situações do dia a dia. Desta forma, a percepção da leitura como algo funcional e útil contribui para que as crianças lhe atribuam maior importância. Por isso, é essencial integrá-la no quotidiano, permitindo-lhes observar, explorar e experimentar diversas formas e estratégias de leitura, promovendo, assim, a motivação para a leitura (Mata, 2008).

Assim como acontece com a escrita, as crianças envolvem-se mais facilmente em atividades nas quais se sentem competentes e confiantes. As respostas e os incentivos dos adultos às suas primeiras tentativas de leitura e de interpretação da escrita que as rodeia, são fundamentais. Assim, compreender o processo de aprendizagem da leitura é essencial para perceber as estratégias que as crianças utilizam, quais devem ser encorajadas e para promover um desenvolvimento cada vez mais elaborado. Mesmo sabendo que ainda não conseguem ler de forma convencional, é importante que as crianças se sintam capacitadas e reconheçam os progressos (Mata, 2008).

### **1.3. Critérios de seleção dos livros para a Educação Pré-Escolar**

A seleção dos livros a disponibilizar na área da biblioteca, no contexto de Educação Pré-Escolar, deve assentar em quatro critérios bem definidos, para garantir a qualidade, a diversidade e a adequação às características e necessidades das crianças.

Assim, segundo Rigolet (2009), é fundamental ter em conta o material que constitui o suporte para a linguagem escrita, a ilustração presente ou não no livro, o texto em si e o grafismo da obra.

Relativamente ao material é possível verificar que este está relacionado com o suporte sobre o qual são apresentados textos e/ou ilustrações. Deste modo, é essencial ter em consideração o peso, o tamanho dos livros e o formato, uma vez que estes aspetos influenciam diretamente a forma como as crianças manuseiam e exploram os livros. Já os livros demasiado pesados ou grandes podem limitar a autonomia das

crianças mais novas. Por outro lado, também é essencial ter em consideração o número total de páginas e o tipo de material com que é elaborada a capa, pois estes fatores influenciam o seu manuseamento, por parte das crianças. Além disso, um livro torna-se mais facilmente manuseável do que outro se tivermos em consideração a gramagem de cada folha de papel, já que folhas demasiado finas rasgam com facilidade e dificultam a utilização autónoma. Assim, é fundamental apelar à diversidade dos livros, nomeadamente no que diz respeito aos tamanhos, texturas, formas, temáticas e estilos de ilustrações. Esta diversidade permite responder aos diferentes interesses, necessidades e ritmos e desperta a curiosidade, a inclusão e o enriquecimento das experiências de leitura (Rigolet, 2009).

Em relação à ilustração é possível constatar que o ilustrador utiliza diversas estratégias cinematográficas para a sua realização. Isto é, o ilustrador realiza ilustrações que permitem às crianças imaginarem o que poderá acontecer para além da que se encontra presente na página. Refere mesmo que “A ilustração nunca se limita estritamente ao plano, mas conta com a nossa imaginação para criar o que falta e, assim, o “não representado” passa a ter tanta ou mais importância do que o representado” (p.13). Desta forma, este deve ter em conta que é, muitas vezes, a ilustração da capa que capta em primeiro lugar, o olhar e desperta o interesse das crianças, podendo suscitar uma ligação afetiva e motivar para a leitura do livro. Desta observação podem ocorrer três situações:

- 1) A criança identifica-se com o livro porque gosta do tipo e estilo da ilustração que observa;
- 2) A criança não escolhe aquele livro, visto que a ilustração lhe é indiferente;
- 3) A criança rejeita o livro, pois a ilustração causa-lhe repulsa, e, por isso a criança nunca lê aquele livro.

Assim, também é essencial abordar alguns critérios relacionados com a qualidade das ilustrações. Desta forma, quando a cor é muito próxima do real esta permite uma compreensão mais adequada por parte das crianças, uma vez que complementam e elucidam o texto, o que pode ocorrer em diferentes níveis: num primeiro nível a ilustração é completamente dependente do texto; num segundo nível, a ilustração representa a história com liberdade e acrescenta elementos que não aparecem ao longo do texto; num terceiro nível, a ilustração permite total liberdade expressiva por parte do ilustrador (Rigolet, 2009).

Em relação ao texto é essencial ter em consideração vários aspetos que constituem um texto, nomeadamente a sua composição geral, o tipo de linguagem usado, o tema

tratado e o conjunto de valores que pretende transmitir. Relativamente à composição geral, esta diz respeito à apresentação de uma introdução global que indica ao leitor algumas informações que situam o contexto da história (lugar, personagens, tempo e ação) e, posteriormente, realiza uma introdução particular que especifica os aspetos mencionados anteriormente. Após a introdução (global e particular), o autor desenvolve a história e por fim realiza uma conclusão. Esta conclusão pode ser particular, quando o autor “dá uma solução” às personagens, às ações, ao tempo e ao lugar, mas também pode ser global, quando leva o leitor a pensar na “moral da história”. Em relação ao tipo de linguagem usado, refere que esta deve ser previsível, com um vocabulário rico, sintaxe simples, mas não simplista e com diferentes classes de palavras, especialmente verbos e adjetivos. Relativamente ao tema tratado este deve ser familiar à criança, no entanto este prende-se com a forma como é tratado, a extensão com a qual é aprofundado, com a linguagem que o beneficia e os valores que transmite (Rigolet, 2009).

Por fim, em relação ao grafismo é possível constatar que ele abrange vários aspetos que, apesar de estarem presentes, muitas vezes passam despercebidos a quem não os analisa. No entanto, quando reconhecidos pelo leitor, tornam-se essenciais para construir um todo coerente e de grande qualidade. Assim, é fundamental verificar a quantidade de informação existente em cada uma das partes da composição da história, envolve a forma como o texto e a ilustração se apresentam na página como a proporção entre ambos, a posição ocupada pelo texto e os eixos em que o texto e a ilustração estão organizados. Neste último ponto, destaca-se especialmente o eixo esquerda-direita e cima-baixo, pois estão diretamente relacionados com as características da leitura e da escrita na língua portuguesa, bem como a permissão de uma leitura sequencial dos acontecimentos. Além disso, o grafismo está, ainda, associado ao grau de previsibilidade dos elementos visuais e textuais ao longo da obra (Rigolet, 2009).

### **1.3.1. Livros disponibilizados na área da biblioteca de acordo com os critérios de seleção defendidos por Rigolet (2009)**

No Jardim de Infância, existia um conjunto de obras que, até então, se encontravam guardadas num armário e não estavam acessíveis às crianças (anexo 1). No entanto, importa salientar que apenas uma parte dessas obras foram efetivamente selecionadas para serem disponibilizadas na área da biblioteca.

Tendo em atenção os critérios foram selecionados os seguintes livros, apresentados na tabela 2.

**Tabela 2***Livros disponibilizados na área da biblioteca*

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“A Máscara do Leão”	Margarita Del Mazo	Paloma Valdivia	OQO editora	2023
“Tino Tonto”	Patacrúa	Evelyn Daviddi	OQO editora	2008
“O Urso e a solidariedade”	José Morán	Paz Rodero	Girassol Edições	2012
“A bruxa arreganhadentes”	Tina Meroto	Maurizio A. C. Quarello	OQO editora	2016
“Lengalengas de animais”	Maria Arminda Gomes Silva	Aurélie de Sousa	Everest	2011
“Chocolata”	Marisa Núñez	Helga Bansch	OQO editora	2014
“As luvas do Capuchinho”	Inés Almagro	Mikel Mardones	OQO editora	2012
“Travalengas”	José Dias Pires	Catarina Correia Marques	Booksmile	2015
“A foca e a autoestima”	José Morán	Ulises Wensell	Girassol Edições	2012
“O bicho verde não roubou o Arco-Íris”	Joana Caetano Vieira	Rita Arcão	Sonho com Estante	2022
“Ciclo do mel”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009
“Ciclo do Pão”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009
“O Gorila e o esforço”	José Moran	Ulises Wensell	Girassol Edições	2012
“Os esquilos e o otimismo”	José Moran	Ulises Wensell	Girassol Edições	2012

“ABC o livro das letras”	Luísa Ducla Soares	Sara Sousa	Civilização	2010
“A melhor sopa do mundo”	Susanna Isern	Mar Ferrero	OQO editora	2017
“Gadunhas”	Margarita del Mazo	Charlotte Pardi	OQO editora	2022
“Urso sonâmbulo”	Joana Rocha	Zé Carlos Pinto	OQO editora	2022
“O Rato Renato tem medo”	Anna Campanella	Marco Campanella	ASA	2011
“Um bolo para o lanche”	Chirstian Voltz	Chirstian Voltz	Kalandraka	2020
“Ciclo do livro”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2011
“Os irmãos Suri – a chegada da nova família”	Cristina de Almeida Ferreira	Tatiana Dolgova	Flamingo	2024
“Preaguim e o poder dos feiticeiros”	Carlos J. Campos	Carlos J. Campos	Leva	2011
“Ciclo do azeite”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009

Fonte: Produção própria da investigadora.

Para além dos livros que se encontravam disponíveis no armário do Jardim de Infância, a investigadora disponibilizou cerca de quatro livros. Dois deles, para além de seguirem os critérios apresentados, estavam relacionados com o tema abordado ao longo da semana. Os livros são os seguintes:

- “Começa com uma gota de água”, da autoria de Aime Gallagher, com tradução de Susana Cardoso Ferreira e ilustrações de Sally Garland, publicado em 2024

pela editora Fábula. Esta obra foi selecionada pela investigadora no âmbito na semana dedicada à temática do ciclo da água.

- “*Lá vamos nós numa caça aos ovos*”, da autoria de Martha Mumford, com tradução de Ana Mateus e ilustrações de Laura Hughes, publicado em 2024 pela editora Jacarandá. Esta obra foi selecionada pela investigadora no âmbito na semana dedicada à temática da Páscoa.

Disponibilizou-se, ainda, dois livros oferecidos pela família da investigadora, sendo estes:

- “*O meu primeiro atlas do mundo*” publicado pela Porto Editora no ano de 2015
- “*Perguntas e respostas*”, da autoria de Katie Daynes, publicado em 2013 pela Porto Editora.

Para além dos livros referidos anteriormente, a investigadora disponibilizou um livro oferecido pelas orientadoras, sendo este:

- “*Um abraço*”, da autoria de Eoin McLaughlin e ilustrado por Polly Dunbar, foi publicado no ano de 2020 pela editora Booksmile.

A estagiária que realizava a prática em simultâneo com a investigadora também disponibilizou um livro relacionado com a temática do Dia da Mãe:

- “*Quando me tornei tua mãe*”, da autoria de Susannah Shane, publicado em 2023 pela editora Nuvem de letras.

No âmbito do trabalho de projeto realizado na unidade curricular “Didáticas Específicas de Educação de Infância II” relacionado com os cães, foi disponibilizado um livro sobre o tema, sendo este:

- “*Tenho em casa um cãozinho*”, da autoria de José Jorge Letria e ilustrações de Catarina Cardoso, publicado em 2015 pela Editora Clube do Autor.

Por fim, as crianças manifestaram interesse na disponibilização de dois livros que iam ao encontro dos interesses do grupo. Num primeiro momento, solicitaram um livro relacionado com o Natal e, mais tarde, pediram que fosse disponibilizado um livro sobre a mãe. Nesse sentido, a investigadora procedeu à seleção e disponibilização dos seguintes livros, que se encontravam guardados no armário do Jardim de Infância:

- “*Uma carta ao Pai Natal*” da autoria de João Guimas, publicado em 2021 pela CTT mini.
- “*Como cuidar de uma mãe*” da autoria de Jean Reagan e ilustrações de Lee Wildish, publicado em 2018 pela editora Booksmile.

Em suma, a seleção dos livros disponibilizados na área da biblioteca foi realizada com base nos critérios definidos por Rigolet (2009). Para além da análise dos livros já

existentes no Jardim de Infância, a investigadora complementou a área com a disponibilização de livros novos, de acordo com as temáticas exploradas ao longo de duas semanas, bem como com os interesses manifestados pelas crianças.

#### **1.4. A participação das famílias nos momentos de leitura**

De acordo com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, os pais/cuidadores/famílias/encarregados de educação são os principais responsáveis pela educação das crianças, mas também têm o direito de participar no percurso pedagógico (sendo informados de tudo aquilo que se passa no Jardim de Infância) (Silva et al., 2016).

O envolvimento das famílias no processo educativo assume um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Quando os pais participam ativamente nas dinâmicas do Jardim de Infância, contribuem para a construção de um percurso mais positivo e estável e promovem o gosto pela aprendizagem desde cedo. As práticas em parceria com os Educadores, quando são baseadas no respeito mútuo, permitem um conhecimento da criança mais profundo, o que possibilita a implementação de estratégias educativas mais eficazes. Deste modo, as famílias são vistas como figuras centrais na vida das crianças, uma vez que são o contexto relacional mais próximo e, por isso, devem ser integradas nas práticas educativas (Mata & Pedro, 2021).

Assim, torna-se indispensável que o Jardim de Infância promova o envolvimento parental como parte integrante do processo educativo, através da participação ativa das famílias na promoção de aprendizagens significativas. O envolvimento das famílias revela-se essencial para o desenvolvimento de uma educação centrada nas crianças (Mata & Pedro, 2021).

A participação das famílias nos momentos de leitura constitui uma oportunidade privilegiada de envolvimento no processo educativo. O contacto com os livros, nomeadamente no ambiente familiar e, em particular, com os pais, assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Quando acompanhado de atividades estimulantes, este contacto contribui para a criação de representações positivas e concretas sobre a função. Esta familiaridade inicial é crucial para o sucesso futuro na aprendizagem da leitura e da escrita (Ramos & Silva, 2014).

Deste modo, também é fundamental a participação ativa das famílias nos momentos de leitura, especialmente junto das crianças pré-leitores. A criação de momentos de leitura partilhada revela-se fundamentais para o desenvolvimento da

linguagem, da motivação para a leitura e para a construção de uma relação afetiva com os livros. A leitura deve ser feita de forma próxima e afetiva de acordo com o quotidiano das crianças. Incentiva-se ainda a partilha de vivências durante a leitura, bem como a escolha conjunta dos livros (Plano Nacional de Leitura, 2024). Para além disso, um familiar que manifeste gosto pela leitura e que transmita esse prazer à criança, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de futuros “leitores envolvidos” (Mata, 2008).

É fundamental que as famílias leiam em voz alta, indiquem palavras, explorem as ilustrações e que incentivem as crianças a antecipar acontecimentos, através de questões como: “O que será que vai acontecer nesta história?” ou “O que vamos encontrar lá dentro?” e que estabeleçam ligações entre a história e o mundo que as rodeia. Estes momentos de interação fortalecem a ligação entre os pais e as crianças e desenvolvem competências como a atenção, a imaginação e o vocabulário. Após a leitura, é crucial incentivar a criança a recontar a história a partir das ilustrações. Desta forma, a leitura torna-se, assim, uma prática de leitura partilhada prazerosa e significativa (Plano Nacional de Leitura, 2024).

Em conclusão, a participação das famílias nos momentos de leitura não só promove hábitos de leitura desde a infância, como contribui para a construção de uma base sólida para a aprendizagem futura e assume um papel fundamental na motivação das crianças para a leitura.

Concluída a revisão da literatura, no próximo capítulo, procede-se à descrição da metodologia seleccionada para a concretização do estudo.

## **2. Metodologia**

A investigação é essencial para a formação de docentes, visto que permite um desenvolvimento das suas competências profissionais. O termo “investigar” está relacionado com um método sistemático, metódico e racional, que tem como principal objetivo a compreensão e o esclarecimento de diversos factos. Desta forma, envolve diversas etapas, que vão desde a identificação e formulação de um determinado problema, à seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação dos mesmos, tendo em conta a procura de soluções, para o problema em questão. Assim, a investigação científica proporciona a resposta, de modo a justificar as questões para as quais não temos uma resposta razoável (Cardoso & Rego, 2017).

## **2.1. Orientação do estudo**

Para proceder à presente investigação, foi necessário delinear o foco do estudo e, conseqüentemente, procurar respostas para as questões que dele emergem. Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- I) De que modo as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para o desenvolvimento da motivação para a leitura?
- II) Em que medida a promoção das práticas de leitura partilhada pode influenciar o interesse das crianças, no que diz respeito à frequência da área da biblioteca?
- III) A reformulação da área da biblioteca da sala de atividades influencia a motivação das crianças para a leitura?

Desta forma, para responder às questões de investigação mencionadas anteriormente, foram delineados os seguintes objetivos:

- Compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar.
- Indagar se as práticas de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca.
- Compreender se a reformulação da área da biblioteca influencia a motivação das crianças para a leitura.

## **2.2. Tipo de investigação**

Através desta investigação, pretende-se trabalhar com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, a motivação para a leitura relacionada com a área da biblioteca.

Desta forma, para ir ao encontro dos objetivos propostos neste trabalho, realizou-se uma investigação na Educação Pré-Escolar. Segundo Ponte (2002), este é um processo essencial para a elaboração do conhecimento sobre essa mesma prática e, fundamentalmente, uma atividade crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes que nela se encontram envolvidos.

Esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, utilizando as seguintes técnicas: a observação participante, as notas de campo e a entrevista semiestruturada.

A investigação qualitativa requer dos investigadores uma boa relação com os participantes. É fundamental que os mesmos se esforcem, com o objetivo de

compreender as diversas perspetivas dos intervenientes. A investigação qualitativa reflete-se num diálogo entre os investigadores e os participantes, visto que não são abordados de uma forma neutra. Os investigadores criam estratégias e métodos que lhes permitam ter em consideração experiências do ponto de vista do informador (Bogdan & Biklen 1994).

Assim, a investigação qualitativa permite a recolha de dados descritivos de acordo com afirmações dos sujeitos, permitindo ao investigador compreender a forma de pensar dos participantes. Os dados de uma investigação qualitativa possuem informações registadas pelo investigador (Vieira, 1995).

### **2.3. Estudo de caso**

Amado & Freire (2013) afirmam que um estudo de caso é uma investigação detalhada de um fenómeno no seu ambiente natural, que tem em consideração a perspetiva das pessoas que nele participam. Neste contexto, a investigadora não se encontra muito preocupada com a generalização, uma vez que é fundamental a dedicação ao conhecimento e a descrição daquilo que é característico. A intenção da investigadora vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, procurando concetualizar, comparar ou construir hipóteses. Porém, o início destas investigações é a compreensão das particularidades do caso em estudo.

Num estudo de caso, é fundamental que o investigador inicie com a identificação de um problema e das respetivas questões de investigação, uma vez que é a partir delas que seleciona o caso. Este trabalho de investigação está inserido no estudo “instrumental”, visto que se está perante um estudo de investigação e, desta forma, é necessário alcançar um conhecimento mais profundo.

Uma vez que o estudo de caso apresenta um carácter naturalista, dinâmico e interativo é fundamental realizar um “trabalho de campo”, ou seja, a realização de um contacto contínuo da investigadora com os participantes. Para isso, é fundamental a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de participantes cruciais para o desenvolvimento do estudo.

Relativamente à interpretação, teorização e à escrita, é possível verificar que este possui um traço geral fundamentalmente descritivo. A descrição “assenta em métodos de recolha de dados tais como as diferentes modalidades de observação e as diferentes modalidades de narrativa” que descreve, analisa e interpreta o estudo (Amado & Freire, 2013, p.140).

Assim, a presente investigação adota a metodologia de estudo de caso, dado que se orienta para a análise aprofundada de uma situação específica, situada no contexto da Educação Pré-Escolar, bem como para a compreensão da influência que exerce na motivação das crianças para a leitura. Assim, trata-se de uma investigação que ocorre num ambiente real, com um grupo particular de crianças, onde é possível observar e compreender as dinâmicas que resultam da intervenção no espaço educativo.

#### **2.4. Acesso ao campo**

Já inserida no contexto educativo, a investigadora decidiu realizar a investigação com o grupo de crianças com quem já estabelecera contacto. O conhecimento prévio das características do grupo e do ambiente educativo permitiu uma melhor compreensão das dinâmicas existentes, facilitando, assim, a implementação do estudo.

Antes de dar início à investigação, solicitou a autorização da Educadora responsável pelo grupo, explicando os objetivos do estudo e a metodologia utilizada. O pedido foi realizado de modo a garantir que a investigação estivesse alinhada com a planificação e a rotina do grupo, respeitando sempre o bem-estar das crianças.

Após obter o consentimento da Educadora, procedeu-se ao pedido de autorização aos Encarregados de Educação (anexo 2), assegurando que estivessem devidamente informados sobre o propósito e o desenvolvimento do estudo. Para tal, elaborou-se um documento esclarecedor sobre os objetivos da investigação, a forma como os dados seriam recolhidos e o compromisso com o respeito pela privacidade e confidencialidade das informações. Após obter as devidas autorizações, deu-se início à investigação, garantindo que todo o processo decorresse de forma ética e transparente.

#### **2.5. Participantes e sua caracterização**

Esta investigação foi implementada num grupo de crianças da Educação Pré-Escolar. O Jardim de Infância encontra-se localizado na aldeia de Vila Chã de Sá e pertence ao agrupamento de Escolas Infante D. Henrique com sede em Repeses, Viseu. O grupo é constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

**Tabela 3***Caracterização dos participantes*

Idade \ Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	3	2	2	9
Masculino	4	3	0	0	7
Total	6	6	2	2	16

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

O grupo é composto maioritariamente por crianças de nacionalidade portuguesa e por duas crianças de nacionalidade brasileira. Além disso, integra o grupo uma criança de etnia cigana. A faixa etária varia entre os 3 e aos 6 anos, nomeadamente: 6 crianças têm 3 anos, 6 crianças têm 4 anos, 2 crianças têm 5 anos e 2 crianças têm 6 anos. Não foram identificadas crianças com necessidades educativas especiais; no entanto, duas frequentaram terapia da fala, sendo que uma delas apresenta dificuldades significativas na articulação.

Trata-se de um grupo dinâmico, participativo e curioso, no qual se verificam diferentes ritmos de aprendizagem, influenciados tanto pela idade como pelos interesses individuais de cada criança. Esta diversidade exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize as especificidades de cada criança e contribua para o seu desenvolvimento integral.

Relativamente ao contexto socioeconómico das famílias, a maioria pertence à classe média, com exceção de três crianças cujas famílias se inserem numa condição económica mais vulnerável. No que diz respeito à participação das famílias na vida escolar, inicialmente ficou evidente uma falta de envolvimento por parte da maioria dos encarregados de educação. No entanto, ao longo do tempo, verificou-se uma evolução positiva nesse aspeto, com um aumento gradual da colaboração das famílias nas diversas dinâmicas e iniciativas promovidas pela escola. Este envolvimento refletiu-se de forma significativa no bem-estar emocional das crianças, que passaram a demonstrar maior segurança e confiança no ambiente escolar. A proximidade entre família e escola revelou-se fundamental para fortalecer o vínculo afetivo das crianças com o contexto educativo, promovendo um sentimento de pertença e valorização do seu percurso de aprendizagem. A participação mais ativa dos encarregados de educação permitiu ainda um melhor acompanhamento do desenvolvimento das crianças, facilitando a criação de estratégias conjuntas entre Educadores e famílias para responder de forma mais eficaz

às necessidades individuais de cada criança. Assim, esta mudança evidencia a importância de iniciativas que incentivam a colaboração das famílias, reforçando a parceria escola-família como um pilar essencial para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

## 2.6. Técnica e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados necessários à execução da investigação recorreu-se a um conjunto de métodos associados aos diversos tipos de dados indispensáveis para responder aos objetivos da investigação. Assim, as técnicas e instrumentos utilizados ao longo desta investigação foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação participante foi um método constante, acompanhado pelas notas de campo. Foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada às crianças do Jardim de Infância onde a investigadora realizou o estágio. O seguinte quadro apresenta os procedimentos realizados em função dos objetivos do estudo.

**Tabela 4**

*Técnica e instrumentos de recolha de dados*

Questões de investigação	Objetivos de investigação	Instrumentos de recolha de dados	Análise dos dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que modo as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para o desenvolvimento da motivação para a leitura?</li> <li>- Em que medida a promoção das práticas de leitura partilhada pode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar.</li> <li>- Indagar se as práticas de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante.</li> <li>- Entrevista semiestruturada.</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da motivação para a leitura das crianças.</li> <li>- Análise da Entrevista semiestruturada.</li> </ul>

<p>influenciar o interesse das crianças, no que diz respeito à frequência da área da biblioteca?</p> <p>- A reformulação da área da biblioteca da sala de atividades influencia a motivação das crianças para a leitura?</p>	<p>partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca.</p>		
<p>- De que modo as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para o desenvolvimento da motivação para a leitura?</p> <p>- Em que medida a promoção das práticas de leitura partilhada pode influenciar o interesse das crianças, no que diz respeito à frequência da área da biblioteca?</p>	<p>- Compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar.</p> <p>- Indagar se as práticas de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca.</p>	<p>- Leitura partilhada (Crianças e famílias).</p> <p>- Observação participante.</p> <p>- Notas de campo.</p>	<p>- Analisar o contributo dos momentos de leitura partilhada na motivação para a leitura.</p> <p>- Investigar se os momentos de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pelos livros.</p> <p>- Averiguar se as crianças recorrem à área da biblioteca por iniciativa própria.</p>
<p>- A reformulação da área da biblioteca da</p>	<p>- Compreender se a reformulação da</p>	<p>- Observação participante.</p>	<p>- Análise dos dados relativamente à</p>

sala de atividades influencia a motivação das crianças para a leitura?	área da biblioteca influencia a motivação das crianças para a leitura.	- Notas de campo.	frequência da área da biblioteca antes e depois da intervenção. - Averiguar se as crianças recorrem à área da biblioteca por iniciativa própria. - Observação das interações das crianças na área da biblioteca.
------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

#### **a) Observação participante**

A observação participante diz respeito à escrita daquilo que o investigador vê, ouve, experiência e pensa ao longo da recolha e reflete relativamente aos dados de um estudo qualitativo, procurando compreender as ações no contexto da situação observada. Durante a observação em contexto serão retiradas notas relativas às ações e dos comentários realizados pelas crianças (Bogdan & Biklen 1994).

A observação é um método de recolha de dados que envolve a atenção direta e sistemática, com o objetivo de obter informações necessárias e relevantes sobre o que está a ser observado. Desta forma, é fundamental realizar esses registos de observação num diário de bordo, que irá acompanhar ao longo de toda a investigação. A observação é o ponto principal na formação de professores e, desta forma, permite-lhes adquirir experiência prática ao assistirem as práticas, que permitem a identificação de estratégias pedagógicas eficazes. Permite a compreensão de dinâmicas da sala de atividades e desenvolve habilidades que o permitem gerir a sala. Segundo Estrela (1990), a observação é o principal meio que o permite conhecer a criança e uma base de avaliação. Assim, o professor desempenha o papel de investigador e por isso deve ser capaz de recolher e organizar toda a informação recolhida de uma forma crítica.

Desta forma, a observação participante ocorre quando a pessoa que observa participa ativamente na vida do grupo que está a observar e participa nas atividades

interagindo com os participantes. Contudo, é importante refletir sobre os desafios que podem ocorrer neste tipo de observação. A presença do observador pode influenciar o comportamento dos participantes e distorcer a objetividade da observação. A participação ativa pode alterar a dinâmica natural do grupo e levar a que os participantes procedam de forma diferente. É uma forma importante de observação, contudo é necessário abordá-la de forma simples e com ética de modo a garantir que os resultados sejam interpretados de forma confiável (Estrela, 1990).

#### **b) Notas de campo**

Os dados registados nas notas de campo resultam do contacto direto com as crianças durante momentos dedicados às atividades dirigidas, e, maioritariamente, às atividades autodirigidas. Esses registos refletem aquilo que a investigadora observou, ouviu e vivenciou no decorrer da recolha de informação. São, no fundo, registos escritos da observação efetuada pela investigadora.

#### **c) Entrevista semiestruturada**

Relativamente à entrevista, esta é um procedimento que consiste em fazer perguntas e ouvir respostas com o objetivo de construir e divulgar informações sobre um dado acontecimento ou sobre a visão do mundo de alguém. É uma forma de obter informações de pessoas que estão em posição de saber ou que podem ser testemunhas de acontecimentos (Bucci, 2000). Charles e William (1974), definem a entrevista como “uma conversa comunicativa planeada que ocorre entre o entrevistador e o entrevistado para obter informações ou opiniões do entrevistado” (p.12). Essas informações ou opiniões podem ser usadas para diversos fins, como coleta de dados de pesquisa.

Uma entrevista refere-se a uma interação com um determinado indivíduo, que permite a recolha de dados em diversos contextos, tais como pesquisas. As entrevistas são utilizadas de forma a obter informações profundas sobre um determinado conhecimento. Estas permitem a exploração de diversos assuntos de forma dinâmica e permitem um ajuste das questões tendo em consideração as respostas de quem está a ser entrevistado (Amado & Ferreira, 2017). Existem aspetos positivos e aspetos negativos que devemos ter em consideração antes de elaborarmos uma entrevista. Relativamente aos aspetos positivos, é importante afirmar que permite a recolha de dados de qualidade e permite uma adaptação e flexibilidade. Por outro lado, as principais desvantagens são as respostas falsas a falta de motivação e a pouca capacidade de resposta (Amado & Ferreira, 2017).

Numa entrevista semiestruturada, existe uma mistura de perguntas predefinidas e há espaço para a elaboração que permitam uma exploração adicional. O entrevistador segue um guião, mas apresenta flexibilidade para adaptar a abordagem com base nas respostas dadas (Amado & Ferreira, 2017).

Ao longo desta investigação, recorreu-se à entrevista semiestruturada, descrita por um guião de questões previamente definidas, mas com a flexibilidade necessária para que as perguntas pudessem ser ajustadas ou reformuladas, consoante as respostas das crianças. Esta abordagem permitiu uma maior espontaneidade e adaptação à forma como cada criança expressava as suas ideias, possibilitando uma recolha de informações mais rica e ajustada às suas vivências e compreensões. Para que uma entrevista ocorra de forma correta é fundamental escolher os entrevistados, escolher o tipo de questões que vamos colocar, selecionar a duração da entrevista, ter em atenção as condições externas e elaborar o guião de todo o seguimento da entrevista, sendo este composto pelos “blocos”, “objetivos do bloco” e “assuntos/questões orientadoras” (Amado & Ferreira, 2017).

A entrevista semiestruturada realizou-se na sala de atividades com cerca de 14 das 16 crianças que frequentam a sala do Jardim de Infância. Apesar de existir um guião pré-definido, foram surgindo outras questões, de acordo com as respostas fornecidas pelas crianças. A entrevista foi gravada, sendo que, após este momento, esta foi transcrita de modo a dar início ao tratamento de dados.

Assim, o seguinte quadro apresenta o guião das questões pré-definidas, as categorias de análise e os objetivos às quais essas questões dão resposta.

**Tabela 5**

*Questões, categorias de análise e objetivos da entrevista semiestruturada*

Questões da entrevista	Categorias de análise	Objetivos
Gostam de ouvir histórias? Qual foi a história que mais gostaram de ouvir? Porquê? Gostam de ser vocês a ler as histórias, ou preferem que seja um adulto a ler?	A- Emoções e interesse pela leitura	- Compreender o interesse das crianças pela leitura. - Compreender quais os sentimentos que a leitura desperta nas crianças.

<p>Como é que os livros e as histórias vos fazem sentir?</p> <p>Quando estão tristes ou zangados, há algum livro ou história que vos faz sentir feliz?</p>		
<p>Têm livros em casa?</p> <p>Quem costuma ler as histórias? Vocês ou algum familiar?</p> <p>Vocês leem os livros que levam do Jardim de Infância?</p> <p>Quem costuma ler esse livro? Vocês, algum familiar, ou vocês e os familiares?</p>	<p>B- Práticas de leitura em contexto familiar</p>	<p>- Identificar os hábitos de leitura das crianças e das famílias</p>
<p>Onde é que podemos encontrar livros?</p> <p>Alguma vez visitaram uma livraria? Compraram algum livro? (Se sim) Qual era o assunto do livro? O que é uma biblioteca?</p> <p>Alguma vez visitaram uma biblioteca? Como são as bibliotecas? Leram algum livro?</p>	<p>C- Conhecimento sobre os espaços de leitura</p>	<p>- Identificar os conhecimentos das crianças sobre os espaços de leitura.</p> <p>- Compreender se as crianças adquirem livros nesses espaços.</p>
<p>Vocês gostam da vossa área da biblioteca? Porquê? (Se não) O que é que acham que a área da biblioteca precisa para vocês gostarem dela? (se sim) O que é que ela tem que vos faz gostar dela?</p>	<p>D- Perceção e envolvimento com a área da biblioteca</p>	<p>- Compreender a perceção das crianças sobre a área da biblioteca do Jardim de Infância.</p> <p>- Identificar os fatores que influenciam o interesse e a frequência de utilização.</p>
<p>Se vocês pudessem criar um livro, qual seria o assunto?</p>	<p>E- Expressão criativa e relação com a leitura</p>	<p>- Explorar a criatividade e o envolvimento das crianças com a leitura</p>

Fonte: Produção própria da investigadora.

## **2.7. Análise de conteúdo**

De acordo com Bardin (2016), o objetivo central da análise de conteúdo consiste em proceder a uma descrição objetiva, sistemática e, por vezes, quantitativa. Um aspeto essencial desta metodologia é a capacidade de proporcionar uma descrição rigorosa e objetiva do conteúdo das mensagens, bem como possibilitar inferências interpretativas com base nas estruturas teóricas de referência. Desta forma, os principais objetivos da análise incluem a descrição e esclarecimento das características das comunicações em análise, nomeadamente entrevistas ou documentos escritos, a comparação de mensagens da mesma fonte ao longo do tempo ou para audiências diferentes, bem como a comparação de mensagens em situações distintas para a mesma audiência.

Assim, a análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos, sendo estes a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização que tem como objetivo tornar funcionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a levar a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Esta fase também apresenta três dimensões, uma vez que ocorre a escolha dos documentos a serem submetidos em análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A exploração do material é considerada a fase mais longa, visto que, consiste essencialmente em operações de codificação e enumeração, em função de regras previamente formuladas. A categorização, envolve observar, de acordo com categorias significativas. A codificação corresponde a uma transformação realizada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 2016).

Relativamente à entrevista Bardin (2016) refere que há várias formas de a fazer e, neste caso, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada. Assim, seja qual for o caso, as entrevistas devem ser registadas e transcritas integralmente, apresentando hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador. Assim, antes de iniciar a análise propriamente dita, foi fundamental preparar o material, nomeadamente através da transcrição da entrevista, de uma leitura inicial de modo a compreender o conteúdo geral, selecionar as partes do discurso que foram fundamentais para analisar e formular hipóteses através da orientação da análise. Posteriormente, identificou-se e agrupou-se os conteúdos da entrevista. Assim, a investigadora selecionou as unidades

de registo que consistiram em palavras, expressões e frases significativas que surgiram ao longo do discurso das crianças. Estas unidades de registo foram submetidas a um processo de codificação, isto é, a investigadora atribuiu indicadores aos conteúdos, de modo a facilitar a organização e a análise. Posteriormente procedeu-se à categorização, onde se agrupou as unidades de registo e os indicadores em diversas categorias. As categorias **A – emoções e interesse pela leitura**, **B – práticas de leitura em contexto familiar** e **D – Percepção e envolvimento com a área da biblioteca**, surgiram ao longo da preparação do guião da entrevista semiestruturada. Por outro lado, as categorias **C – conhecimento sobre os espaços de leitura** e **E – expressão criativa e relação com a leitura**, surgiram aquando da análise conteúdo da entrevista realizada.

Por fim, recorreu-se a uma enumeração de modo a identificar o número de crianças que respondeu com a mesma frase, ou palavra. Através desta abordagem, garantiu-se uma análise rigorosa e fundamentada do conteúdo da entrevista, permitindo uma compreensão adequada das percepções e vivências das crianças.

Assim, a seguinte tabela apresenta a análise da entrevista semiestruturada de acordo com diferentes categorias, indicadores e respetivas unidades de registo.

**Tabela 6**

*Categorias, indicadores e unidades de registo da entrevista semiestruturada*

Categoria A	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Emoções e interesse pela leitura</b>	Compreender o interesse das crianças pela leitura.	<p><b>Criança A</b> – “Eu gosto da história dos três Reis Magos.”</p> <p><b>Criança K</b> – “Eu também gosto da história dos três Reis Magos”</p> <p><b>Criança C</b> – “Nós gostamos de ler as histórias.”</p> <p><b>Criança A</b> – “Prefiro que seja a mãe a ler.”</p> <p><b>Criança T</b> – “Eu também gosto que seja a mãe a ler.”</p>
	Compreender quais os sentimentos que a leitura desperta nas crianças.	<p><b>Criança A</b> – “Felizes!”</p> <p><b>Criança C</b> – “Feliz!”</p> <p><b>Criança A</b> – “A História da Família.”</p> <p><b>13 Crianças em conjunto</b> – “Sim, a história da Família”</p>

Categoria B	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Práticas de leitura em contexto familiar</b>	Identificar os hábitos de leitura das crianças e das famílias.	<p><b>14 crianças em conjunto</b> – “sim”</p> <p><b>Criança A</b> – “Os meus estão colocados numas prateleiras”</p> <p><b>Criança T</b> – “Eu também tenho muitos!”</p> <p><b>Criança M</b> – “Eu também tenho muitos livros em casa.”</p> <p><b>Criança L</b> – “Eu tenho muitos livros:”</p> <p><b>Criança JP</b> – “Eu tenho muitos livros em minha casa!”</p> <p><b>3 crianças em conjunto</b> – “A mãe e o pai”</p> <p><b>Criança A</b> – “A mãe... e o papa também.”</p> <p><b>5 crianças em conjunto</b> – “Sim”:</p> <p><b>Criança A</b> – “Primeiro lê a mãe e depois leio eu.”</p> <p><b>Criança C</b> – “Primeiro a mãe.”</p>
Categoria C	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Conhecimento sobre os espaços de leitura</b>	Identificar os conhecimentos das crianças sobre os espaços de leitura.	<p><b>Criança A</b> – “Na biblioteca.”</p> <p><b>Criança A</b> – “Na nossa casa.”</p> <p><b>Criança A</b> – “Sim.”</p> <p><b>1 criança</b> – “Não.”</p> <p><b>Criança A</b> – “É um sítio onde se contam histórias.”</p> <p><b>As restantes 13 crianças</b> – “Pois é.”</p> <p><b>Criança A</b> – “Sim.”</p> <p><b>Criança C</b> – “Sim.”</p> <p><b>As restantes 12 crianças</b> – “Não.”</p>
	Compreender se as crianças adquirem livros nesses espaços.	<p><b>Criança A</b> – “Sim.”</p> <p><b>Criança A</b> – “Um livro que fala de uma fada. Eu gosto muito dele.”</p>
Categoria D	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Perceção e envolvimento</b>	Compreender a perceção das crianças sobre a área da	<p><b>14 crianças em conjunto</b> – “Sim.”</p> <p><b>5 crianças</b> – “Não. Está bem assim.”</p>

<b>com a área da biblioteca</b>	biblioteca do Jardim de Infância.	
	Identificar os fatores que influenciam o interesse e a frequência de utilização.	<b>Criança A</b> – “Algumas histórias.” <b>Criança C</b> – “As histórias.” <b>5 crianças</b> – “Todas as histórias.” <b>Criança NA</b> – “Os três Porquinhos.” <b>Criança C</b> – “A história do boneco de neve.” <b>Criança A</b> – “A história da Família.” <b>Criança JP</b> – “A história do Rato Renato”
Categoria E	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Expressão criativa e relação com a leitura</b>	Explorar a criatividade e o envolvimento das crianças com a leitura.	<b>Criança A</b> – “O meu tema era a Porquinha Pepa.” <b>Criança I</b> – “Sobre a Porquinha Pepa.” <b>Criança JP</b> – “Um livro sobre o Homem-Aranha.” <b>Criança LS</b> – “Um livro sobre o Homem-Aranha” <b>Criança C</b> – “Um livro sobre o Shitch e a Ângela.” <b>Criança K</b> – “Um livro sobre os Reis Magos.” <b>Criança T</b> – “Um livro sobre os cães.” <b>Criança L</b> – “Livro sobre patos.”

Fonte: Produção própria da investigadora.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

#### 3.1. Caracterização e reformulação da área da biblioteca

A área da biblioteca no Jardim de Infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na motivação para a leitura. No entanto, a organização deste espaço deve ser estabelecida de acordo com as necessidades das crianças de modo a garantir acessibilidade, conforto e envolvimento.

Verificou-se que, apesar de apresentar uma diversidade de livros, os mesmos não se encontravam em bom estado nem eram adequados para o desenvolvimento da motivação para a leitura das crianças. Segundo o estudo desenvolvido por Martins et.

al. (2020) é fundamental uma biblioteca com livros de histórias, dicionários, livros de culinária, livros temáticos que as crianças tenham acesso e possam manusear regularmente. Desta forma, quanto mais ricos e diversificados forem os livros disponibilizados maior serão as experiências e oportunidades das crianças para contactar com diferentes usos e funções da linguagem escrita. A seguinte tabela apresenta os livros que se encontravam disponibilizados na área da biblioteca.

### **Tabela 7**

*Livros que se encontravam na área da biblioteca antes da remodelação*

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“Vera e Luís contam os animais”	Gauthier Dosimant	-	Civilização	2006
“Vera e Luís arrumam os brinquedos”	Gauthier Dosimant	-	Civilização	2006
“O bichinho da maçã e a lua”	António Avelar de Pinho	-	Melhoramentos de Portugal	1991
“Bonecos de papel e balões”	Elisabeth Gloor	-	Difusão verbo difusão	1977
“Direitos da criança”	Declaração dos Direitos das Crianças (ONU)	I.Mota e Melo	edições Paulistas	1978
“Animais amigos”	Manuela Pereira	Ray Cresswell	Europrice	2003
“A casa”	Manuela Pereira	David Crossley	C.C. Asturias	2007
“Vitinho – Um dia eu vou ser grande”	José Maria Pimentel	José Maria Pimentel	Leya	2017
“Vitinho – É a dormir que se cresce”	José Maria Pimentel	José Maria Pimentel	Leya	2017
“Animais Carinhosos”	Manuela Pereira	Ray Cresswell	Europrice	2003
“O X marca o lugar – Harry e o balde de dinossauros”	R. Schuyler Hooke	Art Mawhinney	Civilização	2008
“Uma aventura com a Lili”	Manuela Pereira	Artur Rajch	Europrice	-

“Violeta do Sol”	Marta Marques e Ana Cardoso	Ana Cardoso	Edições Esgotadas	2011
“O outono”	-	-	Desabrochar	1997
“Um amigo”	Leif Kristiansson	Dick Stenberg	Editorial Presença	-
“A Maria Castanha”	António Torrado	Cristina Malaquias	Sem informação	Sem informação
“Os três Porquinhos”	Marlene Campos	Carlos Busquets	Civilização	2004
“A festa do boneco de neve”	-	-	Girassol	-
“Harry e o balde de dinossauros – Atchim! Estamos doentes”	R. Schuyler Hooke	Art Mawhinney	Civilização	2008
“O Galo Galaró”	Mundos de Vida	Yara Kono	Mundos de vida	2024
“Vitinho – Perigo! Zona de acidentes!”	José Maria Pimentel	José Maria Pimentel	Leya	2018
“Molas”	Kath Jewitt	Fiona Hayes e Jeremy Child	Zero a oito	2009
“A primavera”	-	-	Desabrochar	1997
“O circo do palhaço pimpão”	Helena Pita	Jordi Busquets	Girassol	1997
“As estrelas do palhaço pimpão”	Helena Pita	Jordi Busquets	Girassol	1997
“Faíscas”	Kath Jewitt	Fiona Hayes e Jeremy Child	Zero a oito	2009

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Na tabela apresentada é possível observar que existem livros que não contêm informações sobre os autores, editoras, ilustradores e ano de publicação, visto que se encontram bastante degradados e não foi possível localizar quaisquer referências sobre eles na internet.

No que diz respeito ao mobiliário presente na área da biblioteca, este oferece pouco conforto e flexibilidade, uma vez que apenas apresenta uma cadeira de plástico, um

pequeno sofá e um cubo almofadado. Além disso, a área disponível para o cantinho da biblioteca é relativamente reduzida, o que limita a interação entre as crianças e até a realização de atividades de leitura partilhada. Relativamente à iluminação, é possível verificar que a mesma se localiza perto de uma janela e, desta forma, beneficia de luz natural ao longo do dia. Assim, a presença de iluminação natural é uma mais-valia, visto que contribui para um ambiente mais agradável e confortável nos momentos de leitura.

A figura 21 apresenta a área da biblioteca antes da reformulação, permitindo observar a disposição anterior do espaço, a organização dos materiais e a forma como os recursos se encontravam acessíveis às crianças.

### **Figura 21**

*Área da biblioteca antes da reformulação*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Para tornar a área da biblioteca mais apelativa e funcional, foi essencial promover a sua reformulação. Deste modo, a partir de uma conversa informal realizada com pequenos grupos de crianças, recolheram-se informações relevantes para a remodelação da área da biblioteca. Esta conversa teve como objetivo compreender as perspetivas e interesses das crianças relativamente ao espaço, envolvendo-as no processo de tomada de decisão.

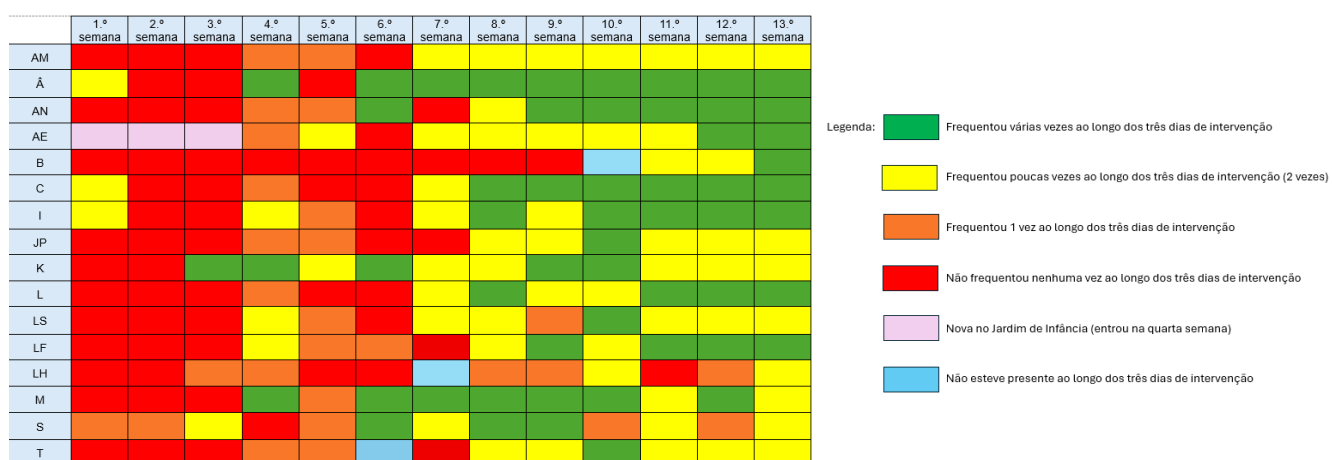
Das dezasseis crianças que constituem o grupo do Jardim de Infância, apenas nove participaram ativamente na conversa. Duas crianças optaram por não responder à

questão colocada pela investigadora e cinco encontravam-se ausentes no momento da conversa. Desta forma, verificou-se que cerca de cinco crianças que conversaram com a investigadora referiram que queriam retirar os livros antigos e colocar livros novos. Duas crianças afirmaram que queriam uma manta no chão, com o intuito de criar um espaço mais confortável para a leitura. Uma criança expressou vontade de incluir almofadas coloridas e duas crianças referiram que era essencial criar marcadores de livros.

O registo apresentado na figura exposta a seguir apresenta a frequência das crianças na área da biblioteca ao longo das treze semanas de estágio. Este registo semanal permitiu à investigadora compreender o envolvimento das crianças com a área da biblioteca, e verificar se as estratégias implementadas contribuíram para a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar.

**Figura 22**

*Registo da frequência das crianças na área da biblioteca*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Na oitava semana de estágio, a investigadora, em articulação com as crianças, deu início ao processo de remodelação da área da biblioteca. Este processo iniciou com a introdução de novos elementos, nomeadamente uma manta e três almofadas, que contribuíram para criar um ambiente mais confortável e mais apelativo para as crianças. Apesar de ser a primeira mudança da área, esta intervenção revelou-se bastante positiva, uma vez que se observou um aumento da frequência das crianças na biblioteca, tal como se pode verificar na figura 22.

No terceiro dia de intervenção da oitava semana, a investigadora deu início à decoração dos marcadores de livros. Esta atividade foi planeada em conjunto, no entanto, antes de dar início à decoração dos marcadores, a investigadora realizou uma breve conversa em grande grupo, na qual questionou às crianças qual a verdadeira função dos marcadores de livros. A “L” uma menina de seis anos, respondeu espontaneamente: “É aquela coisa que colocamos na folha do livro, para saber em que página estávamos”. A partir deste comentário, a investigadora solicitou à criança que fizesse uma pequena demonstração para que o restante grupo, nomeadamente as crianças de três anos, compreendessem, de forma concreta, a verdadeira função dos marcadores de livros. De seguida, as crianças iniciaram a decoração dos marcadores de livros, recorrendo à utilização de diversos materiais. Cada criança teve a liberdade de personalizar o marcador de acordo com os seus interesses e preferências. O “JP”, de quatro anos, decidiu desenhar a família no marcador. Enquanto realizava o desenho, partilhou com entusiasmo: “Eu estou a desenhar a minha família, porque eu gosto quando me contam histórias”. Este momento revelou que o envolvimento da família nos momentos de leitura é fundamental para estimular a motivação para a leitura.

No início da semana seguinte, a investigadora apresentou os marcadores de livros já concluídos, acompanhados de uma surpresa considerada essencial para reforçar, ainda mais, a motivação para a leitura. No marcador de livros, previamente decorado pelas crianças, a investigadora colou uma imagem de cada criança em formato cartoon e plastificou-o, de forma a torná-lo mais resistente. As crianças reagiram com grande entusiasmo, demonstrando-se extremamente felizes com o resultado (anexo 3). Considerou-se essencial reunir as crianças na manta para os apresentar e, para além de, quererem ver os seus próprios marcadores, manifestaram curiosidade em observar os restantes. Esta felicidade e entusiasmo foram salientados pelas crianças “L” e “C”, ambas com seis anos e pela “A”, de quatro anos, que referiram de forma espontânea, que queriam utilizá-los muitas vezes.

No início da décima semana, concluiu-se a remodelação da área da biblioteca, através da substituição dos livros antigos que se encontravam danificados pelos livros novos. Distribuíram-se as crianças pelas diferentes áreas da sala de atividade, ficando quatro delas na área da biblioteca. A criança “A” de quatro anos questionou: “Quando é que vamos ter livros novos?”. Perante esta questão, iniciou-se o processo de substituição dos livros danificados pelos livros novos. Para tal, a investigadora ia entregando os livros e as crianças organizavam-nos nas prateleiras com entusiasmo e sentido de responsabilidade. Apesar da norma estabelecida pela Educadora cooperante

no início do ano, que estipulava a utilização de apenas quatro crianças de cada vez na área da biblioteca, visto que o espaço era bastante reduzido, naquele momento encontravam-se seis crianças a colaborar na remodelação. O entusiasmo manifestado pelas crianças foi de tal forma evidente que acabou por despertar curiosidade e interesse nas restantes, levando-as a participarem no momento de substituição dos livros (anexo 3). Para além disso, aproveitou-se a ocasião para reforçar a importância de cuidar dos livros e para sensibilizar o grupo para a importância de manter a área da biblioteca arrumada e acolhedora. Terminada a remodelação da área, as seis crianças permaneceram na área a ler os livros novos.

Ao longo das semanas, de remodelação, verificou-se um aumento do interesse das crianças pela área da biblioteca. A disponibilização de livros novos e a participação ativa das crianças na remodelação da área, contribuíram para aumentar a motivação para a leitura. As crianças demonstraram mais curiosidade e, por isso, passaram a frequentar mais vezes a área, através da exploração e leitura dos livros (ver figura 22). Verificou-se, ainda, que as crianças começaram a imitar os adultos de referência (Educadora e estagiárias) e começaram a ler histórias uns aos outros.

Este aumento da motivação para a leitura e conseqüentemente o aumento do interesse pela área da biblioteca não surgiram de forma espontânea, mas sim do resultado de um conjunto de estratégias intencionalmente planeadas e progressivamente implementadas. A reorganização do ambiente, a inclusão de materiais novos e apelativos, a substituição dos livros danificados por livros novos e a realização dos marcadores de livros foram essenciais para tornar a área mais acolhedora e motivadora para o grupo.

Destaca-se a criança “B” com quatro anos que até à nona semana nunca tinha apresentado interesse e motivação para a leitura, porém, depois da remodelação da área e da construção do marcador de livros, começou a desenvolver o gosto pela leitura e começou a solicitar à investigadora para frequentar a área da biblioteca e para ler livros aos colegas (ver figura 22).

Assim, conclui-se que a intervenção realizada promoveu uma evolução significativa, particularmente a partir da oitava semana, constituindo um indicador relevante da eficácia da intervenção educativa levada a cabo. O trabalho desenvolvido na área da biblioteca contribuiu, efetivamente para a valorização do espaço e para a motivação para a leitura do grupo.

**Figura 23**

*Remodelação da área da biblioteca*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

**Figura 24**

*Área da biblioteca depois da remodelação*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

**Figura 25**

*Registo da utilização dos marcadores de livros*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

### **3.2. Principais contributos da entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada (anexo 4) evidencia vários aspetos relacionados com a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar. Através da entrevista semiestruturada, foram abordados diversos temas, que foram transformados em diferentes categorias, sendo estas:

- A – Emoções e interesse pela leitura;
- B – Práticas de leitura em contexto familiar;
- C – Conhecimento sobre os espaços de leitura;
- D – Perceção e envolvimento com a área da biblioteca;
- E – Expressão criativa e relação com a leitura.

Relativamente à categoria **A – emoções e interesse pela leitura**, desde o início da entrevista observou-se uma abordagem lúdica com o objetivo de estimular o interesse das crianças pelos livros, apresentando-os como “Portas mágicas” que transportam os leitores para novos mundos. As crianças demonstraram compreender essa ideia ao darem exemplos concretos, como o caso da criança “H”, de três anos, que referiu “piscina” evidenciando a ligação que fazem entre os livros e as próprias experiências.

Relativamente à importância emocional da leitura, verificou-se que um dos momentos mais significativos da entrevista foi quando as crianças foram questionadas sobre como os livros e as histórias as fazem sentir. Uma vez que as crianças presentes

referiram que as histórias e os livros as deixam “felizes”, inferiu-se um bem-estar emocional das crianças. Além disso, quando a investigadora questionou sobre qual é a história que as fazem sentir melhor quando estão tristes, as catorze crianças escolheram a “história da Família” o que a leva a verificar que a temática familiar desempenha um papel fundamental no conforto emocional das crianças. O facto de as crianças associarem os livros a emoções positivas é um indicador relevante da motivação para a leitura. Assim, a leitura promove o desenvolvimento da empatia, pois o leitor é exposto a diversas personagens e situações. Os livros e as histórias proporcionam experiências de leitura significativas, uma vez que exigem uma leitura ativa e afetiva. Este envolvimento pessoal permite ao leitor compreender as motivações das personagens, perceber as razões que sustentam as ações, num mundo complexo, onde não existem respostas absolutas entre o “certo” e o “errado”. Para além disso, a leitura estimula a reflexão individual e o envolvimento emocional, visto que leva as crianças a identificarem-se mais com certas personagens e a questionar determinados comportamentos de outras. Desta forma, as crianças começam a compreender as próprias motivações e valores (Plano Nacional de Leitura, 2025).

No que diz respeito à categoria **B – Práticas de leitura em contexto familiar**, catorze das dezasseis crianças revelaram que possuem livros em casa e que há uma participação ativa dos pais na leitura. A resposta da criança “A”: “Os meus estão colocados numa prateleira”, sugere a organização dos livros num espaço acessível, o que incentiva a autonomia na leitura. Desta forma, quando a investigadora questionou “quem costuma ler as histórias?” verificou-se que existe a influência dos familiares na mediação da leitura, sendo a mãe e o pai mencionados como principais leitores. Os pais devem proporcionar às crianças o contacto com uma ampla variedade de livros e criar um ambiente favorável para que, desde cedo, desenvolvam o gosto pela leitura. Assim, ler com os filhos representa um investimento no seu futuro, com impacto no crescimento pessoal e intelectual. A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo um dos principais agentes que influenciam o percurso na alfabetização. Como primeiro contexto social da criança, a família tem um impacto significativo nas diversas conquistas relacionadas com a leitura e com a escrita. No processo de aprendizagem da criança, é essencial que esta tenha contacto com a leitura e com a escrita desde cedo, seja através de jogos, brincadeiras ou no ambiente familiar. A forma como a aprendizagem ocorre em casa varia de família para família, uma vez que as práticas estão fortemente ligadas aos valores, à cultura do seu grupo social e à forma como a alfabetização é promovida no meio familiar (Bento, 2014).

A aprendizagem da leitura torna-se mais acessível quando, desde cedo, se cultiva, em casa, o gosto por esta prática. Além disso, não é apenas o valor da leitura em si que influencia a criança, mas sobretudo a atitude positiva dos pais em relação aos livros. O interesse das crianças não surge necessariamente pelos benefícios práticos que a leitura apresenta aos adultos, mas sim pela ligação emocional que observa. Ao ver os pais a lerem de forma entusiasmada, as crianças sentem-se naturalmente motivadas para ler (Mata, 2008).

Algumas crianças, tais como a criança “A” e a criança “T”, preferem que a mãe leia os livros e justificam essa escolha com o facto de ainda não saberem ler. No entanto, a resposta foi guiada pela investigadora, que reforçou a ideia de que as crianças sabem “ler as ilustrações” e, assim, promover a compreensão de que a leitura é um processo que vai além da decifração do texto escrito e são valorizadas outras formas de interpretação. Desde muito cedo, antes mesmo de se conseguirem expressar verbalmente, as crianças começam a observar e interpretar as ilustrações. Assim, vivem num mundo onde as ilustrações estão constantemente presentes e têm um forte impacto na atenção e a curiosidade, das crianças. A leitura visual surge naturalmente antes da leitura verbal, pois as ilustrações comunicam, transmitem significados e estimulam a imaginação, como ponto de partida para a construção do pensamento e da criatividade. Nos livros para crianças, as ilustrações desempenham um papel fundamental, pois enriquecem as histórias e cativam as crianças, tanto pela sua beleza, como pela forma como complementam a história. Por isso, não devem ser subestimadas por quem conta as histórias. Na Educação Pré-Escolar, uma vez que as crianças ainda não dominam a leitura, recorrem às ilustrações para contar as histórias. Assim, a seleção dos livros deve ser feita de forma a garantir que as ilustrações facilitem a compreensão da história. No entanto é essencial considerar a faixa etária e as características do grupo, adaptando a escolha dos livros ao contexto e ao tema que se pretende explorar. As ilustrações desempenham várias funções, como atrair, cativar e estimular a atenção das crianças. Para que ela escolha e se interesse por um livro, é fundamental que o ilustrador considere alguns aspetos para dar “vida” à obra. Antes que as crianças comecem a folhear e manusear o livro, o primeiro contacto é a capa, sendo este momento decisivo para despertar o seu interesse. Assim, o ilustrador precisa de se apropriar do texto, identificando-se com ele, e transformá-lo em ilustrações que, mais tarde, irão alimentar a imaginação e o mundo da criança (Duarte, 2020).

Em relação à categoria **C – conhecimento sobre os espaços de leitura**, ao longo da entrevista verificou-se que as crianças têm conhecimento sobre quais os locais que

nos permitem ter acesso aos livros. As respostas indicaram que as crianças têm consciência de que os livros podem ser encontrados em diferentes espaços, nomeadamente na biblioteca, na livraria e alguns referiram mesmo na própria casa. No entanto, doze crianças demonstraram que sabem que existe uma loja que vende livros, porém apresentaram um conhecimento limitado sobre o conceito de livraria e, por isso, essa informação foi transmitida pela investigadora, que de certa forma, expandiu o vocabulário e conhecimento relacionado com o tema. A discussão sobre a biblioteca revelou que apenas uma criança tem experiência de visita a este local, enquanto as outras não. No entanto, verificou-se uma grande curiosidade, das crianças, sobre o espaço.

No que diz respeito à categoria **D – Percepção e envolvimento com a área da biblioteca**, averiguou-se que estas demonstraram consideração por esta área, referindo que gostam das histórias que lá estão disponíveis. Curiosamente, quando questionadas sobre as possíveis melhorias, nenhuma sugeriu alterações, o que pode indicar que sentem satisfação com a área existente. No entanto, esta resposta também pode indicar uma falta de consciência sobre a variedade e qualidade dos livros a que têm acesso, o que reforça a importância de uma intervenção mais ativa por parte das crianças para diversificar as leituras. Desta forma, cabe ao Educador colocar à disposição, num local devidamente organizado e acessível, diversos livros selecionados pelas crianças de acordo com os seus interesses, mas também selecionados pela Educadora de acordo com diversos critérios de qualidade. A Educadora deve criar um ambiente favorável para que a criança desenvolva um contacto positivo com a leitura e assim desenvolver o gosto pela leitura e da imaginação. Os livros devem estar sempre acessíveis para que as crianças possam escolher, folhear e “ler” de forma espontânea e voluntária. É fundamental que esta área seja encantadora e confortável, de modo a incentivar as crianças a explorarem os momentos de brincadeira livre, tal como fazem com outros espaços, como a casinha ou a garagem. Este espaço deve ser, acima de tudo, acolhedor e alegre, proporcionando um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para explorar livros e outros materiais (Rosado, 2015).

Por fim, em relação à categoria **E – Expressão criativa e relação com a leitura**, através desta entrevista semiestruturada analisou-se as preferências literárias das crianças. Quando questionadas sobre as histórias preferidas, as crianças demonstraram ter memórias afetivas associadas a determinadas histórias/livros, tais como “Os três Reis Magos”, a mala de histórias sobre a família, “Os três porquinhos”, entre outros. Assim, é reforçada a importância da leitura enquanto ferramenta para a construção de

laços emocionais e para a transmissão de tradições culturais. Deste modo, verificou-se que as histórias/livros que eles mais gostaram foram apresentadas pelas estagiárias, ao longo do primeiro semestre mais propriamente na unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada da Educação Pré-Escolar I”. Desta forma, a primeira missão do Educador é fomentar o hábito de leitura. Escolher um bom livro nem sempre é uma tarefa simples, sendo importante ter em conta alguns critérios. Além disso, ao contar uma história, é essencial ajustar o nível de desenvolvimento das crianças, ao seu contexto, à faixa etária e ao estado emocional do grupo. Para despertar o interesse pela leitura, é fundamental proporcionar momentos prazerosos de contacto com os livros, o que está diretamente relacionado à forma como os adultos encaram a leitura e ao valor que ele atribui enquanto fonte de prazer e entretenimento. Segundo Rigolet (2009), quando a Educadora lê um livro às crianças, está a promover um desafio, uma arte e um ato. É um desafio porque exige a capacidade de se libertar do presente e mergulhar nas diferentes personagens da história, enquanto se adapta ao público. É uma arte, visto que, tal como qualquer outra forma de expressão artística, requer talento, mas também dedicação, ensaios, leitura atenta e uma boa memória. Contar ou ler uma história envolve dominar uma linguagem própria, que vai além das palavras, incluindo a expressão corporal a entoação e a comunicação com o público. Existem várias técnicas e recursos que podem enriquecer a leitura, como narrar, cantar, utilizar o próprio livro ou recorrer a outros materiais, como fantoches. A forma como a Educadora usa e modula a sua voz é igualmente essencial. Para envolver as crianças, deve sentir e transmitir a emoção da história, dando vida às personagens através de gestos, expressões e variações na entoação, tornando a experiência mais envolvente e cativante. É um ato, pois tal como qualquer ação consciente, será previamente pensado, vivido de forma intensa e com um propósito bem definido. No entanto, apesar de toda essa intenção, nunca se conseguirá prever com precisão o impacto que poderá ter em cada pessoa que o escuta (Rigolet, 2009).

Ao questionar às crianças “se pudessem criar um livro, qual seria o assunto?” identificou-se que os temas que mais despertam interesse nas oito crianças que responderam a esta questão, são personagens dos desenhos animados, nomeadamente a porquinha Peppa, o Homem-Aranha, o Stich, para além de histórias com cães e com patos o que revela, também, interesse pelos animais. No entanto, estas respostas indicam que estas crianças apresentam referências relacionadas com os desenhos animados que surgem na televisão, o que pode sugerir a necessidade de um

trabalho que permita a ampliação da literatura e a exploração de outras obras, que não estejam apenas relacionadas com desenhos animados.

Desta forma, esta entrevista demonstrou que as crianças possuem uma relação positiva com os livros e que a leitura está presente tanto no ambiente do Jardim de Infância como no ambiente familiar, ainda que com diferentes graus de envolvimento. O papel dos adultos é essencial para incentivar a exploração de novas leituras e o desenvolvimento do vocabulário, bem como para reforçar o vínculo emocional com a leitura.

### **3.3. Momentos de leitura por parte das famílias**

Esta atividade surgiu depois da análise da entrevista semiestruturada e depois da observação dos interesses manifestados pelas crianças. Desta forma, elaborou-se um convite às famílias (anexo 5), no qual se propôs a vinda ao Jardim de Infância para partilharem um momento especial com o grupo, através da leitura de uma história. Com o desenvolvimento desta atividade pretendia-se fortalecer a relação entre o contexto familiar e o Jardim de Infância, bem como promover a motivação para a leitura.

#### **a) Mãe da criança “LF”**

No dia 22 de abril, a mãe do “LF”, uma criança de três anos, participou no momento de leitura no Jardim de Infância através da leitura do seguinte livro:

**Tabela 8**

*Livro selecionado pela mãe do “LF”*

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“Capuchinho Vermelho”	Valentina Deiana	Silvia Provantini	Porto Editora	2020

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Desta forma, a mãe do LF levou um fantoche, que se transformava nas três personagens da história (Capuchinho Vermelho, avó e o lobo mau) e foi através dele que conduziu toda a história. Ao longo da leitura, incentivou a participação ativa das crianças recorrendo a diversas interações que estabeleceu com o grupo.

Para além, da manipulação do fantoche recorreu ao uso expressivo da voz, através da utilização de várias entoações e intensidades que deram vida a cada uma das personagens. A expressividade utilizada e a surpresa realizada através do fantoche

captaram de imediato a atenção das crianças, mantendo-as implicadas ao longo da história. Desta forma, observou-se um elevado nível de bem-estar e implicação, que se verificou através da participação espontânea em todas as intervenções propostas, nomeadamente por meio de questões abertas, gestos e da antecipação da história.

Assim, este momento revelou-se bastante enriquecedor não só pelo envolvimento da família no contexto educativo, como pela forma criativa com que a história foi apresentada.

### **Figura 26**

*Momento de leitura por parte da mãe do “LF”*



*Fonte:* Produção própria da investigadora.

#### **b) Mãe da Criança “LS”**

Na semana em que a investigadora e a colega de estágio estavam a desenvolver o trabalho de projeto relacionado com os cães a mãe do “LS”, uma criança com três anos, leu o seguinte livro ao grupo:

**Tabela 9**

*Livro selecionado pela mãe do “LS”*

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“Vamos fazer bem aos outros?”	Isabel Silva	Mariana Matos	Zero a oito	2021

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Tendo em conta que durante essa semana, o grupo demonstrou grande curiosidade relativamente ao tema dos cães, a escolha do livro revelou-se particularmente adequada. Uma das personagens principais da história era precisamente um cão, o que permitiu uma ligação imediata com os interesses manifestados pelo grupo. Desta forma, esta temática contribuiu para captar a atenção do grupo, que se manteve implicado desde o início da leitura.

No início da leitura, o “LS” afirmou que gostava de ler o livro juntamente com a mãe. Desta forma, durante a atividade, ele contou a história através da leitura das ilustrações, enquanto a mãe lia o texto escrito. No fim da história, a mãe da criança de três anos terminou com a seguinte questão: “E tu como é que podes fazer bem aos outros?” Verificou-se que as crianças com idades entre os três e os seis anos responderam com diversas sugestões, o que evidencia uma boa compreensão do tema abordado na história:

- Criança “A” com quatro anos: “Quem não tem comida, guardamos um bocadinho da nossa e damos aos outros.”
- Criança “L” com seis anos: “Podemos dar-lhes beijinhos.”
- Criança “C” com seis anos: “Podemos dar carinho, quando precisarem.”
- Criança “LF” (Única criança com três anos que respondeu): “Não andar às lutas.”

Estas afirmações evidenciaram a capacidade reflexiva das crianças, mas, acima de tudo, revelaram a importância que a história teve na promoção de valores como a solidariedade, a empatia e o respeito no contexto educativo.

**Figura 27**

*Momento de leitura por parte da mãe do “LS”*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

**c) Mãe da criança “JP”**

No dia 23 de maio, a mãe do “JP”, uma criança de quatro anos, participou no momento de leitura no Jardim de Infância através da leitura do seguinte livro.

**Tabela 10**

*Livro seleccionado pela mãe do “JP”*

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“O livro das minhas emoções”	Stéphanie Couturier	Maurèen Poignonec	Jacarandá	2019

*Fonte: Produção própria da investigadora.*

Este foi o livro que mais cativou as crianças, mantendo-as implicadas durante cerca de trinta minutos. O “JP” manifestou vontade de contar a história em conjunto com a mãe. Desta forma, ele contou a história através das ilustrações e apresentou as emoções que nela surgiam, enquanto a mãe lia o texto. No fim da leitura, o “JP” partilhou qual era a sua emoção preferida e, de seguida, questionou ao restante grupo quais eram as emoções, que eles mais gostavam. Posteriormente, surgiu um momento de diálogo,

promovido pela mãe, como forma de verificar se as crianças compreenderam quais eram as emoções presentes e de que forma eram identificadas e ultrapassadas:

- Mãe – “A raiva foi a primeira emoção a aparecer, não foi? O que é que a Ema fez para a raiva ir embora?”
- “A” (4 anos) – “Esta fez isto (inspira e expira, repetidamente) porque não queria ir para a escola.”
- Mãe – “Vocês vão-se lembrar disto quando estiverem com muita raiva? Vão respirar fundo... Na terça-feira apareceu outra emoção, o medo. Como é que ela fez para o medo ir embora?”
- “L” (6 anos) – “Lembrou-se de uma história feliz!”
- “A” (4 anos) – “No dia seguinte apareceu uma nova emoção! Ela foi ao parque com o pai, os outros meninos estavam a andar de bicicleta sem rodinhas. Ela também, mas depois caiu.”
- Mãe – “Muito bem “A”! E depois o que é que aconteceu? Qual foi a emoção que apareceu?”
- “L” (6 anos) – “Apareceu o orgulho.”
- “C” (6 anos) – “Sim, porque ela conseguiu andar de bicicleta.”
- Mãe – “Muito bem! Conseguiu andar de bicicleta sem cair e ficou muito orgulhosa dela própria.”
- “A” (4 anos) – “Depois foi ao museu com o professor e ficou com as bochechas muito vermelhinhas.”
- “C” (6 anos) – “Ficou com vergonha.”
- Mãe – “Acham que ela conseguiu responder ao Professor?”
- “JP” (4 anos) – “Sim. Ela começou a passar as mãos pelo corpo todo e a vergonha foi embora.”
- “A” (4 anos) – “Depois, ela ficou com inveja da irmã, porque também queria um fato de banho.”
- Mãe – “E o que é que fizeram para a inveja ir embora?”
- “A” (4 anos) – “A irmã disse-lhe coisas bonitas!”
- “L” (6 anos) – “No sábado ficou triste, porque a amiga foi embora?”
- Mãe – “Para onde é que ia a amiga?”
- “A” (4 anos) – “Foi para a Itália!”
- Mãe – “Boa! E a Ema conseguiu ficar feliz?”

- “L” (6 anos) – “Ela viu fotografias com a amiga. E depois a alegria chegou quando estavam todos no parque.”
- Mãe – Muito bem! Eu estou muito feliz!

A interação entre a mãe e o grupo revelou-se extremamente enriquecedora, tanto do ponto de vista emocional como educativo. Este momento, também contribuiu significativamente para o aumento da motivação para a leitura, uma vez que proporcionou uma experiência positiva, o que despertou o interesse e o envolvimento das crianças ao longo de toda a atividade.

### Figura 28

*Momento de leitura por parte da mãe do “JP”*



*Fonte: Produção própria da investigadora.*

#### 3.4. Motivação para a leitura: o contributo das intervenções

Os momentos de leitura partilhada, dinamizados pelas três mães, aliados à remodelação da área da biblioteca, contribuíram significativamente para o aumento da motivação para a leitura. A presença das famílias no Jardim de Infância, através da partilha de histórias, criou um ambiente afetivo, onde o livro e as histórias se tornaram um elemento de ligação entre casa e o Jardim de Infância. Por sua vez, a remodelação da área da biblioteca despertou nas crianças um maior interesse pelos livros.

Estas mudanças refletiram-se num entusiasmo crescente por parte das crianças em relação à leitura e aos livros. As crianças começaram, de forma espontânea e regular, a trazer livros de casa para partilhar com os colegas. Observou-se que estas demonstraram orgulho nas escolhas e vontade de envolver os outros nas suas leituras preferidas.

**Tabela 11***Livros que as crianças levaram para o Jardim de Infância*

Nome e idade da criança	Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“JP” (4 anos)	“O Coala que foi capaz”	Rachel Bright e Jim Field	Jim Field	Editorial Presença	2019
“I” (5 anos)	“A minha Bíblia em histórias”	Renita Boyle	Melanie Florian	ASA	2013
“A” (4 anos)	“Monstros e Companhia”	Leya	Leya	D. Quixote	2022
“LS” (3 anos)	“Lilo &Stitch”	Walt Disney	-	Everest Editora	2002
“S” (3 anos)	“Lilo &Stitch”	Walt Disney	-	Everest Editora	2002
“L” (6 anos)	“A casa da Mosca Fosca”	Eva Mejuto	Sergio Mora	Kalandraka	2010
“LF” (3 anos)	“Capuchinho Vermelho”	Valentina Deiana	Silvia Provantini	Porto Editora	2020

*Fonte:* Produção própria da investigadora.

Embora já ocorresse de forma pontual, foi depois do momento de leitura realizado pela mãe do “LF” que passou a fazer parte da rotina diária o momento em que o ajudante do dia escolhia um livro para ser lido ao grupo. Verificou-se que as crianças definiram concretamente a forma como queriam que este momento ocorresse. A rotina era sempre a mesma, depois de almoço, o ajudante do dia solicitava a restante grupo que se sentasse na manta, enquanto ele ia à área da biblioteca escolher o livro que queria ler.

Desta forma, observou-se que o livro mais escolhido pelas crianças, foi um livro apresentado e lido pela investigadora na semana relacionada com a “Páscoa”. Este era um livro interativo, com surpresas de baixo das abas, o que despertou grande

entusiasmo no grupo. Durante a leitura, a investigadora repetiu sempre a mesma frase, que apareceu várias vezes ao longo do livro, a cantar: “Lá vamos nós numa caça aos ovos! Vamos encontrá-los todos. Estamos mesmo felizes.” Quando a criança “A” de 4 anos foi ajudante e escolheu esta história para contar aos colegas imitou com entusiasmo a parte em que a investigadora cantou. Este momento demonstrou que o livro teve implicação na motivação para a leitura das crianças bem como na capacidade de recontar histórias, revelando o impacto que experiências de leitura significativas, podem ter no desenvolvimento da motivação para a leitura em contexto de Educação Pré-Escolar.

**Figura 29**

*Alguns dos momentos de leitura por parte das crianças*



Fonte: Produção própria da investigadora.

## **Discussão dos resultados**

Depois de recolhidos e analisados os dados, foi possível dar resposta aos objetivos delineados para o estudo e responder às questões de investigação: I) De que modo as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças pode contribuir para o desenvolvimento da motivação para a leitura? II) Em que medida a promoção das práticas de leitura partilhada pode influenciar o interesse das crianças, no que diz respeito à frequência da área da biblioteca? III) A reformulação da área da biblioteca da sala de atividades influencia a motivação das crianças para a leitura?

Após a realização do estudo, verificou-se que, relativamente às práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças, estas contribuíram significativamente para o desenvolvimento de diversos hábitos relacionados com a leitura por parte das crianças. Estas passaram a adotar rotinas que antes ocorriam de forma pontual, como o momento de leitura por parte do ajudante do dia, a iniciativa de trazer livros de casa para partilhar com o restante grupo e o aumento da frequência na área da biblioteca.

Para além disso, a promoção das práticas de leitura partilhada revelaram uma influência positiva no interesse das crianças pela leitura, nomeadamente no que diz respeito à frequência da área da biblioteca. A criação de momentos de leitura em grupo, com a participação, neste caso de três mães, contribuiu para a valorização dos livros e das histórias, o que fez com que estes passassem a estar mais presentes no quotidiano das crianças. Tal como referem Ramos & Silva (2014) a participação das famílias nos momentos de leitura constitui uma oportunidade privilegiada de envolvimento no processo educativo. O contacto com os livros, em particular com os pais, assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Esta familiaridade inicial é crucial para o sucesso futuro na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, esta valorização refletiu-se no aumento da frequência da utilização da área da biblioteca, bem como na forma como passaram a explorar os livros.

Verificou-se que as crianças demonstravam prazer em imitar os comportamentos dos adultos durante os momentos de leitura, através da utilização de diferentes tons de voz, de acordo com as personagens, ou até da leitura da história, à semelhança do que assistiram nos momentos de leitura partilhada. Este comportamento reforça a importância do mediador, pois é ele que, na maioria das vezes, é o primeiro a contactar com a obra, e, por isso é responsável por facilitar a exposição de ideias e percursos para realizar as leituras, bem como a de selecionar os textos (Azevedo, 2006). Rigolet (2009) afirma que o mediador se dedica a planear a leitura que vai realizar. Para isso, dá especial atenção à pontuação, à entoação, ao ritmo e a outros elementos que

enriquecem a expressividade da leitura. Para além disso, reflete sobre o espaço onde irá decorrer e define o momento mais adequado para realizar. Por fim, organiza todos estes aspetos de acordo com as características do grupo a quem se destina, de modo a garantir que a leitura seja significativa e envolvente para o grupo. Desta forma, conclui-se que as práticas de leitura partilhada foram um estímulo que promove a motivação para a leitura das crianças e o gosto pelo espaço da biblioteca.

A remodelação da área da biblioteca da sala de atividades demonstrou ter uma influência positiva na motivação das crianças para a leitura. Esta remodelação tornou o espaço mais apelativo e despertou a curiosidade e o interesse das crianças, que passaram a frequentá-la com mais frequência e autonomia. A participação ativa das crianças, na remodelação, através da decisão de onde e como organizar os livros e os materiais, contribuiu significativamente para o aumento da motivação para a leitura e para a frequência deste espaço. Verificou-se que ao sentirem-se responsáveis e envolvidas no processo, as crianças passaram a valorizar mais a biblioteca.

Como já se referiu anteriormente, a motivação para a leitura desenvolve-se através de experiências positivas, associadas a emoções agradáveis e a contextos significativos. As crianças sentem-se mais motivadas quando se reconhecem como capazes e quando a leitura é integrada no seu dia-a-dia (Mata, 2008).

Desta forma, conclui-se que tanto as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças, como a remodelação da área da biblioteca, tiveram um impacto significativo na promoção da motivação para a leitura na Educação Pré-escolar. A participação ativa das crianças nos diferentes momentos da investigação revelou-se essencial para o desenvolvimento de hábitos de leitura e para o fortalecimento de relação afetiva com os livros e com o espaço da biblioteca.

## **Conclusões**

Este relatório final de estágio representa uma etapa decisiva na avaliação do percurso formativo dos futuros docentes.

A primeira parte deste relatório, dedicado à reflexão das práticas no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar, contribuiu para o desenvolvimento da investigadora, pois permitiu alargar a visão sobre os diferentes contextos educativos. O facto de ter realizado a prática em diferentes contextos, embora no mesmo distrito, possibilitou uma compreensão mais abrangente das dinâmicas pedagógicas, das realidades socioeducativas e das necessidades específicas de cada grupo. Esta experiência

permitiu desenvolver uma postura reflexiva e flexível, pois é fundamental ajustar as intervenções, de acordo com as características de cada contexto.

O primeiro objetivo definido, na segunda parte deste relatório, consistiu em compreender se as práticas de leitura partilhada entre adultos e crianças podem contribuir para desenvolver a motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, este estudo teve um resultado positivo na formação da investigadora, pois permitiu aprofundar conhecimentos sobre a importância de promover, desde cedo, a motivação para a leitura e reconhecê-la como essencial para o desenvolvimento das crianças. Para além disso, a investigadora sentiu-se realizada com a execução deste estudo, pois ao longo da implementação foi possível observar um progresso evidente do interesse e envolvimento das crianças nas atividades relacionadas com a leitura.

O segundo objetivo consistiu em indagar se as práticas de leitura partilhada influenciam o interesse das crianças pela área da biblioteca e o terceiro objetivo em compreender se a reformulação da área da biblioteca influencia a motivação das crianças para a leitura. Assim, verificou-se que, através da implementação das estratégias desenvolvidas, houve um aumento significativo da motivação para a leitura. As crianças começaram a participar mais nos momentos de leitura e começaram a procurar, de forma autónoma, a área da biblioteca.

Para a investigadora, a motivação para a leitura constitui um elemento essencial no desenvolvimento das crianças, visto que vai muito além da aquisição de competências de leitura. Considera-se que a leitura, quando vivida de forma envolvente, proporciona o desenvolvimento da imaginação bem como a construção de novas perspetivas sobre a realidade. Desta forma, a investigadora considera que os educadores devem criar momentos ricos em estímulos, que despertem a curiosidade e que promovam o interesse das crianças pela leitura de forma natural e envolvente.

Na perspetiva da investigadora, a motivação para a leitura deve ser implementada desde os primeiros anos de vida, num ambiente que valorize o livro e a partilha de histórias, quer sejam elas contadas, recontadas ou inventadas. É essencial a disponibilização de uma variedade de recursos, nomeadamente livros ilustrados, dramatizações, fantoches, entre outros. No entanto, considera-se essencial respeitar os ritmos individuais e os interesses de cada uma das crianças do grupo.

Para a investigadora, o momento de leitura partilhada constitui um momento de interação, no qual se desenvolvem diversas competências. Tal como aconteceu ao longo do estudo, as crianças começam a querer partilhar histórias que ouvem e a partilhar livros com o restante grupo. Para além disso, é extremamente importante

envolver a família nos momentos de leitura. A articulação entre o Jardim de Infância e as famílias potencia os hábitos de leitura e reforça o sentimento de prazer associado à leitura.

O estudo apresenta algumas limitações. O número reduzido de famílias participantes restringiu a possibilidade de recolher mais informações ao longo destes momentos. Para além disso, o facto de o Jardim de Infância estar localizado numa aldeia e a falta de meios impossibilitaram a realização de uma visita a uma biblioteca. A partir da investigação efetuada, delimitam-se caminhos para o trabalho futuro que passam pelo aprofundamento de estratégias de promoção da leitura, incluindo as famílias nesses momentos. É essencial incluir as crianças em todos os momentos e decisões realizadas, pois estas sentem-se valorizadas e motivadas nestes momentos.

Assim, a investigadora defende que a motivação para a leitura se constrói a partir de experiências significativas, da criatividade do Educador, do envolvimento das famílias, mas sobretudo através da participação ativa das crianças.

## Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo.

[http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser\\_profess%20or\\_r\\_eflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_profess%20or_r_eflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)

Amado, J., & Freire, I. (2013). *Estudo de caso na investigação em educação*.

[https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F10895%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F0%2FEstudo%20de%20caso%20%28Amado%2C%202013%29.pdf](https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F10895%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FEstudo%20de%20caso%20%28Amado%2C%202013%29.pdf)

Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação qualitativa em Educação* (pp. 209- 234). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

[https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F18513%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F0%2FAN%C3%81LISE%20CONTE%C3%9ADO\\_laurence-bardin.pdf](https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F18513%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FAN%C3%81LISE%20CONTE%C3%9ADO_laurence-bardin.pdf)

Bento, S. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade Pré-escolar* (Dissertação para obtenção do grau Mestre em Educação e Lazer). Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI\\_BENTO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI_BENTO.pdf)

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.

[https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F10893%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F0%2FBogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_e.pdf](https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F10893%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FBogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e.pdf)

Bucci, E. (2000). *Sobre Ética e Imprensa*. Companhia das Letras.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes et al. (Eds), *olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.

[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest.\\_A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)

Charles, J., & William, B. (1974). *Interviewing: Principles and Practices*. (2nd ed.). WM.C. BROWCOMPANYPUBLISHERS.

Direção-geral da Educação, (s.d.). e *Twinning*. <https://www.dge.mec.pt/etwinning>

- Duarte, J. (2020). *Os livros como ferramenta de aprendizagem na Educação Pré-Escolar* [Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Ciências Educativas. Repositório comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39458/1/Joana%20Duarte.pdf>
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Instituto Nacional da Investigação Científica. (3ª ed., pp 26 – 56). [file:///C:/Users/lucyr/Downloads/7\\_Observa%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o.pdf](file:///C:/Users/lucyr/Downloads/7_Observa%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o.pdf)
- Gonçalves, E., & Trindade. R. (s.d). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/86218.pdf>
- Horta, L. (2023). *Pensamento computacional no ensino básico*. Postal. <https://postal.pt/cultura/ensino/pensamento-computacional-no-ensino-basico-por-luis-horta/>
- Lopes, C. (2017). Trabalho colaborativo entre Professores. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Educação]. Universidade Católica Portuguesa. <file:///C:/Users/lucyr/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Cristina%20Lopes.pdf>
- Magalhães, L. C. G. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – A importância dos materiais lúdico-didáticos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança* [Master’s thesis, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação]. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25432/1/L%C3%ADdia%20Cristina%20Gon%C3%A7alves%20Magalh%C3%A3es.pdf>
- Martins, M., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A., Salvador, L., Rato, L., & Santos, A. (2020). *Práticas de literacia em Jardim-de-Infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Fundação para a ciência e a Tecnologia. [https://www.edunova-ispa.org/wp-content/uploads/2025/01/Praticas-de-literacia-em-jardim-de-infancia-em-Portugal\\_O-que-dizem-os-educadores.pdf](https://www.edunova-ispa.org/wp-content/uploads/2025/01/Praticas-de-literacia-em-jardim-de-infancia-em-Portugal_O-que-dizem-os-educadores.pdf)
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a\\_descoberta\\_da\\_escrita.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf)
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de*

- parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/  
Direção-Geral da Educação (DGE).  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Melão, D. (2024). *Conceções da literatura para a infância de futuros professores*.  
Indagatio didactica, 16(2), 57-69.  
<https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/8717bbac-3117-47b2-8842-07efda53b5d1>
- Ministério da Educação. (2010). Despacho de 15 de outubro de 2010 (Padrões de desempenho docente).  
[https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F30971%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F0%2FPadr%C3%B5es de Desempenho.pdf](https://elearning2324.esev.ipv.pt/pluginfile.php?file=%2F30971%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FPadr%C3%B5es%20de%20Desempenho.pdf)
- Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI caracterização, tipificação e tendências*. Topelias & Companhia.
- Oliveira, R. F. C. J. (2020). *O contributo do trabalho de grupo e do trabalho a pares para o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação entre alunos do 1.º ano de escolaridade* [Master's thesis, Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa].  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12977/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Definitivo%20Raquel%20Oliveira%202018067.pdf>
- Plano Nacional de Leitura. (2025). Guia de Leitura PLA, PLE, PLH, PLNM e PLS.  
[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3905/Guia\\_PLA\\_PLE\\_PLNM\\_PLH\\_PLS\\_final.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3905/Guia_PLA_PLE_PLNM_PLH_PLS_final.pdf)
- Plano Nacional de Leitura. (2024). *Leitura em família*.  
[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3753/Leitura em Família folheto .pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3753/Leitura%20em%20Fam%20lia%20folheto.pdf)
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: Leituras em diálogo* (1.ª ed.). Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Caminho.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés*. Edições Almedina, S.A.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura do berço.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura%20do%20ber%C3%A7o.pdf)

- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rosado, A. (2015). *(Re)organização da área dos livros e incentivo à Leitura na Educação Pré-Escolar*. [Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escola]. Escola Superior de Educação de Portalegre. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14220/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-%20%28Re%29Organiza%c3%a7%c3%a3o%20da%20%c3%81rea%20dos%20Livros%20e%20Incentivo%20%c3%a0%20Leitura%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Pr%c3%a9-Escolar.pdf>
- Silva, S. R. (2024). *Novos Capítulos da História da Literatura Portuguesa para a Infância. Sobre Ilustração*. Livraria Gigões & Anantes.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Vieira, C. M. C. (1995). Breve Caracterização do Processo de Investigação Quantitativa. *Universidade de Coimbra*.

## Anexos

### Anexo 1 – Possíveis livros a disponibilizar na área da biblioteca

Título do livro	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
“Tenho em casa um cãozinho”	José Jorge Letria	Catarina Cardoso	Clube do autor	2015
“A Máscara do Leão”	Margarita Del Mazo	Paloma Valdivia	OQO editora	2023
“Pedro tem medo de Fantasmas”	Sandrine Deredel Rogeon	Gustavo Mazali	Civilização	2007
“Tino Tonto”	Patacrúa	Evelyn Daviddi	OQO editora	2008
“O Urso e a solidariedade”	José Morán	Paz Rodero	Girassol Edições	2012
“Uma carta ao Pai Natal”	João Guimas	Freepick	Coleção tomate tangerina mini	2021
“Coragem – 10 coisas que precisas de saber para venceres o medo”	Isabel Zambujal	Inês Fonseca	Aletheia	2014
“Atchim! Estamos doentes!”	Joana Ferreira da Silva	Mary McQuillan	Civilização	2008
“A bruxa arreganhadentes”	Tina Meroto	Maurizio A. C. Quarello	OQO editora	2016
“Lengalengas de animais”	Maria Arminda Gomes Silva	Aurélie de Sousa	Everest	2011
“Chocolata”	Marisa Núñez	Helga Bansch	OQO editora	2014
“A sopa queima”	Pablo Albo, André Letria e Pablo Perez Anton	André Letria	OQO editora	2018
“A Tartaruga atropelada”	Carlos Paixão	Carlos Paixão	Palimage	2009

“Família – 10 coisas que precisas de saber para tornares os laços mais fortes”	Isabel Zambujal	Inês Fonseca	Aletheia	2014
“As luvas do Capuchinho”	Inés Almagro	Mikel Mardones	OQO editora	2012
“As férias do Caracol”	Anabela Momiso	Raquel Pinheiro	Edições Novas Gaia	2009
“Travalengas”	José Dias Pires	Catarina Correia Marques	Booksmile	2015
“A foca e a autoestima”	José Morán	Ulises Wensell	Girassol Edições	2012
“A descoberta do corpo humano”	Doris Rubel	Doris Rubel	Verbo	2014
“O nosso planeta Terra”	Angela Weinhold	Angela Weinhold	Verbo	2014
“À descoberta do Universo”	Andres Erne	Andres Erne	Verbo	2014
“O bicho verde não roubou o Arco-Íris”	Joana Caetano Vieira	Rita Arcão	Sonho com Estante	2022
“Ciclo do mel”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009
“Ciclo do azeite”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009
“Nos caminhos do pão”	Carlos Paixão	Joaquim Lopes	Palimage	1905
“Herberto”	Lara Hawthorne	Lara Hawthorne	Bruaá editora	2014
“Ciclo do Pão”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2009

“O Gorila e o esforço”	José Moran	Ulises Wensell	Girassol Edições	2012
“ABC o livro das letras”	Luísa Ducla Soares	Sara Sousa	Civilização	2010
“A colheita do Ratinho”	Leticia R. Gancedo	Mar Ferrero	OQO Editora	2012
“Atchuuu! O guia completo das boas maneiras”	Mij Kelly	Mary McQuillan	Minutos de Leitura	2018
“Como cuidar de uma Mãe”	Jean Reagan	Lee Wildish	Booksmile	2018
“A melhor sopa do mundo”	Susanna Isern	Mar Ferrero	OQO editora	2017
“X de Xavier”	Maria João Teixeira Moreno	Emma Schmid	Agnès Bosch	2001
“Dom Polvo do fundo do mar”	Isabel Parreira	Carlos Santos Marques e João Luís Marques	Edições Esgotadas	2013
“Gadunhas”	Margarita del Mazo	Charlotte Pardi	OQO editora	2022
“Urso sonâmbulo”	Joana Rocha	Zé Carlos Pinto	OQO editora	2022
“Gabriel, o Galo cantor”	Isabel Couto e Ricardo Santos	Joana Costa	Papa-Letras	2015
“Os Ursinhos na cama e a grande, grande tempestade”	Paul Bright	Jane Chapman	Minutos de Leitura	2008
“O Rato Renato tem medo”	Anna Campanella	Marco Campanella	ASA	2011
“Um bolo para o lanche”	Chirstian Voltz	Chirstian Voltz	Kalandraka	2020

“Ciclo do livro”	Cristina Quental e Mariana Magalhães	Sandra Serra	Edições Gailivro	2011
“O botão invisível”	Mundos de Vida	Yara Kono	Mundos de Vida	2017
“O incrível sr. Zooty”	Emma Chichester Clark	Emma Chichester Clark	Editora Gatafunho	2006
“Para onde foram os ovos da Paulina?”	Alessia Garilli	Patrizia La Porta	Livros Horizonte	2003
“Adoptei um cãozinho”	Mymi Doinet	Sylvie Botton	Livraria Civilização	2005
“Os irmãos Suri – a chegada da nova família”	Cristina de Almeida Ferreira	Tatiana Dolgova	Flamingo	2024
“Preaguim e o poder dos feiticeiros”	Carlos J. Campos	Carlos J. Campos	Leva	2011

## Anexo 2 – Pedido de autorização para a participação dos Educandos na investigação aos Encarregados de Educação

Caros pais/Encarregados de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver o meu Relatório Final de Estágio. Nesse sentido, pretendo analisar e desenvolver a motivação das crianças para a leitura. Assim, solicito a sua autorização para proceder à recolha de dados através da gravação de vídeos e áudios, bem como à captura de fotografias, garantindo sempre a proteção da identidade e da privacidade das crianças, sem nunca revelar os seus rostos ou qualquer dado.



-----  
 Eu \_\_\_\_\_ encarregado de educação da/o \_\_\_\_\_ **aceito** a recolha de dados através da gravação de vídeos e áudios e da captura de fotografias.

Eu \_\_\_\_\_ encarregado de educação da/o \_\_\_\_\_ **não aceito** a recolha de dados através da gravação de vídeos e áudios e da captura de fotografias.

Muito obrigada,  
Luciana Rodrigues

### Anexo 3 – Registo do bem-estar e implicação das crianças ao longo da remodelação da área da biblioteca

Nona semana (apresentação dos marcadores de livros)

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
*Nomes															
1.C					X								X		Ficou bastante implicada no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros
2.L					X					X					Ficou bastante implicada no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros. Fez a demonstração da função dos marcadores de livros.
3.I					X								X		Ficou bastante implicada no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros
4.AN					X								X		Ficou bastante implicados no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros
5.A					X								X		Afirmou: “eu quero usar o meu marcador de livro”
6.JP					X								X		Ficou bastante implicado no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros
7.T				X									X		Ficou bastante implicado no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros
8.M				X						X					
9.LS				X									X		Afirmou que não sabia qual a função do marcador de livros
10.H															Não esteve presente
11.AM				X									X		
12.K				X						X					
13.S				X						X					
14.B															Não esteve presente
15.LF				X									X		
16.AE					X									X	Ficou bastante implicada no momento da apresentação do resultado dos marcadores de livros

Início da décima semana:

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes													
1.C					X						X		Auxiliou na remodelação da área da biblioteca
2.L					X					X			Auxiliou na remodelação da área da biblioteca
3.I					X						X		
4.AN					X						X		
5.A					X						X		Expressou o desejo de ter livros novos na área da biblioteca
6.JP			X							X			Estava doente
7.T				X						X			Ficou bastante implicado quando remodelamos a área da biblioteca e afirmou mesmo "Eu gostei mais da nova biblioteca"
8.M				X					X				
9.LS				X						X			A implicação subiu quando remodelamos a área da biblioteca
10.H													Não esteve presente
11.AM				X						X			
12.K				X						X			Teve medo da cadela, mesmo depois de lhe mexer e de ver que ela não fazia mal a ninguém. Quando coloquei a cadela no chão ela chorou um bocadinho.
13.S													Não esteve presente
14.B													Não esteve presente
15.LF				X						X			
16.AE				X						X			Foi a ajudante do dia. Depois da remodelação da área da biblioteca, ficou entusiasmada para ler os livros

#### **Anexo 4 – Guião da entrevista semiestruturada**

Hoje vamos falar sobre algo muito especial que nos leva a lugares mágicos sem sairmos do lugar, conseguem adivinhar o que é? Sabem que os livros podem ser como portas mágicas, que nos levam para outros mundos? Cada página que abrimos é uma nova aventura. Alguns livros têm histórias de reis e rainhas, outros falam de animais engraçados e existem alguns que nos ensinam coisas incríveis sobre o mundo. Então, agora que já sabemos que os livros nos levam para aventuras mágicas, que tal partilharmos as nossas experiências com eles? Quero muito saber o que é que vocês acham dos livros.

- ✓ Gostam de ouvir histórias?
- ✓ Qual foi a história que mais gostaram de ouvir? Porquê?
- ✓ Têm livros em casa?
- ✓ Quem costuma ler as histórias? Vocês ou algum familiar?
- ✓ Onde é que podemos encontrar livros?
- ✓ Alguma vez visitaram uma livraria? Compraram algum livro? (Se sim) Qual era o assunto do livro?
- ✓ O que é uma biblioteca?
- ✓ Alguma vez visitaram uma biblioteca? Como são as bibliotecas? Leram algum livro?
- ✓ Gostam de ser vocês a ler as histórias, ou preferem que seja um adulto a ler?
- ✓ Se vocês pudessem criar um livro, qual seria o assunto?
- ✓ Vocês leem os livros que levam do Jardim de Infância?
- ✓ Quem costuma ler esse livro? Vocês, algum familiar, ou vocês e os familiares?
- ✓ Vocês gostam da vossa área da biblioteca? Porquê? (Se não) O que é que acham que a área da biblioteca precisa para vocês gostarem dela? (se sim) O que é que ela tem que vos faz gostar dela?
- ✓ Como é que os livros e as histórias vos fazem sentir?
- ✓ Quando estão tristes ou zangados, há algum livro ou história que vos faz sentir feliz?

## Anexo 5 – Convite enviado às famílias

Queridas Famílias,

No nosso Jardim de Infância, acreditamos que a leitura é uma porta mágica para o mundo da imaginação, do conhecimento e das emoções. Por isso, quero lançar-lhes um convite especial: venham ler uma história que gostem aos vossos filhos, sobrinhos, netos ou educandos. É uma ótima oportunidade para fortalecer laços entre as famílias e o Jardim de Infância, de forma a promover a segurança e o bem-estar emocional das nossas crianças.

Esta atividade relaciona-se com a minha investigação no âmbito da motivação para a leitura na Educação Pré-Escolar e, por isso, apenas decorrerá nas minhas semanas de intervenção que se encontram mencionadas abaixo.

Semana de 22 a 23 de abril
Semana de 5 a 7 de maio
Semana de 19 a 23 de maio

Assim, **se pretende participar** neste momento, peço-lhe que indique a sua disponibilidade, de acordo com as datas apresentadas.

Nome: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Data/hora: \_\_\_\_\_

Conto convosco para tomar este momento mais mágico!

Muito obrigada!

Luciana Rodrigues  
(Educadora estagiária)