

## Resumo

O presente relatório final de estágio tem como objetivo refletir sobre as práticas e percursos de aprendizagem desenvolvidos ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O documento está dividido em duas grandes partes. A primeira apresenta uma apreciação crítica do percurso realizado nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III. A segunda remete o leitor para o trabalho de investigação relacionado com a literatura para a infância em contexto de Educação Pré-Escolar, onde se pretende analisar os níveis de envolvimento que as crianças apresentam quando são os seus familiares a dinamizar atividades ligadas à literatura para a infância. Estas duas componentes tornam-se essenciais para a compreensão e formação da profissionalização, enquanto profissionais de educação. As práticas desenvolvidas, bem como a investigação realizada ao longo do mestrado, possibilitaram a progressiva construção de conhecimentos, competências e aprendizagens respeitantes à intervenção pedagógica. A investigação realizada foi desenvolvida com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar (EPE), num jardim de infância de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu. Na instituição, foi possível recolher todos os dados e informações essenciais para o desenrolar da investigação. De forma a contextualizar a investigação, foi necessário recorrer a vários autores que focam as suas investigações na temática. A investigadora centrou o seu estudo no objetivo de compreender a relação existente entre a literacia e a participação dos familiares no processo de desenvolvimento das crianças, através do indicador de envolvimento. A par desta, a investigação dirige o leitor para a compreensão da importância das atividades realizadas pelos familiares em contexto educativo, tendo a possibilidade de analisar o nível de envolvimento presente nas atividades realizadas, através de uma grelha de observação adaptada do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Nos momentos de observação, no decorrer da investigação, recorremos à observação direta, registando o nível de envolvimento das crianças. Os resultados da investigação prendem-se com a relevância do ato de contar histórias e o modo como o adulto interage e impulsiona o grupo de crianças a aderir às suas sugestões.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Envolvimento; Formação de leitores; Literatura para a infância; Participação da família.

## **Abstract**

The present internship final report aims to analyze the learning pathways and practices developed during the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the Elementary School. This thesis is divided into two major chapters. The first alludes to a critical appreciation of all the work performed in the Supervised Teaching Practice II and III curricular units. The second chapter refers to the literature research for children in a Pre-School Educational context. These two components are crucial for a better comprehension and a deeper development of our professional skills as educational workers. The practices acquired, as well as the research conducted during this master's degree, allowed the progressive evolution of knowledge regarding pedagogical intervention. This research was conducted in a kindergarten belonging to the Group of Schools of the Viseu district resorting to a group of children from Pre-School Education (PSE). In that institution was possible to gather all the elements and essential information for the accomplishment of this research. In order to contextualize this work, it was necessary to resort to several investigations whose authors focused on the importance of the present subject, namely the difference between reading or telling stories to children in PSE. Furthermore, this research incites to the importance of the involvement of children's relatives in their activities. Employing a direct observation, we registered the involvement levels of children. Our results highlight the relevance of telling stories and how the adult-child interaction drives the group of children into take on one's suggestions and literary recreations.

**Key words:** Family's participation; Involvement; Literature for children; Pre-School Education; Lifelong readers.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO GERAL .....	5
PARTE I - Reflexão sobre o percurso da PES.....	8
1 - Caracterização dos contextos .....	9
2 - Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas .....	15
3 - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	21
PARTE II – Trabalho de Investigação .....	25
A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM ATIVIDADES DE LITERATURA.....	25
PARA A INFÂNCIA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	25
i) Introdução .....	26
ii) Revisão da Literatura .....	29
1.1. Importância da literatura em EPE .....	29
1.2. Importância das ilustrações .....	34
1.3. Ler <i>versus</i> Contar histórias.....	39
1.4. Participação da família .....	44
1.5. Envolvimento e Bem-Estar .....	52
1.6. Formação de um leitor .....	55
iii) Metodologia.....	59
2.1. - Tipo de investigação .....	59
2.2. – Procedimentos de Investigação .....	61
2.3. - Escala de observação de envolvimento <i>Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias</i> .....	64
2.4. - Observação e amostragem de acontecimentos .....	66
2.5. - Procedimentos de análise de dados .....	68
iv) Análise e discussão dos dados.....	69
3.1. - Caracterização do grupo.....	69
3.2. – Análise dos resultados.....	71
a) Primeira Sessão .....	71
b) Segunda Sessão.....	74
c) Terceira Sessão .....	76
d) Quarta Sessão .....	78
e) Quinta Sessão.....	80
v) Conclusões.....	83
CONCLUSÃO GERAL .....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS .....	92

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

**Quadro 1** - "Ler é diferente de contar histórias" (Adaptada a partir de Vichessi, 2012)

**Figura 1** – Níveis de envolvimento de 16 crianças na primeira sessão

**Figura 2** – Níveis de envolvimento de 19 crianças na segunda sessão

**Figura 3** – Níveis de envolvimento de 16 crianças na terceira sessão

**Figura 4** – Níveis de envolvimento de 17 crianças na quarta sessão

**Figura 5** – Níveis de envolvimento de 16 crianças na quinta sessão

## **ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PG – Plano de Grupo

PNL – Plano Nacional de Leitura

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO GERAL

*O professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam o seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda.*

*Johann Heinrich Pestalozzi*

Ser um profissional de educação requer, por parte do indivíduo, um vasto leque de aprendizagens, capacidades, competências e conhecimentos acerca do que é ensinar e proporcionar às crianças aprendizagens que lhes sejam significativas, dando-lhes um valor próprio que as desperte para um mundo real e que, da mesma forma, as leve a imaginar e a estimular-lhes o interesse e o gosto por aprender. Um bom educador/professor deve ter a capacidade de inspirar as suas crianças, de ser um modelo, respeitando os valores morais, religiosos e económicos do grupo. Crianças felizes e motivadas para aprender são potenciais bons alunos, que querem um mundo melhor e com mais sabedoria, curiosos e com espírito crítico, que inspiram os outros a serem melhores humanos.

O presente relatório final de estágio contempla as práticas desenvolvidas enquanto mestrande, percecionando os caminhos, decisões e estratégias ao nível educacional, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mestrado desenvolvido ao longo de um ano e meio fez-nos crescer a nível profissional, fornecendo-nos instrumentos e métodos de estudo e ensino de modo a chegar mais efetivamente aos alunos e proporcionar-lhes aprendizagens significativas que estejam de acordo com as suas expectativas.

Ser um profissional de educação pressupõe recorrer aos recursos estipulados pelas leis e decretos-lei facultados pelo governo, nomeadamente os Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, referentes ao Perfil Geral e ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, de modo a exercer corretamente a nossa profissionalização. Ambos os documentos alertam para os afazeres da profissão, em termos de conceção e desenvolvimento e integração do currículo. A par deste, temos presente o currículo prescrito para ambos os contextos educacionais, nomeadamente as *Metas de Aprendizagem* e as *Metas Curriculares* designadas de modo a orientar o educador/professor relativamente às capacidades que as crianças devem atingir até ao fim de determinado momento, quer para a Educação Pré-Escolar quer para o 1.º

CEB. Para completar o currículo educacional temos ainda o manual das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o manual de Organização Curricular e Programas destinados 1.º CEB, que estipulam as aprendizagens a gerar com as crianças, nomeadamente nas áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

Ser um profissional de educação prevê antever, observar, organizar, planificar, avaliar, agir, comunicar, articular, construindo com as crianças um desenvolvimento e aprendizagens ricas e significativas e futuristas. O início do nosso percurso educativo e profissionalizante foi desenvolvido de acordo com as práticas adotadas, quer pela educadora quer pela professora cooperante, que nos ajudaram a desenvolver estratégias de modo a trabalhar com o grupo/turma tendo em conta as suas características e motivações. Estagiar com crianças nos dois níveis de ensino possibilitou-nos observar e constatar diferentes modos de trabalho, agir em conformidade com as situações e momentos desconhecidos, dando-lhes resposta assertiva e adequada e, do mesmo modo, refletir sobre todas as ações e práticas exercidas perante os grupos. De forma a contextualizar as nossas práticas e percurso desenvolvido, apoiamos as nossas estratégias nos documentos normativos que regulamentam o contexto de Educação Pré-Escolar, bem como no estudo de distintos autores e investigadores de referência, nomeadamente para os dois níveis de ensino.

O presente relatório final de estágio é constituído por duas partes essenciais para a formação profissionalizante a que o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB nos habilita. A primeira parte do relatório é destinada a uma apreciação crítica de todo o percurso enquanto mestranda, relativamente à unidade curricular PES II e PES III, refletindo sobre as práticas desenvolvidas em estágio bem como todo o processo em volta do mesmo. Designada reflexão crítica sobre as práticas em contexto abarca a caracterização de ambos os níveis de ensino onde foram desenvolvidas as práticas de ensino, nomeadamente a análise das práticas concretizadas e das competências atingidas e desenvolvidas bem como os conhecimentos profissionais adquiridos. A segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação sobre a participação familiar em atividades ligadas à literatura para a infância, desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar. Remete para o estudo de investigação desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar em que a investigadora procurou analisar os níveis de envolvimento que as crianças apresentam quando são os seus familiares a dinamizar atividades ligadas à literatura para a infância. Os objetivos do estudo foram denominados tendo como intuito conhecer os

fatores que influenciam e interessam as crianças no momento de ouvir ler ou contar histórias infantis. Para contextualizar a parte investigativa, antecedem na segunda parte seis subcapítulos que fundamentam a sua importância para a compreensão da parte prática. Apresentam-se a distinção entre ler e contar uma história, discute-se como formar crianças leitoras em tão tenra idade, a importância das ilustrações para a leitura visual do público infantil, bem como a importância da participação familiar em contexto educacional. Após analisar e descrever a parte prática da investigação, são apresentadas as conclusões do estudo, destacando as ideias mais importante a reter da investigação, de forma a perceber a importância da temática abordada.

O relatório final de estágio culmina com uma conclusão geral sobre todo o documento, interligando as duas partes, apresentando: 1) uma breve síntese de aspetos que refletem o percurso de aprendizagens ao longo do mestrado, nomeadamente acerca das práticas de ensino desenvolvidas, bem como 2) aliar a importância da investigação à área da docência.

## **PARTE I - Reflexão sobre o percurso da PES**

## **1 - Caracterização dos contextos**

Tendo frequentado o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), é essencial apresentar as suas componentes, bem como o desenvolvimento das práticas efetivadas ao longo de três semestres. O curso de mestrado visa a habilitação profissional para a docência no contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB e comporta a componente prática exercida na unidade curricular de PES, desenvolvida ao longo de três semestres: PES I, (1.º semestre do 1.º ano), durante a qual pudemos conhecer a realidade dos dois contextos educativos, a partir da observação de ambos os contextos, bem como da preparação e lecionação/dinamização de atividades; PES II (2.º semestre do 1.º ano), durante a qual tivemos a responsabilidade de lecionar a uma turma do 2.º de escolaridade; por último, a PES III, (3.º semestre do 2.º ano) durante a qual o grupo de estágio ficou responsável pela dinamização de atividades no contexto de educação pré-escolar. A unidade curricular em destaque tem como objetivo promover os indicadores de autonomia, responsabilidade, independência e desempenho profissional dos mestrandos, tendo como foco a reflexão constante (antes, durante e após) sobre as práticas exercidas. As práticas realizadas em contexto foram desenvolvidas em grupos de estágio constituídos por dois e/ou três elementos. Esta organização permitiu-nos estruturar as aulas a lecionar e as dinamizações a desenvolver em grupo e também individualmente. A PES ajudou-nos a perspetivar o trabalho e a desenvolver as práticas em conjunto e individualmente, ambos com o intuito de alcançar vários objetivos previstos para com o/a grupo/turma. Deste modo, o grupo de estágio elaborou as avaliações diagnósticas, desenvolveu planificações e reflexões, para posteriormente, e no desenrolar das práticas, sermos supervisionadas por uma equipa de docentes da ESEV, que foram acompanhando o nosso trabalho, orientando-nos nas práticas a exercer em função do tempo de dinamização/ lecionação.

Desenvolvemos as nossas práticas de ensino supervisionado num Agrupamento de Escolas na região de Viseu, que englobou um contexto de ensino no 1.º CEB e na EPE, em escolas distintas. Como educadora/professora é importante pensar em novas formas de ensinar, de modo a cativar os alunos e a não nos restringirmos ao ensino tradicional. As crianças de hoje necessitam de múltiplos estímulos, uma vez que não são meros recetores de informação. Deste modo, torna-se crucial motivá-las para as aprendizagens que devem desenvolver.

### **a) 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Começando por esmiuçar as práticas exercidas em PES II, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, é importante referir que cada estagiária teve a oportunidade de lecionar individualmente 12 aulas, divididas pelos três primeiros dias da semana, perfazendo quatro semanas, intercaladas com as leccionações das colegas. Contudo, a primeira semana de estágio foi destinada a conhecer as características da turma e saber qual o seu modo de trabalho e, numa segunda semana, os elementos de estágio lecionaram em grupo, nos três primeiros dias da semana. Em todas as intervenções realizadas em PES II, quer em grupo quer individualmente, tivemos em consideração a reflexão e a intencionalidade, constante e partilhada, sobre as práticas exercidas no âmbito de organização, planificação e preparação dos conteúdos e dos objetivos a propor e a desenvolver com a turma. Tivemos em mente promover a partilha, a cooperação e o companheirismo durante todo este percurso com o intuito de crescermos pessoal e profissionalmente. É fundamental referir que, através do trabalho de grupo foi possível desenvolver várias competências trabalhadas com dedicação, empenho e estreita colaboração, tomando sempre como ponto de partida as informações e conselhos destacados pelos professores cooperantes nos contextos em que desenvolvíamos as práticas, e pelos docentes supervisores do curso de mestrado. No presente contexto, os professores mostraram-se sempre envolvidos e partilhavam as suas ideias e propostas com o grupo de estágio, tendo sempre em consideração o envolvimento da comunidade educativa, às quais demos a devida atenção de forma a desenvolver atividades colaborativas que fossem ao encontro das suas expectativas. Esta aliança entre a ESEV e Agrupamento de Escolas foi uma vertente crucial na nossa aprendizagem, concedendo-nos a oportunidade de desenvolver e colocar em prática as nossas competências.

Reportando-nos mais especificamente às práticas desenvolvidas no 1.º CEB, ao nível pedagógico, a professora cooperante geria uma turma de 20 alunos, com 14 rapazes e 6 raparigas. A turma abrangia dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A turma apresentava bastantes dificuldades, tanto ao nível económico como ao nível de aprendizagem com repercussões no ritmo de trabalho. A professora cooperante geria a turma de forma a auxiliar as crianças com mais dificuldades de aprendizagem; estimulava as crianças com capacidades mais desenvolvidas, com o intuito de as manter motivadas e em constante atividade de aprendizagem; por fim, incentivava as

crianças com NEE, adaptando as atividades aos diferentes estilos de aprendizagem e formas de trabalho. No geral, a turma tinha hábitos e rotinas de assiduidade, pelo que poucos eram os alunos que chegavam após a hora do toque de entrada. Numa turma tão heterogénea, havia alunos que apresentavam um bom desempenho ao nível das aprendizagens, nomeadamente na expressão oral, raciocínio lógico e matemático, autonomia, realização dos trabalhos e interesse por novos conteúdos. No entanto, também existiam alunos que apresentavam dificuldades em vários parâmetros, nomeadamente ao nível cognitivo em geral, perturbação nas aulas, respeito pelas regras impostas em sala de aula, dificuldades na leitura e na expressão oral, baixa capacidade de concentração, dificuldade no desenvolvimento do raciocínio matemático e do cálculo mental. Com uma turma tão inconstante em termos de aprendizagem, a estratégia utilizada para manter todos os alunos envolvidos e motivados era proporcionar atividades diferenciadas para os que terminavam mais cedo. O grupo de estágio, ao implementar o Projeto de Turma (PT), diagnosticou algumas estratégias para colocar em prática, com o intuito de colmatar estas dificuldades que se faziam sentir na sala de aula. Assim, definimos que as metas de aprendizagem ambicionadas e estabelecidas para a turma deveriam passar por atividades que promovessem o rendimento escolar, a autoconfiança e autonomia, a compreensão e expressão escrita, hábitos de estudo e investigação, aplicação dos conhecimentos em diferentes situações. Para levar avante estes itens, foi fundamental que a professora partisse das motivações e interesses dos alunos e com isto necessitasse de conhecer muito bem a turma com quem trabalha. Desta forma, a professora estagiária, em termos de lecionação, questionava os alunos sobre os temas a desenvolver, querendo conhecer as aprendizagens prévias dos mesmos. Sendo assim, a professora partiu das vivências dos alunos e dos seus conhecimentos prévios, apresentando atividades que gerassem motivação e envolvimento pela turma de acordo com os seus gostos. Uma vez que a turma se interessava bastante pela área de Estudo do Meio, o grupo de estágio partia sempre desta área para alargar os conhecimentos às áreas de Matemática, de Português e de Expressões. Ao longo das semanas de estágio foram desenvolvidas com a turma atividades e aprendizagens relacionadas com as temáticas: proteção da natureza, saúde e higiene, reciclagem, transportes, instituições... Em cada semana de lecionação, a estagiária planeava as suas estratégias segundo um tema, desenvolvendo-o em todas as áreas, interligando os conhecimentos adquiridos.

O ambiente na sala de aula era harmonioso e acolhedor, a turma cooperava e existia uma verdadeira amizade e entreajuda entre os alunos. O horário da turma funcionava em dois momentos: o primeiro, das 9h00 às 12h00, com um período de intervalo de 30min às 10h00 e o segundo das 14h00 às 16h09. A professora titular era exigente com os seus alunos e gostava de auxiliar nas tarefas que executavam, explorando e articulando as diferentes áreas curriculares, desenvolvendo a interdisciplinaridade. Enquanto estagiárias, deparámo-nos com várias situações complexas e que necessitavam de uma resposta adequada ao problema surgido. Somente com a experiência que fomos desenvolvendo ao longo das semanas de leção, conseguimos encontrar respostas cada vez mais adequadas aos problemas que iam surgindo em momentos de aprendizagem. As dificuldades ou obstáculos encontrados neste processo de aprendizagem prende-se com o gerir o tempo e as intervenções constantes dos alunos. A par destas dificuldades, e sendo a turma tão heterogénea em termos de rendimento escolar, precavi as minhas atividades com estratégias extra para que os alunos que terminassem as tarefas mais cedo aproveitassem o tempo a realizar atividades que promovessem as suas aprendizagens. Uma das estratégias utilizadas por mim quando os alunos terminavam as atividades propostas (geralmente as crianças mais desenvolvidas) era a de as incentivar a ajudar as crianças com mais dificuldades, nomeadamente na área de Matemática. Como a linguagem entre crianças é mais simples do que a do adulto, existiram momentos de prática em que era necessário que as crianças mais desenvolvidas explicassem, à sua maneira, a resolução de determinado problema de modo a que as crianças menos desenvolvidas entendessem a proposta a desenvolver/resolver. Em termos de gestão das intervenções dos alunos, foi necessário desenvolver novas estratégias de forma a que as crianças mais interventivas guardassem as suas respostas, dando oportunidade ao resto da turma para dar a conhecer as suas ideias e opiniões. Os objetivos das atividades propostas foram sempre definidos respeitando os conteúdos a explorar e as estratégias utilizadas foram refletidas tendo em conta os interesses e motivações dos alunos, com o intuito de os cativar e torná-los participativos no processo de ensino/aprendizagem, mobilizando os seus conhecimentos prévios em prol do conhecimento.

## **b) Educação Pré-Escolar**

Ao nível do contexto em EPE, a educadora cooperante, a nível pedagógico, valorizava o equilíbrio entre as atividades orientadas e as atividades livres. O grupo era constituído por 20 crianças: 13 rapazes e sete raparigas. Duas das 20 crianças, beneficiam de medidas de Apoio Educativo ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O grupo possuía um ambiente educativo acolhedor e amistoso. O grupo pautava pela assiduidade e pontualidade e não demonstrava problemas de adaptação ao contexto, aos colegas, nem aos adultos. O grupo era heterogéneo, possuindo amplas capacidades ao nível de aprendizagens globais e no desenvolvimento e resolução das atividades propostas em sala. Eram crianças muito comunicativas e expressivas, com boa relação entre pares, autónomas, responsáveis e respeitadoras das regras impostas na sala, cooperando bem nas atividades orientadas pelo adulto. Estas capacidades eram visíveis nos momentos de atividades livres, onde as crianças demonstravam que sabiam comportar-se segundo as regras definidas. As crianças revelavam prazer, envolvimento e bem-estar ao desenvolver atividades ligadas às várias áreas de conteúdo, nomeadamente à área de conhecimento do mundo, onde exploravam e descobriam diferentes conceitos sempre com entusiasmo e vontade de relatar as suas vivências e as suas ideias, bem como nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, na matemática e nas áreas de expressões. As propostas educativas promovidas pelas estagiárias passaram pelas temáticas de alimentação saudável, cinema, teatro, danças culturais, corpo humano, hibernação, bem como os festejos do Natal e do S. Martinho.

O grupo era bastante participativo e envolvia-se em atividades matemáticas com bastante interesse, realizavam atividades livres com responsabilidade e autonomia. Ao nível de atividades de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças mostravam-se motivadas e incentivadas a despertar o imaginário através da audição de histórias infantis, às quais prestavam muita atenção e participação, respondendo corretamente às questões que lhes eram colocadas. Assim, partiu-se do princípio de que as crianças seriam um bom público-alvo para o estudo a que a estagiária se propôs investigar.

Nas atividades livres, o jogo simbólico era o jogo mais frequente desenvolvido pelas meninas no espaço da casinha, desenvolvendo com afinco o “faz de conta”. Os rapazes circulavam mais entre as atividades livres ligadas às construções e *puzzles*. No que diz respeito ao horário estabelecido para as rotinas diárias, as crianças costumavam desenvolver as atividades livres das 9h00 às 9h40, intervalo de tempo

que era necessário para que todas as crianças estivessem presentes para o início das atividades dirigidas da parte da manhã. As atividades dirigidas pelo adulto na parte da manhã iniciavam-se por volta das 9h30 até as 10h30 e, na segunda parte da manhã, decorriam das 11h00 às 12h00. Na parte da tarde, das 13h30 às 14h30, as crianças desenvolviam atividades a seu gosto e, após essa hora, até as 15h30, as crianças estavam, mais uma vez, em atividades dirigidas pelo adulto. O espaço de sala caracterizava-se por um ambiente acolhedor e harmonioso, proporcionador de novas e motivantes aprendizagens através da disposição atraente das áreas de interesse ou cantinhos, equipados com variedade de materiais e cores, organizados pelos parâmetros estabelecidos em sala e com disposição adequada e facilidade de acesso para a manipulação e utilização dos mesmos pelas crianças. Os parâmetros estabelecidos em sala de aula diziam respeito à organização por espaços ou gavetas, isto é, havia um espaço para os jogos de tabuleiro, um espaço para os jogos de encaixe, um espaço para os *puzzles*, o espaço destinado à casa (quarto, cozinha), um espaço para a biblioteca.

Através das várias práticas e dinamizações que foram desenvolvidas em prol das crianças neste contexto, as estagiárias tiveram em atenção promover a autoestima, a autoconfiança, bem-estar e implicação, desenvolvendo estratégias que permitissem às crianças reconhecer as suas potencialidades e progressos. As dificuldades e/ou obstáculos mais evidentes, encontrados neste processo de aprendizagem, prenderam-se com a gestão do tempo e das atividades e, nomeadamente, a gestão das intervenções das crianças. O grupo em questão era muito dinâmico, o que possibilitou a partilha de vários relatos sobre os temas que foram sendo desenvolvidos, sempre demonstrando sucesso e motivação pelas propostas apresentadas. Neste contexto, tornou-se fundamental desenvolver atividades fortemente ativas, que fossem ao encontro dos interesses e motivações do grupo, nomeadamente atividades ligadas à matemática, como a contagem, as sequências, os padrões.

## **2 - Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas**

Ser um profissional qualificado para exercer a sua profissão, quer ao nível do contexto de EPE quer ao nível da educação básica, no caso o 1.º CEB, exige por parte do indivíduo uma apetência natural para exercer as suas práticas com as crianças. No entanto, ser educador ou professor não deve passar só por ser um bom modelo para as suas crianças ou alunos, deve também garantir que as suas práticas promovam e desenvolvam as competências do público-alvo. Em ambos os contextos educativos, o educador/professor deve ter em conta vários elementos chave de forma a trabalhar com o grupo/turma, entre eles: a observação constante e atenta, planificações de acordo com as características do público-alvo, uma reflexão constante antes, durante e após as suas ações, uma comunicação aberta e clara com o meio circundante, articulação dos objetivos previstos. Quer em momentos de dinamização/lecionação, quer na parte investigativa que nos foi proposta, estes parâmetros tornam-se elementos cruciais para exercer da melhor forma as nossas ações e/ou práticas.

A par destes elementos, o profissional de educação deve estar alerta e deve ter em consideração a organização do ambiente educativo, propondo atividades e objetivos que tenham um propósito bem clarificado para o seu grupo ou turma, contando sempre com a participação e colaboração da comunidade educativa e com a relação próxima que deve manter com os encarregados de educação. Como nomeiam as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), tanto o educador como o professor deve dar ênfase à intencionalidade educativa, propondo garantir às crianças/alunos condições futuras de aprendizagens que levem ao sucesso. O papel de ambos para com as crianças deve assim promover um contacto profundo e concreto através das características culturais que garantam ao público-alvo instrumentos que lhes sejam úteis no quotidiano e ao longo da sua vida, concebendo-lhes um contexto educativo favorável e rico de estímulos que despertem nelas a curiosidade e o desejo de aprender. Assim, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) fundamentam que a intencionalidade é o suporte do processo educativo e

esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (p. 93).

Desta forma, quer o educador quer o professor, através da intencionalidade educativa, tendem a promover, nas suas crianças ou alunos, o desenvolvimento pessoal e social, propondo a cooperação, a autonomia, a independência, a educação para os valores, a educação multicultural, a educação estética e a educação para a cidadania, com o intuito de desenvolver no grupo/turma o sentido de identidade e promover a vida democrática em conjunto.

É no contexto de EPE que as crianças começam a ter contacto com os seus pares/colegas e começam por desenvolver os conceitos de autonomia, cooperação, colaboração e respeito pelo outro. Assim, é essencial destacar a importância que estes primeiros anos garantem às crianças. A frequência neste contexto educativo proporciona à criança uma diversidade de aprendizagens significativas e que influenciarão a sua vida futura. Através das atividades proporcionadas pelo educador, as crianças desenvolvem as suas competências, capacidades e potencialidades ao mesmo tempo que colmatam as suas dificuldades e trabalham as suas necessidades. Contudo, o papel do educador ou do professor deve ir mais além, de modo a promover e a desenvolver os potenciais das crianças/alunos de acordo com as suas características e necessidades. Sendo assim, e de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), é crucial que o profissional de educação tenha em consideração alguns focos essenciais nas suas práticas, tais como: observar, tendo em conta o conhecimento individual de cada criança e a diferenciação pedagógica; planejar aprendizagens significativas e diversificadas, refletir sobre as intenções educativas, articular as áreas de conteúdo e envolver as crianças no processo de planeamento das atividades; agir na concretização das ações pedagógicas; avaliar, tomando consciência das práticas exercidas e envolver as crianças neste processo; comunicar as suas intenções com o grupo e com a comunidade educativa e circundante e, por fim, articular as estratégias de acordo com os objetivos propostos pela comunidade educativa. Neste sentido, é fundamental que o educador/professor clarifique os objetivos que pretende com o/a grupo/turma de forma a estar presente e implícita a intencionalidade educativa. Em estreita relação com a intencionalidade educativa deve ocorrer a continuidade educativa que deve promover às crianças a planificação de estratégias flexíveis e transversais, proporcionando o alargamento do conhecimento de aprendizagens em vários domínios curriculares, atendendo às necessidades individuais das crianças/alunos.

Ser educador/professor passa, assim, por momentos de observação, prática, experiência, eficiência, reflexão, concretização e profissionalização. Em momentos de estágio, nomeadamente nos dois semestres de PES II e III, foi possível e gratificante desenvolver as nossas competências enquanto profissionais de educação, orientadas no sentido de observar atentamente as características do/a grupo/turma e planificar as nossas ações de acordo com os seus interesses, motivações, capacidades e dificuldades, com o objetivo de potenciar ao máximo as suas aprendizagens e criar condições para que estas decorressem com sucesso. Ainda neste ponto é importante mencionar que a reflexão foi uma constante nas nossas práticas tomando consciência de que o exercício de reflexão, antes, durante e após as ações praticadas, nos fez tomar decisões na hora, garantindo quer à/ao criança/aluno quer ao educador/professor sucesso nas suas ações, desempenhando um papel mais efetivo e presente de acordo com o momento e com as intervenções do grupo/turma. Neste sentido, Leite (2010, p. 20) menciona que a prática de quem ensina,

requer planeamento e avaliação. Planeamento, ação e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhorias destas: planeia-se em função de determinados objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do feedback que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido em relação com os resultados e reformula-se a ação.

No decorrer dos dois semestres de estágio, foram tidas em consideração, quer na planificação e quer nas práticas, as orientações estipuladas e aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, de forma a desenvolver as nossas ações em contexto de EPE e Ensino do 1.º CEB. Não só as leis e decretos-lei relacionados com a educação estiveram presentes e fundamentaram as nossas práticas e ações, mas também os documentos oficiais para ambos os contextos educativos, com o intuito de proporcionar ao/à grupo/turma um currículo adequado e contextualizado. Em contexto de EPE os documentos fundamentais para a realização e fundamentação das nossas práticas foram as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010), documentos que orientam a ação do educador de infância, evidenciando as competências e potencialidades a desenvolver e promover no seu grupo de crianças, bem como aprendizagens desafiadoras, significativas e estimulantes.

Planear, agir e avaliar constantemente, devem ser as palavras mágicas que, tanto o educador como o professor, devem tomar como base para as suas práticas de modo a reformular os seus saberes e apetrechar as crianças/alunos com experiências significativas, para que o processo de ensino/aprendizagem seja bem-sucedido. Assim, em contexto educacional, foi possível ao grupo de estágio observar detalhadamente as crianças do grupo/turma com quem dinamizávamos/leccionávamos, colocando em práticas estratégias diversificadas e estimulantes, passando pela fase de autoavaliação e heteroavaliação. Deste modo, e em fase de dinamização/lecionação, era essencial avaliar os conhecimentos visados e prévios das crianças, bem como dos seus trabalhos, identificando ao longo das atividades o grau de desempenho e desenvolvimento individualizado, de modo a agir em conformidade com as suas dificuldades ou necessidades. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 27) elucidam que o processo de avaliação “é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.”. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto menciona que o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.4). O mesmo documento determina que o professor do 1.º CEB deve avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem” (p. 8).

No que concerne ao contexto do 1.º CEB, os documentos oficiais que fundamentam a ação do professor descrevem o currículo dividido em várias áreas: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas, a Expressão e Educação Físico-Motora e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estipuladas nas *Metas Curriculares* (2012) destinadas ao 1.º CEB. É fundamental que o professor as desenvolva todas, não descartando nenhuma, uma vez que todas se complementam e são essenciais para que o aluno cresça física e intelectualmente, indo ao encontro das expectativas e motivações dos mesmos. Em momentos de prática, é crucial referir que nos foi possível leccionar todas as áreas de conteúdo, construindo sempre uma interdisciplinaridade, criando dinamismo, diversidade e motivação para os alunos, deixando-os falar sobre as suas ideias e opiniões sobre determinado tema, partindo sempre dos seus saberes prévios e do seu

quotidiano/contexto. No decorrer das semanas, crescemos como profissionais através dos erros cometidos, das atividades propostas e estratégias utilizadas, tornámo-nos capazes de refletir na ação e modificar certas atividades de acordo com a situação ou imprevisto surgido.

De acordo com Herdeiro e Silva (2008) é importante que os professores revejam e valorizem o seu papel como agentes de mudança e construtores críticos do conhecimento e de competências ao longo da sua carreira profissional, com o intuito de que a escola seja um espaço de novas aprendizagens e que as práticas sejam cada vez mais direcionadas aos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses. Assim, o profissional de ensino deve ser visto como um agente ativo na mudança, autónomo e responsável pelas suas ações, que deve ter como objetivo principal, a reflexão individual e coletiva, com os colegas, de forma a melhorar as suas competências no âmbito da prática docente bem como a nível do ambiente educativo. Partilhando das mesmas ideias que os autores anteriores, é essencial que tanto o educador como o professor sejam profissionais preocupados com as práticas e com a maneira como desenvolver as suas ações para com o/a grupo/turma. Tal como eles, também nós, estagiárias em contextos distintos, fomos acompanhadas por professores titulares e cooperantes que nos observaram em dinâmizações/lecionações com o objetivo de nos alertar e auxiliar nas nossas dificuldades ou necessidades. É fundamental partilhar as nossas ideias com os colegas para que tenhamos uma visão mais clara e perspetivada das nossas estratégias.

Como profissionais de educação, devemos ter em consideração a construção e concretização do Projeto Curricular de Grupo (PCG), para a EPE, e o PCT, para o Ensino Básico. Estes dois instrumentos são elementos abertos que são concretizados pelo educador/professor ao longo de todo o ano letivo, permitindo a sua revisão e reformulação, consoante alterações surgidas no processo. É nestes documentos que constam todas as informações pertinentes sobre determinado/grupo turma, como por exemplo a caracterização da sala e do contexto, a caracterização individual das crianças. Presente nos mesmos documentos consta a caracterização dos modos de aprendizagem das crianças e as suas motivações, interesses e expectativas, as opções e intencionalidades curriculares, as decisões estratégicas e os modos de organização curricular. Todos estes itens auxiliam o educador/professor na organização do ambiente educativo e na construção das suas práticas perante o grupo/turma, bem como na promoção de aprendizagens significativas com o intuito de

atribuir sentido às suas perspectivas, desenvolvendo o gosto por aprender. Segundo Roldão (1999), o PG e o PT são a

forma particular como, em cada contexto se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (p. 34).

Ambos os documentos são concebidos com a responsabilidade do educador/professor, e devem ter em consideração as orientações estabelecidas pelo Projeto Educativo, pelo Projeto Curricular de Agrupamento e pelo Plano Anual de Atividades. Ambos têm a finalidade da planificação dos métodos de ensino/aprendizagem, a articulação transversal de conhecimentos e saberes e a sequencialidade progressiva das aprendizagens das crianças. Em momento de estágio, foi-nos dada a possibilidade de concebermos um PT de raiz, tornando-se uma atividade gratificante, colocando os nossos conhecimentos sobre a turma, sobre as suas necessidades e competências, relatando quais as estratégias e ações a realizar perante os itens enunciados, com o objetivo de encaminhar a turma para o sucesso mais amplo e com vista ao progresso.

De forma resumida, o papel do profissional de educação deve ter como base a legislação, os documentos oficiais estabelecidos os contextos educacionais, servindo-lhe como orientações às suas práticas e promoção de estratégias que devem seguir com atenção de forma a atingir os objetivos.

### **3 - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

O papel do profissional de educação em contexto de EPE e de 1.º CEB implica planear, refletir, agir e avaliar. Através destas ações formula e concebe as suas práticas de acordo com as características, motivações e interesses do grupo/turma, segundo os objetivos que pretende atingir e das aprendizagens a proporcionar. Neste sentido, os profissionais de educação devem ter em conta o que regulamenta a legislação na mesma área, de forma a basear as suas estratégias e práticas de acordo com os enunciados das leis, decretos-lei e circulares, com o objetivo de observar, planear e avaliar as crianças de forma objetiva, clara e eficiente. Ser educador/professor reflexivo pressupõe envolver-se em projetos de escola, não ter uma rotina fixa e inflexível, destacando as suas capacidades e competências para resolver problemas de acordo com as situações imprevistas. Assim como os profissionais de educação, também nós, estagiárias no mesmo âmbito, nos propusemos observar, planificar e avaliar o/a grupo/turma de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, referente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, e do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, referente ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Ao longo dos nossos momentos de estágio e práticas, uma das palavras que mais destaque teve foi *reflexão* e a importância de nos tornarmos profissionais reflexivos, tomando em consideração a reflexão antes, durante e após a ação. Como menciona Herdeiro e Silva (2008), o educador/professor deve sempre exercer esta atividade rodeado de colegas que pretendam também expor as suas situações, discutindo as suas ideias de estratégia perante determinado assunto escolar. Assim, torna-se crucial que, em conjunto, debatam as suas opiniões com o objetivo de melhorar as suas ações e aprender novas práticas com os companheiros. Tal como mencionam os anteriores autores, também nós estagiárias, em ambos os contextos educativos, tornámo-nos profissionais reflexivas e críticas relativamente às nossas estratégias, ações e práticas, o que nos ajudou bastante na tomada de decisões fundamentais a deliberar perante o/a grupo/turma em questão. Trabalhar e refletir sobre as práticas em grupo, partilhar os nossos saberes, propostas e experiências com as colegas e com os professores cooperantes permitiu-nos crescer profissionalmente e alargar os nossos conhecimentos através das trocas de

informação e da observação atenta das dinamizações/lecionações. Observar é um verbo essencial na profissionalização, uma vez que a observação atenta e detalhada nos auxilia a desempenhar atitudes de acordo com situações imprevistas e nos faz refletir sobre soluções adequadas para a sua resolução. Partindo das motivações e conhecimentos das/dos crianças/alunos, das suas características individuais e gerais, o educador/professor terá sucesso nas suas intervenções, cativando os alunos para a aprendizagem. Usar com as crianças uma linguagem clara e científica, apropriada à sua faixa etária, efetivando uma relação próxima entre educador-criança, bem como recorrer aos seus conhecimentos e aos materiais disponíveis em sala, promove ao contexto aprendizagens significativas e gratificantes. Dar a conhecer às crianças novas temáticas, desenvolver com elas novas formas de conhecimento e despertar-lhes a curiosidade e o desejo de aprender mais, foram os objetivos que nortearam a nossa atuação e que foram importantes para estabelecer uma boa relação com o/a grupo/turma. Construimos uma relação próxima e carinhosa, auxiliando as crianças com mais dificuldades e aquelas com maior desempenho intelectual, incentivando-as a nunca desistir das tarefas difíceis e a serem melhores nas atividades que realizam. Refletir após a ação, é um passo essencial na profissionalização, uma vez que é a fase em que o educador/professor deve investir, repensando sobre as suas ações, o que correu bem/mal e o que poderia correr melhor, de modo a potenciar ainda mais as suas práticas, refletir sobre as vivências em contexto, definir metas e objetivos claros a atingir com o/a grupo/turma de modo a colmatar as dificuldades sentidas, quer pelo contexto, quer pessoalmente.

Relativamente às dinamizações/lecionações efetuadas em contexto de EPE e em contexto de Ensino Básico foi possível constatar que, as nossas práticas foram ao encontro dos itens/objetivos estipulados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, servindo-nos deles para melhorar a nossa prática e para fundamentar as nossas ações. O mesmo decreto determina que o perfil de desempenho de um profissional de educação deve passar por conceber e desenvolver um currículo ligado ao/à grupo/turma, nomeadamente no âmbito da organização do ambiente educativo, no âmbito da observação, planificação e avaliação em contexto e no âmbito da relação e da ação educativa, integrar o currículo no âmbito das diversas áreas e domínios de conteúdo previstos nos documentos oficiais destinados a ambos os níveis de escolaridade. Neste âmbito, os profissionais de educação deparam-se com inúmeras circunstâncias às quais devem dar resposta clara e objetiva e, em contexto de estágio, deparámo-nos com situações imprevistas às quais tivemos que garantir sucesso. Em

momentos de dinamização/lecionação, vários foram os momentos que enfrentámos e aos quais demos resposta adequada às situações, passando por liderar um(a) grupo/turma, diversificar estratégias em conformidade com as circunstâncias imprevistas, desenvolver atividades de acordo com os interesses das/dos crianças/alunos, gerir o tempo disponível para os momentos de prática, dar auxílio e resposta às dificuldades existentes e reforçar o apoio e motivação das crianças com potenciais elevados, refletir sobre as ações tomadas em campo no momento, entre outros aspetos que vão surgindo antes, durante e após as práticas. De acordo com Lopes (2012), o papel do educador/professor deve passar por manter um equilíbrio entre a ordem e a aprendizagem, ou seja, estabelecer regras em contexto educativo, lidar com o comportamento das/dos crianças/alunos, definir e repensar estratégias para colmatar estas dificuldades. O mesmo autor conclui que a intervenção do educador/professor deverá basear-se numa correta organização e gestão na sala, tanto em contexto de EPE como em contexto de Ensino Básico.

Baseando as nossas práticas e ações no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é essencial mencionar que, enquanto educadora/professora organizámos o espaço educativo e respetivos materiais com o intuito de desenvolver aprendizagens gratificantes e significativas selecionados a partir do contexto e das experiências das/dos crianças/alunos. Assim, mobilizámos e gerimos os recursos educativos, observámos cada criança individualmente e coletivamente, com o objetivo de realizar planificações de atividades adequados às características, interesses e necessidades do/da grupo/turma. Na mesma linha de ideias, tivemos em conta os conhecimentos prévios das/dos crianças/alunos bem como as suas competências, promovemos o envolvimento das mesmas em atividades através das suas iniciativas e ideias, fomentámos a cooperação, garantindo que o/a grupo/turma se sentissem valorizados e integrados em contexto. Planificámos atividades abrangentes, transversais e promotoras de aprendizagem em variados domínios curriculares, envolvemos as famílias e a comunidade em atividades a desenvolver, estimulámos a curiosidade do/da grupo/turma segundo o meio que as rodeia, promovendo a capacidade de identificação e resolução de problemas, promovemos o desenvolvimento pessoal, social e cívico no âmbito da educação para a cidadania. Nos restantes níveis, promovemos atividades de descoberta, de exploração, de pensamento crítico e lógico matemático, de exploração linguística nas modalidades oral e escrita, de desenvolvimento das expressões plásticas, musicais, dramáticas e físico-motoras, desenvolvendo, em ambos os contextos, a autonomia, a independência, a

cooperação, a colaboração, a entreaajuda, o sentido crítico, a curiosidade e o desejo de aprender.

**PARTE II – Trabalho de Investigação**

**A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM ATIVIDADES DE LITERATURA  
PARA A INFÂNCIA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

## **i) Introdução**

A escola como instituição organizacional deve fomentar, nos seus alunos, amplos conhecimentos sobre o mundo e o desenvolvimento de variadas capacidades e competências, que se tornem essenciais tanto para o seu quotidiano, como para a vida futura dos mesmos. Os docentes, e toda a comunidade educativa envolvente na instituição, devem saber construir com cada aluno, o respeito à individualidade, o desenvolvimento da autonomia e fortalecer e despertar o pensamento crítico e o espírito de curiosidade. Tal como apontam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 15) a comunidade educativa deve dar ênfase aos objetivos pedagógicos propostos não só em contexto de jardim de infância mas também com crianças em contexto de Ensino do 1.º CEB. De acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, denominada de Lei-Quadro da EPE, os princípios pedagógicos vão ao encontro de: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. O presente estudo de investigação desenvolvido no âmbito do relatório final de estágio teve em consideração os pressupostos associados à participação familiar em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como analisar os níveis de envolvimento recolhidos nas sessões desenvolvidas com atividades de literatura entre o grupo de crianças e os seus familiares. Os objetivos propostos para a investigação prendem-se com a descrição da relevância da participação familiar em contexto educativo, compreender a importância da mesma participação no processo de desenvolvimento das crianças, descrever o envolvimento do grupo segundo a participação dos seus familiares e analisar a repercussão desta mesma participação em práticas ligadas à literatura infantil.

A segunda parte do relatório final de estágio é constituída por uma revisão da literatura subdividida em seis subtópicos que retratam as palavras-chave essenciais para a compreensão do estudo em si, nomeadamente a importância que tanto o educador como o adulto deve dar à literatura para a infância para crianças dos três aos seis anos de idade, qual a diferença entre ler uma história e contar uma história,

palavras que o adulto toma como tendo significados semelhantes, mas que na sua essência são bastante diferentes. A revisão da literatura conta também com a contextualização da importância da leitura visual realizada pelas crianças através das ilustrações contidas nos livros infantis, a importância da participação familiar em contexto de jardim de infância e a importância do envolvimento e do bem-estar, dois conceitos fundamentais para que a criança se interesse pelas atividades propostas, e como o educador ou adulto pode compreender em que patamar o seu grupo ou criança está, segundo uma análise realizada em campo. A segunda parte do documento conta ainda com a análise dos dados recolhidos na investigação, explicitando o tipo de investigação realizado, os procedimentos de investigação bem como a análise e discussão dos dados obtidos. De modo a fomentar a investigação com um grupo de crianças em contexto de Educação Pré-Escolar foi realizada uma caracterização do grupo, de forma a dar a conhecer o seu potencial e de que forma este poderia beneficiar da presente investigação. A análise dos resultados obtidos foi descrita em cinco sessões que caracterizam os momentos proporcionados entre familiares e as atividades de literatura para a infância.

Diversos foram os autores/investigadores analisados de modo a contextualizar os parâmetros que enquadram o presente estudo. A importância da literatura no meio infantil tem sido tema de diversas pesquisas estudadas por investigadores que afirmam que esta atividade é facilitadora do processo literário nas crianças, promove a emergência da literacia, fomentando nas crianças o mundo imaginário onde se torna possível ler imagens, contactar com letras e escutar histórias. Através da audição de histórias infantis, a criança é convidada a refletir sobre as ações e escolhas dos personagens, surgindo diversas aprendizagens ao nível da amizade, das preocupações, do respeito, das emoções. Deste modo, é fundamental que o adulto tenha em atenção que estes momentos de confraternização com as histórias infantis proporcionam momentos emocionantes e exploratórios, elevando a capacidade de criação, imaginação, criatividade e curiosidade das crianças. Quando o público infantil ouve histórias, passa a visualizar de forma mais explícita os sentimentos que tem em relação ao mundo. No entanto, através das investigações realizadas, não é só o ato de ouvir ler ou contar uma história em si que desenvolve nas crianças todas essas potencialidades. Torna-se essencial que o papel do adulto seja imponente e interessante, de modo a que as crianças se sintam inseridas na história e motivadas para aprender e saber mais sobre qualquer assunto ou tema que se esteja a desenvolver com a moral da história em si. Deste modo, a qualidade da interação

desempenhada pelo adulto propicia a motivação e o prazer das crianças. A par do estilo de ler/contar uma história e do papel desempenhado pelo adulto, surge também a importância das ilustrações dos livros infantis para as crianças. Este instrumento é denominado como a complementaridade da narrativa exposta na história, é um meio que chama a atenção da criança e suscita-lhe a capacidade de imaginação e curiosidade e é ele que torna a criança apta para conseguir ler e compreender a história do livro, sem no entanto saber ler. Sendo a literatura um caminho que deve ser percorrido desde cedo com as crianças, e sabendo que os pais são os primeiros promotores a desenvolver atividades literárias com os seus filhos, é importante conjugar o meio familiar com o meio escolar, proporcionando momentos de aprendizagens múltiplas, gratificantes e significativas para as crianças. Em contexto de Educação Pré-Escolar realça-se a importância da participação dos familiares em atividades promovidas pelo meio educacional. Estudos elaborados por Mata (2006) evidenciam que em atividades deste género, as crianças sentem-se mais motivadas, interessadas e participativas através da partilha e participação dos seus familiares em momentos literários. A participação dos familiares em atividades como as indicadas deve ser um momento de confraternização, troca de informações e conhecimento, bem como conveniente a um ambiente acolhedor com altos níveis de envolvimento e bem-estar, quer pelas crianças quer pelos adultos presentes. Envolvimento e bem-estar são dois indicadores indissociáveis que estão inerentes à vida das crianças, proporcionando-lhes felicidade, sintonia e compreensão pelo mundo que as rodeia, que as faz desempenhar com agrado, prazer e satisfação comportamentos e atividades com sucesso.

## ii) Revisão da Literatura

### 1.1. Importância da literatura em EPE

Sendo a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.15), torna-se essencial que, ao longo deste contexto educativo, a criança contacte com diversas experiências significativas. Com isto, os agentes educativos podem assumir especial papel ao fomentar o prazer na leitura, uma vez que este trabalho pode não ser feito em casa. Desta forma, através do estudo incluído no presente documento, pretendeu-se dar a conhecer ao público infantil histórias que as fizessem imaginar, contextualizadas através da época em questão. O hábito de contar histórias, de acordo com Azevedo e Rosa (2003), constitui um elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo da criança, potencia a aprendizagem da língua, proporcionando o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua, bem como cria hábitos mais saudáveis de leitura proporcionando aprendizagens significativas ao nível do contacto com a literatura. A literatura infantil designa e “integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança” (Azevedo, 2006, p. 11).

Para Alcoforado (2003), é no contexto da Educação Pré-Escolar que se desenvolve o processo literário, onde se conquista e se promove a emergência da leitura, através do contacto com diversos tipos de texto escrito. Neste âmbito, os diversos instrumentos a que se recorre para o trabalho da leitura devem ser utilizados para despertar nas crianças o desafio da comunicação que esta oferece, favorecendo a interação com todo o mundo literário e com o mundo em seu redor. O contacto com o livro infantil proporciona várias descobertas e incentivos para as crianças, tal como Abramovich (1993, cit. por Otte e Kovác, 2003, p. 4) esclarece:

é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo (...) Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento.

A literatura para a infância, proporcionada através da leitura de histórias infantis, possui em si uma magia universal capaz de prender a atenção das crianças, mantendo-as interessadas e motivadas para o ato de aprender. Segundo Otte e Kovác

(2003, p. 5), “a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento duma mente criativa e inventiva”. Kraemer (2008) menciona que as histórias para a infância proporcionam agradáveis momentos que vivenciam constantemente o mundo das crianças, e onde poderá, eventualmente, existir uma partilha de situações e vivências entre os pais e os seus filhos, no que toca à leitura. As histórias infantis podem sugerir às crianças diversas aprendizagens, quer ao nível da amizade, das preocupações e das emoções. Através deles, a criança é convidada a refletir sobre as ações das personagens, sobre as suas condutas chegando à conclusão que toda a história reflete uma moral. A criança poderá aprender a usá-la como benefício para o desenrolar do seu desenvolvimento, como proteção dos obstáculos que lhe vão surgindo no quotidiano, isto é, as histórias têm o objetivo de revelar conflitos e apontar formas de os superar. Para o mesmo autor, as histórias exibidas em filmes e desenhos animados tendem a inibir a imaginação infantil, uma vez que as crianças recebem elementos figurados do ilustrador, tornando-se assim uma experiência pessoal do ilustrador. Esta experiência não leva a que as crianças pensem e imaginem as personagens e os cenários da história, na sua perspetiva. O mesmo autor indica que todas as histórias deveriam ser apresentadas às crianças de forma oral, narradas em contacto com os livros, com o intuito de dar oportunidade à criança de imaginar o conto a partir da sua experiência pessoal. Hoje em dia, devido à constante mutação da sociedade e com o desenvolvimento tecnológico, a tradição oral de contar histórias vai sendo cada vez mais substituída pelos computadores, pela televisão, pelos *tablets*. A restrição de acesso às tecnologias não deve ser total mas, o tempo que as crianças gastam a contactar com estas, deve ser limitado e, o papel dos pais deve ser cada vez mais o de proporcionar às crianças diferentes formas de aprendizagem.

Após esta revolução tecnológica, onde as velhas histórias infantis são apresentadas com belas imagens de animais e com sons característicos e associados às sonoridades presentes na história, torna-se difícil para um contador de histórias ultrapassar este novo modelo de leitura que a sociedade impõe, nomeadamente no uso das novas tecnologias a nível do contexto de educação pré-escolar. No entanto, há que ter em conta o nível de restrição que colocamos nas crianças ao visionarem e ouvirem histórias relatadas através do computador: as crianças começam por se habituar a não precisarem de usar a imaginação, não constroem mentalmente a história que tiveram a oportunidade de visionar, deixando de lado a importância da

criatividade e capacidade de imaginação. No mesmo âmbito e de acordo com Otte e Kovác (2003, p. 2),

a história apresentada na TV ou em vídeo vem tão completa que não é necessário criar imagens e usar a fantasia para entendê-la (...) nesses programas o diálogo com o interlocutor é reduzido a zero. Ao espectador e ouvinte cabe olhar e escutar em silêncio – e aí se alguém ousa falar ou fazer uma pergunta.

Assim, é crucial garantir às crianças momentos emocionantes e exploratórios, elevando a sua capacidade de criação, imaginação, criatividade e curiosidade com ideias e soluções encontradas através da experimentação do contacto com o livro, ouvindo a educadora e/ou outros membros da comunidade ler ou contar uma história que vá ao encontro das expectativas e características do público-alvo.

Nas ideias de Abramovich (1993, cit. por Otte e Kovác, 2003, p. 3), ouvir ler ou contar uma história pressupõe descobrir e interpretar os conflitos inerentes às personagens presentes, as suas dificuldades, os impasses e as soluções encontradas no desenrolar da sua ação. Estes itens proporcionam à criança resolver e/ou interpelar as atitudes e ações das personagens, bem como colocar-se no lugar destas e dar asas à sua imaginação, concebendo novas soluções para as suas dificuldades, de modo a que, em algum momento da sua vida em que se sintam com dificuldades em ultrapassar certa situação, consigam arranjar uma solução adequada para o seu problema. É através do ouvir ler ou contar uma história que as crianças experienciam as emoções de tristeza, alegria, raiva, medo, insegurança, dor, felicidade, importantes para o significado atribuído a uma característica que ouçam ou revejam perante determinada personagem de uma história, bem como a nível pessoal. Otte e Kovác (2003, p.5) mencionam que

quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos.

De acordo com Mata (2006) é essencial que as crianças tenham contacto com a leitura de livros infantis desde pequenas, estimulando o seu gosto pela leitura e pela linguagem oral e escrita. A ação de ouvir ler ou contar uma história possibilita na criança, em idade pré-escolar, o desenvolvimento, a descoberta e a exploração de enriquecedoras experiências, nomeadamente na organização da linguagem e das suas funcionalidades. Segundo Mata (2006, p. 76)

não é o ler a história que conduz às aquisições necessárias e que faz muitas vezes a diferença entre as crianças, mas sim a interação global em que está inserida a história, o papel que o adulto aí desempenha na mediação com o texto e o seu significado.

Assim, constata-se a importância, não só do ato de ler ou contar histórias para as crianças, mas também o importante papel que o adulto desempenha em deslumbrar a criança com a sua leitura. A qualidade da interação desempenhada pelo adulto propicia a motivação e o prazer das crianças, incentivando-as a quererem conhecer mais sobre determinado tema e a ganhar gosto pela leitura dos livros infantis e pela literatura em geral.

Ao longo dos anos, vários autores dedicaram-se a pesquisar sobre a temática da importância dada à literatura infantil em crianças em idade de educação pré-escolar, quer no contexto escolar quer no contexto familiar. Esses estudos indicam que ambos os contextos potenciam as aprendizagens das crianças quando os familiares se envolvem e demonstram o gosto pela leitura/conto de livros infantis, explorando as potencialidades que um livro pode conter no seu interior. Os hábitos e práticas dirigidas quer à leitura quer ao conto de histórias infantis tem mostrado resultados interessantes, nos estudos desenvolvidos por Mata (2006), nomeadamente o facto de apontarem melhorias na relação família/criança e escola/família/criança na medida em que a participação dos familiares em ambos os contextos potencia a aprendizagem das crianças, motiva-as a querer saber mais, criando-se momentos que enfatizam a descoberta de novas experiências e novos saberes, reproduzindo ambientes estimulantes e significativos. Os benefícios ligados a esta atividade lúdica remetem-nos para o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, do prazer e gosto por ler ou descobrir a magia dos livros, estimulando as crianças a construírem a sua identidade, criando relações mais afetivas e comprometedoras com os pares e com os elementos da família, nomeadamente o respeito, a amizade, o afeto, a preocupação e o bem-estar.

Não é somente o facto de ler livros infantis às crianças que faz a diferença no seu desenvolvimento, mas a ação decorrente ou posterior de refletir com as mesmas sobre o conteúdo apresentado, discutindo sobre as atitudes e escolhas das personagens, apoiando a curiosidade intrínseca e a participação e desenvolvendo o espírito crítico e a construção da sua identidade. Neste sentido, a atitude do leitor deve ser a de interagir positivamente com as crianças, de maneira a demonstrar afeto, despertar a curiosidade e o gosto pela leitura, utilizar o corpo para expressão de

sentimentos das personagens, bem como os acontecimentos das suas ações. A performance tende a motivar as crianças para a leitura e envolvê-las no processo lúdico, não aprisionando as crianças a um modelo de mero observador.

O ato de ler, nomeadamente a necessidade e o prazer de ler, não nascem espontaneamente com o indivíduo, é essencial que o mundo em seu redor lhe proporcione estímulos que o apelem a ler, a querer conhecer mais sobre o mundo através da leitura. De acordo com Traça (1992, p. 75), “o livro alarga a perceção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros”. O ato de ler começa muito antes da entrada das crianças para o ensino básico, devendo ser uma atividade realizada desde o nascimento da criança, prática esta exercida pelos seus familiares e, posteriormente, pelo educador.

## 1.2. Importância das ilustrações

No mundo infantil, as crianças em contexto de Educação Pré-Escolar ainda não possuem a capacidade de ler os livros infantis, seguindo apenas a leitura ou o conto dos mesmos através das ilustrações que contêm, sendo estes o modo de elas poderem entender as narrativas e fazer uma leitura do livro. A escolha dos livros infantis deve obedecer a alguns parâmetros essenciais de forma a que a criança consiga entender e interpretar da melhor maneira o que o leitor lhe quer transmitir. O leitor deve ter em consideração a faixa etária do público-alvo bem como as suas características, com o intuito de adequar a história à temática que pretende desenvolver, assim como ir ao encontro das expectativas das crianças, tomando como ponto de partida a sua realidade, o seu contexto e a sua cultura. Deste modo, Massoni (s/d, p. 124) sublinha a importância de “que o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso”. Na escolha dos livros, há que ter em atenção as ilustrações que apelem a criança a tomar o gosto por observá-las detalhadamente como querer compreender a sua essência. Os livros devem ser adequados à faixa etária e segundo as características do leitor como já foi referido e, de acordo com Massoni (s/d, p. 122), o leitor ou contador de histórias, ao exercer a sua ação para o público infantil, deve ter em conta dois aspetos essenciais: “deve ser propiciada a identificação entre a personagem e a criança, e devem ser preenchidas, por meio da leitura do texto, as lacunas de compreensão do seu próprio pensamento”. As ilustrações dos livros infantis podem ser denominadas como a leitura visual predileta das crianças, onde elas podem imaginar e recriar a história ouvida, segundo os seus pensamentos e ideias e segundo as características quer dos personagens, quer dos ambientes integrantes. De acordo com o Dicionário Léxico (2016) a palavra ilustração significa uma imagem que completa determinado texto, podendo remeter-se no geral para um livro com ilustrações coloridas. O mesmo autor denomina como sinónimos da palavra ilustração os termos desenho, estampa, figura, gravura e imagem, que, neste caso em específico, serve ou tem como objetivo acompanhar, acrescentar, interpretar informações essenciais para a compreensão de determinada situação descrita no texto que acompanha a respetiva ilustração. A ação do ilustrador ao ilustrar a história na qual integrou a sua atividade, para Ramos (2007, p.18), não pode ser comparada a uma mera repetição do texto, “nem mesmo as imagens que cria podem ser redundantes, sob pena de se tornarem desnecessárias ou, até, perturbadoras da relação da criança com o texto.”

As ilustrações em livros infantis são fundamentais para as crianças iletradas como forma de conseguirem seguir e apreender o sentido da narrativa lida ou contada pelo adulto e, nestes termos, Ramos (2007, pp. 37-38) realça algumas das funcionalidades das ilustrações, tais como atrair, cativar e motivar a atenção da criança, substituir o texto por elementos gráficos pormenorizados, nomeadamente

preenchendo lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ou personagens, mediar a mensagem do texto, apoiando a descodificação do sentido, complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens, aprofundar o texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo, aludir a elementos culturais ou históricos.

Gomes (1979) evidencia a importância das ilustrações dos livros para o mundo infantil, denominando-as como a complementaridade da narrativa exposta na história. O artista plástico que ilustra as histórias infantis deve ter em consideração vários aspetos essenciais na sua atividade, de modo a dar vida ao livro, vida esta que deverá despertar as crianças para a escolha do mesmo. Começando pela capa do livro, esta é o chamado cartão-de-visita para os olhos das crianças. Ao observarem atentamente as ilustrações contidas nesta primeira análise, é através dela que o público infantil irá decidir se escolhe ou não determinado livro, sendo um argumento decisivo para a sua aceitação. A contracapa, ilustrada com elementos atrativos, o anterrosto e o rosto, preparados para a entrada do texto, o texto complementado com caracteres bem impressos, com letra de tamanho conveniente para os olhos das crianças, o equilíbrio entre a mancha e o tamanho da página, o intervalo entre as linhas e a extensão das mesmas, são todos fatores que condicionam a provação e o olhar atento do público infantil que, exigente como é, será motivado e interpelado para o querer adquirir. Faria (2004, p. 31) faz alusão à importante função da ilustração em textos infantis referindo que

a ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado – e mesmo ilegível. Assim, o aspeto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, “imediate e sem problemas”. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito (...) desta forma, as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de

criar/sugerir/complementar o espaço quanto à descrição e marcar os momentos-chave da ação na narrativa.

Aquando da leitura de um livro infantil, as crianças depositam a sua maior atenção sobre o que está a ser ouvido ou narrado e, inclusive, prestam bastante atenção às ilustrações atraentes e motivacionais que as fazem sonhar e imaginar o enredo e o desenrolar da história. As imagens que ilustram os acontecimentos da história, demonstrando os pequenos detalhes que, de certo modo, não possam estar presentes no texto, fascinam as crianças suscitando-lhes a curiosidade por saber mais sobre o enredo ou sobre determinado tema que se esteja a trabalhar ao longo das sessões em contexto de Educação Pré-Escolar. Para Costa (2009), o livro infantil ocupa diferentes lugares na cultura, nomeadamente enquanto objeto tradicional, com o intuito de levar às crianças a descodificação verbal e visual, desenvolvendo o seu imaginário; pode ser visto como um passatempo, como um meio de comunicação entre dois ou mais elementos e como instrumento didático-pedagógico e, por fim, o livro infantil, como meio de comunicação, detém na ilustração o seu ponto-chave para alertar as crianças para a leitura e para a sua importância no mundo atual, no mundo dos falantes e dos escritores.

As ilustrações, enquanto meio para chamar a atenção da criança e suscitar-lhe a capacidade de imaginação e curiosidade, servem-se de alguns elementos chave para captar e desenvolver estas capacidades no público infantil. Costa (2009) refere que a ilustração pode conter uma dimensão expressiva/ética, estética, lúdica e metalinguística. Na primeira dimensão, denominada de expressiva/ética, as ilustrações expressam emoções através das suas posturas, gestos e expressões bem como dos elementos plásticos presentes como a linha, a cor, o espaço e a luz. Costa (2009, p. 105) conclui esta primeira dimensão fazendo alusão à função expressiva, “profundamente comunicativa, uma vez que toca a afetividade do leitor e dá à narrativa visual grande dinamicidade”. A segunda dimensão, denominada de estética, tem como objetivo alertar para a forma como a ilustração foi concretizada em função da linguagem verbal, tendo como elementos a destacar: o gesto, a mancha, a sobreposição de pinceladas, as transparências, a luz, o brilho e o enquadramento. Desta forma, Costa (2009, p. 105) explica que a presente dimensão “causa admiração pela arte que é apresentada, realçando as qualidades pictóricas mais do que as narrativas ou informativas”. A dimensão lúdica apresenta-se como um tipo de ilustração que pode ser convertida num jogo lúdico para as crianças, tendo como principal propósito chamar a atenção do público infantil para a história, que pode ter a

particularidade de estar em formato *pop-up* ou em 3D, pode ter sido construída com materiais diferentes dos restantes livros, de modo a suscitar a curiosidade e a motivação pela leitura, podem ainda ter a possibilidade de o leitor interagir com o livro ou com a narrativa, podendo desenhar ou colorir as ilustrações presentes e/ou completar informações através de desenho ou colagem de elementos associados ao texto em questão. Toda esta brincadeira em volta da dimensão lúdica na ilustração pretende atrair os compradores e os leitores, sobrepondo a imagem ao texto que contém. A última dimensão, a dimensão metalinguística, revela que a ilustração está ligada a uma série de acontecimentos interligados com a imagem textual, onde nomeadamente podemos ter imagens que “dialogam com o próprio ilustrador (...) imagens que citam outras imagens” (Costa, 2009, p. 106). Em geral, a função metalinguística está associada ao modo de como um conjunto de imagens oferece ao ilustrador a curiosidade e a oportunidade de dirigir o olhar do leitor à realidade, ao imaginário, à reflexão, ao prazer e ao conhecimento sobre a textualização integrada no livro. De modo a concluir a temática, Costa (2009, p. 109) refere que

o trabalho com as imagens irá sempre proporcionar indagações de ordem semiológica, visto que os signos visuais se propõem como textos quando organizados significativamente. Seja no livro, seja em suportes recentes, a ilustração e as imagens vão exigir sempre a formação do leitor crítico em todas as etapas de escolarização.

Para completar as ideias de Costa (2009), segundo as dimensões da ilustração, Massoni (s/d, p. 124) evidencia as funcionalidades das imagens presentes nos livros em termos de entendimento e compreensão do mesmo. Assim, a ilustração pode apresentar uma função: representativa, na qual tende a imitar a aparência da personagem à qual se refere; descritiva, onde as ilustrações evidenciam os detalhes da aparência da personagem; narrativa, que “ocorre quando a ilustração situa a personagem representada através de transformação ou ações” realizadas; simbólica, quando é importante destacar significados sobrepostos ao seu referente; expressiva, “quando há a revelação de sentimentos e valores do produtor da imagem ou quando ressalta as emoções e sentimentos da personagem representada”; estética, dispondo da forma da mensagem visual como pretexto para a sua beleza; lúdica, orientando o leitor para o jogo ou brincadeira presente; conotativa, “quando orientada para o destinatário, com o objetivo de influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos”; metalinguística, quando “o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citações de

imagem”; fática, isto é, quando a imagem enfatiza o papel do seu próprio suporte e, por fim, a função de pontuação que remete o leitor para o texto junto ao qual está inserido, indicando o seu início, o seu fim e as suas partes, criando pausas ou destacando alguns elementos fundamentais que devem ser evidenciados.

De modo a elucidar a importância da ilustração bem como das suas funcionalidades, Camargo (1999, cit. por Massoni, s/d, p. 125) afirma ainda que

muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

As características apontadas anteriormente, bem como as funcionalidades da ilustração são elementos cruciais a ter em consideração quando o leitor apresenta um determinado livro às crianças, uma vez que o público infantil apreende todos os detalhes das imagens apresentadas, construindo um fio condutor entre as constantes apresentadas em livro, dando sentido e sequencialidade à história apresentada. É fundamental que, quer a escola quer a família, aproveitem os momentos de observação e compreensão das ilustrações apresentadas, promovendo e desenvolvendo o espírito estético e de curiosidade e a vontade de querer saber mais, interagindo com os elementos expostos segundo a leitura que vão ouvindo sobre a história. Assim, os leitores deverão, em simultâneo, ler pequenos trechos da história proposta às crianças alertando para os detalhes presentes nas ilustrações que devem estar em estreita relação com a leitura efetuada.

### **1.3. Ler versus Contar histórias**

No processo de leitura ou conto de histórias infantis, é fundamental que se criem condições favoráveis para que a criança seja estimulada e motivada para o contacto com os livros e com a literatura. Silva e Couto (2013) mencionam a leitura como parte fundamental do ser humano, que contribui principalmente para o desenvolvimento da cidadania como processo de inclusão e afirmação identitária. Neste contexto, é essencial que exista a promoção da leitura, de modo a conferir ao cidadão e à sociedade uma maior competência profissional e social. A promoção da leitura evoca um suposto mediador da leitura, isto é, um elemento que se destaque e seja um incentivo à própria leitura, bem como na divulgação de textos literários, dando a conhecer aos outros os benefícios desta prática.

Mediante este processo, incentivar a sociedade à leitura, através de figuras promotoras capacitadas, representa utilizar esse conhecimento em prol do benefício da própria sociedade, bem como democratizar o saber. Deste modo, e de acordo com os estudos efetuados por Mata (2006), a leitura de histórias pode surgir sob a forma de três vertentes, vertentes estas que são os alicerces essenciais para despertar o interesse e prática das atividades literárias: a primeira pode advir da solicitação, iniciativa, gosto e interesse requeridos pela criança, que se mostra motivada e impulsionadora para a atividade lúdica; a segunda pode advir da iniciativa dos familiares que se sentem motivados e pretendem criar laços mais efetivos com as crianças, na medida em que se torna uma atividade impulsionadora de novas descobertas e, por fim, a terceira pode advir da preocupação que os familiares sentem ao perceberem que a leitura e/ou conto de histórias infantis proporciona às crianças a aquisição de variadas competências fundamentais para o desenvolvimento do gosto e de hábitos de leitura.

No entanto, o ato de ler ou contar histórias infantis não pode passar por uma mera atividade lúdica que se torne somente no facto de narrar um texto para o público-alvo infantil. O ato de ler ou contar uma história deve envolver ao seu redor alguns aspetos essenciais que fazem desta atividade uma atividade prazerosa, motivadora, proporcionadora de aprendizagens e de conhecimentos, onde as crianças possam participar, envolver-se na ação, explicar as suas ideias e comunicar com os seus pares, havendo trocas de experiências e vivências entre elas. Neste sentido, Snow e Ninio (1989, cit. por Mata, 2006, p. 87) referem que a prática/ação de ler ou contar uma história infantil envolve o desenvolvimento da literacia e da linguagem, uma vez que é utilizada uma linguagem mais complexa e elaborada, proporcionando às

crianças a oportunidade de aprender regras sobre a leitura, que passam por decodificar e identificar palavras, conhecer novos termos e palavras, alargar o vocabulário. Assim, é fundamental que o adulto tenha em consideração as características intrínsecas na ação ler ou contar uma história, passando por explicar ou compreender em grupo com as crianças que determinada história acontece num mundo de ficção autónomo e imaginário, onde as personagens manifestam sentimentos, intenções, necessidades e obrigações e que, nomeadamente, as imagens que ilustram os livros não são apenas “coisas” mas sim uma representação da narração do texto infantil pelas quais as crianças podem acompanhar o desenrolar do mesmo que, embora estáticas, representam acontecimentos e ações dinâmicas, sequências e relações.

Gomes (1979) reflete sobre o modo como os escritores escrevem os livros para crianças, realçando que estes são adaptados à faixa etária discriminada mas, no entanto, é papel crucial do educador que a leitura ou conto do mesmo livro seja adequada ao público infantil presente, tendo em conta o repertório geral que o grupo manifesta, expondo, adaptando e explicando termos que as crianças desconheçam, explorando e pesquisando sobre ambientes desconhecidos apresentados na obra, trabalhando com o grupo as suas dificuldades ou necessidades.

Tendo em consideração o contexto escolar como um ambiente aberto à comunidade circundante, é essencial referir que, no processo de leitura (partilhada ou não), o educador ou familiar da criança a frequentar a Educação Pré-Escolar pode escolher uma das duas vertentes associadas ao processo de leitura: ler ou contar uma história. Ambas as formas de leitura de histórias são essenciais para despertar o imaginário e a criatividade das crianças, convidando-as a explorar o mundo da ficção bem como a sua riqueza literária, proporcionando bons momentos de compreensão da cultura associada, sendo uma maneira de as crianças ficarem a saber que a escrita é uma forma de comunicação exercida pela maioria dos indivíduos na sociedade.

Ler uma história pressupõe que o leitor guie a sua ação através do livro ou texto que tem ao seu dispor enquanto que, contar uma história, pressupõe que o contador faça a mesma ação, de forma oral, sem necessitar de recorrer ao suporte textual que lhe guiará os pormenores literários, utilizando a expressão corporal e facial para transmitir ao público infantil os pensamentos, ações e atitudes descritas e ligadas à história. O narrador ou leitor deve ter a capacidade de cativar o público infantil, partindo daquilo que estes já sabem bem como das suas vivências, das suas

motivações e interesses, despertando-lhes o espírito de curiosidade e explorando com o grupo o desconhecido.

De forma a compreender da melhor maneira o significado das duas vertentes literárias, torna-se fundamental descodificar as palavras, ler e contar para o público infantil, de modo a reconhecer quais as suas características e a diferença entre ambas. Numa primeira fase, as palavras são associadas à mesma ideia, não conduzindo o leitor a perceber a diferença entre elas, associando-as como semelhantes. Contar e ler uma história para a educação infantil leva-nos à mesma atividade formativa, tendo ambas como intuito construir e enriquecer a linguagem das crianças.

De acordo com Costa (2009, p.82), a ação de ler histórias pressupõe que o leitor possa “utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte”, no entanto o mesmo “não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório” enquanto que, na ação de contar histórias, o contador envolve na sua arte a “expressão corporal, improvisação, interpretação, interação (...) recria o conto juntamente com o seu auditório, à medida que conta” a história. Também Gomes (1979, p. 15) evidencia a distinção entre estes dois termos, perspetivando o contador “com qualidades de expressão e pronúncia, com facilidade gestual” e que tem uma vasta capacidade de imaginação e recriação. No mesmo enquadramento, a autora destaca a singularidade das duas ações, distinguindo ambas pelo facto de existir ou não uma observação contínua no processo de leitura ou conto da história. Gomes (1979, pp. 16-17) continua, afirmando que,

quem está a ler, conserva os olhos presos no livro, não os desprendendo durante muito tempo para não perturbar a leitura, para não estragar a fluência da leitura. A observação do efeito da sua ação não pode ser tão eficiente como a do narrador. Este, além dos olhos livres para auscultar a assistência, terá os gestos mais espontâneos, movimenta-se, desloca-se (...) mima a história, faz participar todo o grupo, dinamiza-o, entusiasma-o. Todo o encanto que a história leva à criança é mais intenso através do contar que do ler.

No entanto, ao percebermos a potencialidade de contar histórias para as crianças, não podemos no entanto descurar a ação de ler para as mesmas. Ler é uma ação que transmite às crianças o interesse em conhecer novas histórias, em conhecer novos lugares e novas culturas; através do ato de ler, o adulto aproxima a criança do livro, demonstrando-lhe as suas potencialidades, incentivando-as a folhear o objeto, a conhecer os caracteres envolventes bem como as ilustrações que relatam ações das

personagens, o tempo e o local onde se desenrola toda a história. Quando o adulto lê para a criança, deve ter em consideração que o público infantil, nomeadamente em contexto de Educação Pré-Escolar, são iletradas e, com isto, deve expressar com clareza e motivação tudo o que as crianças não conseguem perceber por detrás das ilustrações sugeridas num determinado livro. Gomes (1979, p. 17) elucida o adulto a preparar cuidadosamente as histórias que pretende dar a conhecer a determinado grupo de crianças, começando por a estudar em casa ou num local calmo e apropriado com o intuito de

conhecer a história muito bem para não tropeçar nas palavras, substituindo até, uma ou outra que considere mais difícil de entender; uma ou outra porque a leitura do adulto para a criança serve também para tornar mais abundante o seu vocabulário.

De modo a analisar e a compreender as diferenças associadas a cada ação, Vichessi (2012, p.1) apresenta uma grelha elucidativa das características associadas à ação de ler e contar histórias para crianças.

	<b>LER</b>	<b>CONTAR</b>
<b>CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS</b>	A história é apresentada de modo a preservar as palavras escolhidas pelo autor. O leitor deve manter-se fiel ao texto escrito.	A ação sofre sempre modificações, uma vez que o contador tem liberdade para improvisar e agregar elementos a ela. Nunca conta uma história da mesma forma.
<b>OBJETIVOS</b>	Desenvolver o comportamento da leitura das crianças. Elas conhecem o livro e os seus elementos (texto e imagens), aprendem a emitir opiniões sobre a história, comunicando como grupo se gostaram do que foi lido e porquê, de forma a conhecer o ponto de vista dos seus pares.	Ampliar o repertório da cultura oral, que perpetua na forma e sofre mudanças no conteúdo de geração em geração.
<b>PREPARAÇÃO</b>	Seleção e leitura dos livros, pensando na qualidade literária e na adequação à faixa etária do grupo.	Conhecer bem a história e os seus personagens, já que ela será contada sem o auxílio de um livro ou texto. Analisar se intervenções com música, fantoches e outros recursos podem enriquecer o momento. Se sim, providenciar o material.
<b>ORGANIZAÇÃO DO GRUPO</b>	Colocar o grupo sentado próximo do adulto, de modo que todos possam ouvir a leitura e visualizar as ilustrações do livro. Se houver diversos exemplares do mesmo título, sugerir que o grupo acompanhe a atividade em pares.	Pedir às crianças se acomodem em torno do adulto para ouvir o conto com clareza.

<p><b>INÍCIO DA ATIVIDADE</b></p>	<p>Apresentar ao grupo o título do livro, o autor e o ilustrador. Explicar o porquê da escolha e antecipar possíveis dúvidas. Lembrar que é importante que todos se mantenham em silêncio até ao fim da leitura e que as perguntas serão respondidas depois. Fazer referências ao suporte livro, como um bem cultural que guarda a história.</p>	<p>Fazer uma introdução rápida do enredo e falar sobre a opção de contar aquela história especificamente. Antecipar possíveis dúvidas. Informar que é importante que o grupo se mantenha em silêncio para ouvir o conto. As perguntas devem ser respondidas somente no final da atividade.</p>
<p><b>CUIDADOS</b></p>	<p>Durante a leitura, ser fiel ao texto. Mudar o tom da voz de acordo com os personagens e o desenrolar da trama.</p>	<p>Contar a história preservando os detalhes. Cuidar da postura corporal para que os movimentos enriqueçam o conto. Ficar atento à imitação de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens.</p>
<p><b>O QUE FAZER DEPOIS</b></p>	<p>Convidar o grupo a participar e a comentar sobre a história e as ilustrações e abrir espaço para perguntas. Se necessário, reler pequenos trechos do livro. Oferecer o livro as crianças para que elas o manuseiem e analisem como o visual ajuda a contar o enredo.</p>	<p>Sugerir às crianças que apresentem as suas opiniões sobre a história que foi contada e a forma como a narração foi feita.</p>

**Quadro 1 - "Ler é diferente de contar histórias" (Adaptado a partir de Vichessi, 2012)**

#### 1.4. Participação da família

O meio familiar constitui, também, um contexto favorável à leitura e primordial no âmbito da literatura, denominando-se literacia familiar, onde é proporcionado à criança o contacto com artefactos de literacia. Em primeiro lugar, torna-se essencial definir a palavra família que, segundo o dicionário Priberam (2013), pode ser designada como um

conjunto de todos os parentes de uma pessoa e, principalmente, dos que moram com ela; conjunto formado pelos pais e pelos filhos; conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes; conjunto de pessoas que têm um ancestral comum; conjunto de pessoas que vivem na mesma casa.

De acordo com o dicionário Priberam (2013), a literacia é designada como a capacidade que o indivíduo possui para ler e escrever, bem como para perceber e interpretar o que é lido. De modo a completar a ideia anterior, Benavente (1996) faz alusão ao termo *alfabetização* como o ato de ensinar e aprender formalmente acerca da leitura, da escrita e do cálculo. A este termo surge então associado o termo *literacia* que traduz “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculos” (Benavente, 1996, p. 4). Baseando-se nas ideias de Montigny, Kelly e Jones (1991) Benavente (1996, p. 4) completa a definição de literacia aludindo para a importância de a definir em termos das “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”. Em termos mais simples, a literacia não envolve somente a perspicácia em usar as capacidades de leitura, de escrita e/ou de cálculo no dia a dia mas, também associado a estes termos, está presente a facilidade em utilizar, como recursos, diversos materiais, tais como textos, documentos, gráficos, recorrendo a eles a nível pessoal, profissional e social. Neste sentido, Benavente (1996, p. 4) esclarece que “o conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção”. Delgado-Martins, Ramalho e Costa (2000) reforçam a ideia de que a literacia não se define somente pela competência e pelo uso da leitura e da escrita, implicando assim que estes dois termos sejam consonantes ao nível da compreensão e produção de qualquer texto escrito, em qualquer situação da vida adulta, quer em contexto privativo, social ou profissional. De acordo com os mesmos autores

o indivíduo, autónomo na leitura e na escrita, estará mais adaptado a uma sociedade em que a informação que lhe chega é cada vez em maior quantidade e em que o documento escrito continua a ser fundamental nas relações sociais e profissionais (p. 14).

Assim, o indivíduo necessita de aperfeiçoar e treinar as suas capacidades de literacia com o objetivo de as melhorar, tornando-se membro autónomo e compreensivo do mundo que o rodeia. Adquirir capacidades literárias pressupõe ao indivíduo apetrechar-se de conhecimentos que vão para além daqueles adquiridos na escola. Delgado-Martins, Ramalho e Costa (2000) explicam que os domínios que o indivíduo deve acarretar consigo devem ser ao nível do conhecimento profundo da leitura e da escrita, o que pressupõe confrontar com textos, documentos, leis, literatura entre outros materiais gráficos em diversos suportes, com o intuito de responder adequadamente às situações proporcionadas e exigidas pela sociedade.

Também Alves (2015) apresenta a literacia como a capacidade de um indivíduo compreender e utilizar a leitura e a escrita, em prol da apropriação e utilização de conhecimentos e competências adquiridas através do contacto com a leitura. Seguindo as observações de Pacheco e Mata (2013), o contexto familiar favorece a exploração e observação de diversas atividades que estejam relacionadas com a leitura e o prazer de ler, beneficiando estratégias de aprendizagem orientadas pelos membros da família, que devem ter o papel de incentivar os mais novos a conhecer e a envolver-se no mundo dos contos e das fantasias a que os livros lhes dão a conhecer. No entanto, as práticas relacionadas com a leitura não ocorrem todas da mesma forma no seio das diferentes famílias. No cerne da questão, estão consagrados os valores socioculturais de uma determinada sociedade, isto é, as características dos núcleos familiares diferem de família para família, assim como as práticas de leitura também não são desenvolvidas da mesma forma: há famílias que tendem a envolver os seus filhos no contacto permanente e motivador com os livros e, por outro lado, famílias que não compreendem a importância dos livros para as suas crianças e descartam a possibilidade de partilhar estas práticas com elas.

A participação familiar em atividades ligadas à literacia é uma prática que desenvolve nas crianças diversas capacidades. Deste modo, devem ser dadas às crianças atividades ligadas à leitura e à escrita que envolvam materiais escritos e aprofundamento de conceitos que motivem o público infantil a aderir às práticas.

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.15), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar determina como princípio geral

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Definida a Educação Pré-Escolar, bem como os propósitos a ela correspondentes, sublinham-se a importância do papel dos pais no processo de aprendizagem, no qual os seus filhos crescem e se desenvolvem, a partir das vivências e descobertas efetuadas no presente contexto educacional.

Em pleno século XXI, a escola e a comunidade circundante apelam constantemente para a importância do envolvimento familiar em atividades ligadas ao contexto educacional, elucidando os indivíduos para o benefício desta participação para o desenvolvimento e motivação das crianças em contexto educativo. As crianças que presenciam a participação, envolvimento e motivação dos seus familiares em atividades escolares sentem-se mais capacitadas e interessadas em aprender e em ensinar novas técnicas ou novos conhecimentos aos contextos que lhes são familiares. A troca de informações entre escola-família e vice-versa potenciam a descoberta da criança e das suas características e das suas capacidades tendo como objetivo dar a conhecer e/ou compreender quais as áreas de maior interesse pelas quais demonstram, direcionando as aprendizagens significativas para as expectativas das crianças. O envolvimento familiar em atividades em contexto de Educação Pré-Escolar torna-se potenciador do desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial, na medida em que, sendo esta a primeira etapa da educação básica a que a criança tem direito, deve tomar como ponto de partida o contexto familiar de forma a construir no e com o grupo o conceito de colaboração, cooperação, entreajuda, entre outros aspetos que sejam gratificantes e que promovam aprendizagens significativas para as crianças.

Neste âmbito, aglomerando a ideia de literatura e participação familiar em contexto de Educação Pré-Escolar, surge o conceito de literacia familiar, decorrente da noção de que este conceito está relacionado com “a passagem de perícias só de pais para filhos; que as crianças aprendem como resultado de atividades de tipo escolar que os pais desenvolvem com elas” (Mata, 2006, p. 66). A mesma autora guiou os seus estudos através da Comissão para a Literacia Familiar, designada por

International Reading Association (Morrow, Paratore e Tracey, 1994), de forma a dar significado ao conceito de *literacia familiar* e, uma vez que em torno deste não é possível designar um significado simples para o traduzir, foi encaminhada para os seus princípios básicos inerentes que a identifica como:

a forma como os pais, as crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade; (...) surge naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a “fazerem as coisas”; (...) podem incluir a utilização de desenhos ou escrita para a partilha de ideias; produzir recados ou cartas para comunicar mensagens; partilhar histórias e ideias conversando, lendo ou escrevendo (p. 66).

O contexto familiar para o desenrolar das aprendizagens das crianças é um fator crucial para o sucesso das mesmas, sendo visto como um suporte gerador de aprendizagens múltiplas, gratificantes e significativas para o grupo. Mata (2006, p. 67) evidencia que a participação familiar em contexto educacional é visto como “uma fonte rica que pode apoiar mais que impedir a aprendizagem”, devendo ter como principal objetivo desempenhado pelo contexto educativo ter em consideração todos os aspetos e potencialidade envolvidos no ambiente familiar das suas crianças, com o intuito de desenvolver parcerias de colaboração entre escola/casa de forma a facilitar o processo de aprendizagem das crianças/filhos. Neste desenrolar de pareceres, Hannon (1995, 1996, 1998, cit. por Mata, 2006, p. 67) considera os pais como parceiros educativos, elementos que proporcionam experiências significativas ao dar a conhecer às crianças

oportunidades de aprendizagem pelos materiais escritos que existem em casa (...) oportunidades para a leitura de histórias; um estímulo importante no reconhecimento e valorização dos avanços que as crianças estão fazendo. A perceção dos avanços efetivos, assim como a constatação desses avanços, é essencial; os pais podem ser importantes modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia.

Os resultados que advinham deste estudo elaborado por Mata (2006, p. 85), demonstraram também

o caráter positivo e empático que, segundo os pais, assumiam os momentos de leitura de histórias, tendo estes referido que as crianças gostavam, mostravam interesse, estavam com atenção, havendo mesmo algumas referências à importância desses momentos para a aproximação deles com os filhos.

Ressalta-se a importância demonstrada nos estudos de Mata (2006) que as crianças se sentem mais motivadas, interessadas e participativas quando lhes é apresentada uma atividade ligada à literatura infantil, nomeadamente quando os familiares são solicitados a intervir em contexto de Educação Pré-Escolar, salientando a forma como estes se dirigiam às crianças, ao facto de como eram colocadas ou questionadas as perguntas ao público infantil, acrescentando informação e ligando o tema das histórias à vivência das mesmas. A presente atividade lúdica torna-se assim “importante pelo seu potencial de aprendizagem, decorrente da relação próxima que se estabelece e das ocasiões de troca e partilha que proporciona” (Mata, 2006, p. 85), entre o contexto educacional e o contexto familiar, em prol das aprendizagens das crianças. Pais e/ou familiares que contactem diariamente com a leitura de livros infantis com as suas crianças são influenciadores positivos para que futuramente estas ganhem interesse e se envolvam positivamente com os mesmos, pelo gosto de ler e de aprender mais e melhor. Crianças que tenham uma relação constante com os livros infantis são proporcionadoras de aprendizagens positivas ao nível linguístico o que provoca nelas o desenvolvimento da linguagem, da literacia emergente e da literatura em geral, nomeadamente no conhecimento do mundo e na construção da sua identidade. Para compreender melhor a relação família/criança os estudos de Pigem (1999, cit. por Mata, 2006, p. 86) apontam para quatro estilos de comportamentos diferenciados aos quais estão relacionados a interação nas práticas de leitura, entre ambos os intervenientes, caracterizados por estilo passivo, centrado na leitura, centrado na troca e o didático. Assim,

o passivo caracterizava-se pelo facto dos pais não se envolverem de modo pessoal na atividade, não suscitando trocas verbais e procurando essencialmente manter a atenção da criança; o estilo centrado na leitura caracterizava-se pelas elevadas frequências em chamadas de atenção, o apontar quer para o texto quer para a imagem e o voltar frequentemente atrás, quer para verificação quer para melhor compreensão; no estilo centrado na troca havia uma elevada frequência de “elaborações descritivas” (e.g., comentários de descrição, de verificação, questões descritivas, comentários ligados à experiência da criança e de identificação); por fim, no didático, os pais eram muito ativos em solicitações (e.g., opinião, pedidos de ação, etc.) mas também muito diretivos.

Contudo, os estudos de Pigem (1999, cit. por Mata, 2006) não foram aprofundados em termos das aquisições apreendidas pelas crianças nas atividades de literatura observáveis e, com pertinência, evidencia que não só os estilos são

fundamentais para a compreensão dos fenómenos envolventes mas também que as características evidenciadas pelos familiares, nomeadamente nas suas participações pessoais e intervenções realizadas pelas crianças, são fatores que devem ser considerados pelo adulto, tendo em conta as características e conhecimentos próprios de cada criança, indo ao encontro das suas expectativas e ao nível individual e geral de desenvolvimento. Os mesmos estudos indicaram que as interações estabelecidas pelos familiares/crianças e as relações positivas que estabeleceram no decorrer da atividade, mostram uma apetência por parte do público adulto em adequar a sua linguagem e adaptar as suas ações de acordo com o nível de conhecimento do seu filho, transmitindo a informação necessária, de forma clara e explícita, de forma a que a informação fosse plausível para todo o grupo. No entanto, os estudos de Pigem (1999, cit. por Mata, 2006) não foram aprofundados neste âmbito, acerca dos presentes estilos de interação uma vez que cada grupo e cada contexto educativo tem as suas próprias características e são distintos, demonstrando regerem-se pelas suas próprias regras, propósitos e metodologias designadas para as características próprias individuais do público infantil.

Através dos estilos de interação denominados, o mesmo autor evidencia os fatores que devem estar presentes quando o adulto educador pretende observar fenómenos semelhantes aos seus estudos. Assim, faz alusão à postura e às características individuais do adulto que lê ou conta uma história infantil, o modo como se envolve e atua perante o grupo de crianças, as próprias interações que estabelece em consonância com as participações e intervenções das crianças, nomeadamente através do conhecimento prévio que demonstram para com o adulto, estando a atividade influenciada pelo nível de desenvolvimento das crianças bem como pelos seus conhecimentos acerca do tema ou de alguma vivência experienciada. De modo a completar a ideia anterior, Rog (2001, cit. por Mata, 2006) afirma que a leitura de histórias é benéfica, diferenciada e pode ser mais ou menos significativa consoante as características desenvolvidas pelas crianças.

Os adultos familiares têm em consideração a faixa etária do grupo de crianças com quem interagem e, segundo os estudos de Ninio (1983, cit. por Mata, 2006, p. 87) eles têm “mostrado uma grande adequação da capacidade de algumas mães se adaptarem ao nível de conhecimento dos seus filhos e também de transmitirem de uma forma mais ou menos explícita uma série de regras e conhecimentos”.

Os estudos de Yaden, Smolkin e Colon (1989, cit. por Mata, 2006, p. 88) resumem os acontecimentos ocorridos e observados sob o desenrolar das atividades

de leitura partilhada em contexto de Educação Pré-Escolar, mencionando que os familiares questionavam no geral as crianças acerca de acontecimentos ocorridos na história, qual o significado das imagens/ilustrações ao longo da mesma, não explorando no entanto questões mais direcionadas às formas gráficas apresentadas no livro. De modo mais sucinto, Cullinan e Galda Cullinan (1995, 2000, cit. por Mata, 2006, p. 89) relatam que a prática de leitura de histórias propicia oportunidades

para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias que podem ser aproveitadas pelas crianças, proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências diretas, “abre o apetite” para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário.

Como já referido ao longo do documento, as histórias partilhadas em contexto educativo pelo contexto familiar devem envolver a prática de vários fatores e devem ser exploradas com as crianças de diversas maneiras: sob a forma de questões, discussão e confronto de ideias acerca dos acontecimentos da narração, exploração de conceitos ainda não desenvolvidos ou conhecidos pelo grupo, ilustração dos momentos mais importantes da história ou desenho do momento mais significativo para a criança, deixando ao seu critério e segundo o seu interesse, como se um resumo da história se tratasse. As histórias que somente são narradas às crianças sem um trabalho significativo com o grupo, não causam qualquer impacto ou desenvolvimento ao nível da linguagem, em volta das experiências do público infantil.

Wells (1991, cit. por Mata, 2006, p. 89) realça alguns aspetos benéficos da prática de leitura de histórias em momentos partilhados pela família, tais como:

o ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização assente no sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos; através das histórias, a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia diariamente, desenvolve assim um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado; as histórias podem também proporcionar um ponto de partida para conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança.

A partilha e a participação dos familiares em atividades de literatura para a infância propicia ao grupo de crianças em contexto de Educação Pré-Escolar a construção de significado e sentido das histórias para com as vivências das mesmas

em termos de ajustamento verbal do adulto para a criança, segundo a leitura que faz do livro e da sua interpretação, tendo como intuito a compreensão por todas as crianças da informação pertinente que estas ouvem com atenção, questionando-as ao longo da narração da história, comentando certos aspetos que vão surgindo ao longo da atividade segundo as ações dos personagens e das suas atitudes e comportamentos e enriquece a interação entre a criança e o mundo da literatura e da imaginação incentivando o grupo a falar e a resumir o texto que ouviu ler ou contar, deixando que o mesmo partilhe as suas ideias no decorrer da atividade, pedindo-lhes que expliquem por suas palavras as suas opiniões acerca da leitura, desenvolvendo o seu pensamento, recorrendo ao texto e às suas ilustrações como fonte de informação.

Neste âmbito, segundo Mata (2006), as crianças que experienciam a leitura de histórias infantis em contexto familiar estão mais propensas a desenvolver o gosto pela leitura, compreendem melhor o mundo que as envolve e são estimuladas ao nível da linguagem, conhecendo palavras e metodologias diferenciadas a que estão habituadas no jardim de infância. A leitura de histórias está integrada em três domínios: social, emocional e cognitivo, vertentes estas que “enquanto atividade partilhada, facilita uma série de intervenções diversificadas que proporcionam um ambiente afetivo positivo que serve de suporte para as aquisições que se vão fazendo” (Mata, 2006, p. 85).

## 1.5. Envolvimento e Bem-Estar

A participação dos familiares nas atividades em contexto de Educação Pré-Escolar deve ser um momento de confraternização, troca de informações e conhecimento, bem como conveniente a um ambiente acolhedor com altos níveis de envolvimento e bem-estar, quer pelas crianças quer pelos adultos presentes. Envolvimento e bem-estar são dois indicadores indissociáveis que estão inerentes à vida das crianças, proporcionando-lhes felicidade, sintonia e compreensão pelo mundo que as rodeia, que as faz desempenhar com agrado, prazer e satisfação comportamentos e atividades com sucesso. Calheiros e Piscalho (2013, p. 2) sublinham que o envolvimento e o bem-estar constituem-se “peças fundamentais para um equilíbrio, uma harmonia, no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, um completa o outro e que, juntos, são os responsáveis máximos pelo bom e significativo desenvolvimento” do grupo. As mesmas autoras, Calheiros e Piscalho (2013, p. 2), denominam o significado de bem-estar, referindo que este

surge como um comportamento, se assim podemos dizer, de resiliência, felicidade, alegria, autoestima, autoconfiança (...) um estar bem consigo mesmo e com os outros, estando, conseqüentemente, disponível para uma variadíssima gama de estímulos, de novas experiências, descobertas. A criança mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas que faz e nas quais se envolve.

O envolvimento, por sua vez e de sob as palavras de Bertram e Pascal (2009, p. 128), designa-se por uma qualidade da atividade humana que pressupõe o reconhecimento de concentração e persistência numa determinada atividade desenvolvida pela criança. É caracterizado “pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia”. As crianças que são mencionadas como estando envolvidas numa tarefa apresentam também tendência para explorar por sua livre vontade materiais e instrumentos que não conhecem, estão motivadas para aprender, interessam-se totalmente pela atividade proposta pelo adulto ou por uma atividade autodirigida. O envolvimento não pode ser associado a atividades muito fáceis ou muito difíceis, desenvolvidas pelas crianças, tendo o adulto em consideração as capacidades individuais de cada uma, tomando como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo apontado por Vygostky. Bertram e Pascal (2009) completam a ideia de envolvimento referindo que este está relacionado com a qualidade de uma

experiência prazerosa, motivadora, intensa, duradoura e que desperta interesse e energia pela criança. De acordo com os mesmos autores, existem nove indicadores associados ao termo de envolvimento: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação, indicadores fundamentais para o adulto compreender e entender melhor qual o nível de envolvimento que cada criança detém em determinada atividade de observação realizada em campo.

Incentivada pelo adulto a desenvolver cada vez mais e melhor as suas experiências e capacidades, a criança reflete uma postura indicativa de autoconfiança e autoestima que a incentiva e motiva, revelando sinais evidentes que demonstrem que esta se sente bem e se envolve em atividades gratificantes e apelativas, no contexto educativo, potenciando as suas aprendizagens e experiências. Os níveis elevados de envolvimento e bem-estar auxiliam a criança a mobilizar os seus conhecimentos para com o mundo que a rodeia, enveredando por situações desafiantes realizando-as com sucesso e alegria. Se a criança se sentir feliz, concretizada nas suas experiências e descobertas, pronta e motivada a aprender e a conhecer cada vez mais, estando bem consigo e com o ambiente que a rodeia, facilmente se interessará pelas atividades propostas pelo adulto, no descobrir, explorar e no experienciar de novas aprendizagens.

Citando Calheiros e Piscalho (2013, p. 5),

o bem-estar e o envolvimento da criança, como extensão um do outro, surgem como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança, sendo para isso, imprescindível que o Educador acompanhe toda esta complementaridade, estando atento a todo o ambiente que a rodeia, tornando-o propício a este desenvolvimento.

O conceito de envolvimento surge bem discriminado e explicitado no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* sob as autorias de Bertram e Pascal (2009), que nos remetem para a importância do envolvimento parental em atividades direcionadas a crianças em idade e contexto de Educação Pré-Escolar. Ao longo do presente estudo, será investigado o envolvimento das crianças em atividades de leitura/conto de histórias infantis concretizadas pelos seus familiares. Neste sentido o conceito de envolvimento, segundo Bertram e Pascal (2009, p. 128) está associado a uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizada pela “motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma

profunda satisfação e forte fluxo de energia”. O envolvimento reflete por parte da criança momentos de plena atenção e concentração pela atividade que está a ser desenvolvida por esta ou por outros.

## 1.6. Formação de um leitor

A arte de contar histórias é um valioso instrumento no processo educativo que favorece a socialização, quando as crianças se sentam todas em roda, prontas e empolgadas para ouvir atentamente a história apresentada. De acordo com Kraemer (2008), o comentar, o recontar e o opinar, são momentos essenciais na hora do conto, favorecendo a comunicação em grupo e, nomeadamente, a socialização e a partilha de ideias. As crianças aprendem assim, a ouvir o que o outro tem a dizer, a falar sobre os temas associados aos contos e a expressar, emitindo a sua opinião. O momento de narrar histórias transforma-se num momento de sonho e magia, onde os personagens são capazes de contactar com as crianças, elevando-as ao mundo da fantasia. Este momento tem, por parte do educador, várias *nuances*: o educador sabe reconhecer a hora certa para criar esta oportunidade, respeitando as necessidades e maturidade do seu grupo de crianças; ao dirigir-se ao grupo, sabe despertar nele a fantasia e a imaginação, proporcionando um contexto de encantamento, interesse e motivação que auxilie o desenvolvimento da criatividade e da expressão. Kraemer (2008) afirma que o educador deve dar a oportunidade de sorrir, chorar, divertir, emocionar e espantar as crianças, de modo a trabalhar as emoções mais significativamente. Ao encontrar uma história adequada às suas crianças, antes de apresentá-la, o educador necessita de procurar conhecer a história, lê-la várias vezes, analisá-la, interpretá-la, apresentando a mesma de modo a dar a conhecer as suas ideias principais.

Através do estudo efetuado e analisado mais adiante, podemos evidenciar a importância do conceito para a compreensão de todo o documento. É em contexto educacional que o mediador e promotor da leitura deve exercer o seu papel cativante e modelar incentivando a curiosidade e o gosto das crianças pela leitura, demonstrando uma faceta preponderante e indispensável. De acordo com a ideia anterior, Macedo e Soeiro (2009, p. 50) referem que “o mediador no jardim de infância também deve tomar as suas opções sobre a escolha das obras destinadas, baseando-se no conhecimento que tem sobre o grupo e tomando decisões que definam a sua intencionalidade pedagógica”. O mediador deve estar consciente das potencialidades e dificuldades do público-alvo com o intuito de potenciar ao máximo as suas capacidades, proporcionando atividades gratificantes para ambos e que, através destas, a aprendizagem seja concretizada com sucesso.

O papel do educador de infância ou mediador na promoção da leitura deve ter como pressupostos as seguintes ideias citadas por Macedo e Soeiro (2009, p. 49): “capacidade didático-pedagógica de selecionar, organizar e gerir os comportamentos e

as estratégias conducentes à apropriação da leitura por parte da criança”, utilizando como recursos lúdico-expressivos conteúdos relacionados ao campo textual, presente nos livros infantis. Desta forma, ser um mediador da leitura implica uma extrema intencionalidade nas práticas exercidas pelo adulto com o intuito de que, gradualmente, as crianças aprendam e tomem gosto e curiosidade pela leitura. Deste modo e, de acordo com Macedo e Soeiro (2009, p. 49), “a figura de mediador surge com redobrada responsabilidade”, uma vez que o adulto deve ter em consideração que é a ponte entre os livros e público-alvo, tendo como objetivo propiciar momentos gratificantes e cativantes para as crianças.

Antes de iniciar a leitura, o educador deve explorar diversas vertentes com o seu grupo de crianças, mostrando e deixando folhear o livro e, posteriormente, fazer uma breve referência à biografia do autor. Deixar as crianças explorar o livro, torna-se um momento em que elas comunicam e perspetivam o tema tratado na história e, assim, é aconselhável que o educador inquiria as crianças sobre a mesma. O contacto com o livro é fundamental para as crianças em diversas formas e, deste modo, Kraemer (2008, p.14) defende que os promotores da leitura próximos da criança, nomeadamente o educador e a família, devem demonstrar o gosto que nutrem pela leitura de histórias deixando

transparecer esse gosto variando o tom de voz e dando maior ênfase às onomatopeias existentes, imitando o tom de voz dos personagens, usando gestos diferentes, imitando o caminhar dos personagens, fazendo pausas e suspense para chamar a atenção dos pequenos ouvintes.

Posteriormente à leitura do conto, o educador deve questionar as crianças sobre o tema tratado na história, estimulando os seus raciocínios, esperando que eles participem ativamente e saibam criticar o que ouviram e retirar uma conclusão pertinente sobre a história. O educador só deve dar o seu parecer sobre o conto, quando todas as crianças já o tenham feito, devendo dar tempo para que todas possam formular uma crítica à história. O contexto onde se realiza o ato de contar histórias deve ser um ambiente confortável e que garanta o interesse das crianças. Segundo Kraemer (2008), quando a história é contada num ambiente fechado, este deve garantir o conforto das crianças, tendo em consideração a iluminação da sala, a posição das crianças em roda e, se possível, levar para o contexto, elementos associados ao conto. Por outro lado, os ambientes abertos necessitam de maior atenção por parte do educador, uma vez que as crianças se podem dispersar mais facilmente e perderem a atenção ao que estão a ouvir. Neste âmbito, nos locais

exteriores, como o pátio e/ou o jardim da escola, o educador deve reforçar a sua ação de leitor, concedendo maior dinâmica ao processo que está prestes a desenvolver, incitando maior atenção por parte das crianças.

Para que o processo de leitura decorra com sucesso, o educador deve demonstrar ao máximo o gosto que nutre pela leitura e o quanto é bom ler e explorar os livros, sabendo retirar todos os conceitos importantes envolvidos no mesmo. De acordo com Kraemer (2008, p. 15), o educador deve tornar o momento de leitura um hábito que permita “a formação de um leitor atento, sensível e capaz de compreender e interpretar textos, além de enriquecer o vocabulário e auxiliar o desenvolvimento da correta ortografia”. Os momentos em que se proporciona à criança o ouvir uma história devem ser transformados em momentos de encanto, magia, fantasia e imaginação, tornando a história significativa e inesquecível para os mais pequenos.

Confrontados com mudanças constantes na sociedade, comparando a atualidade com algumas décadas atrás, Silva e Couto (2013) refletem que, ao perderem contacto com a leitura, as crianças começam a demonstrar claros sinais de dificuldade ao analisar e interpretar os factos que lhes são apresentados em forma de textos literários. Confrontados com estas consequências, torna-se essencial focar alguns aspetos que a promoção da leitura pode colmatar. Através da promoção da leitura é possível desenvolver a competência discursiva das crianças, criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contacto com a literatura e com os seus diversos instrumentos de promoção. Promover a leitura nas crianças, oferece uma grande diversidade de possibilidades de interação com os agentes educativos e com a comunidade envolvente e possibilita desenvolver a capacidade de comunicação, estimulando o conhecimento das várias culturas existentes, a partir do contacto com o mundo imaginário da literatura. De acordo com os mesmos autores, a prática da leitura deve abarcar uma pedagogia voltada para o incentivo e promoção das atividades relacionadas com a leitura, sendo o adulto impulsionador de boas práticas que estimulem as crianças a quererem embarcar e interessar-se pelo mundo da leitura.

Contudo, o promotor depara-se constantemente com algumas dificuldades ligadas às carências e necessidades da leitura. Assim, este deve estar apetrechado de conhecimentos que o levem a combater esses mesmos obstáculos, com o objetivo de mediar uma leitura prazerosa, estimulando e motivando as suas crianças a relacionarem-se com o livro, desenvolvendo nelas o gosto pelo texto literário. Centrando-nos no contexto da Educação Pré-Escolar, o educador deve seguir o papel de mediador e promotor da leitura, estimulando as suas crianças no contacto com o

mundo literário, desenvolvendo o gosto pela literatura, envolvendo-as num ambiente que lhes será gratificante e que as fará crescer e compreender da melhor maneira o mundo que as rodeia, contribuindo para a formação da sua identidade. O adulto ou mediador/promotor das aprendizagens deve ter em mente a capacidade de concentração das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar. Neste sentido Macedo e Soeiro (2009, p. 52) apelam para que atividades desenvolvidas nesta área sejam integradoras e com intencionalidade pedagógica, promovendo a movimentação e a participação das crianças nas estratégias a desenvolver. Integrar leituras em contexto de Educação Pré-Escolar, nas palavras de Macedo e Soeiro (2009, p. 53), passa pelo papel do educador em propor objetivos a desenvolver com o seu grupo de crianças

através da organização de atividades lúdicas que, de forma indireta, deem visibilidade ao potencial que a leitura de histórias demarca em diferentes aspetos, nomeadamente na oferta de modelos de leitores envolvidos, no alargamento de experiências, no ensino dos “comportamentos do leitor”, bem como no aspeto de se apresentar como pilar sustentador dos conceitos sobre a escrita.

Formar leitores com sucesso, participativos e ativos nas atividades propostas ao público infantil, pressupõe por parte do adulto, conhecer as características e motivações das suas crianças, envolvendo-as no mundo da leitura, de acordo com os objetivos que pretende desenvolver. A leitura orientada pelo educador ou familiar promove nas crianças a motivação, a curiosidade e o desenvolvimento de atitudes, objetivo este que se prende com o presente estudo, comprometendo-nos a investigar sobre o envolvimento das crianças enquanto ouvintes atentos e interessados.

Com o intuito de formar bons e cativantes modelos de leitores, ou simplesmente mediadores da leitura, Cerrillo (2006, p. 38) aponta alguns requisitos imprescindíveis para que o adulto coloque em prática, tais como: “ser um leitor habitual”; “compartilhar e transmitir o prazer pela leitura”; “ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação”; “ter uma certa dose de imaginação e criatividade”, entre outros.

### **iii) Metodologia**

#### **2.1. - Tipo de investigação**

A presente pesquisa parte da questão de investigação: “De que forma o envolvimento da família, na promoção da literatura para a infância, influencia as crianças em contexto de Educação Pré-Escolar?” Assim, pretende-se averiguar de que forma a participação da família em atividades de promoção da literatura para a infância promove maior envolvimento das crianças.

Para tal, organizámos esta investigação a partir de quatro objetivos:

- a) Descrever a relevância da participação dos familiares em contexto de EPE;
- b) Compreender qual a importância que o educador dá à participação dos pais no processo de desenvolvimento das crianças;
- c) Descrever o envolvimento das crianças perante os adultos na participação efetiva, em contexto educacional, relativamente à literatura para a infância;
- d) Analisar a repercussão da participação da família nas práticas de literatura para a infância no contexto de Educação Pré-Escolar.

Face aos objetivos anteriormente descritos, a investigação enquadra-se num estudo qualitativo, cujo objetivo é compreender a relação existente entre a literacia e a participação dos familiares no processo de desenvolvimento das crianças. De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa constitui-se como um tipo de pesquisa que tem como fonte direta um contexto natural. É uma pesquisa onde o investigador procura recolher a maior amplitude dos dados para, posteriormente, descrevê-los detalhadamente, dotados de riqueza e pormenor. O investigador centra a sua atenção sobre os diferentes significados observados de modo a compreender algo que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes envolvidos no processo. Segundo McMillan e Shumacher (1989), a investigação qualitativa apresenta os dados de forma descritiva, de modo a compreender os fenómenos sociais, tendo em conta a perspetiva dos participantes envolvidos no processo.

Neste âmbito, a educadora estagiária contactou diretamente com o público-alvo, crianças em contexto de EPE, durante um período de tempo aproximado de três meses. A recolha de dados foi realizada durante o estágio, distribuída em cinco sessões. Desta forma, em cada sessão realizada, a investigadora observou atentamente as crianças em grupo, tendo em sua posse a grelha de observação de níveis de envolvimento. Simultaneamente, observou o familiar que interagia com o

grupo sentado na manta. Uma vez que o estudo foi concebido em campo e em momentos distintos, é fundamental que o investigador garanta algumas estratégias de modo a não perder o sentido do que se passa à sua volta. Neste sentido, Bodgan e Biklen (1994, pp. 47 – 51) mencionam cinco características comuns numa investigação de natureza qualitativa, entre as quais:

na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Segundo os mesmos autores, o estudo qualitativo pressupõe, ainda, o desenvolvimento de um trabalho em campo, o investigador deve conceber uma análise descritiva dos acontecimentos, ter em consideração a observação participante e envolver todo o seu desempenho e toda a sua recolha de forma a conceber um estudo de caso. Um estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 32) “é uma investigação científica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”.

Relativamente ao processo de observação das sessões, nomeadamente à observação do nível de envolvimento das crianças em atividades de literatura, dirigidas pelos familiares, baseada no Manual DQP, o contacto direto com o público-alvo e com os intervenientes foi assegurado. Em cada sessão, não houve lugar a intervenção nas atividades em curso, apenas observação. Mesmo mantendo-me afastada do grupo das crianças não se perdeu a ligação com o grupo. Nos momentos de recolha de dados, as crianças não se sentiram perturbadas nem inquietas, mantendo-se serenas e atentas ao que se sucedia nas atividades proporcionadas pelos seus familiares. Como já mencionado anteriormente, a investigadora recorreu a alguns instrumentos de avaliação, de forma a desenvolver o estudo em campo, nomeadamente o registo de uma grelha adaptada do Manual DQP e, em cada sessão, foi possível avaliar o nível de envolvimento na atividade de cinco crianças por sessão. Num primeiro momento, a educadora estagiária, em cada momento de observação apenas estava atenta a cinco crianças e de atividade para atividade, ia observando cinco crianças diferentes. Contudo, uma vez que o estudo se alargou a todas as crianças presentes nos momentos de observação, recorreu-se à utilização de uma

câmara de filmar, com o intuito de se registrar cada sessão, de forma a observar atentamente as restantes crianças do grupo, passando-se de uma observação *in loco* para uma observação *posteriori*. Através deste instrumento, foi possível alargar o estudo a todo o grupo, uma maior recolha de número de dados, analisando situações momentâneas, através da observação das filmagens, que, em campo, poderiam ter escapado, podendo ainda possibilitar a revisão dos níveis de envolvimento das crianças. Nas cinco sessões realizadas, somente 4 familiares participaram na investigação.

## **2.2. – Procedimentos de Investigação**

Neste ponto apresentam-se os procedimentos desta investigação pretendendo cumprir os objetivos traçados. Assim, a investigação desenrolou-se nos momentos de dinamização da educadora estagiária, durante os quais foram recolhidos os dados. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), observar é uma prática essencial e constante no papel do educador, garantindo-lhe a recolha e o conhecimento alargado das características do grupo de modo a adequar as suas práticas. Sendo um indicador tão crucial para a ação do educador para com as crianças, o processo de observação não deve interferir no bem-estar do grupo, nas rotinas diárias nem nas atividades que estas possam estar a desenvolver livremente.

Os cinco momentos/sessões que contaram com a participação familiar em atividade de literatura para a infância foram realizadas na primeira parte da manhã, após as atividades autodirigidas do grupo, atividades estas presentes nas suas rotinas diárias. A ponte entre o fim das atividades autodirigidas e o início das sessões foi dada pela educadora estagiária que apresentou ao grupo o familiar presente e o objetivo da ação que se iria desenrolar de seguida. Após este pequeno momento de apresentação, as crianças aconchegavam-se em redor do familiar de modo a ouvir claramente as suas instruções. Posteriormente, dar-se-ia a palavra ao familiar que estava presente de modo a efetivar o início da sessão.

A presente investigação responde ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, nomeadamente no âmbito da relação e da ação educativa, em conformidade com o perfil de desempenho do educador de infância, mencionando que este deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”. Também as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) sublinham para a importância da participação familiar em contexto de Educação Pré-Escolar, fazendo alusão para a Lei-Quadro no

mesmo contexto, que tem o presente objetivo geral “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”. Em pleno século XXI, as famílias e a comunidade educativa têm em consideração os benefícios que as crianças obtêm pela colaboração e cooperação que ambos os contextos demonstram, influenciando a aprendizagem das suas crianças ao longo do processo educativo e ao longo da vida. Estando cientes destes benefícios é fundamental, cada vez mais, integrar os familiares em atividades de contexto educacional, com o objetivo de envolver ambos em recíproca aprendizagem e estimulação. Para o contexto educacional é essencial promover e desenvolver uma boa relação e comunicação com o contexto familiar, uma vez que são dois contextos distintos que trabalham em sintonia para um mesmo objetivo: a educação da mesma criança. Mesmo sendo as sessões um momento aberto, entre crianças, comunidade educativa e familiares, e onde se experienciaram atividades e aprendizagens em comum, é de salientar que não foram divulgadas informações que comprometam ambos os contextos, limitando as análises a situações vivenciadas em campo quer pelas crianças, quer pelos adultos. Por questões éticas e tendo em consideração as palavras de Sieber (1992 cit. Por Lima, 2006, p. 145), é deveras importante “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas”.

Amado (2014) alude para a importância das investigações realizadas com crianças em contexto de EPE, nomeadamente tomando em consideração que a investigação com crianças deve ser realizada e consentida com a autorização dos pais, uma vez que não são autónomos e independentes para assumir o cargo de investigados. Assim, a investigadora/educadora estagiária, antes de prosseguir com o estudo/investigação pediu um consentimento, meramente verbal, aos encarregados de educação para a realização e participação a desenvolver com as crianças. Para melhor entender o procedimento ético inerente a uma investigação qualitativa, segundo Delgado e Müller (2005, cit. por Amado, 2014, p. 409),

a ética é um aspeto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrarias. A dimensão ética garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa. O uso de fotografias ou filmagem, as entrevistas com crianças e as análises dos dados, segundo um ponto de vista adulto, é algo autoritário.

Devemos negociar com as crianças todos os aspetos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos.

Assim, todos os dados recolhidos asseguram o anonimato dos intervenientes nas sessões realizadas, bem como das crianças presentes. A educadora estagiária considerou as potencialidades pertinentes do estudo para o contexto de sala em Educação Pré-Escolar. Assim, demonstrou preocupação em explicar, a todos os intervenientes no processo, o objetivo principal da investigação. As sessões foram realizadas e pensadas, segundo estratégias de gestão de tempo e gestão das intervenções, com o intuito de rentabilizar o tempo disponível em prol das aprendizagens das crianças.

A investigação teve como foco principal a participação dos familiares das crianças em atividades de leitura/conto de histórias, deixando ao critério dos mesmos o modo de narração/conto do livro, a escolha do mesmo, entre outros aspetos que colocassem os familiares mais à vontade. O grupo era heterogéneo e era constituído por 20 crianças. Contudo, o número de crianças por sessão variou entre 16 e 19 crianças. Destaca-se o facto das crianças mais novas (três anos) demonstrarem menos interesse em atividades prolongadas, contrariamente às crianças mais velhas (cinco anos), que têm melhor capacidade de concentração e envolvimento nas tarefas, mantendo-se mais interessadas e motivadas para o ouvir ler ou contar histórias. Assim, privilegiaram-se os primeiros tempos de observação. Observámos primeiro as crianças mais novas de forma a perceber se conseguiam envolver-se nas atividades propostas por outros, demonstrando interesse, motivação e bem-estar. Porém, as crianças que não foram observadas em campo foram observadas posteriormente, através das filmagens (com o consentimento da educadora de infância e dos familiares) realizadas em cada sessão. As atividades de leitura já eram frequentes neste contexto educativo, contudo realizavam-se no segundo trimestre do ano. Os pais/familiares das crianças eram convidados para irem à sala, segundo a temática que trabalhassem nesse mês. Os objetivos, quer para a presente investigação quer para a atividade que decorria no segundo trimestre, eram distintos, tendo em comum, apenas, a presença dos familiares. Para a investigação, os objetivos previstos tiveram em consideração: o impacto que os familiares tiveram, nas crianças, ao realizar uma atividade de leitura ou conto de história, trazendo um livro à sua escolha; a forma como desenvolveram a atividade com o público-alvo, com o intuito de compreender se as crianças demonstraram bem-estar e melhor envolvimento nas tarefas proporcionadas por um adulto irregular. Na mesma linha de pensamentos, esperou-se

conseguir compreender o porquê, o como e que fatores influenciaram estes indicadores no público-alvo infantil.

### **2.3. - Escala de observação de envolvimento *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias***

O livro que descreve o projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* de Bertram e Pascal (2009), é adaptado do projeto inglês Effective Early Learning (EEL) e tem como objetivo servir como um referencial para a avaliação da qualidade em contexto de Educação Pré-Escolar bem como numa diversidade de diferentes realidades e situações, tendo como vertente a avaliação das aprendizagens quer em crianças quer em adultos. Bertram e Pascal (2009) descrevem este documento “um suporte prévio importante, porque permite rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na distribuição dessas oportunidades” e “permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação específica inicial” (p. 23).

A nossa investigação relacionou-se com o nível de envolvimento das crianças, analisado nas sessões proporcionadas pelos familiares das mesmas, em atividades ligadas à literatura para a infância. De acordo com Bertram e Pascal (2009), a palavra *envolvimento* pode ser definida como uma qualidade da atividade humana, caracterizada pela motivação, concentração, persistência, abertura a estímulos e intensidade da experiência conjugando uma profunda satisfação e um forte fluxo de energia, tanto a nível físico bem como a nível cognitivo. O envolvimento pode, então, ser definido como algo que se saliente no momento de observação, quando as crianças estão implicadas na realização ou participação de uma atividade. A escala de envolvimento de Bertram e Pascal (2009, p. 57) traduz-se num “instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em ação”. O nível de envolvimento numa determinada situação pode ser avaliado em qualquer faixa etária, neste caso, crianças em idade pré-escolar. Uma criança pode demonstrar envolvimento perante qualquer situação, quando fica fascinada e totalmente absorvida no que está a realizar, depositando toda a sua concentração e motivação na atividade. Para finalizar, Bertram e Pascal (2009, p. 128), referem que

o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades ... uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.

Assim sendo, a avaliação do nível de envolvimento que cada criança demonstra nestas sessões, advém do preenchimento de uma grelha adaptada do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, denominada de Escala de Envolvimento da Criança, concebida pelo Professor Ferre Laevers, em 1994. Para o preenchimento da escala de envolvimento da criança, é fundamental ter em conta os indicadores de envolvimento da criança, indispensáveis para a compreensão e apreciação da avaliação a realizar em termos de concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. Estes mesmos indicadores fornecem ao observador/avaliador uma melhor perspetiva e compreensão da situação a avaliar, de forma a determinar, da maneira mais correta e assertiva, que nível de envolvimento deve ser atribuído a uma criança em observação. Por outro lado, existem cinco níveis de envolvimento que devem ser lidos em conjunto com os indicadores mencionados em cima. Ao nível um, corresponde o tempo sem atividade, que reflete uma atitude de desinteresse por parte da criança, demonstrando estar ausente, com olhar vago e não depositando energia na atividade proposta. O nível dois corresponde a uma atividade frequentemente interrompida, onde a criança começa por realizar determinada situação, no entanto, verificam-se várias interrupções frequentes na sua concentração, tanto que o seu interesse ou envolvimento não é o suficiente para a fazer regressar à tarefa. O nível três descreve uma atividade quase contínua, cujo empenho na tarefa se define como uma distração frequente no que a criança está a realizar. A criança encontra-se ocupada durante grande parte do seu tempo, empenhando-se em desenvolver a sua tarefa, mas não demonstra um alto nível de interesse ao desempenhá-la. O nível quatro é definido como uma atividade contínua com momentos de grande intensidade. Neste nível, a criança desempenha a sua função demonstrando motivação e persistência ao desenvolvê-la e, quando existem momentos de interrupção na atividade, a criança consegue retomar a mesma. Por último, o nível cinco define a atividade da criança como contínua e intensa, estando presentes os indicadores de concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. Para uma criança obter o nível 5, não se torna necessário que todos os indicadores mencionados estejam presentes na atividade.

Para serem efetuadas observações sobre a avaliação do nível de envolvimento para cada criança, é fundamental conhecer as instruções do documento *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, no qual Bertram e Pascal (2009) mencionam que os educadores devem ser profissionais capazes de realizar

apreciações fundamentadas e críticas, salientando a importância de conceberem observações objetivas de forma a desenvolverem meios eficazes para proporcionarem qualidade nas suas práticas. Para o processo de avaliação do envolvimento das crianças, o profissional deve observar, atentamente, o seu grupo, fazer observações em duas sessões numa semana, de preferência de manhã e de tarde. Cada observação deve ter um intervalo de tempo de dois minutos. O manual apela a que o observador realize um total de seis observações com a duração de 12 minutos por criança, registando cada observação na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança. Para o processo de investigação, só foi tida em conta a grelha de observação do envolvimento, bem como a denominação dos indicadores e níveis associados. A duração de observação por criança resumiu-se a três minutos, em cada 5 sessões, todas na primeira parte da manhã, tempo em que as crianças estavam mais suscetíveis para as atividades de literatura.

#### **2.4. - Observação e amostragem de acontecimentos**

A observação é um ato que praticamos no nosso quotidiano. Observamos e recolhemos uma diversidade de dados nas nossas ações diárias com o intuito de dar resposta às nossas necessidades, objetivos e propósitos requeridos.

Pardal e Lopes (2011) referem que o ato de observar é intrínseco ao ser humano e, neste caso em particular, ao observador e que este ato é uma das várias técnicas possíveis para efetuar uma recolha de dados sobre determinada investigação que queira realizar, seguindo com rigor os objetivos previstos para a mesma. Assim, não é possível haver ciência “sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal e Lopes, 2011, p. 71). A nossa investigação incidiu na observação como técnica científica, ou seja, numa técnica “planeada sistematicamente e passível de controlo” tendo como função “produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita por indicadores” (Pardal e Lopes, 2011, p. 72). Tal foi necessário para se tornar um instrumento válido, fidedigno e fundamental para o decorrer da investigação. Para completar esta informação, a observação realizada recaiu sobre uma observação estruturada, ou seja, “o investigador opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão” (Pardal e Lopes, 2011, p. 72). Neste sentido, recorri à observação estruturada realizada em campo e no decorrer das sessões previstas, utilizando uma

grelha de análise sobre os níveis de envolvimento por criança, que preenchia consoante as atividades propostas pelos familiares, recolhendo assim o maior nível de elementos possíveis com o intuito de obter informação precisa, objetiva e necessária. De acordo com as palavras de Cerqueira (2012, p. 45) em contexto educacional “a observação assume-se como relevante, uma vez que através de uma observação direta, ou seja, aquela que é efetuada no contexto natural dos acontecimentos, é possível recolher informações úteis para a tomada de decisões”, nomeadamente acerca das ações, interesses e necessidades das crianças. O educador e o investigador devem tomar considerações sérias com o intuito de resolver determinada situação e/ou melhorar práticas através do dados que recolhe pelo ato de observar.

Bastos (2009) entende a observação como técnica essencial para o investigador, durante a qual são fornecidos dados que fundamentam a sua ação ou investigação e sobre os quais deve tomar partido para levar em diante o seu estudo. O mesmo autor faz alusão a uma modalidade da observação denominada *observação direta intensiva*, isto é, técnica utilizada em pesquisas de campo, apresentando-se sistemática quando é planeada; não-participante quando o investigador não participa nos factos e no entanto limita-se a observá-los; individual, investigação realizada por um investigador apenas e, na vida real, quando a observação é realizada em campo, em ambiente natural. Todos estes indicadores são intersetados com os itens propostos para a presente investigação, colocando o investigador em ação, observando o público-alvo em contexto natural, não-participando nas atividades que propôs, de modo a não comprometer os dados que estão a ser recolhidos. Os registos por amostragem possibilitaram registar os comportamentos observados através dos estímulos que o público-alvo recebia através da leitura/conto de histórias trazidas pelos familiares.

Numa primeira fase, definimos os parâmetros a observar nas sessões, adaptando a grelha de observação dos níveis de envolvimento da criança pelo manual DQP (Bertram e Pascal 2009) com o intuito de atribuir um nível a cada criança no decorrer das sessões realizadas. Posteriormente em campo, observaram-se os comportamentos das crianças segundo os estímulos que iam recebendo pelos adultos que participaram na investigação. Em cada sessão, a educadora estagiária, sentou-se numa cadeira com o campo de visão centrado no grupo de crianças, de modo a realizar a sua tarefa com sucesso. Tendo em mente todos os indicadores necessários para a atribuição exata de nível de envolvimento para cada caso, auxiliou-se da grelha de observação e registou os níveis de acordo com as regras estipuladas para o

preenchimento da mesma. A grelha referida não continha os nomes das crianças, o que era uma tarefa a realizar *in loco*, possibilitando a escolha das crianças a observar no preciso momento. No desenrolar das atividades, a educadora estagiária teve em consideração o número de adultos presentes em cada sessão e os momentos de interrupção da atividade, não os contabilizando para a investigação.

## **2.5. - Procedimentos de análise de dados**

A recolha e análise dos dados essenciais para a compreensão do presente estudo, através da observação direta, foram realizadas em função do cronograma organizado para as sessões previstas. Somente as sessões realizadas com os familiares foram tomadas em consideração para a investigação. No entanto, a educadora estagiária colocou em prática os objetivos propostos para o estudo no decorrer de outros momentos de leitura efetivados pela educadora da sala. Ao colocar em prática os objetivos propostos para o estudo em atividades distintas, houve uma melhor compreensão sobre certos comportamentos das crianças, nomeadamente verificando que existem crianças que, quer em atividades proporcionadas pelos familiares quer pelos adultos regulares, prosseguem com os mesmos indicadores de distração, não tendo autonomia suficiente para controlar os comportamentos desviantes. Os comportamentos desviantes ou distrações devem-se ao facto da criança possuir pouca idade para entender certas situações ou a um défice nos níveis ideais de concentração, ou seja, tudo serve como motivo para se distrair, não se conseguindo autocontrolar. As técnicas utilizadas no decorrer do estudo, na fase de recolha de dados, incidiram na observação direta e não participante, limitando-nos apenas a observar e a registar os factos ocorridos. Assim, evidencia-se a amostragem por acontecimentos, um dos tipos de observação que leva o investigador a analisar os comportamentos e atitudes de cada criança presente no estudo, de modo a compreender a sua evolução em cada sessão e em contexto de sala. Posteriormente, foram analisados os níveis médios de envolvimento presentes em cada sessão, permitindo compreender qual das sessões foi a mais produtiva ou gratificante para as crianças, nomeadamente qual delas despertou mais ou menos o grupo para o momento de aprendizagem realizado. Para cada análise efetuada no decorrer do estudo foi feita uma leitura de acontecimentos explicativa do seu processo, bem como os indicadores favoráveis e os entraves na mesma.

#### **iv) Análise e discussão dos dados**

##### **3.1. - Caracterização do grupo**

O estabelecimento de Educação Pré-Escolar, jardim de infância, no qual decorreu o presente processo de investigação situa-se no distrito de Viseu, pertencente a um Agrupamento de Escolas do mesmo distrito. O estabelecimento comporta dois ciclos de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, no entanto, vamos-nos cingir à Educação Pré-Escolar onde o presente estudo foi desenvolvido. O grupo era constituído por 20 crianças, sete do sexo feminino e 13 do sexo masculino, compreendidas entre os 7 e os 3 anos de idade. Duas crianças do sexo masculino beneficiavam das medidas do Apoio Educativo do Decreto-Lei n.º 3/2001, de 7 de janeiro. Em termos gerais, o grupo era heterogéneo quer ao nível de desenvolvimento quer ao nível de aproveitamento escolar. O grupo sempre se mostrou com elevados níveis de participação, nomeadamente em atividades de grande grupo (em manta), predispondo-se a discutir as temáticas que íamos trabalhando sobre a área de Conhecimento do Mundo, com grande foco em domínios como a Matemática e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, revelando interesse, envolvimento e adesão às atividades propostas pelo adulto, indicando ao educador e às estagiárias sinais de que poderiam potenciar ainda mais as aprendizagens do grupo, através de tarefas criativas, inovadoras e diversificadas envolvendo todas as áreas de conteúdo. As crianças de 5 anos apresentavam um bom nível de desenvolvimento em todas as áreas de conteúdo, nomeadamente em atividades matemáticas, demonstrando apenas algumas dificuldades ao nível da abstração e revelando alguns momentos de imaturidade e brincadeira nos momentos que exigiam alguma concentração para a resolução das atividades. As crianças de 4 anos mostravam-se desenvolvidas em todos os domínios em geral e as crianças de 3 anos revelavam boas capacidades para aprender, demonstrando apenas comportamentos conflituosos em termos de relação com o outro. O grupo apresentava vários aspetos facilitadores de aprendizagem entre os quais: uma adaptação das crianças no grupo; capacidade de socialização; capacidade de autonomia; crianças interventivas e com espírito crítico; crianças curiosas e com desejo de aprender; disponibilidade e cooperação com os pais/encarregados de educação; existência de um número significativo de crianças organizadas e cumpridoras das regras estabelecidas. No entanto, o grupo também apresentava alguns problemas/dificuldades que deveriam ser trabalhadas de modo a desenvolver as capacidades das crianças, nomeadamente em: aspetos

comportamentais; déficit de atenção e concentração; dificuldades de expressão. A escolha da temática do estudo a desenvolver com o presente grupo enquadrou-se completamente nas expectativas e interesses das crianças. Este grupo sempre se mostrou interessado e atento à leitura e/ou conto de histórias, sendo assim um tema que os cativou desde o início das sessões. Também os seus familiares eram convidados e envolvidos para a realização das atividades, as crianças aderiram com sucesso às atividades propostas desde cedo. Com a grande adesão e interesse que os pais e/ou familiares das crianças mantinham em envolver-se nas atividades de sala, é de salientar a preparação antecipada para o desenvolvimento do estudo com o grupo, de forma a envolver nas atividades de literatura o convívio com os familiares das crianças e proporcionar a todos momentos de confraternização e aprendizagem. Aos pais foi dada total liberdade para escolher o modelo de leitura, bem como que tipo de livro a ler ou a contar ao grupo. O estudo em causa, tinha também como objetivo perceber se as crianças se envolviam mais em atividades de leitura de histórias ou de contar histórias e o porquê desta causa, segundo as prestações dos familiares.

## **3.2. – Análise dos resultados**

### **a) Primeira Sessão**

A primeira sessão de leitura/conto de histórias iniciou-se no dia 23 de novembro de 2015, na primeira parte da manhã, com a duração de 30 minutos aproximadamente. O livro escolhido intitulava-se de *“História do rei livro e da princesa palavra”*, da escritora Elisa Sá Costa e ilustração de Ana Fonseca. Nesta atividade estavam presentes 16 crianças e 5 adultos.

O grupo de crianças estava sentado na manta e a familiar presente sentada numa cadeira à frente das crianças. A familiar começou a sessão, explicando ao grupo que lhe foi solicitado vir à sala contar uma história mas, que no entanto, gostava que fosse o grupo a construir a história a partir das ilustrações da mesma. Referiu, claramente, que, a partir das ilustrações que foi mostrando às crianças, estas contavam a história. Posteriormente, foi comparada a história original com a história inventada pelas crianças. As ilustrações observadas na atividade de conto eram semelhantes à da história original, no entanto, apresentavam-se em formato A3 e sob o material de cartão, de modo a proporcionar uma boa visualização e observação das mesmas por parte de todas as crianças do grupo, desde as que estavam mais perto às que estavam mais longe, relativamente ao contador.

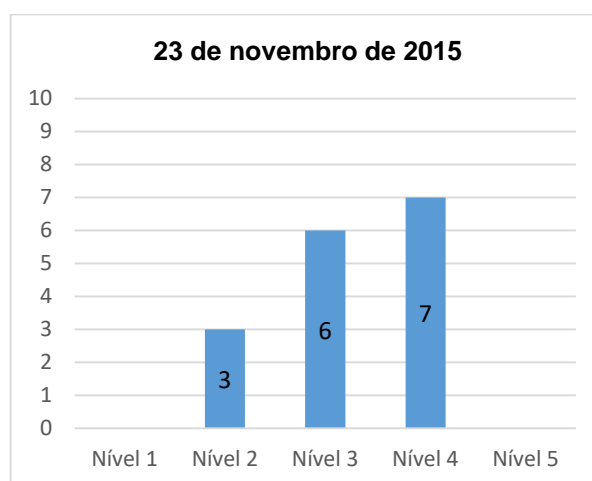
Numa primeira fase, o familiar começou por apresentar a primeira ilustração da história e mencionou que todas as histórias têm um título associado, de modo a dar a conhecer às pessoas que o leem o foco ou tema principal da história. Ao longo da sessão, foi questionando as crianças sobre o que observavam nas imagens/ilustrações, inquirindo sobre as suas ideias e opiniões acerca do viam. No final da construção da história realizada oralmente, o familiar reforçou a ideia de que, todas as crianças tiveram um papel essencial para levar a cabo o objetivo previsto.

Numa segunda fase, o familiar apresentou o livro original e começou por mencionar o título da história, bem como o escritor e ilustrador. Leu pequenos excertos da história e, ao mesmo tempo, resumiu as ideias lidas de acordo com as imagens/ilustrações que mostrava ao grupo. Nesse momento, o familiar teve, ainda, a preocupação de ir comparando as duas versões da história, a construída pelas crianças e a história original. No final da sessão, as crianças ilustraram a história que ouviram. A primeira limitação do familiar presente foi a de ler e mostrar as ilustrações do livro, respondendo às questões do grupo e colocando questões de modo a que todos pudessem contribuir para a compreensão da mesma. Uma outra limitação que

surgiu, ao longo da construção da história em grupo, foi a preocupação dos seus dois filhos já conhecerem a história, limitando a própria atividade. Contudo, o grupo, no geral, mostrou-se envolvido e motivado para a participação na atividade proposta, participaram com afinco na construção da história, respondendo com entusiasmo às questões que lhes iram sendo realizadas e colocando questões sobre o desenrolar da mesma. Empenharam-se na construção da história através das ilustrações. Sendo apelativas, coloridas e pormenorizadas, tornaram-se significativas para a sua construção. Salientamos que a atividade demorou cerca de meia hora e as crianças mais novas, neste tipo de atividade têm tempos de concentração mais reduzidos, levando a se envolverem menos.

A convidada referiu que gostou de apresentar o livro desta forma às crianças, uma vez que já tinha realizado esta experiência com crianças do 1.º CEB, e suscitou-lhe a curiosidade de realizar também neste contexto, de modo a perceber se nesta faixa etária as crianças também conseguiriam atingir os objetivos previstos na atividade.

Na primeira sessão de leitura/conto de histórias, com 16 crianças presentes, o nível de envolvimento mais frequente foi o nível 4, como é possível observar na Figura 1, apresentada a seguir.



**Figura 1** – Níveis de envolvimento de 16 crianças na primeira sessão

O nível 4 caracteriza-se por uma “Atividade contínua com momentos de grande intensidade”, que se define por uma atividade durante a qual a criança passa por grandes momentos de intensidade/envolvimento, ou seja, segundo o Manual DQP (Bertram e Pascal, 2009, p. 131) “mesmo quando há interrupções, o nível da atividade

é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer”. Nesta sessão foram contabilizados três níveis de envolvimento distintos. O nível atribuído à primeira sessão possui 43,75% de participantes envolvidos o que significa que 7 crianças atingiram o nível 4 e as restantes 9 crianças estão distribuídas pelos níveis 2 e 3, com percentagens entre os 18,75% e 37,5 %, respetivamente.

A convidada teve em consideração o desenvolvimento da criatividade e imaginação do público-alvo, utilizando como recurso ilustrações com grandes dimensões, coloridas e apelativas, indo ao encontro das ideias de Otte e Kovác (2003) que referem que a fantasia e a magia em volta das histórias infantis encantam e despertam a imaginação das crianças, proporcionando condições benéficas para o desenvolvimento de uma mente criativa, inventiva e curiosa. A convidada garantiu que o aproveitamento dos momentos de observação e compreensão das ilustrações apresentadas promovessem e desenvolvessem o espírito estético e de curiosidade. A mãe teve em consideração utilizar como recurso estético ilustrações bem explícitas e claras para que as crianças conseguissem apreender o sentido da narrativa lida, de acordo com as ações presentes na história. A funcionalidade das ilustrações obtiveram sucesso pelo grupo, uma vez que este foi atraído, cativado e motivado para a atividade proposta pelo adulto. Ao construir uma história através de ilustrações previamente selecionadas, a convidada promoveu nas crianças a realização da sequencialidade das ações das personagens envolvidas na história, incentivando-as a utilizar o raciocínio, de modo a resolver os obstáculos que iam surgindo no enredo. Deste modo, a convidada também proporcionou às crianças colocarem-se no lugar das personagens, promovendo a imaginação e a conceção de soluções viáveis para os problemas existentes. Relativamente ao contexto onde se presenciou a sessão, de acordo com Kraemer (2008), quando a história é contada num ambiente fechado, este deve garantir o conforto das crianças, tendo em consideração a posição das crianças em roda e o tipo de atividades que são realizadas. Uma vez que a sessão demorou bastante tempo para poucas atividades desenvolvidas, as crianças começaram a ficar cansadas e, no fim, desinteressadas. Isto deveu-se ao facto de elas possuírem um estatuto fixo e de mero espectador, o que as desmotivou. As crianças destacadas com o nível 2 de envolvimento são crianças de três anos e as do nível 4 de envolvimento são maioritariamente as crianças de cinco anos.

## **b) Segunda Sessão**

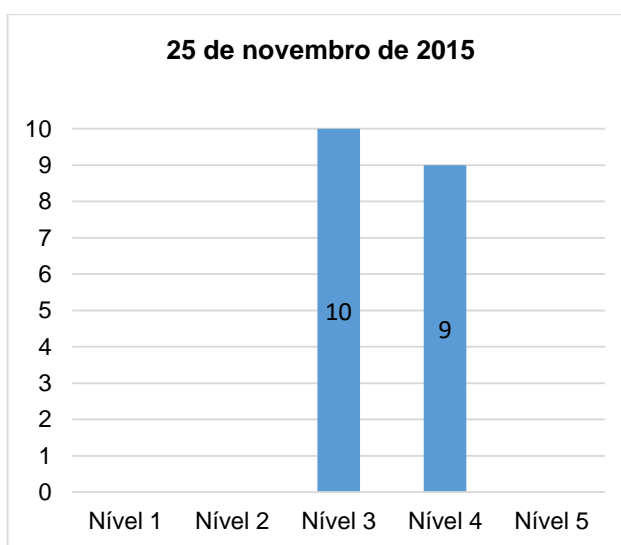
A segunda sessão de leitura/conto de histórias realizou-se no dia 25 de novembro de 2015, iniciando-se na primeira parte da manhã, com a duração aproximada de meia hora, estando presentes 19 crianças e 6 adultos. O livro escolhido intitulava-se “*Cão que ladra não morde*”, da coleção *Provérbios de Sempre* do jornal *Expresso*, com ilustrações de Raquel Pinheiro.

O familiar começou a sessão com o grupo sentado à sua frente, referindo o título do livro que ia contar e questionou as crianças se alguma delas conhecia a história. De seguida, colocou sobre o seu buço um elemento surpresa, um bigode, de forma a encarnar a personagem resmungona da história. O familiar contou a história do livro de modo expressivo, gesticulando de acordo com as ações que decorriam no conto do mesmo e adaptando a sua voz às características das personagens. Numa primeira fase, o familiar limitou-se a contar a história ao grupo, não mostrando as ilustrações que esta continha. Posteriormente, numa segunda fase, mostrou às crianças as ilustrações do livro e foi resumindo a história, à medida que folheava, foi explicando o que as imagens representavam, questionando o grupo sobre a história. As crianças foram bastante participativas e, com entusiasmo e motivação, respondiam assertivamente às questões colocadas. Ao longo do conto, o familiar teve a preocupação de perguntar às crianças se conheciam ou sabiam o significado de algumas palavras que poderiam ser desconhecidas para elas, deixando que estas as explicassem. No final da exploração do livro, e já conhecendo a história, perguntou ao grupo o significado da expressão “Cão que ladra não morde”, associando e relacionando o título à história. Numa terceira fase, deu a conhecer ao grupo uma canção relacionada com o conto, acompanhando-a com a sua guitarra. As crianças aderiram e envolveram-se na atividade e tentaram aprender a canção. Num primeiro momento, ouviram atentamente e acompanharam a canção com palmas; posteriormente, cantaram-na. Mesmo tendo sido uma sessão que durou meia hora, as crianças estiveram sempre envolvidas, participativas e entusiasmadas com o conto do livro. A forma como o familiar gesticulou e colocou a voz para representar as personagens da história cativou as crianças, o que fez com que ficassem mais despertas para ouvir e não se desmotivassem facilmente. Ao recorrer à música e à canção, despertou ainda mais a atenção das crianças, mesmo as mais pequenas que têm pouco tempo de concentração para permanecerem atentas nesta atividade.

O familiar explicou que escolheu este livro para a sessão porque gostou da história e da moral que trazia consigo, bem como das ilustrações e do facto de ter uma

canção associada. Mencionou, ainda, que estas sessões são essenciais para efetivar uma aproximação entre pais, filhos e contexto educativo, fundamental para uma boa relação entre ambos.

Nesta sessão de leitura/conto de histórias, participaram 19 crianças e o nível de envolvimento mais frequente foi o nível 3, como é possível observar no seguinte gráfico apresentado pela Figura 2.



**Figura 2 – Níveis de envolvimento de 19 crianças na segunda sessão**

O nível 3 é denominado de por “Atividade quase contínua”. Trata-se de uma atividade, segundo o Manual DQP (Bertram e Pascal, 2009, p. 131), na qual “a criança encontra-se ocupada numa atividade mas a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer”. Na presente sessão, foram contabilizados dois níveis de envolvimento distintos. O nível atribuído à segunda sessão possui 52,63% de participantes envolvidos o que significa que 10 crianças atingiram o nível 3 e as restantes 9 crianças estão contidas no nível 4 de envolvimento, possuindo a restante percentagem, 47,36%.

O adulto convidado optou por contar a história, o que demonstrou, por parte das crianças, atenção e interesse, envolvendo o grupo desde o início da sessão. O adulto demonstrou sabedoria e, assumindo as ideias de Snow e Ninio (1989, cit. por Mata, 2006), teve em consideração as características intrínsecas do ato de contar histórias, explorando com o grupo que a ação representada acontece num mundo de ficção, onde as personagens ganham vida, manifestam sentimentos, intenções, necessidades e obrigações.

O convidado teve a preocupação de encarnar as personagens, levando consigo acessórios para tornar mais real as cenas que ia dramatizando. Além disso, ao contar a história, envolveu na sua prática expressão corporal, improvisação, interpretação, interação, tal como refere Costa (2009). Completando a ideia anterior Gomes (1979, p. 15) evidencia a distinção entre estes dois termos, perspetivando o contador como um elemento “com qualidades de expressão e pronúncia, com facilidade gestual” e que tem uma vasta capacidade de imaginação e recriação, tal como demonstrado pelo adulto. O contador teve a capacidade de cativar o público-alvo infantil, partindo das suas vivências, das suas motivações e interesses. O pai evidenciou que sessões como estas deveriam ocorrer com frequência, possibilitando uma relação mais afetiva entre criança/pais/escola e, como refere Mata (2006, p. 67) a participação familiar em contexto educacional é vista como “uma fonte rica que pode apoiar mais que impedir a aprendizagem” de modo a facilitar o processo de aprendizagem das crianças. A sessão demorou 30 minutos, tal como a sessão anterior. As crianças destacadas com nível 3 de envolvimento são crianças na maioria com três anos de idade e/ou crianças que perdem facilmente o interesse pelas atividades propostas pelos adultos.

### **c) Terceira Sessão**

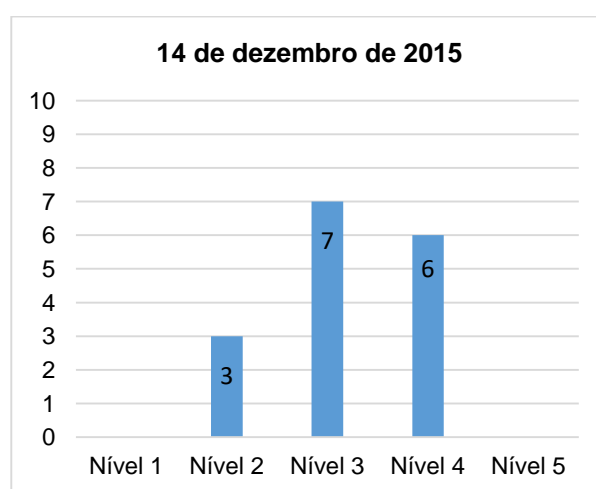
A terceira sessão de leitura/conto de histórias realizou-se no dia 14 de dezembro de 2015, iniciando-se na primeira parte da manhã, teve a duração de, aproximadamente, quinze minutos e estiveram presentes 16 crianças e 6 adultos. O livro escolhido intitulava-se “*Era uma vez os contos favoritos de Fernando Mendes: a árvore de Natal*”, do escritor e apresentador Fernando Mendes, sem ilustrações.

A convidada começou a sessão, referindo que a história que iria ler não continha ilustrações e, que assim, posteriormente à audição da leitura, as crianças deveriam desenhar ilustrações relacionadas com a história que ouviram ler. O familiar limitou-se a ler a história para o grupo, o que levou a que algumas crianças, que só poderiam ouvir e não obter nenhum contacto visual com imagens relacionadas com o livro, obtivessem maioritariamente o nível 2 e 3 em comparação com o nível 4. Contudo, o grupo esteve atento à leitura do livro. Durante a leitura, o familiar foi questionando as crianças sobre determinadas problemáticas que aconteciam na história, ouvindo atentamente as suas ideias e propostas. As crianças foram respondendo às suas solicitações e demonstraram conhecimento sobre a temática. No

final da leitura do livro, as crianças desenharam individualmente as ilustrações associadas à história que ouviram.

O familiar explicou que escolheu esta história para ler às crianças, uma vez que estava associada à semana do Natal e aos símbolos de Natal.

Na terceira sessão de leitura/conto de histórias, com 16 crianças presentes, o nível de envolvimento com maior frequência foi o nível 3 que se designa por “Atividade quase”, como é possível observar pelo gráfico da Figura 3.



**Figura 3** – Níveis de envolvimento de 16 crianças na terceira sessão

Na presente sessão foram contabilizados 3 níveis de envolvimento distintos. O nível atribuído à terceira sessão no geral possui 43,75% de participantes envolvidos o que significa que 7 crianças atingiram o nível 3. As restantes 9 crianças estão distribuídas pelos níveis 2 e 4, com percentagens de 18,75% e 37,5%, respetivamente.

A mãe convidada leu uma história que não continha ilustrações, solicitando ao grupo que desenhasse as imagens relacionadas com a história. As crianças mais novas, de três anos, perderam o interesse pela atividade, uma vez que não poderiam guiar o seu olhar pelas ilustrações, dado que a história não as continha. Não somente a ação de ler livros às crianças faz com que elas desenvolvam o raciocínio e a imaginação, após a ação de ler o adulto teve consciência de que deveria refletir com o grupo acerca do conteúdo que foi apresentado, discutindo as ações das personagens, apoiando a curiosidade intrínseca e a participação do público-alvo, desenvolvendo o espírito crítico. Kraemer (2008) evidencia que o comentar, o recontar e o opinar, são momentos essenciais na hora da leitura, favorecendo a comunicação em grupo e,

nomeadamente, a socialização, a expressão e a partilha de ideias, aprendendo assim a ouvir o que o outro tem para dizer. Deste modo, a convidada interagiu positivamente com as crianças, demonstrando atenção, despertando a curiosidade e o gosto pela leitura. No entanto, à sessão faltaram as ilustrações que dariam vida à história, por onde as crianças menos atentas pudessem agarrar a oportunidade de desfrutar da leitura. As crianças destacadas com nível 2 de envolvimento são crianças com três anos de idade e, as crianças com o nível 4 de envolvimento têm maioritariamente cinco anos.

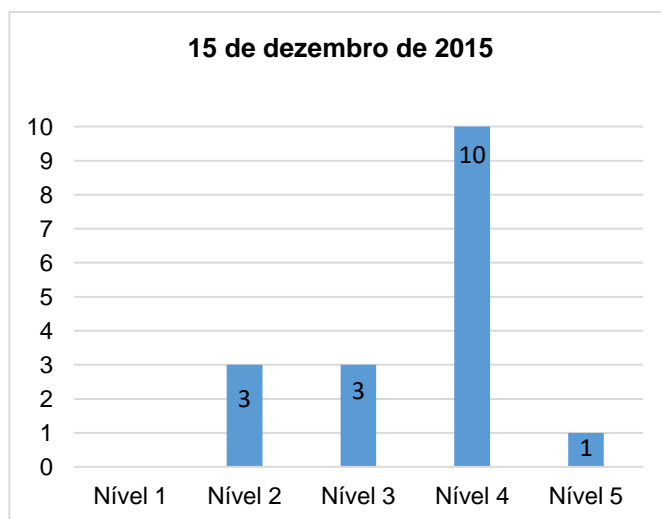
#### **d) Quarta Sessão**

A quarta sessão de leitura/conto de histórias iniciou-se na primeira parte da manhã, cerca de vinte minutos, estando presentes 17 crianças e 6 adultos realizada no dia 15 de dezembro de 2015. O livro escolhido intitulava-se “*Vitor ajuda o Pai Natal*”, do escritor e ilustrador Jan Ivens, traduzido para português por Sara Costa. O livro está recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para a EPE e primeiros anos do Ensino Básico.

Com o grupo de crianças sentadas na manta à sua frente, o familiar começou por dirigir perguntas às crianças sobre o que representaria a capa do livro que lhes apresentou e o que poderiam antever do desenrolar da história, através da ilustração que observavam. O familiar limitou-se a ler a história mas, ao mesmo tempo que lia pequenos excertos da mesma, tinha o cuidado de ir explicando as ilustrações que mostrava ao grupo, associando as imagens à leitura. Ao longo da leitura do livro, o familiar foi questionando as crianças sobre o desenrolar da história, focando a atenção para as ilustrações que continha, envolvendo-as e motivando-as. Para terminar, as crianças foram convidadas a desenhar a história que ouviram. O familiar leu com uma boa entoação, com calma e clareza, o que cativou as crianças, de modo a que todas elas compreendessem a história e expressassem as suas ideias e opiniões. O grupo, durante a sessão, mostrou-se bastante envolvido na leitura da história, tanto pela forma como a história foi lida, como pelas imagens apelativas que continha.

No final da sessão, o familiar mencionou que pensou nesta história para ler ao grupo, uma vez que retratava o Natal e, estando na semana do Natal, era um tema agradável para desenvolver com as crianças.

Na quarta sessão de leitura/conto de histórias, com 17 crianças presentes e o nível de envolvimento com maior frequência no grupo foi o nível 4, como é possível observar no seguinte gráfico, denominado por Figura 4.



**Figura 4** – Níveis de envolvimento de 17 crianças na quarta sessão

O nível 4 denomina-se “Atividade contínua com momentos de grande intensidade” que se define por uma atividade durante a qual a criança passa por grandes momentos de intensidade/envolvimento, ou seja, segundo o Manual DQP (Bertram e Pascal, 2009, p. 131) “mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer”. Na presente sessão foram contabilizados quatro níveis de envolvimento distintos. O nível atribuído à quarta sessão possui 58,82% de participantes envolvidos o que significa que 10 crianças atingiram o nível 4 e as restantes 7 crianças estão distribuídas pelos níveis 2, 3 e 5 com percentagens entre os 17,65%, 17,65% e 5,88%, respetivamente.

A convidada leu a história, questionou sobre a capa do livro e indicou o respetivo título, momento em que as crianças puderam comunicar entre si e discutir as suas ideias, com o intuito de que as crianças anteviessem a temática. Tal como afirma Kraemer (2008), deixando as crianças discutir as suas ideias acerca da capa do livro, a convidada proporcionou atenção, atração, cativação, motivação e curiosidade às crianças, após observarem atentamente a ilustração. Enquanto lia a história, com uma boa entoação, calma e clareza, ia mostrando as imagens em simultâneo, explicando e

questionando as crianças sobre o que visualizavam. A convidada focou a atenção das crianças nas ilustrações apelativas que a história continha, despertando o seu imaginário. A convidada demonstrou caráter positivo e empático com as crianças, o que as cativou para a audição do livro. Por sua vez, as crianças mostraram interesse e atenção, o que possibilitou compreensão, bem-estar e envolvimento em todas as ações realizadas. A presente sessão confirma os estudos de Mata (2006) que relatam que as crianças sentem-se mais motivadas, interessadas e participativas quando lhes é apresentada uma atividade ligada à literatura infantil, nomeadamente quando os familiares são solicitados a intervir em contexto escolar. As crianças destacadas como nível 2 de envolvimento são crianças maioritariamente com três anos de idade e, com nível 4 crianças entre os quatro e cinco anos de idade.

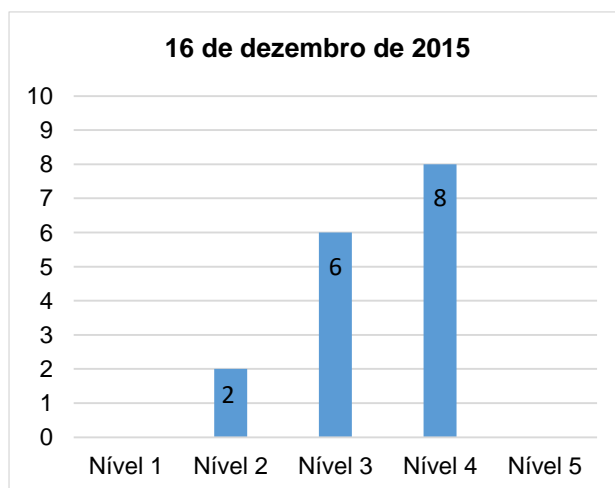
#### **e) Quinta Sessão**

A quinta e última sessão de leitura/conto de histórias iniciou-se na primeira parte da manhã, com a duração de quinze minutos, estando presentes 16 crianças e 6 adultos, realizada no dia 16 de dezembro de 2015.

O livro escolhido intitula-se “*A viagem do Pai Natal*”, da coleção Grande Magia de Natal. O familiar começou a sessão com as crianças sentadas à sua frente e contou a história que trazia consigo. Numa primeira fase, mostrou às crianças a particularidade do livro: ele tinha as ilustrações em formato *pop up* (3D), o que envolveu logo à partida as crianças que se mostraram curiosas e motivadas para a leitura. Este fator de surpresa, envolveu o grupo para a audição da história, mostrando-se interessados em conhecê-la. Posteriormente, o familiar mencionou o título da história e questionou as crianças sobre qual seria o tema do livro. Ao mesmo tempo que foi contando a história foi fazendo perguntas às crianças sobre as ilustrações que iam observando. As questões eram, maioritariamente, relacionadas com a contagem de objetos que se encontravam nas imagens, envolvendo o grupo na atividade, sendo uma das tarefas que os motiva para a aprendizagem. O familiar preocupou-se em explicar ao grupo certas palavras que apareciam na história e que seriam desconhecidas das crianças. No final da leitura do conto, as crianças realizaram um desenho alusivo à história que ouviram.

O familiar explicou que escolheu o conto desta história, porque retratava o tema do Natal e achou por bem dar a conhecer ao grupo uma história de Natal, uma vez que era o tema que mais se trabalhava nesse mês.

Na quinta e última sessão de leitura/conto de histórias contou com a presença de 16 crianças e o nível de envolvimento atingido pelo grupo foi o nível 4, como podemos observar no seguinte gráfico, denominado por Figura 5.



**Figura 5 – Níveis de envolvimento de 16 crianças na quinta sessão**

O nível 4 “Atividade contínua com momentos de grande intensidade” define-se por uma atividade onde a criança passa por grandes momentos de intensidade/envolvimento, ou seja, segundo o Manual DQP (Bertram e Pascal, 2009, p. 131) “mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer”. Nesta sessão foram contabilizados 3 níveis de envolvimento distintos. O nível atribuído à quinta sessão possui 50% de participantes envolvidos o que significa que 8 crianças atingiram o nível 4 e as restantes 8 crianças estão distribuídas pelos níveis 2 e 3 com percentagens entre os 12,5% e 37,5%, respetivamente.

A convidada contou a história que continha imagens *pop up*, modelo bastante cativante e que motivou o público-alvo. Deu a conhecer o título da história, questionando as crianças sobre o tema e sobre as ações/situações que poderiam advir da ilustração presente na capa. O facto do livro infantil ser um pouco fora do comum, desde logo despertou a atenção das crianças para a sua audição. A convidada cativou as crianças com a sua empatia e esteve sempre disposta a interagir com elas respondendo às suas questões e demonstrando atenção perante as crianças. A sua postura corporal e expressividade deu lugar e vida às personagens que ressaltavam das ilustrações, o que motivou o grupo, envolvendo-os no processo

lúdico, não colocando as crianças como meros espectadores na sessão. A convidada demonstrou vontade, expressividade corporal, interação, improvisação e clareza nas suas falas. A mãe explorou inicialmente o livro com as crianças, mostrando-lhes pequenas ilustrações que davam a entender a temática. Deixando as crianças explorar o livro, a convidada proporcionou a partilha e discussão de ideias e momentos de comunicação entre pares. Como Kraemer (2008) explica é essencial que o adulto deixe as crianças folhear os livros livremente, deixando-as pensar sobre o que poderá suceder na história. As crianças com nível 2 de envolvimento são crianças com três anos de idade e com nível 4 de envolvimento são crianças maioritariamente com cinco anos de idade.

## **v) Conclusões**

Ser um profissional de educação requer em todas as suas práticas momentos de observação, atuação, comunicação, reflexão, avaliação e investigação, de modo a melhorar o percurso e conhecer as estratégias que são as mais indicadas para o seu grupo de crianças. Ao realizar pesquisas, o profissional de educação depara-se com obstáculos e soluções constantes a que deve estar preparado para dar uma resposta aos problemas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos seus alunos/crianças. Assim, a possibilidade de investigar uma temática ao nosso gosto e de poder apresentar soluções e conclusões, permite-nos melhorar o nosso desempenho profissionalmente.

A participação e envolvimento da família na educação das crianças, em contexto de Educação Pré-Escolar, é um dos principais objetivos das instituições de educação ao longo de toda a escolaridade. Este processo garante que as crianças se sintam mais seguras e confiantes nas suas escolhas e ações e mais apoiadas nas suas explorações e descobertas ao longo do seu desenvolvimento. A UNICEF (1990) ressalta, no artigo 18.º, a importância do papel dos pais na vida da criança, afirmando que o processo de envolvimento deve conduzir a criança a organizar as suas emoções, capacitando-a a regular o seu comportamento e expressar as suas necessidades internas e externas, bem como encorajar a criança a aprender e explorar os contextos que lhe são familiares, aumentando o conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Através da presente investigação, elaborada com o objetivo de compreender as relações existentes entre a literatura infantil, a participação familiar e o envolvimento das crianças em prol das atividades de leitura/conto de histórias para a infância em contexto de Educação Pré-Escolar, podemos concluir que o modo como as sessões foram desenvolvidas evidenciam o importante papel que o adulto detém como promotor da literatura enquanto educador ou familiar. A temática estudada envolveu mais aprofundadamente os conceitos de envolvimento segundo o manual DQP, recorrendo a grelhas de observação de envolvimento das crianças, de forma a perceber de forma assertiva as observações realizadas em campo. Todos os outros conceitos em volta do estudo foram cruciais para dar resposta às conclusões retiradas sobre cada sessão desenvolvida em contexto educativo.

Os objetivos previstos para o início da investigação foram elaborados com sucesso, conseguindo dar resposta adequada e refletida sobre cada um deles. No entanto, houve um dos objetivos que foi deixado de parte, relativamente ao

compreender qual a importância que o educador dá à participação dos pais no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que a educadora cooperante já desenvolvia há alguns anos este tipo de trabalho com os pais e com o grupo de crianças com quem desenvolvia atividades. Inicialmente, este objetivo prendia-se com o facto de a presente investigação ser proposta para um grupo de crianças onde atividades como esta não tivessem lugar. No entanto, como o grupo já praticava estas atividades há algum tempo, não se deixou de estudar esta temática, colocando assim em evidência o envolvimento demonstrado pelas crianças nas sessões proporcionadas.

Relativamente à questão problema colocada ao início da investigação, na qual se ponderava *“De que forma o envolvimento da família na promoção da literatura para a infância influencia as crianças em contexto de Educação Pré-Escolar?”* podemos realçar que esta ideia sofreu alterações, concluindo que não só o envolvimento familiar motiva as crianças para as atividades de literatura infantil, mas também o modo como os adultos interagem com o grupo de crianças, o modo como a história está ilustrada e a escolha entre ler ou contar uma história para o público infantil. A forma como todo o processo de recolha e análise de dados decorreu chamou a atenção da investigadora para a importância de conhecer diversos instrumentos de avaliação ao seu dispor, com o intuito de analisar, da melhor forma, os dados recolhidos. Avaliar os níveis de envolvimento segundo o manual DQP possibilitou retirar conclusões mais assertivas de acordo com os dados recolhidos em campo, em simultâneo com as atividades/sessões realizadas.

A investigadora conclui assim a investigação realizada, referindo que a pesquisa desenvolvida poderia obter resultados mais específicos e concretos se fosse possível mais tempo de investigação, com o objetivo de conseguir recolher mais especificidades e dados que transmitissem respostas mais assertivas em prol dos objetivos propostos. Deste modo, a proposta sugerida pela investigadora seria alargar o prazo da investigação, sugerindo um seguimento do estudo: com mais sessões a desenvolver, uma observação mais atenta nas diferentes crianças do grupo. A ação de ler ou contar histórias ao público infantil transmitiu a ideia que ambas as ações despertam o interesse das crianças. O seu envolvimento perante as atividades desenvolvidas demonstrou maioritariamente que estas estão mais interessadas na ação do adulto quando este transmite serenidade, clareza e emotividade na voz. Outro fator que desperta motivação por parte das crianças foram as ilustrações com cores cativantes que as histórias traziam consigo.

Comparativamente às histórias sem ilustrações e sem emotividade por parte da criança, o público infantil mostrou-se desinteressado e não implicado na atividade proposta.

## CONCLUSÃO GERAL

No decorrer da nossa profissionalização, enquanto mestrandas do curso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, o caminho percorrido levou-nos a conhecermo-nos melhor enquanto cidadãs e futuras educadoras/professoras. Ao longo deste percurso, foi-nos possível crescer a nível pessoal e profissional, desenvolver várias capacidades e competências, adquirir novos conhecimentos na área da educação e compreender quais os fatores integrantes na instituição escolar, que nos garantem as aprendizagens significativas e efetivas dos alunos. Enquanto mestrandas e estagiárias em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, desenvolvemos práticas significativas para as nossas aprendizagens, nomeadamente planificando atividades, desenvolvendo estratégias de aprendizagens, refletindo sobre as práticas exercidas, ultrapassando obstáculos e situações complexas, resolvendo problemas dando resposta adequada aos mesmos. Enquanto mestrandas e investigadoras foi-nos possível refletir sobre uma temática a estudar, concebendo uma questão problema para a mesma, traçando uma metodologia de trabalho, onde recolhemos, analisámos e retirámos conclusões dando resposta aos dados obtidos na investigação.

Através do nosso percurso de aprendizagem evidenciámos a importância do papel do profissional de educação enquanto entidade que ensina as crianças com quem desenvolve aprendizagens, aprendizagens estas que devem incentivar o grupo a desenvolver o espírito crítico e o espírito de curiosidade, tendo em consideração os seus interesses e conhecimentos prévios. O profissional de educação está constantemente a aprender, a conhecer novas estratégias, a investigar e a refletir sobre as suas ações e práticas. As funções desempenhadas ao longo do estágio não são a conclusão do *ser educador/professor*. Assim, a experiência, o conhecimento e o desenvolvimento aprofundado e renovado devem ser uma constante no quotidiano do profissional de educação, com o intuito de melhorar as práticas. Desta forma, é fundamental que o educador/professor reveja e valorize o seu papel na instituição e na sociedade, como agentes de mudança e construtores críticos do conhecimento e competências ao longo da sua carreira profissional.

O percurso de estágio permitiu alargar e colocar em prática os nossos conhecimentos sobre a área da educação, possibilitando-nos planificar atividades para o grupo e turma que nos concederam. Quanto ao modo de dinamização/lecionação podemos referir que foram tidos em consideração os modelos adotados pela educadora e pela professora, quer no grupo quer na turma, modelos estes que nos

comprometemos a cumprir e a adotar, uma vez que as crianças já estavam a eles habituadas. Foram utilizadas algumas estratégias diferenciadas de forma a dinamizar/lecionar segundo as nossas expectativas, sem no entanto, comprometer as aprendizagens das crianças. A relação entre estagiárias e educadora/professora cooperante foi uma mais-valia para as aprendizagens adquiridas, proporcionando uma vasta troca de experiências e conhecimentos mútuos. Através das práticas de ensino colocámos como palavra primordial a palavra *reflexão*. Refletir sobre as nossas ações é um dos princípios fundamentais na área da educação. Ajuda-nos a tomar melhores decisões, a resolver conflitos e problemas com maior astúcia. O profissional de educação deve ser capaz de refletir em três momentos: antes da ação, durante a ação e depois da ação. Refletir antes da ação pressupõe pensar sobre a construção das planificações a realizar para “aquela” turma em específico e consoantes as suas motivações, interesses, dificuldades. Refletir durante a ação pressupõe a capacidade de resiliência, conseguir modificar alguma estratégia que não esteja a resultar com o grupo/turma ou com uma criança, de forma a não perder o sentido do objetivo que se pretende trabalhar. Por último, o momento de reflexão após a ação entende-se por uma reflexão que irá ponderar que atividades ou estratégias correram bem, quais as que necessitam de reformulação, de forma a que no futuro os mesmos erros ou obstáculos não se voltem a cometer.

O relatório final de estágio permitiu, também, refletir sobre todo o percurso efetuado fazendo-nos pensar e ponderar as nossas ações, práticas e estratégias adotadas ao longo do mestrado. No entanto, tendo como segunda parte um trabalho de investigação, o relatório tornou-se um instrumento indispensável para desenvolver as nossas práticas. Nele estão expostas as formas de proceder à construção do nosso percurso profissional. Como profissionais de educação devemos ter em consideração que não somos seres acabados, ainda temos muito que aprender ao longo da nossa carreira, nunca nos esquecendo de refletir sobre todas as opções tomadas, investigando e estudando novos e velhos autores que nos alertam para problemas e situações do contexto educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoforado, A. (2003). Nós... no espaço literário. In I. Pereira, S. Silva, M. Rosa & A. Almeida (Orgs.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: Atas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da criança, (p. 13).
- Alves, R. (2015). Literacia familiar: contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto socioeconómico desfavorecido. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de: <http://hdl.handle.net/10400.21/4605>. (acedido a 5 de março de 2016).
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> Ed.). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. & Rosa, M. (2003). Para a emergência da literacia em contexto de jardim-de-infância. In I. Pereira, S. Silva, M. Rosa & A. Almeida (Orgs.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: Atas do I Encontro Internacional* (pp. 14-16). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Bastos, R. L. (2009). *Ciências Humanas e Complexidades: Projetos, métodos e técnicas de pesquisa. O caos, a nova ciência*. (2.<sup>a</sup> Ed.) Rio de Janeiro: E-papers.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Conselho Nacional de Educação.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceira*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, n.º 27, 257-282. Obtido de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3411/2725> (acedido a 4 de março de 2016).
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.

- Cerqueira, S. M. (2012) *Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: a importância do espaço educativo*. Relatório Final de Estágio. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Costa, M. (2009). *Literatura, leitura e aprendizagem*. (2.ª Ed.). Brasil: Curitiba.
- Delgado-Martins, M., Ramalho, G. & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Dicionário Léxico. (2016). *Ilustração*. Obtido de: <http://www.lexico.pt/ilustracao/>. (acedido a 4 de março de 2016).
- Dicionário Priberam (2013). *Família*. Obtido de: <http://www.priberam.pt/dlpo/fam%C3%ADlia>. (acedido a 4 de março de 2016).
- Dicionário Priberam (2013). *Literacia*. Obtido de: <https://www.priberam.pt/dlpo/literacia>. (acedido a 4 de março de 2016).
- Faria, M. A. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. S. Paulo: Editora Contexto.
- Gomes, A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Obtido de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>. (acedido a 10 de fevereiro de 2016)
- Kraemer, M. (2008). *Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças*. Coleção formação de professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. Á. (2006). Étnica na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127 – 157). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2012). *Indisciplina em sala de aula: perspectivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve. Obtido de: <http://hdl.handle.net/10400.3/2075>. (acedido a 10 de fevereiro de 2015).
- Macedo, T. e Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 49-68). Lisboa: Lidel.

- Massoni, L. F. (s/d). *Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido de: <http://docplayer.com.br/4620929-Ilustracoes-em-livros-infantis-alguns-apontamentos.html>. (acedido a 4 de março de 2016).
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- McMillan, J., & Shumacher, S. (1989). *Research in Education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Otte, M. & Kovác, A. (2003). *A magia de contar histórias*. Brasil: Instituto Catarinense de Pós Graduação (pp. 2 – 9). Obtido de: [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi97\\_mr4KPPAhUCaxQKHcp8BjMQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.posuniasselvi.com.br%2Fartigos%2Frev02-02.pdf&usq=AFQjCNGvANJJCiYT1DbSJrMrFo\\_0BxUSQ&sig2=udn0lcPZRQiHhYgK9\\_W4kA&bvm=bv.133387755,d.d24](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi97_mr4KPPAhUCaxQKHcp8BjMQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.posuniasselvi.com.br%2Fartigos%2Frev02-02.pdf&usq=AFQjCNGvANJJCiYT1DbSJrMrFo_0BxUSQ&sig2=udn0lcPZRQiHhYgK9_W4kA&bvm=bv.133387755,d.d24). (acedido a 1 de março de 2015).
- Pacheco, P. & Mata, L. (2013). *Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família*. Torres Novas: ISPA, Instituto Universitário.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. & Couto, R. (2013). Literatura: como se lê, como se ensina. In T. Lauriti & W. Christal (Orgs.), *Literatura infantil e juvenil: abordagens múltiplas* (pp. 6-11). Jundiaí: Paco Editorial.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.

Vichessi, B. (2012). *Ler é diferente de contar histórias*. Revista Escola. Obtido de: <http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>. (acedido a 26 de fevereiro de 2016).

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Artmed.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básicos e secundários.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n. 3/2008 de 7 de janeiro - Apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

**ANEXOS**

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Bianca SEXO: Feminino

IDADE: 3 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015				X							X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015			X								X		X
16/11/2015				X							X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Daniel SEXO: Masculino

IDADE: 4 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015	(faltou)												
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015		X									X		X
15/12/2015	X										X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Fábio      SEXO: Masculino

IDADE: 7 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015				X							X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015	(faltou)												
15/12/2015				X							X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Fernando SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O. A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015		X									X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Félix

SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios								
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.	
23 /11/2015	(faltou)													
25/11/2015		X								X	X		X	
14/12/2015		X									X		X	
15/12/2015		X									X		X	
16/11/2015		X									X		X	

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Gonçalo SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015		X									X		X
15/12/2015			X								X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Hélder SEXO: Masculino

IDADE: 3 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015				X							X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015				X							X		X
15/12/2015				X							X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Lurdes SEXO: Feminino

IDADE: 4 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015			X								X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Leticia SEXO: Feminino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Laura      SEXO: Feminino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015		X									X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Luís

SEXO: Masculino

IDADE: 3 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015	(faltou)												
15/12/2015	(faltou)												
16/11/2015	(faltou)												

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Maria      SEXO:                  Feminino                  IDADE: 6 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015		X									X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Manuel SEXO: Masculino

IDADE: 6 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015	(faltou)												
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015	(faltou)												
15/12/2015	(faltou)												
16/11/2015	(faltou)												

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Natália SEXO: Feminino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015		X									X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Rui

SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015	(faltou)												
25/11/2015	(faltou)												
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Samuel SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Sílvia      SEXO: Feminino

IDADE: 3 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015				X							X		X
15/12/2015				X							X		X
16/11/2015				X							X		X

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Santiago SEXO: Masculino

IDADE: 5 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
Descrição de períodos de 2 minutos													
23 /11/2015		X									X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015	(faltou)												
15/12/2015	(faltou)												
16/11/2015	(faltou)												

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Tiago      SEXO: Masculino

IDADE: 3 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015			X							X	X		X
14/12/2015				X							X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015	(faltou)												

Notas:

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**  
Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Jardim de Infância A

OBSERVADOR: Ana Rita Lourenço

NOME DA CRIANÇA: Telmo SEXO: Masculino

IDADE: 4 anos

Data	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E Mu.	L.O.A.E.	MAT.	C.M.
23 /11/2015			X								X		X
25/11/2015		X								X	X		X
14/12/2015			X								X		X
15/12/2015		X									X		X
16/11/2015			X								X		X

Notas: