



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2022

Prática de ensino supervisionada e práticas de leitura em família

Prática de ensino supervisionada e práticas de leitura em família

Daniela Sofia Marques Lourenço

Daniela Lourenço

julho de 2022



Prática de ensino supervisionada e práticas de leitura em família

Daniela Sofia Marques Lourenço

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob orientação de
Doutora Ana Isabel Silva

julho de 2022

Agradecimentos

A dar por concluído o meu Relatório Final de Estágio, gostaria de agradecer o apoio de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização.

Começo por agradecer à minha orientadora Doutora Ana Isabel Silva pela forma maravilhosa como orientou o meu trabalho, pela disponibilidade, apoio, incentivo, dedicação e sobretudo pelas palavras sábias.

Às orientadoras cooperantes quero agradecer a forma amável como nos receberam e acima de tudo pela enorme partilha de saberes, ajudando-me a planificar e a melhorar as minhas intervenções nos contextos.

Às duas grandes amigas que construí durante o percurso académico, à Mariana Patrício e à Ana Rita Cunha que estiveram sempre presentes para me apoiar e ajudar nos momentos mais difíceis. Com elas pude contar a qualquer hora para me ajudar nas dificuldades existenciais, nos meus desesperos e também nos meus receios. Obrigada a ambas pelo companheirismo. Levo-vos no coração!

À Doutora Sofia Pereira por estar sempre disponível para me ajudar a ultrapassar todas as minhas dificuldades e anseios. Tê-la-ei SEMPRE como uma referência das mais positivas da minha vida porque graças a ela não desisti do meu sonho de ser educadora de infância.

À Marlene Viegas que esteve presente, de forma incansável, durante o meu percurso escolar ajudando-me a construir novos conhecimentos.

Às meninas da creche que me ajudaram a conciliar o trabalho com o relatório e encorajaram-me, mostrando-me que eu era capaz.

À família Cunha Oliveira que apesar de longe estiveram e estão sempre presentes, manifestando o seu apoio e incentivo a lutar contra os vários obstáculos da vida.

Ao meu namorado, João, que foi incansável e que nunca me deixou desistir, mesmo quando tudo parecia desmoronar. Obrigada por todo o carinho, dedicação, compreensão e por acreditares sempre nas minhas capacidades.

Por fim, mas mais importante um gigante obrigada aos meus pais que foram incansáveis durante toda a minha vida e em especial neste percurso. Agradeço do fundo do coração toda a educação e ensinamentos que me transmitiram e a cima de tudo por me fazerem acreditar que eu sou capaz de alcançar todos os meus objetivos de vida.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico inclui duas partes. A primeira parte diz respeito à reflexão crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionado na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda é a realização de um trabalho de investigação onde se pretende verificar se existem hábitos de leitura em contexto familiar.

A realização da primeira parte teve como pontos de partida as práticas supervisionadas e recorreu-se a materiais sugeridos, pelos docentes das unidades curriculares como os Padrões de Desempenho Docente e simultaneamente a autores de referência.

No que se refere à segunda parte, trabalho de investigação, foram realizados questionários *online* aos pais de um grupo de crianças da EPE. O objetivo foi perceber se existem hábitos de leitura dos pais com as crianças. Assim, foi desenvolvida uma investigação de carácter qualitativo.

Com os dados recolhidos na investigação, conseguimos retirar um conjunto de conclusões fundamentais para o estudo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Leitura; Família; Contar histórias; Literatura para a Infância.

Abstract

This Final Internship Report carried out the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education includes two parts. The first part concerns the critical reflection on the Supervised Teaching Practices in Pre-School Education and in the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The second is to carry out a research work in to verify if there are reading habits in a family context.

The realization of the first part had as starting points the supervised practices and resorted to materials suggested by the professors of the curricular units, such as the Teacher Performance Standards and simultaneously to reference authors.

Regarding the second part, research work, online questionnaires were carried out to the parents of a group of children from the EPE. The objective was to understand if there are reading habits of parents with children. Therefore, qualitative research was carried out.

With the data collected in the investigation, we were able to draw a set of fundamental conclusions for the study.

Keywords: Pre-School Education; Reading; Family; Tell stories; Children's Literature.

Índice

Introdução geral	9
Parte I – Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto	11
Nota introdutória.....	12
1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos.....	13
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
1.2. Na Educação Pré-Escolar	15
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	17
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.2. Na Educação Pré-Escolar	27
Conclusão transversal.....	36
Parte II – Trabalho de Investigação.....	38
Nota introdutória.....	39
1. Revisão da literatura.....	41
1.1. Literacia Familiar.....	41
1.2. Literatura para a Infância	53
2. Metodologia.....	60
2.1. Problema e objetivos de investigação	60
2.2. Participantes	60
2.3. Tipo de investigação	61
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	62
2.5. Procedimentos de análise e tratamento de dados.....	63
3. Apresentação e discussão dos dados.....	63
3.1. Apresentação dos resultados.....	63
3.1.1. Caracterização sociodemográfica e profissional	63
3.1.2. Práticas de leitura	64
3.1.3. Resultados referentes à filiação	66

3.1.4. Ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)	66
3.1.5. Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m).....	67
3.1.6. Hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)	67
3.1.7. Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)68	
3.1.8. Cuidados que tem na escolha dos livros	68
3.1.9. Familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s).....	68
3.1.10. Atividades realizadas em casa com o(s) seu(s) filho(s)	69
3.1.11. Frequência e momento do dia com que realiza alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s)	69
3.1.12. Entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s).....	69
3.1.13. Importância da leitura para as crianças.....	70
3.2. Discussão dos dados	71
Conclusão geral	75
Referências Bibliográficas	76

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes no estudo	64
Tabela 2 - Práticas de leitura dos participantes no estudo.....	65
Tabela 3 - Estatísticas relativas à idade com que os participantes começaram a gostar de ler	66
Tabela 4 - Estatísticas relativas à idade com que os participantes se lembram de ter hábitos de leitura.....	66
Tabela 5 - Resultados referentes à filiação	66
Tabela 6 - Ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)...	67
Tabela 7 - Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m).....	67
Tabela 8 - Hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)	67
Tabela 9 - Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)	

.....	68
Tabela 10 - Cuidados que tem na escolha dos livros	68
Tabela 11 - Familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s)	69
Tabela 12 - Atividades realizadas em casa com o(s) seu(s) filho(s)	69
Tabela 13 - Frequência e momento do dia com que realiza alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s)	69
Tabela 14 - Entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s)	70
Tabela 15 - Importância da leitura para as crianças	70

Índice de siglas e acrónimos

RFE – Relatório Final de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionado

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

NSE – Necessidades de Saúde Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Introdução geral

O presente documento, intitulado de Relatório Final de Estágio (RFE), foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Superior de Educação de Viseu.

Nas unidades curriculares acima referidas, tive a oportunidade de contactar de perto com dois níveis de ensino a Educação Pré-Escolar (EPE) e com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), duas realidades cada uma com as suas especificidades. Para além desta experiência em contexto presencial, também tive a eventualidade de lecionar aulas *online* e a gravação de uma aula. Enquanto futura educadora/professora as unidades curriculares de PES foram uma mais valia pois pude aplicar todos os conhecimentos teóricos, das diversas unidades curriculares do plano de estudos, e seleccionar os que se enquadravam de melhor forma em cada contexto e situação.

O RFE encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte está relacionada com a análise e reflexão crítica sobre as PES em ambos os contextos. Assim, iniciamos com uma breve caracterização dos contextos onde ocorreu a PES, dando a conhecer estes e também as crianças com quem trabalhamos. Para além da caracterização dos contextos também se realizou uma apreciação crítica das competências desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, que apresenta os Padrões de Desempenho Docente.

Na segunda parte do presente trabalho está evidenciado o trabalho de investigação desenvolvido com os pais de um grupo de crianças da EPE, em que o objetivo foi perceber se existem hábitos de leitura dos pais com as crianças. Este tema foi explorado, uma vez que a autora, em criança teve poucos hábitos de leitura e sentiu que esse facto teve repercussões no seu futuro escolar. Para além desta razão, nos contextos de PES presenciámos situações que crianças/alunos muitas vezes não liam os livros que requisitavam na biblioteca escolar.

A segunda parte encontra-se dividida em três secções. Na primeira secção apresenta-se a revisão da literatura, em que através de vários autores, abordamos a literacia familiar e a literatura para a infância. A segunda secção, diz respeito à metodologia onde é dado a conhecer o problema e objetivos de investigação, os participantes, o tipo de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e por fim os procedimentos de análise e tratamento de dados. Por fim, a última e terceira secção, é destinada à apresentação e discussão dos dados recolhidos a partir dos

questionários, considerando a revisão da literatura.

Parte I – Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A primeira parte do RFE, denominada de reflexão crítica sobre as práticas em contexto, tem como fator primordial apresentar todo o trabalho realizado ao longo das PES efetuado no âmbito do 1.º CEB e da EPE, tal como refletir, de modo crítico sobre as mesmas, evidenciando as principais dificuldades experienciadas e as aprendizagens praticadas.

Como estagiária e futura educadora/professora, as PES assumiram um papel muito significativo na minha formação, pois mostraram-me a realidade destes níveis de escolaridade e as especificidades de cada um. Com base nas ações realizadas, através da interação com as crianças, com as orientadoras cooperantes e com os docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) surgiu a possibilidade de desenvolver e de evoluir a minha aprendizagem, a forma de comunicação, a postura e a escolha de atividades adaptando-me aos diferentes contextos.

A primeira parte do RFE abrange dois tópicos, designadamente uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, tanto no 1.º CEB quer na EPE e uma apreciação crítica das competências desenvolvidas tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro), também em ambos os níveis de ensino, onde constam as evidências concretas e verosímeis resultantes das PES.

1. Breve contextualização sobre os estágios desenvolvidos

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), através das unidades curriculares de PES no 1.º CEB I e II e PES na EPE I e II, tive a possibilidade de estar em contacto com as realidades escolares destes ciclos. Assim, no 1.º semestre do 1.º ano de mestrado, frequentei a PES no 1.º CEB I, durante a qual observei uma turma do 4.º ano de escolaridade e também tive a oportunidade de preparar e lecionar a essa turma.

No 2.º semestre do 1.º ano, a PES II sofreu alterações devido à situação que todo o mundo está a viver – a pandemia por COVID-19, que impossibilitou a realização do estágio de forma presencial. Como forma de contornar esta situação, os professores responsáveis pela unidade curricular adaptaram o funcionamento da mesma. Como tal, planifiquei e gravei áudio e visualmente uma aula de trinta minutos, no registo de “Estudo em Casa” e também planifiquei e realizei uma aula por videoconferência (*Zoom*). Ambas as aulas, foram planificadas para o contexto onde estive inserida na PES I, uma turma do 4.º ano de escolaridade, e tinham de contemplar duas áreas disciplinares (no mínimo) não se podendo repetir essas mesmas áreas nas duas aulas, ou seja, as duas áreas trabalhadas na primeira aula não podiam ser trabalhadas na segunda aula. As aulas tiveram de estar articuladas com a Estratégia de Ensino desenvolvida na unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB II.

No 2.º ano do mestrado, tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças em contexto de EPE. Durante cerca de quatro semanas, as intervenções foram realizadas à distância uma vez que foi decretado o confinamento a nível nacional.

As práticas no 1.º CEB e na EPE foram realizadas em grupo de dois elementos e no 1.º CEB desenvolvemos intervenções individuais e em grupo, já na EPE as intervenções foram realizadas apenas individualmente. Ao longo das PES no 1.º CEB e na EPE, também foram desenvolvidas planificações, reflexões semanais em que realizava uma reflexão pessoal sobre as minhas intervenções da semana, reflexões sobre o final de cada PES, projetos de envolvimento da família, análise do plano de turma, relatório crítico-reflexivo de situações de ensino e aprendizagem à distância, avaliação de alunos/crianças, caracterização do ambiente educativo, planificações focadas numa criança e trabalho de projeto.

Todas as tarefas propostas foram uma mais-valia para mim enquanto estudante e futura professora porque permitiram-me desenvolver o meu sentido

crítico-reflexivo relativamente às ações e práticas e assim melhorar futuras situações e intervenções. Para além de refletir, as tarefas propostas, também me permitiram ter um maior conhecimento sobre alguns projetos existentes e saber como contruir e analisar um plano de turma.

A PES I e a PES II em contexto de 1.º CEB e Educação Pré-Escolar permitiram-me estabelecer contacto com ambos os contextos, orientadoras cooperantes e a turma/grupo. Para além disso, também analisei e usei com muita frequência os documentos orientadores, mais especificamente os Programas e as Metas Curriculares (2013, 2015), Organização Curricular e Programas (2004) das diferentes áreas disciplinares, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da PES I, no 1.º ano do 1.º semestre, tive oportunidade de trabalhar com uma turma do 4.º ano de escolaridade, de uma escola na zona urbana de Viseu. Esta turma era constituída por vinte e três alunos, dos quais dez são do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Destes vinte e três alunos, sete são alunos subsidiados (cinco alunos usufruem do escalão A e dois do escalão B).

Nesta turma existiam sete alunos com Necessidades de Saúde Específicas (NSE), sendo que cinco deles têm problemas de visão, um dos alunos possui surdez bilateral (leve), miopia e astigmatismo e um aluno apresenta dificuldades auditivas. Para os alunos com problemas auditivos tínhamos de ter em conta, quando realizámos atividades que envolvessem o sentido da audição, em aproximarmos esses alunos da fonte sonora para que conseguissem realizar as atividades como os restantes. A estratégia adotada durante este género de atividades foi eficaz, uma vez que o aluno com surdez bilateral (leve), miopia e astigmatismo e o aluno com dificuldades auditivas conseguiram realizar corretamente as atividades tal como os restantes colegas da turma. Para além desta estratégia, estes dois alunos estavam sentados nas primeiras mesas da sala de forma a estarem mais perto da professora. Um dos cinco alunos que tem problemas de visão também é hiperativo.

Esta turma era muito heterogénea, participativa, assídua, colocava questões com frequência e demonstrava curiosidade e desejo em aprender. No que diz respeito à pontualidade, alguns alunos chegavam um pouco depois das 9h00, o que tornava difícil a leção, porque à medida que iam chegando à aula tinha de ser

interrompida por várias vezes.

A escola onde realizámos a PES I abarca dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB. No primeiro piso, encontramos o Jardim de Infância, o refeitório, a biblioteca, a reprografia, a sala de Direção, a sala de professores e a sala de primeiros socorros. No segundo piso, encontram-se as salas de aula dos alunos 1.º CEB. Este piso é composto por dez salas de aula e gabinetes de apoio educativo.

O espaço exterior era redutor, apenas tinha um campo de futebol e bancos de madeira ao dispor das crianças. Quando chovia, as crianças não tinham qualquer espaço coberto no exterior onde pudessem brincar, conseqüentemente tinham de ficar num corredor/entrada principal da infraestrutura. Este espaço não era comum às salas da Educação Pré-Escolar, pois esta tinha o seu espaço exterior para as crianças.

A sala de aula era confortável, tinha muita iluminação solar porque possuía janelas ao longo de uma das paredes da sala, mas essa iluminação era poucas vezes utilizada porque incidia no quadro e os alunos não conseguiam visualizar o que estava a ser escrito ou projetado no mesmo.

Os alunos iniciavam a aula às 09h00 e terminavam às 15h00 (à segunda-feira) ou às 15h30 (terça-feira). Durante a manhã tinham um intervalo com a duração de trinta minutos (10h45 às 11h15) e um período para almoçar de uma hora e trinta minutos (12h30 – 14h00).

No que concerne ao início da PES I, esta ocorreu no dia 18 de novembro de 2019 e terminou a 4 de fevereiro de 2020. As intervenções ocorreram às segundas e terças-feiras, mas as duas primeiras semanas foram de observação da cooperante e dos alunos da turma. Depois das duas semanas de observação, iniciámos as intervenções, sendo que a primeira semana e a última foram em grupo e as outras individualmente, de forma alternada.

Relativamente à PES II, tal como já foi referido anteriormente, esta foi adaptada ao contexto em que vivemos e por essa razão as planificações, a gravação e a videoconferência realizadas, foram pensadas para a turma do 4.º ano de escolaridade, com quem tive oportunidade de trabalhar no 1.º semestre (PES I). Essa mesma gravação e videoconferência ocorreram no dia 29 de maio de 2020 e 9 de junho de 2020, respetivamente.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

A PES I na EPE ocorreu num Jardim de Infância situado na zona urbana de Viseu. O grupo era constituído por vinte e seis crianças, das quais 12 são do sexo

feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Com o decorrer da PES na EPE, constatei que as crianças do grupo em questão necessitavam de atividades práticas, pois nos momentos em grande grupo em que existia diálogo as crianças tinham muita dificuldade em manter-se atentas e a dialogar com a educadora, surgindo assim algumas conversas paralelas e distrações. Passado pouco tempo, as crianças começavam a dispersar o que fez com que eu procurasse criar mais momentos em que estas estivessem mais motivadas e envolvidas, ou seja, atividades em que as crianças pudessem pôr 'as mãos na massa'.

O Jardim de Infância onde realizei a PES em EPE é composto por um refeitório, que quando é necessário é adaptado e transformado num ginásio, uma pequena cozinha, duas casas de banho, uma para adultos e outra para as crianças, duas salas de arrumos, uma sala de isolamento que simultaneamente é o espaço onde os adultos se reúnem quando necessário e a sala de atividades.

A sala de atividades estava organizada por diferentes áreas de interesse sendo elas a área das construções, a área da garagem, a área da mercearia e a área da casinha. Os materiais existentes em cada área de interesse eram os possíveis, para facilitar a higienização. Para além das áreas de interesse também existiam duas mesas de trabalho e um espaço dedicado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com um computador e um quadro interativo.

A sala de atividades era bastante ampla e iluminada. O acesso à própria e aos demais variados espaços comuns (corredores, casas de banho, cozinha, refeitório, etc.) é também acessível a pessoas com mobilidade reduzida. Esta sala apresenta uma boa iluminação, acima de tudo natural, devido ao número e às grandes dimensões das janelas. Esta contém uma cortina escura que é corrida sempre que é necessário tornar o espaço menos iluminado. No que diz respeito às paredes da sala, estas apresentam duas cores (azul e branco) e encontram-se preenchidas com os mais variados trabalhos das crianças. Para além dos trabalhos das crianças encontram-se também alguns quadros de regulação.

O espaço exterior deste Jardim de Infância cerca todo o edifício existindo desta forma um pequeno pavimento a toda à volta que permite a fácil circulação. A relva é também uma superfície existente no espaço exterior, abunda na entrada principal e nas laterais do Jardim de Infância.

Numa das laterais do espaço exterior existe um anexo destinado à arrumação/conservação dos materiais (baldes, trotinetes, bicicletas, pás, capacetes,

etc.) utilizados pelas crianças no exterior. É na parte de trás do edifício, onde a superfície é em terra batida, que as crianças passam a maior parte do tempo. Aqui existe um escorrega, um balancé, uma casinha e uma pequena horta pedagógica.

As crianças começavam a chegar ao Jardim de Infância a partir das 08h15 e poderiam permanecer no mesmo até às 18h30. O horário de componente letiva era das 09h00 às 15h30, neste espaço de tempo as crianças tinham trinta minutos para o lanche da manhã (10h30-11h00) e de uma hora e trinta minutos para almoçar (12h00-13h30).

Relativamente ao início da PES I, esta ocorreu no dia 16 de novembro de 2020 e no dia 20 de janeiro de 2021 foi o último dia de intervenção presencial, uma vez que devido a uma pandemia (COVID-19) o país viu-se obrigado a confinar. Durante as duas primeiras semanas, o grupo de estágio observou as rotinas e as interações das crianças e também da educadora cooperante. Em relação ao horário da componente letiva, este decorreu das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30. As crianças deste grupo beneficiam de Atividades de Apoio à Família (AAF) que decorrem durante toda a semana entre as 15h30 e as 18h30.

Iniciámos o ensino à distância no dia 15 de fevereiro de 2021 e terminámos no dia 10 de março do mesmo ano. O grupo de estágio observou o ensino à distância, todos os dias da semana e realizou cinco intervenções, cada uma com a duração de uma hora das 10h30 às 11h30.

No que concerne à PES II, iniciou-se no dia 12 de abril de 2021 e terminou a 11 de junho do mesmo ano, todavia na primeira semana o grupo de estágio esteve em observação. As restantes semanas, foram da responsabilidade do grupo de estágio, que, alternadamente, de forma individual dinamizou três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras). Nas duas últimas semanas, o grupo de estágio esteve responsável pelas crianças os cinco dias da semana de forma individual.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

Ao ouvirmos falar em apreciação crítica das competências desenvolvidas, o nosso pensamento é remetido para a importância de uma reflexão constante das nossas práticas, ou seja, compreender e tomarmos conhecimento do que correu melhor e do que correu menos bem. A reflexão, na perspetiva de Júnior (2010, p. 581), é

como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a

inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Segundo Dewey (1938) citado por Oliveira e Pereira (2013, p. 3), refletir “é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para lidar inteligentemente com posteriores experiências”, ou seja, é pensarmos no que fizemos no passado e retirar as ações positivas de forma a que, futuramente, possamos seguir esse exemplo.

Seguindo esta linha de pensamento, “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581). Desta forma, é relevante que olhemos para a reflexão, enquanto professores e educadores, como um ato fundamental para que tenhamos consciência dos nossos pontos negativos e que consigamos aprender a contorná-los e não continuar a repeti-los.

Podemos, por isso, constatar que “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p. 581).

Na apreciação crítica das competências desenvolvidas durante a PES I e II, utilizei como orientação os Padrões de Desempenho Docente, mais concretamente as dimensões que podemos consultar no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro que são elas: i) a “Vertente, Social e Ética” que é composta por três domínios, o “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, o “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e o “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p. 6); ii) o “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” constituído por quatro domínios, a “Preparação e organização das atividades lectivas”, a “Realização das atividades lectivas”, a “Relação pedagógica com os alunos” e o “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7); iii) a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” organizada em três domínios, o “Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades”, a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente

avaliação” (p. 8); iv) o “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” organizada em um domínio, a “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor tem um papel importantíssimo na vida escolar dos seus alunos e por isso deve conhecer as características e motivações da turma com quem está a trabalhar. Durante a PES I, principalmente nas duas primeiras semanas dedicadas à observação, preocupei-me conhecer a turma e o que esta gostava para aquando da preparação das minhas intervenções fazê-lo tendo em conta a turma. É fundamental também que o professor reflita sobre o que observa e sobre as suas ações para que em situações futuras possa melhorar as suas intervenções porque, tal como referem Shulman e Shulman (2016, p. 130), “o professor competente integra visão, motivação, compreensão e prática na aplicação do ensino PCA, e aprende a melhorar o seu ensino por meio de reflexão ativa”, isto é, o professor deve “avaliar, rever, autocriticar-se e aprender com a experiência” (Shulman & Shulman, 2016, p. 131)

Ao longo da PES I, senti algumas dificuldades em gerir o tempo porque era a primeira vez que estava a lecionar e por vezes não consegui cumprir a planificação que tinha elaborado. Mas com o decorrer das intervenções consegui melhorar esse aspeto porque fui tomando conhecimento das maiores dificuldades dos alunos e simultaneamente, com o decorrer da prática, desenvolvi algumas competências a esse nível. Outra dificuldade que senti no início das minhas intervenções e que melhorei durante o meu percurso na PES I foi abstrair-me dos meus apontamentos, ou seja, quando estava a preparar a aula em casa preocupava-me em fazer pequenas sínteses dos conteúdos, levava-as para as minhas intervenções e colocava-as em cima da mesa para o caso de necessitar socorrer-me delas. Nas primeiras intervenções estava muito “presa” a esse espaço pois tinha receio de, ao afastar-me, surgir alguma dúvida e atrapalhar-me, mas lentamente libertei-me e conseguia percorrer a sala de aula a explicar os conteúdos e questionar os alunos.

A planificação era constituída pelos objetivos que pretendia que os alunos alcançassem, por uma descrição de como as atividades ou tarefas se iriam realizar, pela forma como iria avaliar os alunos nos diferentes momentos, os materiais e recursos que iria utilizar e o tempo necessário para cada atividade ou tarefa. Os conteúdos a trabalhar, no caso da PES I, foram decididos pela orientadora cooperante e no caso da PES II, os conteúdos a trabalhar estavam relacionados com a Estratégia

de Ensino que elaborei em grupo na unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB II. Essa estratégia consistiu num conjunto de atividades em que estavam articuladas todas as áreas disciplinares. Na PES II, foi-nos solicitado que recorrêssemos a essa estratégia e implementássemos algumas dessas atividades.

Na comunicação entre o professor e os alunos, em que o professor está a transmitir determinada informação, o professor deve usar um tom de voz adequado, uma linguagem clara, objetiva e que se adequa à faixa etária. No decorrer da PES I, enquanto futura professora, procurei usar um tom de voz médio e por vezes criar algumas diferenças de timbre de forma a não tornar o meu discurso monocórdico. Constatei também que o diálogo ou a discussão se tornava difícil quando fazia uso de termos científicos, ou seja, quando não encontrava palavras que ajudassem a compreender o significado do próprio termo.

A disposição da sala de também é um aspeto fundamental para que exista uma boa comunicação e interação entre o professor e os alunos, tal como defende Borges (2019, p. 38) “a forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos”.

A sala de aula estava organizada em forma de “U” e no meio estavam cinco mesas na horizontal em fila. Na perspetiva de Borges (2019, p. 37), a “forma como o espaço está previamente organizado deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada”, isto é, a forma como a sala está organizada é fundamental para que os alunos consigam boas aprendizagens. O facto da sala de aula onde realizei a PES estar organizada em forma de “U” ajudava a que os alunos não tivessem a tendência de se virar para trás e nos momentos de discussão sobre os vários conteúdos, os alunos conseguiam ver-se uns aos outros o que facilitava a troca de ideias e consequente aprendizagem entre alunos.

No que diz respeito à dimensão “Vertente Profissional, Social e Ética”, alguns dos seus indicadores estiveram presentes no decorrer da PES I e PES II, particularmente o indicador “Reconhecimento de que o saber da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), visto que ao preparar todas as aulas preocupei-me em pesquisar e rever os conteúdos que iria lecionar para que o fizesse de forma atualizada, visto que muitos deles sofreram alterações desde a altura em que frequentava este ciclo de escolaridade. É fundamental que o professor, ao longo dos anos, mantenha atualizado o seu conhecimento, de forma a

desenvolver a sua prática de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, as exigências da sociedade e conhecimento científico validado e aplicado aos conteúdos e competências. Por exemplo, durante as minhas práticas, recorri várias vezes ao Plano Nacional de Leitura (PNL) de forma a selecionar livros e recursos adequados à faixa etária e aos interesses dos alunos.

Relativamente ao indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), esteve presente durante toda a prática através dos relatórios semanais que realizei, a partir das reflexões feitas no final de todas as intervenções junto da orientadora cooperante e dos professores supervisores. Nessas reflexões, eram discutidos os pontos fortes e francos da aula e estratégias sugeridas pela orientadora cooperante para futuras intervenções, nunca esquecendo as características dos alunos da turma. A estratégia que a professora cooperante mais insistia em que usássemos era antes de iniciarmos qualquer que fosse o conteúdo, realizarmos várias questões aos alunos de forma a que fossem eles próprios a chegar ao tema que iríamos abordar ou conceitos que iríamos explorar.

No que respeita ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), procurei estar sempre informada e atualizada acerca das políticas educativas como por exemplo a Lei de Bases do Sistema Educativo e também dos documentos reguladores da ação docente, como os Programas e Metas Curriculares (2013, 2015) das várias áreas disciplinares, o plano anual de atividades, o plano de turma e o projeto educativo. Estes documentos foram uma mais-valia para eu conhecer a turma, as suas características e interesses e ajudar-me na realização dos planos de aula, pois através dos Programas e Metas Curriculares (2013, 2015) tive acesso aos conteúdos e objetivos relativos ao 4.º ano de escolaridade. No que respeita, a políticas educativas como a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta foi essencial para que enquanto futura professora tivesse conhecimento de todas as leis relacionadas com a educação, desde os seus princípios à organização do sistema escolar.

No que concerne ao indicador “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), preocupei-me em ajudar todos os alunos nas suas dificuldades, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e também sempre que era possível tentei ajudar e apoiar os alunos com Necessidades de Saúde Específicas (NSE). A

turma não tinha nenhum aluno que estivesse inserido nas medidas seletivas e/ou adicionais. Já nas medidas universais, faziam parte oito alunos, dos quais quatro têm apoio educativo a português, matemática, estudo do meio, inglês e acompanhamento ao estudo, três alunos têm apoio educativo às mesmas disciplinas com a exceção de inglês e por fim apenas um aluno tinha apoio a português, matemática e acompanhamento ao estudo.

Desta forma, ao longo das minhas intervenções tive em consideração as características de todos os alunos, quando preparava as atividades e tarefas para as minhas intervenções. Por exemplo, numa das aulas foi-me solicitado que criasse uma coreografia relacionada com o dia de Reis, em que os alunos reproduziam gestos, movimentos e passos pensados por mim. Neste caso, tive o cuidado de apresentar a coreografia por partes de forma a que as crianças com dificuldades conseguissem acompanhar toda a turma.

Aprender a trabalhar em grupo deve ser desenvolvido desde muito cedo para que as crianças aprendam a expressar a sua opinião, mas também a ouvir e respeitar a opinião dos colegas. Deste modo, ao longo das minhas intervenções, os alunos desenvolveram variados trabalhos de grupo por exemplo, a Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Físico-Motora. Os grupos ao nível de Expressão e Educação Plástica tinham cerca de 4 a 5 elementos e por vezes esses grupos eram elaborados por mim e outras vezes dava oportunidade às crianças escolherem o seu grupo. Ao nível de Expressão e Educação Físico-Motora, os elementos de cada grupo/equipa variava de acordo com o jogo.

Quanto ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), dei voz a todos os alunos para que estes partilhassem as suas culturas. Durante a época natalícia, numa das minhas intervenções, explorei com a ajuda dos alunos os valores do Natal e pedi que cada um partilhasse com os seus colegas o que era para ele/a o Natal, o que faz no Natal, o que come, com quem passa o Natal, entre outras questões. Na turma onde realizei a PES I e II, existia um aluno do continente africano e dois alunos brasileiros, o que foi uma mais-valia para que todos os alunos conhecessem as culturas uns dos outros. Para além deste exemplo que acabei de partilhar, em todas as aulas dei oportunidade aos alunos para darem as suas opiniões e falem das suas experiências.

Por fim, relativamente ao último indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) não posso deixar de fazer referência à orientadora cooperante que me ajudou, apoiou,

deu-me *feedback* acerca das várias ideias que pensava implementar e esteve disponível sempre que eu precisei. Ao longo da PES I e II, o meu grupo de estágio, trabalhou de forma colaborativa em que partilhámos ideias e nunca deixámos de nos apoiar e ajudar independentemente do facto de aula ser individual ou em grupo.

No que concerne à segunda dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, mais concretamente o indicador “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), preocupei-me em preparar-me antes de todas as minhas intervenções, a nível científico, pedagógico e didático de forma a sentir-me segura e promover aprendizagens significativas nos alunos. Para além disto, também procurei trabalhar os conteúdos de forma articulada, isto é, realizar interdisciplinaridade como é visível nas planificações elaboradas no decorrer da PES I e II apesar de na PES I ter sentido mais dificuldades em realizar interdisciplinaridade pois era a primeira vez que estava em contexto e tinha de desenvolver plano de aula. Durante o 1.º semestre, a orientadora cooperante e os professores supervisores da ESEV fizeram questão de me ajudar a ultrapassar as dificuldades a este nível e a criar atividades que integrassem as várias áreas. No 2.º semestre, já foi tudo muito mais fácil a esse nível pois já tinha preparado variadas aulas e percebido como é fundamental e simples relacionarmos as atividades que preparamos. Uma das aulas que me marcou pela positiva, pelo facto de ter conseguido uma boa articulação, foi a aula gravada de “Estudo em Casa” no 2.º semestre porque consegui articular de uma forma excelente, segundo os supervisores da ESEV, as duas áreas disciplinares que trabalhei (Português e Estudo do Meio). Outra razão pela qual a aula gravada me marcou foi o facto de ter sido um desafio diferente de todos os que já nos tinham sido propostos no decorrer do ciclo de estudos, tendo desta forma descoberto capacidades próprias que até ao momento desconhecia.

A minha aula gravada de “Estudo em Casa”, começou com uma interpretação visual e auditiva de uma notícia televisiva sobre um grupo de astrónomos que descobriram a maior estrela conhecida, em que existia um cenário e a apresentadora dessa notícia era eu. Em seguida noutro cenário e com outro vestuário, continuei a aula referindo os diferentes formatos de aceder a uma notícia e os tipos de jornais e revistas que existem.

Posteriormente, partir da notícia televisiva mas agora em suporte escrito foram identificadas as partes constituintes da notícia e as respostas às questões: o quê?, onde?, quando?, como? e porquê?.

Como forma de realizar a interligação dos conteúdos, surgem dois desenhos animados que ajudam a esclarecer alguns conceitos presentes na notícia como por exemplo, astrónomo, estrelas, telescópio espacial *hubble*, Observatório Europeu do Sul e Limite de *Eddington*. Seguidamente, os alunos interpretaram visual e auditivamente um vídeo didático sobre o Sistema Solar para depois partilharem as ideias essenciais do vídeo. Para terminar a aula, os alunos ouvem uma canção sobre o Sistema Solar e após a audição, a professora lança um desafio para realizarem depois da aula. Esse desafio consistiu em cada aluno pesquisar, na internet, uma notícia sobre o Sistema Solar. Depois de selecionar a notícia o aluno lê-a com muita atenção e procura nessa mesma notícia as respostas às seis questões que foram abordadas durante a aula. Simultaneamente, regista essas respostas no caderno diário. A aula gravada teve a duração de trinta minutos.

Deste modo, os indicadores “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis” e “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) esteve presente no decorrer das minhas planificações porque preoquei-me em consultar os programas e metas curriculares das várias áreas disciplinares de forma a cumprir com o currículo, interligando-o com os objetivos que pretendia que os alunos alcançassem. Por exemplo numa das aulas na PES I, um dos conteúdos programáticos que me foi pedido que trabalhasse com as crianças foi os principais rios e serras portuguesas/as. Para isso, a partir de uma carta que tinha sido trabalhada durante a manhã com os alunos, procurei saber se estes conheciam alguns rios e serras de Portugal e desta forma desenvolvi o conteúdo que pretendia trabalhar e também aproveitei o momento para os alunos interpretarem visual e auditivamente um vídeo didático que apresentava a localização no mapa dos vários rios e serras de Portugal tal como fotografias dos mesmos. Por fim, em grande grupo, foram realizadas duas tabelas em que a primeira fazia referência aos principais rios portugueses e indicava o local onde nascia (nascente) e o local onde desaguava (foz). A segunda tabela dizia respeito às principais serras portuguesas e indicava onde se localizavam e a sua altura. Com estas tarefas pretendi que os alunos alcançassem os seguintes objetivos: Identificar os maiores rios: “localizar no mapa de Portugal e observar indiretamente (fotografias) e “Identificar as maiores elevações: localizar no mapa e observar indiretamente (fotografias)” (Ministério da Educação, 2004). Também fiz questão em todas as minhas planificações de utilizar variados recursos de forma a

cativar a atenção e a motivação dos alunos como a realização de cartazes em suporte de papel e recursos educativos digitais como por exemplo, vídeos interativos, jogos educativos, entre outros.

Ainda relacionado com as planificações, no que respeita ao indicador “Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) ao elaborar as minhas planificações tive em consideração os alunos com quem trabalhei como forma de adaptar as atividades e tarefas às suas dificuldades e contornar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Uma das características da turma onde realizei a minha prática era os diferentes ritmos de trabalho. Para evitar momentos de dispersão por parte dos alunos mais rápidos planificava sempre atividades extra para estas situações.

Relativamente aos indicadores “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” e “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) procurei que todos os alunos partilhassem as suas ideias e opiniões e que todos respeitassem as dos colegas. Portanto ao longo das atividades e tarefas que realizei com os alunos preocupei-me que todos contribuíssem, através da comunicação, para a aprendizagem dos colegas sabendo ouvir e debatendo o que não concordavam. No caso dos alunos com Necessidades de Saúde Específicas (NSE), eram todos muito participativos não sentindo a necessidade de adaptar a situação e estes alunos. Também nos trabalhos de grupo promovi nos alunos o saber partilhar ideias e respeitar a opinião dos colegas e foi o que aconteceu numa das minhas intervenções, em que os alunos foram divididos em grupos de 4 a 5 elementos e cada grupo estava responsável por criar e decorar determinadas personagens do presépio, a partir de materiais recicláveis, para que no final construíssem um presépio da turma.

No que diz respeito ao indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), nas minhas intervenções fiz por ter um discurso adequado ao ano de escolaridade, nunca esquecendo o rigor científico, mas utilizando uma linguagem simples e pausada. Senti alguma dificuldade em adaptar o discurso científico ao discurso pedagógico, pelo facto de ter receio de por vezes estar a utilizar um discurso demasiado complexo para os alunos e estes não entenderem a mensagem que estava a transmitir. Ao longo das práticas foi uma questão que tentei trabalhar e melhorar.

Por fim, o indicador “Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) preocupei-me em utilizar recursos que

me ajudassem e guiassem durante as intervenções, como por exemplo, apresentações em *PowerPoint* e cartazes. Previamente, durante o estudo dos conteúdos que iria abordar realizava uma síntese e durante a minha intervenção tinha-a em cima da mesa juntamente com o plano de aula para consultar caso fosse necessário.

No que concerne à dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), o indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” foi desenvolvido na PES I através de um projeto desenvolvido em grupo que se intitulou de Projeto Relação Escola Família. O projeto de envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos teve como ponto de partida a saúde. Deste modo, com o auxílio da orientadora cooperante, fomos procurar nos processos dos alunos as profissões dos seus pais. Da nossa pesquisa, encontramos a solução ideal, havia a mãe de uma aluna que é nutricionista. Entrámos em contacto com a mãe e esta mostrou-se logo interessada e disponível em participar na nossa iniciativa. Depois de alguma troca de ideias com a mãe da aluna, concluímos que o tema principal do debate seria “A importância de comer um bom pequeno-almoço!”.

Quanto à quarta e última dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” mais concretamente o indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9) realço o quanto é importante os professores estarem em constante formação na área da educação, para que adquiram conhecimentos mais atualizados e inovem e melhorem as suas práticas. Para isso, enquanto aluna e futura profissional de educação, preocupei-me em frequentar para além das aulas todos os congressos, palestras e conferências realizadas na ESEV como forma de tomar conhecimento ou aprofundar assuntos e realidades diferentes das que estava habituada. Das diversas conferências, congressos e palestras a que mais me marcou foi aquela em que o educador José Pacheco explicou-nos como funcionava a Escola da Ponte e foi algo que me cativou devido à autonomia e liberdade que é dada aos alunos.

O último indicador, desta quarta dimensão é a “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), que esteve muito presente ao longo das minhas práticas porque no final de todas as aulas realizava uma reflexão em conjunto

com a orientadora cooperante (no caso da PES I) e os supervisores sobre os pontos fortes e fracos da aula e uma reflexão semanal escrita onde registava os destaques sobre o meu desempenho e alguns desafios futuros.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

No que concerne à primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética” existem alguns indicadores que estiveram presentes ao longo das PES em EPE, como é caso do indicador “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), uma vez que, em cada semana de intervenção, individual ou em grupo, foram elaboradas planificações de acordo com a planificação mensal do agrupamento. No caso do contexto à distância, as planificações eram elaboradas de acordo com o tema da pasta semanal que era enviada aos pais/encarregados de educação. Em ambos os contextos, presencial ou à distância, procurei sempre realizar uma revisão e até mesmo uma atualização dos meus conhecimentos para desta forma, conseguir oferecer às crianças inúmeras atividades e aprendizagens que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas.

Assim, os educadores de infância/professores devem procurar que os seus conhecimentos estejam atualizados e nunca esquecer que a profissão docente necessita de uma formação contínua. Essa formação pode ocorrer através de “a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudos; d) Ações de curta duração.” (Decreto-Lei 22/2014).

A unidade curricular de Didáticas Específicas para a Educação Pré-Escolar (DEEPE) II, proporcionou-me a oportunidade de trabalhar por projeto. Através desta experiência pude desenvolver os meus conhecimentos acerca desta metodologia de trabalho e apresentar as fases do projeto dinamizado em conjunto com a minha colega de estágio.

No que se refere ao indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), este ocorreu após todas as intervenções com a realização de uma reflexão escrita. Estas reflexões tinham como base um conjunto de tópicos orientadores aos quais teríamos de dar resposta. O objetivo ao abordar esses tópicos era refletir se as crianças mostravam interesse e motivação nas atividades propostas e debruçar-me sobre o seu desempenho ao longo dessas mesmas atividades. Para além destas ideias, também efetuei uma reflexão e consequente autoavaliação do meu desempenho e dos aspetos a melhorar nas

intervenções seguintes.

A minha principal dificuldade na realização das reflexões escritas estava, essencialmente, relacionada com o registo de oportunidades de aprendizagem por área de conteúdo e com o preenchimento da tabela de bem-estar emocional e implicação de cada criança. Esta acontecia porque durante as intervenções estava muito voltada para as atividades que tinha planificado e também um pouco nervosa, o que fazia com que não tomasse a devida atenção a momentos em que as crianças, autonomamente, trabalhavam determinada área que não tinha sido planeada.

No fim de cada semana de intervenção, eram também realizadas reflexões com a educadora cooperante, onde esta comunicava os aspetos positivos e negativos da semana de intervenção e eram propostas sugestões para as intervenções futuras pela educadora cooperante. Uma vez que as PES em EPE foram realizadas em tempo de pandemia (COVID-19), aos supervisores da ESEV não lhes foi possível realizar nenhuma observação e, conseqüentemente, não existiu qualquer reflexão com os mesmos acerca das intervenções.

Ao longo das PES em EPE, tanto em contexto presencial como à distância, a minha principal dificuldade foram os momentos em que existia mais tempo de diálogo, pois as crianças rapidamente ficavam agitadas e com pouca atenção. Percebi de imediato que era necessário, principalmente no contexto à distância, mais momentos de atividade em que as crianças estivessem ‘de mãos na massa’, isto é, estivessem mais ativos e envolvidos na atividade. Deste modo, segundo Costa (2010, p. 20) “a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer da caminhada, envolve também aceitação de si mesmo frente aos educandos”, ou seja, o professor e/ou educador deve debruçar-se constantemente sobre as suas práticas e analisar o que deve melhorar de forma a que as crianças o vejam como uma pessoa significativa para elas.

Após finalizar as PES em EPE, realizei uma reflexão final onde procurei refletir sobre o que correu bem e menos bem, quais as minhas maiores dificuldades e preocupações, que aprendizagens promovi e por fim quais que retirei enquanto futura educadora/professora.

No que diz respeito ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) procurei manter-me atualizada no que respeita às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e recorri diversas vezes às mesmas, mais concretamente aos “fundamentos e princípios

da pedagogia para a infância” (Ministério da Educação, 2016, p. 8), à “intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo” (Ministério da Educação, 2016, p. 13), à “organização do ambiente educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 21) e, às três “áreas de conteúdo”, domínios e subdomínios das mesmas (Ministério da Educação, 2016, p. 31).

Ao utilizar as OCEPE, estas ajudaram-me a pensar e planear o que poderia realizar com as crianças de forma a ir ao encontro dos interesses, motivações e características do grupo em questão. As OCEPE também foram importantes para eu ter conhecimento das aprendizagens a promover nas diferentes áreas de conteúdo, e respetivos domínios e subdomínios e ainda exemplos de como promover essas aprendizagens.

Relativamente aos indicadores “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) estes foram tomados em consideração ao longo das planificações, dos relatórios reflexivos das várias semanas, do projeto intitulado de “Insetos” e do projeto de envolvimento da família.

A metodologia por trabalho de projeto foi uma novidade e foi utilizada na PES em EPE II, onde tivemos a oportunidade de dinamizar o trabalho de projeto intitulado de “Insetos”. Ao longo deste trabalho de projeto, as crianças do grupo tiveram alguma dificuldade em tomar decisões e fazer escolhas, talvez poderia ser fruto das poucas oportunidades oferecidas a essas mesmas crianças para que tomassem e participassem nas suas decisões. Esta metodologia, desenvolveu em mim uma atenção mais redobrada da importância dos interesses e motivações das crianças e também o facto de através desta tudo surgir com naturalidade.

O projeto de envolvimento da família, dinamizado na PES em EPE II sofreu algumas adaptações devido à situação pandémica que o país vive (COVID-19), uma vez que os pais e familiares não podem entrar nas instalações e por esse motivo foi realizada uma exposição no espaço exterior do Jardim de Infância em que os pais ou familiares quando foram buscar as crianças, ao final do dia, poderão visualizar os demais trabalhos realizados durante o trabalho de projeto “Insetos” e cada criança foi explicando ao seu familiar o que estava ali exposto e como tinha surgido.

Na minha primeira intervenção na PES I na EPE, em contexto presencial, em uma das atividades propostas era necessário as crianças recorrerem ao recorte. A

educadora cooperante, aquando da apresentação das atividades propostas, reforçou a ideia de que as crianças mais novas não tinham como hábito utilizar a tesoura, mas sim os instrumentos de picotagem. No dia da intervenção, tive o cuidado de incentivar e ajudar as crianças mais novas na utilização da tesoura para recortar e estas estiveram muito envolvidas na sua nova descoberta, chegando a rejeitar os instrumentos de picotagem que foram disponibilizados na mesma. Deste modo, preocupei-me sempre em promover novas aprendizagens às crianças ajudando-as nos seus novos desafios e apoiando-as nas dificuldades.

Para além deste aspeto, procurei também ter em atenção os interesses, motivações e características do grupo para desta forma conseguir realizar planificações que promovam aprendizagens significativas nas crianças.

Uma das atividades dinamizadas em contexto presencial foi “Uma carta cheia de risos”. As crianças tinham ao seu dispor um cartaz com vários envelopes e cada um tinha uma fotografia do sorriso de cada criança. O objetivo desta atividade era as crianças conseguirem identificar o sorriso do colega, presente nos envelopes, pois só assim conseguiriam entregar o desenho que tinham feito para o colega.

Nesta atividade, as crianças estiveram particularmente implicadas e apesar de inicialmente a educadora cooperante ter referido que poderia ser uma atividade ambiciosa, uma vez que no grupo predominavam as idades de 3 e 4 anos, as crianças estiveram todas muito motivadas e empenhadas em descobrir a quem correspondia cada sorriso e conseqüentemente o envelope. Com esta atividade, foi possível promover, às crianças, ambientes de trabalho exigentes e estimulantes.

Durante todas as intervenções da PES em EPE, presenciais ou à distância, procurei proporcionar ambientes seguros a todos os níveis. Nas intervenções presenciais, uma vez que o país e o mundo viveram uma pandemia (COVID-19), eram tidos em conta vários procedimentos como manter a distância de segurança sempre que possível e desinfeção das mãos das crianças e dos adultos, várias vezes ao dia. Numa das intervenções à distância, na qual a proposta foi a realização de uma atividade experimental que era necessária água quente, tive o cuidado de sensibilizar as crianças para o fazerem com a ajuda de um adulto.

No que concerne ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6), promovi, tanto no ensino presencial como à distância, variados momentos de diálogo em que as crianças partilhavam as suas ideias. No ensino presencial, depois de se cantarem os bons dias as crianças tinham um momento em que poderiam partilhar o que tinham

feito no fim de semana, no caso de ser segunda-feira, ou uma novidade. Também existiam outros momentos, onde ao iniciar-se uma temática, as crianças davam as suas opiniões e palpites sobre o assunto que estava a ser explorado. No ensino à distância, os momentos de diálogo em que as crianças partilhavam as suas novidades e outros assuntos à sua escolha acontecia no início da sessão síncrona. Estes momentos onde é dada a voz às crianças são importantes, pois é através deles que estas iniciam o seu espírito de partilha, pertença ao grupo e os momentos tornam-se mais dinâmicos e ricos.

Por fim, no que respeita ao último indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6) o grupo de estágio esteve unido e procurou trabalhar de forma colaborativa, ou seja, ajudamo-nos e apoia-nos uma à outra. Apesar das planificações e intervenções serem individuais, as propostas de atividades a implementar eram pensadas em grupo e os materiais que eram necessários criar eram construídos por ambas independentemente de quem fosse implementar. Existiu, também, uma relação de proximidade com a educadora cooperante, pois esta mostrou-se sempre disponível para me ouvir e ajudar nas minhas maiores dificuldades.

No que concerne à segunda dimensão, “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, o indicador “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) esteve presente ao longo da PES na EPE, uma vez que depois de selecionar o tema, a partir da planificação mensal do agrupamento de escolas, procurava sempre realizar uma pesquisa profunda acerca do tema e de todas as ideias relacionados com o mesmo.

Para além do conhecimento científico ter sido uma grande preocupação minha, também o conhecimento didático foi um aspeto em que me debrucei variadas vezes dado que procurei utilizar diversas estratégias de forma a perceber quais os métodos que funcionavam melhor com o grupo de crianças em questão. Por exemplo, no ensino à distância, a partir do primeiro dia de observação apercebi-me de imediato que as crianças demonstravam uma maior motivação e implicação nos momentos em que estavam a realizar atividades e não nos momentos em que a educadora cooperante sugeria que interagissem entre eles e a mesma. A partir daí, no ensino à distância, as planificações eram pensadas tendo em conta este aspeto e assim propostas atividades em que as crianças estavam muito envolvidas.

Relativamente aos indicadores “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e

recursos disponíveis”, “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contexto” e “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), estes foram notórios no decorrer da PES na EPE visto que existiu, da minha parte, uma atenção redobrada no desenvolvimento das atividades de acordo com os conteúdos propostos pela planificação mensal do agrupamento e simultaneamente um cuidado em recorrer às OCEPE de forma a verificar as aprendizagens a promover esperadas na Educação Pré-Escolar.

Uma das dificuldades sentidas, aquando do momento de planificar, foi encontrar estratégias que fossem ao encontro das motivações e características do grupo e também em propor atividades desafiadoras para as diferentes idades. Apesar do grupo ser composto por crianças com idades entre os 3 e 5 anos, predominando as crianças com 3 e 4 anos, as atividades planificadas numa grande parte das vezes tinham o mesmo grau de dificuldade para todas as crianças, no entanto em algumas das atividades existiram pequenas adaptações. Um exemplo dessas adaptações ocorreu no preenchimento de uma tabela, em grande grupo, em que as crianças teriam de escrever o algarismo correspondente ao número de crianças com determinadas características. As crianças mais novas (3 e 4 anos), como sentiram dificuldades na escrita dos algarismos foi-lhes sugerido que realizassem o número de ‘traços’ correspondentes ao número de crianças com a característica em questão.

Ao longo das intervenções, existiram situações em que foi necessário realizar adaptações nas atividades planificadas, como o caso referido anteriormente. Para além deste aspecto, os horários e os espaços também tiveram de ser alterados, pontualmente, devido a imprevistos que aconteciam. Inicialmente, uma das minhas dificuldades era contornar estas situações, mas com o tempo fui ganhando capacidade de me reinventar e ajustar no exato momento.

Também tive o cuidado de, nas minhas intervenções, utilizar variados recursos como vídeos, músicas, cartazes, jogos educativos e novos quadros de regulação, áreas de interesse (hospital) construídos por mim, entre outros materiais. Para além dos recursos criados, também reutilizei alguns materiais disponíveis no Jardins de Infância, como por exemplo uma caixa cheia de emoções, arcos de psicomotricidade, bicicletas, cones perfurados e bastões. Todos estes recursos tinham como principal objetivo motivar e implicar as crianças, tendo em conta os interesses das mesmas.

No que diz respeito aos indicadores, “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” e “Promoção e

gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) procurei sempre que possível, proporcionar ambientes em que as crianças partilhassem saberes umas com as outras. Essas partilhas ocorriam enquanto brincavam e nos momentos que estavam na manta, em grande grupo, tal como no ensino à distância.

Em momentos como estes, de partilha de saberes e com pontuais orientações do grupo de estágio, as crianças desenvolveram aprendizagens significativas como foi o caso de uma das intervenções no ensino à distância onde as crianças foram questionadas se sabiam a origem do azeite. A partir desta questão surgiram variadas opiniões como por exemplo das uvas, das azeitonas, do galo, entre outras. A resposta que mais me marcou foi a da criança que respondeu que o azeite provinha do galo pois segundo ela as garrafas de azeite que via em sua casa tinham a imagem de um galo. O grupo de estágio, nesta intervenção conseguiu desmistificar a ideia errada da maioria das crianças e promover aprendizagens significativas, isto é, o desenvolvimento cognitivo.

O trabalho de projeto, ofereceu às crianças a oportunidade de darem os seus contributos, ou seja, suas opiniões e interrogações. Para além desta oportunidade, as crianças também puderam comunicar e interagir entre si de forma a esclarecerem questões e opiniões.

No que se refere ao indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7), este é um aspeto fundamental para que as crianças desenvolvam aprendizagens e, por essa razão, ao longo da PES na EPE, preocupei-me em utilizar um discurso adequado à faixa etária, ou seja, uma linguagem simples e clara para as crianças. Na semana de observação, apercebi-me que a educadora cooperante assim o fazia, nunca deixando de utilizar os termos científicos pois segundo ela é importante que as crianças desde cedo tenham contacto com esses mesmo termos ainda que, por vezes mais tarde já não se recordem.

Desta forma, segui o exemplo da educadora cooperante e para além de utilizar uma linguagem simples e clara também procurei dar a conhecer às crianças alguns dos termos científicos relacionados com o tema que estava a ser trabalhado. Quando as crianças se expressavam e apresentavam dificuldades na articulação de algumas palavras, ajudei-as repetindo essas mesmas palavras, pausadamente, para que as crianças conseguissem perceber os diferentes sons que compõem a palavra. O facto de eu e todos os adultos ali presentes serem obrigados e permanecer de máscara, dificultou este trabalho uma vez que, as crianças não conseguiam realizar a leitura

labial e o som era retido pela máscara o que fazia com que o adulto tivesse de aumentar o tom de voz.

Ainda na segunda dimensão, quanto ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” (Despacho n.º 16034/2010, p. 7) em todas as semanas de implementação realizei a avaliação do bem-estar emocional e implicação das crianças.

É importante que o educador realize, constantemente, avaliações às crianças pois estas são “um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7). Na EPE a avaliação centra-se “na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Ministério da Educação, 2016, p.15).

No fim de cada intervenção, preenchi uma tabela com os nomes das crianças do grupo e seleccionei o nível de bem-estar emocional e implicação que se adequava à criança naquele dia de intervenção, como podemos comprovar no excerto do relatório semanal presente. Para realizar esse registo, foi imprescindível estar atenta aos comportamentos das crianças de forma individual tal como à sua implicação nas variadas tarefas que lhes propôs. Através da avaliação da implicação das crianças fiquei a conhecer melhor os seus interesses e motivações tal como as atividades que estas tinham preferência para assim planificar.

Na PES em EPE II, para além da avaliação do bem-estar e implicação das crianças, também realizamos a avaliação a três crianças das suas Competências Pessoais e Sociais em EPE. Essas crianças foram selecionadas pelos grupos de estágio.

Para a realização da avaliação, recorri ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que surge com o intuito de auxiliar os educadores “a avaliarem as suas intervenções educativas” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 6). Segundo Portugal e Laevers (2018, p.18), esta ferramenta de avaliação oferece uma abordagem “respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança”. O grupo recorreu à ficha de análise e reflexão individualizadas, para realizar a avaliação de três crianças, onde analisou detalhadamente a autoestima, a auto-organização/iniciativa, a competência social, a motricidade fina e grossa, as expressões artísticas, a linguagem, o pensamento lógico,

conceptual e matemático e a compreensão do mundo físico e tecnológico. Através desta avaliação, o grupo, enquanto futuras educadoras, ficou a conhecer as áreas fortes e as áreas menos fortes das crianças em questão.

Remetendo agora à terceira dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, o indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 8), foi desenvolvido na PES em EPE, de uma forma adaptada devido à situação pandémica que estamos a viver (COVID-19).

Durante o ensino à distância os pais e/ou familiares das crianças estiveram sempre prontos para colaborar tanto com a educadora cooperante como com as educadoras estagiárias. Ao longo das sessões síncronas que aconteciam todos os dias, das 10h30 às 11h30, os pais e/ou familiares acompanharam as crianças e auxiliaram-nas nas suas maiores dificuldades como por exemplo a questão de ligar e desligar o microfone quando queriam expressar-se. Para além disso, também foram incansáveis nos pedidos de materiais realizados pelas educadoras como folhas brancas, panfletos de supermercados, sal, lápis/marcadores, sementes, entre outros materiais solicitados.

Como já foi referido anteriormente, os pais ou familiares participaram no projeto de envolvimento da família de uma forma diferente, uma vez que não lhes era permitida a entrada no Jardim de Infância. Dessa forma, foi realizada uma exposição no exterior onde os pais poderão usufruir de uma visita guiada pelos seus filhos e assim conhecer o projeto realizado.

O envolvimento do grupo com entidades da comunidade foi muito reduzido, mais uma vez devido à pandemia que o país viveu, mas conseguiu-se que as crianças pudessem conversar e colocar questões a cinco enfermeiros que visitaram as instalações no dia internacional do enfermeiro (12 de maio).

Em suma, concluiu-se que apesar de não ter sido fácil proporcionar o envolvimento dos pais/familiares e da comunidade com o grupo de crianças, fez-se sempre o possível recorrendo a estratégias diversificadas.

No que concerne à quarta e última dimensão: “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, mais especificamente o indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), evidencia-se a importância de os educadores/professores estarem atualizados no que respeita às políticas

educativas e ao mesmo tempo numa constante formação. O objetivo com esta constante formação é que o educador/professor adquira novos conhecimentos e inove as suas práticas.

Durante o 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi possível assistir a diversos *webinars*, tais como o “8.º Congresso Olhares sobre a Educação”, o “1.º Congresso Internacional de Educação Infantil – A ação conjunta dos professores e das crianças na reinvenção cotidiana da escola”, o “Encontro internacional: Documentação pedagógica e pedagogias participativas em tempo de pandemia” e “O direito brincar”. Todos foram fundamentais para a formação enquanto estudante e também enquanto futura educadora/professora, uma vez que me permitiram ganhar um conhecimento mais aprofundado sobre alguns temas menos trabalhados nas unidades curriculares. Para além disso, também me ajudaram a conhecer as implicações que uma pandemia tem nas pedagogias de infância.

Relativamente ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, p. 9), tal como já foi referido para a primeira dimensão, no decorrer da PES na EPE no final de cada semana de intervenção, foi realizada uma reflexão de forma a refletir o que tinha corrido melhor e menos bem durante aquela semana de intervenção. Para além disso, também foi possível discutir o que deveria melhorar nas intervenções futuras. Também houve reuniões com a educadora cooperante, durante as quais foram dados a conhecer apreciações e comentários acerca das minhas intervenções e também algumas dicas para futuramente seguir.

Por fim, no que respeita ao indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, este foi notório ao longo da PES em EPE, pois o grupo de estágio esteve unido e existiu uma grande partilha de ideias, receios, opiniões e sobretudo senti que fomos o apoio uma da outra. Ambas trabalhamos para as implementações da colega que iria intervir, independentemente do facto da intervenção ser individual, existindo assim um grande trabalho colaborativo. Para além da entajuda no grupo, também existiu uma partilha de ideias e opiniões com a educadora cooperante.

Conclusão transversal

A prática no 1.º CEB foi uma mais-valia para o meu futuro enquanto profissional de educação uma vez que desenvolvi competências como saber agir perante situações inesperadas. As reflexões acerca dessas situações e das aulas, em

geral foram fundamentais para percebermos se estamos a utilizar as estratégias mais adequadas para aquele contexto. Neste seguimento, Shulman e Shulman (2016, p. 129) refere que “a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino”.

O decorrer da PES I e da PES II foi muito diferente: na PES I foi possível estagiar presencialmente; a PES II desenvolveu-se à distância, dada a situação pandémica e ao confinamento. Foi necessário fazer adaptações à modalidade de ensino à distância o que foi uma novidade para mim. Apesar de tudo, ambas as experiências foram importantes para a formação uma vez proporcionaram-me aprendizagens significativas. No caso da PES II, foi uma boa oportunidade de perceber como atuar em situações idênticas no futuro. Desta forma, devo ser capaz de adaptar as atividades e tarefas que necessitem de materiais que por vezes os alunos não tem em suas casas e recorrer à reutilização de materiais dando-lhes outra vida. As aulas de videoconferência devem ser rentabilizadas para esclarecer dúvidas dos alunos e em grande grupo explorar conteúdos novos de forma interativa.

Relativamente à prática em EPE, esta foi um desafio uma vez que neste nível de escolaridade as dinâmicas são diferentes das do 1.º CEB. Na EPE existe uma rotina que é definida no início do ano letivo, que é constituída por momentos de higiene pessoal, recreio, alimentação, atividades autodirigidas e dirigidas. A sala de atividades não apresenta o registo formal que acontece na sala de aula do 1.º CEB, pois na EPE existem áreas de interesse onde as crianças de forma autónoma brincam ao faz-de-conta e exploram o mundo imaginário.

A PES em EPE foi realizada em ambos os semestres no mesmo contexto, em regime presencial à exceção de um mês. As duas experiências foram gratificantes e foi possível desenvolver muitos conhecimentos enquanto futura educadora, apesar de se sentir que em contexto presencial tudo é mais espontâneo. Enquanto futura educadora e professora, ambas as experiências ajudaram-me a ter algum conhecimento de como ganhar autoridade perante as crianças e também a conhecer, de perto, todas as rotinas que existem na escola e jardim de infância.

Em suma, ser profissional de educação é um desafio constante porque a apesar de termos tudo planificado, a qualquer momento tudo pode ter de se alterar. Para além disso, o professor/educador deve realizar um ensino reflexivo de forma a tornar-se um melhor profissional a cada dia que passa.

Parte II – Trabalho de Investigação

Nota introdutória

A segunda parte do RFE apresenta o trabalho de investigação. Este surgiu do interesse e da curiosidade em compreender se os pais desenvolvem hábitos de leitura com os seus filhos e se acham que o desenvolvimento desses hábitos é uma mais valia para as crianças enquanto futuros leitores. Para o efeito foram seleccionados os pais de um grupo de crianças da EPE, pertencente a um Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu.

É fundamental que, desde tenra idade, sejam providenciados hábitos de leitura às crianças. Para além de desenvolver a autonomia intelectual e a compreensão linguística também tem um grande impacto na vida escolar dos mais novos (Silva, 2014).

A literatura para a infância tem como principal objetivo despertar nos mais pequenos o prazer e o interesse pela leitura com vista a melhorar o sucesso educativo, aumentando as capacidades de literacia e cultivando hábitos saudáveis de leitura. Ao mesmo tempo, a literatura para a infância sensibiliza os pais para a importância da leitura no desenvolvimento infantil (Vieira, 2017).

Os comportamentos dos pais também são importantes, uma vez que, “à semelhança de outros comportamentos e valores, as crianças leem quando veem outras pessoas a ler” (Silva, 2014, p. 21). A leitura deve ser estimulada de forma a tornar-se “um hábito do quotidiano, deixando às crianças a liberdade de escolher os livros que querem ler e o momento ou o local onde o querem fazer” (Silva, 2014, p. 21).

Desta forma, a literatura para a infância promove um momento de prazer com benefícios para as crianças e para as suas famílias, aumentando o repertório cultural, o fortalecimento de vínculos familiares e o desenvolvimento do espírito crítico (Vieira, 2017).

O trabalho de investigação está organizado em três secções. A primeira secção concerne à revisão da literatura onde são expostas algumas das ideias em torno da literacia familiar e literatura para a infância sustentadas por vários autores.

A segunda secção, designada de metodologia, compreende os problemas e objetivos em que definimos a questão central da investigação como também os objetivos a alcançar com a mesma. Esta segunda secção também abarca os participantes, o tipo de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e por fim os procedimentos de análise e tratamento de dados.

A terceira secção, denominada de apresentação e discussão dos dados, tem

como principal objetivo apresentar os dados recolhidos através do questionário a que os pais de um grupo de crianças do Jardim-de-Infância responderam. Segue-se a discussão desses mesmos dados, atendendo à revisão da literatura realizada de forma a retirar as respetivas conclusões do presente trabalho de investigação.

1. Revisão da literatura

1.1. Literacia Familiar

O termo literacia surgiu recentemente devido à “necessidade de denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (Mata, 2006, p.16). Esta autora define literacia como sendo a “capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Mata, 2006, p.16), por isso a literacia desenvolve ações como “ler, escrever, ouvir, falar e pensar” (Mata, 1999, p. 65), que se começam a desenvolver à nascença continuando até à adultez (Martins, 2010).

Na perspetiva de Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, p. 4), a literacia “trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”, ou seja, a literacia é muito mais do que ter acesso à informação escrita, mas antes conseguir integrá-la na vida pessoal e social de cada indivíduo.

Quando falamos em literacia é fundamental ter em consideração que

a) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada; b) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos; c) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre; e d) os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro das níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas. (Benavente et al., 1996, p. 4-5)

As crianças, desde cedo, procuram compreender várias características do sistema de escrita e, como tal, é importante que os educadores e a família possibilitem às crianças “interagir, manipular explorar e utilizar a leitura e a escrita, com diferentes finalidades, podendo estas ser meramente lúdicas ou mais contextualizadas” Mata (2012, p. 220).

Nos anos 80, o conceito de literacia emergente ganha um especial destaque, uma vez que foram realizados vários trabalhos de investigação que tinham como objetivo analisar os saberes das crianças acerca da linguagem escrita nos primeiros

anos de aprendizagem (Mata, 2006). O conceito *emergente* é considerado por Mata (2006, p. 19) como “desenvolvimento tendo em vista determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente”, ou seja, a criança desenvolve e adquire variadas aprendizagens através da sua participação ativa.

Segundo Lopes (2015, p. 5), a literacia emergente é “o conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita, que as crianças vão interiorizando antes de se iniciar a sua alfabetização”, isto é, todos os conhecimentos que a criança adquiriu antes de iniciar o 1.º CEB. Na mesma linha de pensamento, para Martins (2010, p. 156) o termo *literacia emergente* é “utilizado para descrever o desenvolvimento de aptidões de literacia das crianças antes da sua entrada formal para a escola”. O desenvolvimento da literacia emergente ocorre em contexto familiar e no Jardim de Infância.

Na perspetiva de Gomes e Santos (2005) *literacia emergente* também designada de *literacia precoce* “assume-se como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita; por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita” (p.318).

A *literacia emergente*, nas palavras de Robyak, Masiello, Trivette, Roper e Dunst (2007) ocorre desde o nascimento até aos seis anos de idade em três períodos de desenvolvimento sendo eles, “*preliteracy, emergente literacy, and early literacy*” (p.1). Estes três períodos têm sobrepostos sete domínios de experiências e realizações de *literacia precoce*: aprendizagem do alfabeto, consciência gráfica, linguagem escrita, compreensão do texto, consciência fonológica, linguagem oral e compreensão oral.

O termo *literacia emergente* foi usado por Teale e Sulzby de um modo claro e persistente, com o intuito de dar a conhecer uma nova visão de abordagem e conceção do processo de aprendizagem da linguagem escrita. A principal característica desta visão é o papel atribuído à criança e determina algumas conjeturas, sendo elas:

1. O desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade envolvente.

2. A criança vai-se desenvolvendo enquanto leitor/escritor, não sendo pertinente considerar que a leitura precede a escrita, ou vice-versa.
3. Uma vez que a literacia se vai desenvolvendo em situações reais associadas ao dia-a-dia, as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, assim como o são as formas de literacia.
4. As crianças desenvolvem um trabalho crítico cognitivo sobre a literacia desde muito cedo e não somente aos 6 anos.
5. As crianças vão aprender a linguagem escrita através de um envolvimento participado. Este envolvimento decorre quer em situações individuais de exploração, quer em interação com outros.
6. Embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a linguagem escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas de modos diversos e em idades diferentes. (Mata, 2006, p. 18)

Os comportamentos emergentes de leitor começam desde tenra idade, quando as crianças pretendem dar significado ao código escrito. Sempre que as crianças têm contacto com livros, estas exploram-nos, vendo as imagens e prevendo o conteúdo, estando desta forma a realizar a leitura das imagens, ou seja, a atribuir-lhes uma mensagem. Na realidade as crianças, com este tipo de comportamentos estão a replicar o que veem os adultos fazer e vão-se apercebendo “de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura e que estão contemplados em três questões: Que mensagem? Como se lê? O que se lê?” (Mata, 2008, p. 66).

No que respeita à primeira questão, nas palavras de Mata (2008, p. 67), as crianças com o passar do tempo percebem que “existe uma compreensão gradual de que a mensagem é diferente consoante o tipo de suporte”, isto é, vão tomando conhecimento que a mensagem de um livro de histórias será diferente da mensagem de uma caixa de cereais. Para além disso, quando as crianças entre os 3 e os 6 anos têm o hábito de se sentarem ao lado dos pais ou irmãos mais velhos e os ouvem a ler ou contar histórias começam, desta forma, “a perceber que o escrito transmite uma mensagem, o que as leva a interrogarem-se sobre “o que está escrito” ” despertando nelas a magia da leitura (Villas-Boas, 2020, p. 121).

A segunda questão refere-se ao facto de ser fundamental que as crianças observem os outros a ler e até mesmo realizem imitações quando estão a brincar, para “a compreensão do acto de ler e das suas características” (Mata, 2008, p. 67).

Para que conhecimentos como estes sejam alcançados é necessário que as crianças tenham contacto com “situações em que observam ou interagem com alguém que lê” (Mata, 2008, p. 67). As crianças ao estarem perto dos pais, irmãos ou outros familiares quando estes estão a ler uma história aprendem a manusear o livro, isto implica “saber que são *livros*, saber a direcção em que são lidos, saber virar as páginas, saber a função da parte escrita e a das ilustrações” (Villas-Boas, 2020, p. 121).

Para que conhecimentos como estes sejam alcançados é necessário que as crianças tenham contacto com “situações em que observam ou interagem com alguém que lê” (Mata, 2008, p. 67).

A terceira e última questão, está relacionada com o facto de as crianças, ao estarem em contacto com a escrita, desenvolvem “critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não pode ler” (Mata, 2008, p. 69), sendo que esses critérios podem ser quantitativos ou qualitativos. Quando falamos em critérios quantitativos estamos a referir-nos ao número de letras, enquanto os critérios qualitativos estão relacionados com a diversidade das letras.

No processo de apropriação da leitura é fundamental ter em consideração duas competências a desenvolver, sendo que a primeira se relaciona “com a interacção da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e as suas tentativas de o interpretar” e a segunda com “a leitura de histórias e outros textos” (Mata, 2008, p. 81).

A primeira competência apresenta três vertentes, sendo elas: disponibilidade e curiosidade, atribuição de uma mensagem à escrita e vocabulário visual. Na vertente disponibilidade e curiosidade, a criança manifesta curiosidade pela escrita circundante e progressivamente de forma autónoma e natural busca dar-lhe um significado. Numa primeira fase, o educador incentiva e depois a curiosidade surge de forma espontânea (Mata, 2008, p. 81).

Ao longo do tempo, vai evoluindo a forma como a criança atribui a mensagem que está a ler ao texto escrito, isto é, conforme vai evoluindo vai sendo cada vez melhor a forma como esta consegue identificar a mensagem que o texto lhe está a transmitir. Portanto, a criança vai começando a conseguir retirar alguma mensagem do texto escrito que tem à sua frente. Com o passar do tempo, as estratégias que utiliza para retirar essa mensagem do texto também vão evoluindo, tornando a criança capaz para dar significados melhores e mais rápidos. Sim-Sim (2009, p. 20), defende “que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma”. Está provado “que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente

ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

No que respeita ao vocabulário visual, este está relacionado com as palavras que as crianças reconhecem a partir das características gerais das palavras ou das letras que as constituem (Mata, 2008). Habitualmente, as palavras que as crianças primeiramente reconhecem são o seu nome e palavras relacionadas com as suas vivências.

A segunda competência é voltada para a leitura de histórias e outros textos compreende, tal como a primeira, três vertentes: desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura, compreensão do que é lido procedendo à seleção da informação mais pertinente e apreensão da informação selecionada, que permite refletir e estabelecer relações.

A vertente desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura está relacionada com o facto de ser fundamental que desde cedo se criem situações em que a criança tem contacto com a leitura de forma positiva e assim desenvolva prazer em ler. Um aspeto relevante para atingir esta vertente com sucesso é “os sentimentos e atitudes dos outros que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, o prazer e satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interações partilhadas de leitura” (Mata, 2008, p. 84).

A seleção da informação mais pertinente de um texto é fundamental para compreender o conteúdo do mesmo. Para além desse aspeto, também é necessário ser-se capaz de organizar a informação “de modo a que se fique com a estrutura geral e a sua sequência” (Mata, 2008, p. 85). Estas capacidades são adquiridas de forma progressiva. As crianças, quando muito pequenas, captam as ideias que de alguma forma as marcam a nível pessoal e não pela importância da informação.

O desenvolvimento desta vertente vai-se conseguindo colocando a criança em contacto com o texto frequentemente e com qualidade, ou seja, várias vezes e o adulto deve ajudar fazendo questões e evidenciando as ideias principais.

A última vertente desta competência está associada com as anteriores pois quando a criança se mostra capaz de entender a informação selecionada torna-se mais fácil que esta reflita e estabeleça ligações com vivências e informações passadas.

Desta forma, quando nos referimos a *literacia emergente* estamos a valorizar todos os conhecimentos adquiridos desde tenra idade sendo estes fundamentais enquanto apoio a futuras aprendizagens. É essencial que a família assuma um papel

influyente na emergência de práticas de literacia nas crianças e conseqüentemente na formação de crianças leitoras desde cedo e com gosto e prazer pela leitura, pois tal como refere Balula (2007, p. 62) “a aquisição de hábitos de leitura é responsabilidade da família e da escola. Assim, no seio destas, a leitura deve ser praticada de forma regular e sistemática, visto que a sua prática é geradora de múltiplas vantagens”.

Desde há longos anos que a influência da família e do contexto familiar na promoção de aprendizagens nas crianças tem vindo a ser estudada e valorizada. Segundo Mata (2006), atendendo a que o contexto familiar é um ambiente de aprendizagem, a sua eficácia deve-se

(1) a extensa variedade de actividades que são desenvolvidas em casa ou a partir dela, todas proporcionando às crianças modelos e oportunidades para aprenderem coisas sobre diversos domínios; (2) pais e filhos partilharem uma vida em comum, facilitando, assim, a compreensão do que cada um diz, relacionando acontecimentos passados e presentes, atribuindo-lhes um significado mais vasto; (3) um número reduzido de crianças por adulto, o que permite maior disponibilidade e uma atenção mais individualizada; (4) a aprendizagem dar-se de forma contextualizada em situações com significado para as crianças; (5) a relação próxima e intensa entre mãe e criança (p. 64).

Para além dos fatores apresentados, “os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos” criando, assim, um elevado potencial de aprendizagem em contexto familiar (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012, p. 20).

Nas palavras de Mata (2006, p. 64), “o envolvimento dos pais pode variar entre um mínimo, onde estes são meros espectadores, até ao desenvolvimento de verdadeiras parcerias educativas”, isto é, as potencialidades do ambiente familiar variam de lar para lar. A forma como os pais e/ou familiares devem participar no processo de aprendizagem não é unânime entre os vários investigadores, sendo que para Mata (2006) podem considerar-se duas abordagens distintas: uma que “considera a participação dos pais muito próxima da ideia do reforço das actividades de literacia tipo escolar” (p.54), ao passo que a outra abordagem apoia-se “na valorização e desenvolvimento de práticas de literacia familiar já existentes, e que possuem um significado natural no contexto familiar/cultural em que são desenvolvidas” (p.64).

O modelo de literacia familiar de Monique Sénéchal, segundo Costa (2021)

apresenta dois tipos de atividades de literacia entre pais e filhos, sendo elas as atividades de literacia informais e as atividades de literacia formais. As atividades de literacia informais são as atividades “cujo motivo de interação é o sentido ou mensagem veiculada pelo material impresso e não pelo impresso propriamente dito” (Costa, 2021, s/p). Pelo contrário, as atividades de literatura formais, representam aquelas “em que a atenção se centra no material impresso propriamente dito”, em que “os pais podem ensinar e introduzir alguns aspetos do conhecimento formal da literacia” (Costa, 2021, s/p).

Assim, a participação dos pais e/ou familiares no processo de aprendizagem de literacia das crianças deve ser ativa, desenvolvendo atividades que estejam incorporadas no quotidiano da criança de modo socialmente significativo e paralelamente realizem uma colaboração com a escola. Neste alinhamento, “uma intervenção eficaz deveria fazer a ligação entre o que é feito em contexto escolar e o que se passa fora, de modo que a literacia se possa tornar um instrumento significativo” (Mata, 2006, p. 65), ou seja, existindo uma colaboração entre o contexto familiar e a escola, a literacia é facilmente desenvolvida, nunca esquecendo as particularidades das práticas de literacia familiar.

Na mesma índole de ideias Salvador (2013, p. 12) refere que é essencial o envolvimento das famílias de forma a que se consiga proporcionar “o melhor serviço e as melhores condições às crianças” mas para que tal aconteça o “educador deve informar e apoiar as famílias para que se sintam integradas e membros competentes para desempenharem um papel ativo na educação das suas crianças”.

Contudo, as aprendizagens que acontecem em contexto familiar variam de família para família, tal como refere Mata (2006, p. 64) “dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos”. As condições socioeconómicas e as interações adulto-criança são fatores que influenciam as aprendizagens que acontecem em ambiente familiar, pois as práticas de literacia famílias variam “não só de uma realidade cultural para outra, de comunidade para comunidade como também de família para família” (Mata, 2006, p. 65).

O contexto familiar influencia a criança, mas para Bento (2014) é da responsabilidade da escola (professores e educadores) “ter em consideração o meio envolvente de cada criança, planeando o processo educativo de acordo com o contexto familiar e social” (p. 43) de cada uma, uma vez que, deve ser “proporcionado à criança um ambiente de desenvolvimento promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma igualdade de oportunidades” (p. 44).

O conceito de literacia familiar é complexo, dado que compreende múltiplas vertentes e tem sido difícil a elaboração de uma definição. Como forma de esclarecer o conceito de literacia familiar, segundo Mata (2006, p. 66) a Comissão para a Literacia Familiar da *Internacional Reading Association* definiu sete princípios inerentes à literacia familiar, sendo eles:

1. A literacia familiar abrange a forma como os pais, as crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade.
2. A literacia familiar surge naturalmente durante as rotinas do dia-a-dia e ajuda os adultos e as crianças a “fazerem as coisas”.
3. Alguns exemplos da literacia familiar podem incluir a utilização de desenhos ou escrita para a partilha de ideias; produzir recados ou cartas para comunicar mensagens; fazer listas; ler e seguir instruções; ou partilhar histórias e ideias conversando, lendo ou escrevendo.
4. As situações de literacia familiar podem ser iniciadas propositadamente por um dos pais ou podem ocorrer espontaneamente enquanto pais e crianças desenvolvem as actividades diárias.
5. As actividades de literacia familiar podem reflectir a herança étnica, racial ou cultural das famílias envolvidas.
6. As actividades de literacia familiar podem ser iniciadas por entidades ou instituições externas. Estas actividades têm frequentemente o objectivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia escolar por pais, crianças e famílias.
7. Actividades de literacia iniciadas por entidades externas podem incluir leitura de histórias, realizar trabalhos de casa ou escrever composições ou relatórios.

Desta forma, percebemos que as necessidades e as vivências dos vários contextos familiares são aspetos importantes para se conseguir definir o conceito de *literacia familiar*.

Segundo Mata (2006, p. 66), foi desenvolvido o modelo teórico denominado de ORIM que considera quatro tipos de experiências que o contexto familiar, pais ou outros membros da família, podem desenvolver com as suas crianças para que estas consigam um melhor envolvimento “no processo de apreensão da linguagem escrita”. As quatro experiências são: Oportunidades para aprender em que os pais devem proporcionar aos filhos o contacto com materiais escritos, auxiliando-os na interpretação dos mesmos; Reconhecimento das aquisições da criança valorizando as suas conquistas e os seus progressos; Interação em actividades de literacia em que os

pais interagem regularmente com os filhos em torno da linguagem escrita; e Modelos de literacia uma vez que “os pais podem ser importantes *Modelos* de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia” (Mata, 2006, p. 67).

Conclui-se, desta forma, que os pais têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia dos seus filhos, não esquecendo que a família,

é o primeiro meio educativo das crianças, é no seu seio que fazem as primeiras descobertas, as primeiras interações sociais, entendem as primeiras atitudes para com os outros e os seus valores. É com a família que a criança tem as suas reações mais espontâneas e é nela que reconhece as suas próprias tradições com o seu meio (Salvador, 2013, p. 9)

Seguindo esta índole de ideias, Mata (2006, p. 70) refere que “o papel activo e positivo dos pais ao proporcionarem múltiplas oportunidades de exploração de literacia aos seus filhos desde muito cedo” leva a que as crianças apresentem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A diversidade de práticas de literacia familiar é grande. Segundo Mata (2006), foi desenvolvido um trabalho aprofundado por Anderson e Stokes, na década de 80 onde procuraram caracterizar as práticas de leitura e escrita nos ambientes familiares de crianças em idade pré-escolar. Como tal, para Mata (2006, pp. 68-69) podem essas práticas estar relacionadas com actividades da vida diária das famílias; actividades de entretenimento para ocupar o tempo; “actividades tipo escolar”; actividades relacionadas com a religião como a “leitura de materiais religiosos”; informação geral que compreende os vários “tipos de informação escrita”; actividades acerca da profissão dos pais e/ou familiares; actividades relacionadas com a “técnica e perícia no domínio da literacia”, em que o objetivo central é a aprendizagem da leitura e escrita; “comunicação interpessoal”; leitura de histórias em que os familiares leem para a criança.

A leitura em voz alta, “constitui uma prática leitora de extrema importância para construção e melhoria dos hábitos leitores dos alunos. Além de que proporciona o aumento das capacidades ao nível da compreensão e de interpretação textual” (Ferreira, 2020, p. 17) e acima de tudo compreendem de uma melhor forma o mundo que os rodeia.

Estas práticas de leitura, para Cruz et al. (2012, p. 19), “contribuem de modos diferenciados para a promoção de hábitos de leitura, para o desenvolvimento da

literacia emergente e para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita”. Seguindo esta perspectiva, Purcell-Gates (2001), citado por Mata (2006, p. 74) sublinha o quanto práticas de literacia familiar influenciam os conhecimentos emergentes de literacia das crianças referindo que

não é só o conhecimento da criança sobre a linguagem que se expande quando alguém lhes lê, como a sua compreensão conceptual da natureza simbólica do escrito, o seu conhecimento crescente do princípio alfabético e o seu conhecimento de conceitos cruciais do escrito são todos afectados pelo grau de leitura e de escrita das pessoas nas suas casas e pelos tipos de textos que lêem e escreve

Desta forma, muitas das competências que as crianças adquirem em alguns domínios são fruto das práticas de literacia familiar. Mata (2006, pp. 74-75) refere que depois dos vários estudos de certos autores estes concluíram que existe um conjunto de comportamentos que as famílias devem colocar em prática, uma vez que, estão associados a resultados positivos das crianças a nível da leitura e diversos outros aspetos, sendo eles

(1) acessibilidade dos livros; (2) a existência de muito material escrito para adultos (e.g., jornais, revistas, livros...); (3) ler-se regularmente às crianças; (4) as crianças verem frequentemente os adultos a ler; (5) proporcionarem-se espaços e oportunidades para as crianças lerem; (6) os pais proporcionarem apoios e encorajamentos; (7) as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros com frequência; (8) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (9) as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes; (10) os pais saírem com frequência com os filhos.

Atividades como as descritas anteriormente ajudam a criança a construir-se enquanto leitor. A leitura de histórias é, “entre as práticas de literacia familiar, aquela que há mais tempo tem sido alvo de atenção privilegiada” (Mata, 2006, p. 83), uma vez que é a forma ideal para desenvolver nas crianças hábitos de leitura permanentes e apresenta várias potencialidades, sendo desta forma de elevada importância contar histórias às crianças.

A leitura de histórias, devido ao facto de ser uma atividade muito rica e completa, traz às crianças variados benefícios “enquanto atividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da

criança e nas relações entre os elementos da família”. Nos momentos de leitura, essas relações são conseguidas se as interações realizadas forem de qualidade, como refere Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012, p. 17), “a qualidade das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos”.

Para além dos benefícios referidos “Ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso” (Cruz et al, 2012, pp. 16-17), e acima de tudo expande o conhecimento geral sobre o mundo.

Na perspetiva do Plano Nacional de Leitura (s/d, p. 7), este refere que

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano.

Ao longo dos anos, tem-se verificado que as crianças pertencentes a famílias que têm o hábito de lhes ler histórias, evidenciam mais interesse em ler antes de inicial o ensino formal e têm mais facilidade em aprender (Mata, 2006). A ausência de momentos de leitura de histórias de um adulto próximo à criança, denominados de “leitura de colo”, “leva a que muitas vezes as crianças iniciem o jardim-de-infância com limitações em termos de linguagem, conhecimento do mundo, etc.” (Mata, 2006, pp. 83-84). Nesta índole de ideias, Cullinan (1986), citado por Mata (2006, p. 84) refere ainda que as crianças “*que não ouvem ler histórias têm menos razões para quererem aprender a ler. Aquelas a quem lêem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que lêem aos seus filhos*”.

Ler histórias às crianças não se prende só pela leitura, o que faz a diferença é seguidamente “a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e também o tirar prazer dessas situações” (Mata, 2006, p. 90).

As famílias devem ter em conta os interesses das crianças, para que tal aconteça é “necessário que os pais conheçam o que se vai produzindo (e o que existe) em termos de literatura para as diferentes idades” (Cruz et al., 2012, p. 17) na

medida em que “o tipo de livro/história utilizado deve ser adequado às características e desenvolvimento das crianças” (Mata, 2006, p. 92). Existe um conjunto de espaços *online* que são valiosos apoios para os pais, como é o caso do Plano Nacional de Leitura, da Fundação *Calouste Gulbenkian* – Casa da Leitura e do Catalivros (Cruz et al., 2012).

O educador de infância deve sensibilizar as famílias para a existência de livros em ambiente familiar, uma vez que assim a criança tem ao seu dispor diversidade de escolha, mantendo os níveis de motivação e desta forma fomentamos a prática da leitura. É deveras importante que os pais entendam que os momentos em que estes leem com a criança é um investimento, aquele tempo é de qualidade e traz resultados positivos a nível do desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

A *McDonalds* em parceria com o Expresso e o Plano Nacional de Leitura 2021, desenvolveram o programa *Happy Meal Readers* em que foi promovido um debate sobre a temática da leitura. Os pais entrevistados neste estudo, têm filhos com menos de 15 anos de idade e 68% dos pais são do sexo feminino e 32% do sexo masculino. No que respeita ao grau de escolaridade dos pais entrevistados para estudo, 47% apresenta o grau universitário, 37% o 12.º ano, 10% o curso médio/politécnico, 5% o 9.º ano e por fim 1% até ao 6.º ano. Dos pais entrevistados, 21% tem filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Segundo o programa *Happy Meal Readers*, a grande maioria dos Pais afirma ler para os filhos, hábito com maior destaque entre mães, com filhos entre os 3 e os 5 anos. O hábito de ler aos filhos é significativamente mais comum entre pais que têm hábitos de leitura. São também mais as mães com o hábito de leitura diário, já os pais leem várias vezes por semana, mas não diariamente.

No estudo 77% da amostra considera que desenvolver hábitos de leitura é uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal dos seus filhos. Há uma maior percentagem (86%) de pais com hábitos de leitura que consideram a afirmação muito importante, em contrapartida 69% dos pais sem hábitos de leitura considera a afirmação muito importante. Desta forma, o desenvolvimento de hábitos de leitura como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal dos seus filhos é especialmente importante para pais com o hábito de ler aos filhos (Gomes, 2019).

No que concerne ao impacto dos hábitos de leitura no aproveitamento escolar, 88% dos pais considera que os hábitos de leitura têm impacto no mesmo. Para a grande maioria dos pais os hábitos de leitura têm impacto no aproveitamento escolar, essa opinião é significativamente mais marcada entre pais com hábitos de leitura e é

significativamente menos validado pelos pais que não têm o hábito de ler aos seus filhos. Os hábitos de leitura têm uma clara influência no aproveitamento escolar, existindo uma maior percentagem (46%) de excelentes alunos entre crianças que têm o hábito de ler (Gomes, 2019).

Por fim, para a maioria dos pais e para pais com hábitos de ler é muito importante as crianças ouvirem histórias desde pequenas ou os familiares lerem-lhes livros. No caso dos pais sem hábitos de leitura, a maioria considera que as crianças ao ouvirem histórias desde pequenas ou os pais lerem-lhes livros é importante e não muito importante.

Os resultados do trabalho de investigação realizado, que serão apresentados num próximo tópico, são idênticos aos do programa *Happy Meal Readers* uma vez que 94,4% diz ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s) e a mesma percentagem (94,4%) também refere que os gosto pela leitura influencia o gosto pela leitura do seu próprio filho.

Deste modo, a escola e principalmente a família são os grandes responsáveis pela motivação para a leitura. É possível verificar o papel que a família tem na promoção de laços afetivos envolvendo o ato de ler.

1.2. Literatura para a Infância

Literatura para a infância e literatura infantil são designações diferentes para o mesmo conceito. Por uma questão de identificação pessoal, ao longo deste relatório, a autora utilizará a nomenclatura literatura para a infância.

Começamos por realçar, que para Gomes (2012), citado por Silva, Ferro e Magalhães (2021, pp. 3-4)

não é possível promover a leitura sem um conhecimento da História literária, dos rumos passados e atuais, das diferentes modalidades genológicas patentes na escrita para crianças e jovens, bem como dos caminhos percorridos pela ilustração. Não é possível, enfim, promover a leitura sem ler – obviedade que qualquer leitor julgaria dispensável, mas que paradoxalmente ou talvez não, importa continuar a enfatizar nos tempos que correm. Tão pouco é possível mediar a leitura sem recurso prévio ou concomitante a um discurso crítico produzido por estudiosos e investigadores – e não apenas promovido pela espuma mediática e blogosférica -, e sem um saber mínimo sobre o panorama diacrónico desta criação literária e artística, o qual permita relativizar juízos apressados sobre o presente e suas pretensas inovações, e avaliar os

retrocessos que nele também, por vezes, se verificam.

Até ao século XVIII, não se falava de infância. A criança era considerada um adulto em miniatura, com os mesmos gostos e interesses. Por isso, ao nível da literatura, não havia diferenças nos textos, isto é, crianças e adultos tinham acesso à mesma literatura.

O século XVIII, com profundas alterações ao nível económico (revolução industrial) e sociais, trouxe um novo conceito de infância, a criança começou a ser vista como um ser distinto do adulto, com interesses, características e necessidades diferentes. A criança deveria ser educada para se tornar adulta. O primórdio da literatura para a infância surge, inevitavelmente, associada à escolaridade e à pedagogia. O educador e a relação que estabelece com a criança têm um papel preponderante na estimulação do gosto pela leitura nas crianças, inclusivamente nas aprendizagens e criações literárias (Silva et al., 2021).

Para Pires (2000) “é irrefutável que a literatura, tal como a arte em geral, pode actuar como um meio incomparável de educação. Porém, essa educação deve satisfazer os anseios e tocar as emoções dos indivíduos e nunca excluir o desenvolvimento da sua imaginação.” (p. 315).

A literatura para a infância surge como um instrumento de instrução e educação, ou seja, os livros tinham como objetivo a aprendizagem da leitura, onde eram incluídos valores morais (Rocha, 1984). Associada à moralização, a literatura para a infância continua a evoluir. Neste contexto surgem as fábulas, Pan (2018) define-as como uma narrativa curta e imaginária. Acrescenta ainda que pertencem à modalidade de conto e que as suas principais características são o facto de as personagens serem animais que falam e de transmitirem uma lição de moral destinada a instruir o público alvo.

No século XVII as fábulas de La Fontaine, escritor francês, surgiram não como um livro destinado às crianças, mas como uma forma de moralização da sociedade, introduzindo o conceito do bem e do mal (Rocha, 1984). Com a evolução da literatura para a infância, as fábulas assumem um papel preponderante, não tanto pelo valor moral, mas sobretudo pela “evocação de seres imaginários e a ilustração que deles fixava uma imagem no espírito das crianças” (Escarpit, s/d, citado por Rocha, 1984, p. 26). O animal e a natureza como personagens na literatura para a infância tem sido uma constante desde o seu surgimento até aos dias de hoje.

Além da fábula, o conto tradicional está também na origem da literatura para a

infância. No século XVII, os contos eram sobretudo transmitidos oralmente, com o objetivo de educar, moralizar e doutrinar.

Pires (2016), destaca a importância e o impacto da literatura para a infância na formação das crianças. Devido à especificidade do seu público leitor e às características dos textos, a literatura para a infância tem também uma função marcadamente formativa pois da sua leitura podem resultar experiências e emoções que são sentidas quando a criança está em atividade e os seus diversos elementos convergem para uma relação harmoniosa.

Como é possível constatar, até ao século XVIII, em Portugal e nos outros países em geral, a literatura para a infância tinha como objetivo principal inculcar princípios morais nas crianças. A família assumia um papel determinante na formação moral da criança, “transmitindo-lhes valores sociais e religiosos” (Pires, 1981, p. 58) e socorria-se da literatura para a infância para atingir os seus fins.

Nesta altura os livros eram mais apelativos para os adultos do que para as crianças, pois estas eram apenas ouvintes (Pires, 1981). As fábulas, pelo contrário, com as suas ilustrações tornam-se mais apelativas para o público infantil.

O conto de fadas com origem na antiguidade, assume um papel importante no século XVII com o escritor francês Perrault. Através deste autor, os contos tradicionais começam também a servir de base para a literatura para a infância, sendo Perrault a imprimir pela primeira vez os contos tradicionais orais. Segundo Pires (1981), em 1697, ao publicar

os seus oito contos tradicionais (Gata Borralheira, A Bela Adormecida, O Capuchinho Vermelho, O Gato das Botas, Barba Azul e o Polegarzinho) Perrault iniciou um movimento de recolha de contos populares que viria a ter grande importância no século XIX (p. 61).

O teatro cresceu, em Portugal, em consequência da atividade censória da Inquisição. Os fantoches, também designados em Portugal por bonifrates ou robertos, são bonecos de luva que se controlam através da mão do animador (Pires, 1981). Este, encontra-se atrás de um bimbo como forma de não ser visto pela assistência e recorre a uma voz diferente da sua, semelhandando-se com a da personagem.

Em Portugal, a partir do século XIX, os autores dedicaram-se à literatura para a infância através da geração de 70. Nesta altura surgiu uma preocupação em compreender a infância e a natureza infantil, o que levou à escrita para crianças, ou melhor, à escrita sobre elas.

Os autores tiveram a percepção que as crianças eram diferentes dos adultos e que era necessário dar relevância à criança como leitor tendo em consideração os seus gostos e preferências, ou seja, era essencial construir uma literatura distinta (Pires, 1981). Alguns escritores, como por exemplo, Almeida Garrett emigraram por motivos políticos e tiveram contacto com uma cultura diferente. Essa influência ao estrangeiro e as traduções de várias obras serviram de motivação aos nossos escritores para a literatura para infância. No último quarto do século XIX, surge “uma colectânea dos “Contos de Andersen”, organizada por Gabriel Pereira” (Rodrigues, 2007, p. 172).

Podemos concluir que só a partir dos meados do século XIX se principiou a escrita de obras para crianças empregando modelos similares aos atuais. Os contos tradicionais foram relevantes na literatura para a infância em Portugal, pois eram vistos como um estímulo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Acrescenta-se, ainda, o surgimento das primeiras revistas infantis “devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e ao aumento do público leitor” que se mostraram como as pioneiras das várias publicações que viriam a emergir no século XX (Pires, 1981, p. 85).

Foi no século XX que a literatura para a infância assumiu uma dimensão própria, uma vez que foi neste século que se percebeu, na sua totalidade, o universo inexplorado da infância.

No final do século XX, surgiram particularidades da literatura para a infância, nomeadamente deu-se relevo à ilustração, à qualidade gráfica dos livros e à primazia em escrever segundo as diferentes faixas etárias, levando deste modo ao desabrochar de sentimentos e emoções pertinentes (Gomes, 1997). Nesta altura, aparecem os primeiros clássicos portugueses e “são editadas as primeiras colecções de contos, recontos e versões de narrativas do folclore tradicional, os contos de Andersen e dos Grimm” (Gomes, 1997, p. 70). O livro passa por diversas mudanças havendo “a introdução de diferentes materiais na sua confecção e um investimento considerável nos recursos visuais, ampliando-se também a oferta à população leitora” (Ramos & Panozzo, 2010, p. 18).

Deste modo, a literatura para a infância é dirigida primordialmente para a criança e “deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países” (Pires, 1981, p. 91).

Pires (2016) considera ainda que os bons livros para a infância permitem à

criança desenvolver a sua imaginação e as suas emoções, permitindo-lhe estabelecer diferentes formas de relação e participação no mundo.

No primeiro quarto do século XX, houve alterações a nível político e cultural que abalaram os domínios da educação e da literatura para a infância. Devido à instauração do regime autoritário e à reforma do Ensino Primário em 1936, a literatura para a infância baseava-se em temas nacionalistas e moralizantes em que se enaltecem os valores nacionais segundo a ideologia do Estado Novo (Gomes, 1997).

Segundo Gomes (1997, p. 43), após o 25 de abril de 1974, ocorreram novas transformações, principalmente ao nível “político e socioeconómico, como no domínio da cultura”. Neste período, a literatura experimenta uma nova renovação, permitindo uma nova conceção do mundo da criança devido ao “fim da Censura, a livre expressão e circulação de ideias e a abertura de Portugal ao exterior” (Gomes, 1997, p. 43).

Alguns autores contemporâneos continuam a rever e a reproduzir contos de tradição oral. António Torrado inspirando-se no imaginário tradicional e de encontro ao gosto da imaginação das crianças constrói narrativas peculiares, lavando à reflexão sobre as virtudes e as imperfeições humanas e simultaneamente transmite às novas gerações relevantes informações da cultura tradicional (Silva et al, 2021).

António Torrado, Luísa Ducla Soares, Maria Rosa Colaço e Alice Vieira são exemplos de autores que contribuíram para o desenvolvimento da literatura para a infância portuguesa, levando, a importantes reflexões sobre as políticas de ensino e a promoção da leitura e da educação literária (Silva et al, 2021).

A literatura infantojuvenil, entre os finais dos anos 70 e os princípios de 90, apresenta uma maior evolução em Portugal. Para tal, de acordo com Gomes (1997), contribuíram os seguintes elementos:

a introdução do estudo da literatura para a infância nas Escolas do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos; o número crescente de exposições, colóquios e acções de formação sobre este tipo de literatura; e a renovação que ocorreu em algumas bibliotecas escolares, acompanhada, em certa fase (infelizmente de curta duração), por uma política de aquisição de livros por parte do Ministério da Educação (p. 43).

A literatura foi evoluindo consoante as transformações sociais, políticas e culturais da sociedade. Atualmente, a literatura para a infância obtém qualidade e

relevância no nosso cotidiano e “se até agora as crianças liam os livros dos adultos”, no presente “são os adultos que lêem com gosto as obras destinadas às crianças” (Pires, 1981, p. 91-92).

A definição de literatura para a infância tem sido questionada e levantado várias discussões ao longo dos anos por inúmeros autores. Todas estas indagações prendem-se com a reflexão sobre o conceito de literatura para a infância, as suas origens e a sua evolução.

Para Silva (1981), a literatura para a infância é a literatura que é destinada às crianças, ou seja, estas são o principal destinatário literário. Na *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*, Silva (1981, p. 11) apresenta a ideia que “se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”. Acrescenta que “no primeiro sintagma, o adjetivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária” (Silva, 1981, p. 11).

Também Bastos (1999) se interroga sobre a natureza do conceito de literatura para a infância mencionando que a escrita para crianças tem de ter um processo distinto, pois dirigimo-nos a um público específico e o modo de escrita tem de ser adequado a esse público.

Deste modo, Bastos (1999, p. 22) compara a literatura para a infância a um “fenómeno comunicativo específico”, salientando a necessidade de um emissor e recetor, tal como da sua “contextualização, num momento e espaço precisos”. Este tipo de literatura deve ter em consideração as particularidades do destinatário, logo a literatura para a infância deve expor-se com um conjunto de textos diferenciados, previstos apropriados ao público infantil.

Na perspetiva de Machado e Montes (2003), citados por Azevedo (2006, p. 12) a “literatura infantil debería ser, sería, em rigor, aquella literatura que puede ser leída *también* por los niños, y no *exclusivamente* por los niños”. Desta forma, constatamos que a literatura para a infância inclui os adultos e as crianças, pois estas carecem, principalmente nas primeiras idades, da intervenção dos adultos para lerem e ajudarem a interpretar os textos e as respetivas ilustrações.

A literatura para a infância engloba diversificadas e inúmeras obras que contêm textos dirigidos às crianças, no entanto também compreende textos que não foram redigidos a pensar nos mais novos, mas que agora se apresentam como tal. Estes textos são denominados por literatura anexada (Azevedo, 2006).

Bastos (1999) faz referência à literatura anexada, destacando a literatura

tradicional de transmissão oral e as obras que anteriormente não eram concebidas a pensar nos mais novos, mas que foram consideradas como literatura infantil. O autor supracitado acrescenta que a literatura para a infância desempenha um papel socializador, uma vez que apresenta “modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor” (p. 36).

Para além da função socializadora inclui-se a função modelizadora que se encontra associada à imaginação, fantasia e prazer lúdico e surge de forma particular “na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade” (Silva, 1981, p. 14).

De acordo com Silva (1981) tanto a literatura para a infância oral como escrita, tendo em conta o seu público, tem uma função muito importante na “modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores” (p.14).

Nos tempos de hoje existe um grande universo de histórias adequadas aos mais pequenos, que os pais e educadores procuram tê-las à disposição das crianças de forma a que estas as leiam e possam explorar.

No estudo de Pimentel (2017, p. 34), no qual questiona um grupo de crianças da EPE de qual é a história preferida das mesmas, estas dizem ser “a história do *Lobo Mau*, dos *Três Porquinhos*, do *Capuchinho Vermelho*, da *Cinderela*, *Homem Aranha*, *Frozen*, *Sininho*, [...] *Princesa Rapunzel*, *Rato Renato*, entre outras”.

No mesmo estudo, à questão “De que género são os livros do seu filho?” realizada aos pais das crianças, Pimentel (2017, p. 38) verificou que “as respostas foram diversas: “banda desenhada”, “super-heróis”, “aventuras”, “princesas”, “contos”, “infantis”, “educativos”, “animais”, “histórias de boa noite”, “cultura geral” e “didáticos” ”.

Na investigação realizada pela autora, verifica-se que a tendência dos dados é igual, uma vez que, o género dos livros mais destacados são contos, princesas, educativos, animais, histórias de boa noite e didáticos.

Podemos concluir que a literatura para a infância abrange diversos géneros, desde o lírico até ao dramático, passando pelo narrativo. No entanto, como se comprova através do estudo anteriormente referido, destaca-se o texto narrativo, nomeadamente os contos tradicionais como preferência da literatura para a infância.

A literatura para a infância “tanto mais profunda quanto melhor se denominarem e entenderem as raízes ou as origens históricas de cada texto, na medida em que tal conhecimento facilitará um exercício de mediação mais informado” (Silva et al, 2021, p. 9) da criança representando um importante contributo para a sua

educação literária.

A Literatura para a infância é fundamental no cultivo da imaginação e da criatividade e no desenvolvimento do gosto pela literatura.

2. Metodologia

2.1. Problema e objetivos de investigação

A investigação iniciou-se com a formulação do problema, que na perspectiva de Gil (2008, p. 37) “não é tarefa das mais fáceis”. Tuckman (2000, p. 22), também reforça a ideia, referindo que “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação” (p.37).

Para a presente investigação definiu-se como questão de investigação: “Que práticas de leitura são promovidas em contexto familiar e que fatores determinam essas práticas?”. A partir do problema formulado, a investigação estruturou-se a partir dos seguintes objetivos:

- Identificar frequência com que os pais leem para os filhos;
- Caracterizar a amostra e determinar se as habilitações académicas influenciam a frequência e as práticas de leitura;
- Identificar os géneros literários que os pais privilegiam nas suas leituras;
- Elencar as razões pelas quais os pais leem livros para os filhos;
- Conhecer em que momentos do dia os pais leem livros para os filhos;
- Identificar hábitos e frequência de aquisição de livros para os seus filhos.

2.2. Participantes

A presente investigação teve como participantes os pais de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, pertencente a um Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu. O grupo era composto por vinte e seis crianças, das quais doze são do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

A escolha dos pais deste grupo de crianças deveu-se ao facto de ter realizado a PES I e II neste Jardim de infância. Desta forma, estamos perante uma amostra por conveniência pois optou-se pelos participantes que lhe sejam de fácil acesso, tal como refere Vieira (2008, p. 44) “os elementos são escolhidos, porque se encontram onde os dados estão a ser recolhidos”.

Optou-se por concretizar esta investigação na Educação pré-escolar dada a

importância que os pais têm no desenvolvimento da literacia com os seus filhos, proporcionando às crianças momentos de leitura e de contacto com o livro. Assim como menciona Lopes (2015, p. 13), “as atividades de literacia que ocorrem em contexto familiar conduzem ao desenvolvimento cognitivo da criança e, em particular à aquisição de capacidades de leitura”.

Para a realização da investigação, elaborei um questionário em formato *online* (anexo 1) que, depois de concluído e revisto, foi enviado por correio eletrónico para a educadora cooperante. Esta reencaminhou-o para os pais do grupo de crianças, explicando que o questionário tinha como função uma das estagiárias realizar um estudo e reforçando a importância da participação de todos.

2.3. Tipo de investigação

Com a finalidade de perceber se existem práticas de leitura com as crianças da Educação Pré-Escolar, em contexto familiar, a investigação enquadra-se numa investigação qualitativa em que “o meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23), isto porque o investigador cria um contacto muito próximo “com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Lüdke & André, 1986, p. 11). A investigação qualitativa é também conhecida por “naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental” (Teis & Teis, 2006, p. 2).

Na perspetiva de Pardal e Lopes (201), a investigação qualitativa “parte de um pressuposto menos otimista face às possibilidades de conhecimento da verdade do real social” (p.21). Bogdan e Bilken (1994, p. 16) servem-se da expressão investigação qualitativa “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Os autores supracitados referem também que neste paradigma os dados são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

O paradigma qualitativo

preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (Afonso, 2014, p. 18)

É fundamental que no desenrolar de uma investigação qualitativa “a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o

desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), ou seja, o investigador perante o que observa deve criar e expressar os seus pontos de vista.

Lüdke e André (1986) afirmam que este tipo de estudo apresenta cinco características sendo elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Por fim, na investigação qualitativa o investigador tem flexibilidade nos métodos e processos de investigação, possuindo a liberdade para que se no decorrer da investigação for necessário alterar as técnicas/métodos definidos inicialmente pode fazê-lo para que obtenha bons resultados.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e instrumentos é uma etapa que “o investigador não pode minimizar” (Aires, 2015, p. 24), pois esta é fundamental para que se consiga cumprir com os objetivos que se determinou no início da investigação. Assim, a investigação qualitativa “privilegia a mobilização de instrumentos/técnicas de recolha e análise de dados para aceder aos significados dos actores em estudo” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015, p. 13).

Para obter os dados que o investigador necessita para o seu estudo, por isso, recorreremos ao questionário, realizado aos pais de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar. O mesmo foi divulgado aos pais no dia 31 de maio de 2021 via *e-mail*.

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

As questões podem ser de dois tipos, questões abertas ou fechadas. Nas questões abertas o inquirido pode construir a sua resposta através de palavras da sua autoria, proporcionando assim liberdade de opinião a quem está a responder. Nas questões fechadas, o inquirido é obrigado a selecionar umas das opções/respostas

pré-definidas (Gil, 2008).

O questionário deve estar organizado e é na última parte que as questões mais complexas devem surgir (Carmo & Ferreira, 1998). Um questionário contém vários tipos de perguntas podendo ser perguntas de identificação onde o inquirido identifica algumas informações como idade, género, habilitações académicas, perguntas de informação que pretendem “colher dados sobre factos e opiniões do inquirido”, perguntas de descanso que tencionam “introduzir uma pausa e mudar de assunto” e, por fim, perguntas de controlo que se destinam a “verificar a veracidade de outras perguntas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

Para construir um questionário, nas palavras de Mira (2005), são necessários seis passos: “(1) descrever a informação de que se necessita, (2) escrever as questões, (3) organizar as questões, (4) providenciar uma forma de responder, (5) escrever as instruções e (6) reproduzir o questionário” (p.104).

2.5. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Após o investigador recolher os dados, este irá “organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232).

A ferramenta que seleccionámos para proceder ao tratamento e análise dos dados recolhidos para a sua investigação “depende muito da natureza e objetivos da investigação que se esteja a realizar” sendo que uma investigação qualitativa “centrará a sua atenção na análise exaustiva do fenómeno social e na acumulação de informação que permitirá a generalização empírica das conclusões obtidas” (Rodrigues, 2011, p. 172).

A análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados”. Quando o investigador está a analisar os dados, o objetivo é “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” (Gil, 2008, p. 135).

3. Apresentação e discussão dos dados

3.1. Apresentação dos resultados

3.1.1. Caracterização sociodemográfica e profissional

Numa amostra de 18 pais (pai/mãe), a maioria é do género feminino (94,4%), destacando-se os que se situam nas faixas etárias entre os 30 e 34 anos e entre os 35

e os 40 anos, com igual valor percentual (33,3%, respetivamente). Metade dos pais (50,0%) possui o ensino secundário como habilitação, estando maioritariamente empregados (88,9%) (cf. tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes no estudo

	Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Sexo	Feminino	17	94,4
	Masculino	1	5,6
Idade	Entre 24 e 29 anos	1	5,6
	Entre 30 e 34 anos	6	33,3
	Entre 35 e 40 anos	6	33,3
	Entre 41 e 45 anos	2	11,1
	Inferior a 23 anos	1	5,6
	Superior a 45 anos	2	11,1
Habilitações académicas	Doutoramento	2	11,1
	Ensino Secundário	9	50,0
	Licenciatura	4	22,2
	Mestrado	2	11,1
	Pós Graduação	1	5,6
Situação laboral	Desempregado(a)	2	11,1
	Empregado(a)	16	88,9

3.1.2. Práticas de leitura

Constatou-se que quase a totalidade da amostra (94,4%) gosta de ler, dos quais, sobressaem os que o gosto pela leitura ocorreu aos 10 anos (23,5%), seguindo-se, com idêntico valor percentual, os que começaram a ter esse gosto entre os 6 e os 8 anos de idade (17,6%, respetivamente), prevalecendo os que consideram que o seu gosto pela leitura é um fator que influencia o gosto pela leitura do seu próprio filho (94,4%) e que referiram gostar de ler (94,4%). Quando questionados sobre o que gostam de ler, a maioria dos participantes referiu livros (47,1%), secundados pelos que gostam de ler revistas e livros (29,4%) e jornais e livros (17,6%).

Entre as finalidades apontadas pelos participantes para a leitura, destacam-se, com idêntico valor percentual (22,2%, respetivamente) por prazer e para se informar, por prazer, para se informar e para se distrair, seguindo-se os que leem por prazer (16,7%). O momento mais referenciado para a leitura é ao deitar (64,7%), e 47,1% referiu que lê semanalmente, sendo de realçar que 41,2% o faz diariamente.

Sobressaem os participantes que referiram que a idade que se lembram que tinham quando começaram a ter hábitos de leitura foi aos 10 anos (23,5%), seguidos pelos que referiram aos 7 anos e aos 15 anos (17,6%, respetivamente). A maioria dos participantes (61,1%) lembra-se de algum livro específico que tenha gostado particularmente de ler em criança. Dos participantes que se lembram do título do livro que gostaram particularmente de ler quando crianças, dos (11,1%) apontaram “Já és uma mulherzinha”, os restantes indicaram: “A Fada Oriana”, “A menina do mar”, “A

princesa e a ervilha”, “A turma da Mónica – Gibis”, “Anita vai à escola”, “As Aventuras dos cinco”, “Coleção da Disney, Anita”, “O príncipezinho” e uma “Uma aventura”.

Tabela 2 - Práticas de leitura dos participantes no estudo

Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)
Gosta de ler	Não	5,6
	Sim	94,4
Idade com que começou a gostar de ler	6 anos	17,6
	7 anos	17,6
	8 anos	17,6
	10 anos	23,5
	15 anos	5,9
	17 anos	5,9
	20 anos	11,8
Gosto pela leitura influencia o gosto pela leitura do seu próprio filho	Não	5,6
	Sim	94,4
Tem hábito de ler	Não	5,6
	Sim	94,4
O que costuma ler	Jornais, Livros	17,6
	Livros	47,1
	Revistas	5,9
	Revistas, Livros	29,4
Finalidade com que lê	Para me distrair	16,7
	Para me informar	11,1
	Por prazer	16,7
	Por prazer, para me distrair	11,1
	Por prazer, para me informar	22,2
	Por prazer, para me informar, para me distrair	22,2
Momentos do dia em que lê	À hora de almoço, ao deitar	5,9
	Ao acordar	5,6
	Ao acordar, ao final da tarde	5,6
	Ao deitar	64,7
	Ao final da tarde, ao deitar	17,6
Frequência da leitura	Diariamente	41,2
	Mensalmente	11,8
	Semanalmente	47,1
Idade que se lembra de ter hábitos de leitura	6 anos	5,9
	7 anos	17,6
	8 anos	11,8
	10 anos	23,5
	15 anos	17,6
	17 anos	5,9
	18 anos	5,9
20 anos	11,8	
Lembrar-se de algum livro específico que tenha gostado particularmente de ler em criança	Não	38,9
	Sim	61,1
Título do livro	A Fada Oriana	5,6
	A menina do mar	5,6
	A princesa e a ervilha	5,6
	A turma da Mónica - Gibis	5,6
	Anita vai à escola	5,6
	As aventuras dos cinco	5,6
	Coleção da Disney, Anita	5,6
	Já és uma mulherzinha	11,1
	O príncipezinho	5,6
	Uma aventura	5,6
	Não se lembra	38,9

As estatísticas relativas à idade com que os participantes começaram a gostar

de ler, para o global da amostra (N=17), indicam um mínimo e um máximo a oscilarem entre os 6 e os 20 anos, com uma média de 10,29 e o desvio padrão de 4,74 (cf. tabela 3).

Tabela 3 - Estatísticas relativas à idade com que os participantes começaram a gostar de ler

Idade com que gostaram de começar a ler	N	Min	Max	M	DP
Total	17	6	20	10,29	4,74

As estatísticas referentes à idade com que os participantes se lembram de ter hábitos de leitura revelam um mínimo e um máximo a oscilarem entre os 6 e os 20 anos, correspondendo-lhe uma média de 11,94 e o desvio padrão de 4,84 anos (cf. tabela 4).

Tabela 4 - Estatísticas relativas à idade com que os participantes se lembram de ter hábitos de leitura

Idade de ter hábitos de leitura	N	Min	Max	M	DP
Total	17	6	20	11,94	4,84

3.1.3. Resultados referentes à filiação

Quase a totalidade dos participantes (88,9%) possui apenas um filho com idade entre os 3 e os 6 anos, com a maioria a possuir 4 anos de idade e 5 anos de idade (44,4%), sendo de referir também que 5,6% dos participantes mencionaram que têm um filho com 3 anos. Com igual valor percentual um filho com 3 anos e outro com 6 anos.

Tabela 5 - Resultados referentes à filiação

Variável		Frequência (n)	Percentagem (%)
Número de filhos com idade entre os 3 e os 6 anos	1 filho	16	88,9
	2 filhos	2	11,1
Idade da criança	3 anos	1	5,6
	3 e 6 anos	1	5,6
	4 anos	8	44,4
	5 anos	8	44,4

3.1.4. Ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)

A grande maioria dos participantes referiu que tem livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s) (94,4%) (cf. tabela 6).

Tabela 6 - Ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Ter livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)	Não	1	5,6
	Sim	17	94,4

3.1.5. Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m)

Foram vários os livros referidos pelos pais que têm em casa e que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m), com mais incidência no “Capuchinho vermelho”, que foi referenciado por três participantes (16,7%) (cf. tabela 7)

Tabela 7 - Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m)	A barata	1	5,6
	A minha primeira enciclopédia dos dinossauros; O rato Renato; Patrulha pata; Masha e o urso; Coleção de livros da Disney (O Pinóquio; O livro da selva; Winnie de Pooh; 101 Dálmatas; Os três porquinhos; Dama e o vagabundo, Papuça e Dentuça; Bambi; O Rei Leão; etc...), Perguntas e respostas sobre a alimentação; Provérbios Portugueses, etc.	1	5,6
	Capuchinho vermelho	3	16,7
	Cuquedo	1	5,6
	De que cor é um beijinho; vicente, a lebre impaciente	1	5,6
	Histórias da Disney	1	5,6
	Histórias de princesas	1	5,6
	Histórias para adormecer	1	5,6
	Histórias para dormir	1	5,6
	O monstro das cores, O Cuquedo, As aventuras de Pedrito Coelho	1	5,6
	O Ruca vai ao supermercado	1	5,6
	Patrulha pata	1	5,6
	Winnie the Pooh	1	5,6
	Sem resposta	3	16,7

3.1.6. Hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)

A grande maioria dos participantes (72,2%) confirmou ter o hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s) (cf. tabela 8).

Tabela 8 - Hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)	Não	5	27,8
	Sim	13	72,2

3.1.7. Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)

Constatou-se uma variedade de títulos de livros que os pais ofereceram ao(s) seu(s) filho(s) e que eles mais gostaram: “A minha primeira enciclopédia dos dinossauros”, “Aprender com os números”, “Cuquedo”, “Histórias para dormir”, “Homem aranha”, “Livros de letras e números para aprender”, “O monstro das cores”, “O Pedro tem medo do escuro”, “Sinfonia dos animais”, “Telma, o unicórnio” (cf. tabela 9).

Tabela 9 - Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)

	Variável	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)	A minha primeira enciclopédia dos dinossauros	1	5,6
	Aprender com os números	1	5,6
	Cuquedo	1	5,6
	Histórias para dormir	1	5,6
	Homem aranha	1	5,6
	Livros de letras e números para aprender	1	5,6
	O monstro das cores	1	5,6
	O Pedro tem medo do escuro	1	5,6
	Sinfonia dos animais	1	5,6
	Telma, o unicórnio	1	5,6
	Sem resposta	8	44,4

3.1.8. Cuidados que tem na escolha dos livros

Sobressaem os participantes que referiram que o cuidado que têm na escolha dos livros para os filhos são de acordo com a idade, tema/assunto (33,3%) e de acordo com a idade (27,98%) (cf. tabela 10).

Tabela 10 - Cuidados que tem na escolha dos livros

	Variável	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Cuidados que tem na escolha dos livros	Autor, Ilustrações, tamanho do livro, de acordo com a idade, tema/assunto	1	5,6
	Capa, autor, tema/assunto	1	5,6
	Capa, ilustrações, de acordo com a idade	1	5,6
	De acordo com a idade	5	27,8
	De acordo com a idade, tema/assunto	6	33,3
	Ilustrações, de acordo com a idade	1	5,6
	Ilustrações, de acordo com a idade, tema/assunto	1	5,6
	Ilustrações, tamanho do livro, de acordo com a idade, tema/assunto	1	5,6
	Ilustrações, tema/assunto	1	5,6

3.1.9. Familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s)

Maioritariamente, os participantes referiram que os seus familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s) (83,3%) (cf. tabela 11).

Tabela 11 - Familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s)	Não	3	16,7
	Sim	15	83,3

3.1.10. Atividades realizadas em casa com o(s) seu(s) filho(s)

Entre as atividades que os participantes realizam em casa com o(s) seu(s) filho(s), sobressaíram ler e contar histórias (33,3%) (cf. tabela 12).

Tabela 12 - Atividades realizadas em casa com o(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Atividades realizadas em casa com o(s) seu(s) filho(s)	Lê histórias	2	11,1
	Lê histórias, conta histórias	6	33,3
	Lê histórias, conta histórias, cria histórias	2	11,1
	Lê histórias, Conta histórias, Dramatiza histórias, Explora os livros, Cria histórias	1	5,6
	Lê histórias, Conta histórias, Explora os livros	2	11,1
	Lê histórias, Conta histórias, Explora os livros, Cria histórias	2	11,1
	Lê histórias, Dramatiza histórias, Cria histórias	1	5,6
	Lê histórias, Explora os livros	1	5,6
	Lê histórias, Explora os livros, Cria histórias	1	5,6

3.1.11. Frequência e momento do dia com que realiza alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s)

No caso de realizarem alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s), a frequência com que o fazem mais expressiva é semanalmente (61,1%), sendo o momento mais predominante o deitar (61,1%) (cf. tabela 13).

Tabela 13 - Frequência e momento do dia com que realiza alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Frequência e momento do dia com que realiza alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s)	Diariamente	7	38,9
	Semanalmente	11	61,1
Momento do dia	Ao deitar	11	61,1
	Ao final da tarde	7	38,9

3.1.12. Entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s)

Procurou-se saber quais os entraves para que os pais não dispensem o tempo que gostariam na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s), constando-se que a maioria

referiu a falta de tempo (88,9%) (cf. tabela 14).

Tabela 14 - Entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s)

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s)	Falta de interesse da criança	1	5,6
	Falta de livros	1	5,6
	Falta de tempo	16	88,9

3.1.13. Importância da leitura para as crianças

Foram várias as razões apontadas pelos pais sobre em que medida é que consideram que a leitura é importante para as crianças, com quatro (22,2%) a referirem ser muito importante, mas sem justificarem o porquê. Os restantes participantes argumentaram que: “a leitura é essencial na construção da personalidade das crianças, no aumento do seu conhecimento de vocabulário e estimulação de sua imaginação”; “A leitura é importante para o desenvolvimento e para a imaginação das crianças, e para um dia mais tarde o ler seja um prazer e não uma obrigação”; “Ajuda a criança a crescer”, “Aprendizagem”; “Desenvolve o conhecimento, desperta a curiosidade e imaginação, aumenta o vocabulário”, “Desenvolver a capacidade de dramatizar e fantasiar”; “Em lendo tem-se mais imaginação”, “Enriquecimento de vocabulário, interesses e imaginação”, “Estímulo, conhecimento, cultura, imaginação, aprendizagem, prazer, abertura de horizontes” “Extremamente importante”, “Muito importante para a criatividade, relaxamento e também para a escrita e vocabulário”, “Na medida em que desenvolve a criatividade, imaginação, vocabulário...”; “Para aprenderem a desenvolver o gosto pela leitura; “Para enriquecer a cultura, criatividade, curiosidade, etc.” (cf. tabela 15).

Tabela 15 - Importância da leitura para as crianças

Variável		Frequência (n)	Porcentagem (%)
Importância da leitura para as crianças	A leitura é essencial na construção da personalidade das crianças, no aumento do seu conhecimento de vocabulário e estimulação de sua imaginação.	1	5,6
	A leitura é importante para o desenvolvimento e para a imaginação das crianças, e para um dia mais tarde o ler seja um prazer e não uma obrigação.	1	5,6
	Ajuda a criança a crescer	1	5,6
	Aprendizagem	1	5,6
	Desenvolve o conhecimento, desperta a curiosidade e imaginação, aumenta o vocabulário	1	5,6
	Desenvolver a capacidade de dramatizar e fantasiar.	1	5,6
	Em lendo tem-se mais imaginação	1	5,6
	Enriquecimento de vocabulário, interesses e imaginação	1	5,6

Estímulo, conhecimento, cultura, imaginação, aprendizagem, prazer, abertura de horizontes	1	5,6
Extremamente importante	1	5,6
Muito importante	4	22,2
Muito importante para a criatividade, relaxamento e também para a escrita e vocabulário.	1	5,6
Na medida em que desenvolve a criatividade, imaginação, vocabulário...	1	5,6
Para aprenderem a desenvolver o gosto pela leitura	1	5,6
Para enriquecer a cultura, criatividade, curiosidade, etc.	1	5,6

3.2. Discussão dos dados

Numa amostra de 18 pais (pai/mãe) de crianças com idade entre os 3 e os 6 anos, quase a totalidade (94,4%) gosta de ler, dos quais, se destacaram os que o gosto pela leitura ocorreu aos 10 anos (23,5%), que consideram que o seu gosto pela leitura é um fator preditor do gosto pela leitura do seu próprio filho (94,4%), tendo relatado também a maioria que gosta de ler (94,4%), particularmente livros (44,4%). Entre as finalidades apontadas para a leitura pelos participantes, destacaram-se, com idêntico valor percentual (22,2%, respetivamente) por prazer e para se informar, por prazer, para se informar e para se distrair, cujo momento mais referenciado para a leitura é ao deitar (67,7%). Metade dos participantes referiu que lê semanalmente (50,0%). As estatísticas relativas à idade com que os participantes começaram a gostar de ler indicam um mínimo e um máximo a oscilar entre os 6 e os 20 anos, correspondendo-lhe uma média de 10,29 e o desvio padrão de 4,74 anos. Estes lembram-se de ter hábitos de leitura por volta dos 6/20 anos, equivalendo a uma média de 11,94 e o desvio padrão de 4,84 anos. Maioritariamente, os participantes referiram que têm livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s) (94,4%), com 72,2% a confirmarem ter o hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s), 33,3% referiram que na escolha dos livros para os filhos têm em conta a idade, tema/assunto e a idade (27,98%). Estes resultados são muito importantes, sugerindo que os pais têm a preocupação de promover precocemente a literacia nos seus filhos. Como referem Bano, Jabeen e Qutoshi (2018), a leitura é um treino para a mente.

Assim sendo, é fundamental fomentar junto dos pais a importância de lerem diariamente histórias aos seus filhos, potenciando, a capacidade crítica e criativa e o desenvolvimento social e cognitivo das suas crianças.

Tendo-se em consideração que as crianças devem começar precocemente a ter contacto com a leitura, a mesma deve ser inserida pela família, a quem compete ler para as crianças enquanto estas não são capazes de o fazer autonomamente,

pois é na família que as crianças recolhem os maiores exemplos para as suas personalidades futuras e, assim sendo, se as crianças tiverem desde cedo estimuladas para a leitura e se observarem nos seus pais e familiares boas práticas de leitura, futuramente serão também bons leitores (Silva, 2021, p. 40).

De acordo com a mesma autora, a promoção de hábitos de leitura em ambiente familiar não só estimula o desenvolvimento da criança como se torna um importante conector entre casa e escola, de acordo com Silva (2021, p. 40), “as histórias são principalmente ouvidas, em contexto familiar e pedagógico, e o ato de contar e ouvir histórias é rodeado de afetividade e de liberdade”.

Mais uma vez, é importante citar o Plano Nacional de Leitura (s/d, p. 7) que preconiza

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano.

Os livros infantis, com a sua linguagem simples, lúdica e adequada ao imaginário dos mais pequenos, são excelentes aliados de pais e educadores apoiando na educação das crianças. Questões relacionadas com o medo, a saudade, a perda, a raiva, a mentira, a separação, o preconceito, entre outros pode ser mais facilmente abordado e entendido pelas crianças com a ajuda da literatura para a infância, possibilitando a abertura de um diálogo mais compreensível por estas.

Neste sentido, assume-se como fundamental que a família tenha por hábito ler histórias, o que potencia, desde muito cedo, o gosto pela leitura nas crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades cognitivas e sociais. Estes pressupostos são corroborados com as evidências apuradas no presente estudo, na medida em que se constatou, entre as atividades que os participantes realizam em casa com o(s) seu(s) filho(s), destaca-se ler e contar histórias (33,3%), com expressividade daqueles que o fazem semanalmente (61,1%), sendo o momento mais predominante o deitar (61,1%). Os entraves para que os pais não dispensem o tempo que gostariam na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s), segundo a maioria, é a falta de tempo (88,9%).

Para Moreira (2016), na escolha do livro e porque a leitura de histórias é uma

atividade muito rica e completa para as crianças, possibilitando a integração de diferentes formas de abordagem da linguagem, pais e educadores devem ter em consideração não só a idade da criança, mas também os interesses desta.

Por fim, no presente estudo, foram identificadas, pelos pais, várias das razões sobre a importância da leitura para as crianças: “A leitura é essencial na construção da personalidade das crianças, no aumento do seu conhecimento de vocabulário e estimulação de sua imaginação”; “A leitura é importante para o desenvolvimento e para a imaginação das crianças, e para um dia mais tarde o ler seja um prazer e não uma obrigação”; “Ajuda a criança a crescer”, “Aprendizagem”; “Desenvolve o conhecimento, desperta a curiosidade e imaginação, aumenta o vocabulário”, “Desenvolver a capacidade de dramatizar e fantasiar”; “Em lendo tem-se mais imaginação”, “Enriquecimento de vocabulário, interesses e imaginação”, “Estímulo, conhecimento, cultura, imaginação, aprendizagem, prazer, abertura de horizontes” “Extremamente importante”, “Muito importante para a criatividade, relaxamento e também para a escrita e vocabulário”, “Na medida em que desenvolve a criatividade, imaginação, vocabulário...”; “Para aprenderem a desenvolver o gosto pela leitura; “Para enriquecer a cultura, criatividade, curiosidade, etc.” Estes resultados corroboram a importância da promoção de literacia na leitura junto das crianças, desde idades muito precoces.

De um modo geral, os resultados deste estudo mostram que os pais reconhecem a importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes momentos de afetividade, descoberta, criatividade e conhecimento. Podemos comprovar com algumas das respostas dadas pelos pais, tais como: “Desenvolve o conhecimento, desperta a curiosidade e imaginação, aumenta o vocabulário”; “Estímulo, conhecimento, cultura, imaginação, aprendizagem, prazer, abertura de horizontes” e “A leitura é essencial na construção da personalidade das crianças, no aumento do seu conhecimento de vocabulário e estimulação de sua imaginação”. Costa (2020), reforça a ideia referindo que a existência de hábitos de leitura nas crianças, “estimula a criatividade, cultivando o imaginário infantil, desenvolve a memória, a capacidade de atenção, compreensão e socialização. Desenvolve ainda a inteligência, uma vez que, ao ouvir histórias, a criança atravessa diversos desafios mentais” (p. 44). A consciência da importância da leitura faz com que os pais, mesmo com as adversidades do dia-a-dia, dediquem algum tempo à leitura de histórias aos seus filhos.

É fundamental que as famílias continuem a proporcionar às crianças

oportunidades de contacto com o material impresso, com os livros, e interajam com elas em torno da linguagem escrita, envolvendo-se na concretização de um leque variado de atividades formais e informais de leitura com vista ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Conclusão geral

No decorrer de toda esta caminhada até aqui, apesar de árdua e trabalhosa, foram muitas as aprendizagens e competências que desenvolvi. O facto de ao longo destes anos ter tido a oportunidade de contactar de perto com vários contextos de EPE e 1.º CEB, fizeram com que crescesse enquanto futura educadora/professora e simultaneamente toma-se conhecimento de perto das diferentes realidades vividas nos diferentes contextos e da importância de ajustar os métodos de acordo com os interesses e motivações das crianças/alunos.

A parte I, incorpora uma Reflexão Crítica sobre as Práticas, onde o objetivo central é refletir sobre o trabalho realizado em contexto de estágio pela PES em EPE e no 1.º CEB. Esta reflexão fez com que refletíssemos conscientemente sobre a forma como procedemos ao longo dos dois níveis de escolaridade e acima de tudo percebermos as nossas dificuldades e competências. Ao realizar a reflexão tomamos conhecimento dos momentos em que sentimos mais dificuldades e inseguranças, para mais tarde trabalharmos sobre esses aspetos e os podermos ultrapassar.

Na parte II, trabalho de investigação, procurámos perceber se existem hábitos de leitura em contexto familiar. De forma a darmos resposta ao projeto de investigação, os pais de um grupo de crianças da EPE, pertencente a um Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu responderam a um questionário que realizamos para o efeito. Enquanto futura educadora/professora é importante que os pais proporcionem momentos aos seus filhos em que desenvolvam atividades nas quais as crianças tenham contacto com o livro de forma a que possam explorar o seu conteúdo, manusear o objeto livro e acima de tudo fomentar o gosto pela leitura.

Os dados recolhidos e analisados no trabalho de investigação mostram-nos que no grupo de crianças em questão existem hábitos de leitura e que os pais consideram ser importante que se leiam histórias às crianças frequentemente, uma vez que, é promovida a imaginação, o vocabulário, criatividade e a capacidade de atenção. Com o estudo apercebemo-nos que a razão pela qual, por vezes, os pais não se sentam com os seus filhos em momentos de leitura é a falta de tempo. Esta falta de tempo de que os pais falam está relacionada com o facto de os pais cada vez trabalharem mais horas e quando chegam a casa existe toda uma vida familiar para organizar.

Em suma, todo este percurso de cinco anos, trouxe-me uma mão cheia de novos conhecimentos, oportunidades, experiências e sobretudo proporcionou-me asas para voar enquanto futura educadora/professora.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Org.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português* (Tese de doutoramento em Didática). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bano, J., Jabeen, Z., & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of Teachers about the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve their Academic Performance in Schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5 (1), 42-59.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, S. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado em Educação e Lazer). Coimbra: Escola Superior de Educação. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI_BENTO.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Obtido de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Universidade Católica de Moçambique.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche* (1ª ed.). Porto: Porto

Editora.

- Costa, E. S. (2010). *A Importância da reflexão na formação de professores* (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia à Distância). Obtido de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37718/000821713.pdf?sequence=1>
- Costa, I. (2020). *A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar). Lisboa: Escola Superior de Educação. Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12898/1/Relatorio_PPSII_Ines_Filipa_Goncalves_Costa.pdf
- Costa, A. C. (2021). *Literacia em contexto familiar*. Obtido de <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/literacia-em-contexto-familiar>
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. In C. V. da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L. & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos. *Diversidades*, pp. 16-19.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Diário da República Série I – N.º 29 – 11 de fevereiro de 2014.
- Despacho n.º 16024/2010, de 18 de outubro. (Padrões de Desempenho Docente).
- Ferreira, D. (2020). *Leitura em Voz Alta: perceções e práticas de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico* (dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. (2019). *Hábitos de Leitura*. Obtido de https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/799/Relatorio_Habitos_de_Leitura.pdf
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, (2), 312-326.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>
- Lopes, A. M. A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório* (Dissertação de mestrado em Educação). Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22477/1/ulfpie047506_tm.pdf
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 17 (1), 65-77. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a08.pdf>
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. In M. F. Neves (Org.), *Português: Investigação e Ensino* (pp. 219 – 227). Coimbra: EXEDRA. Obtido de <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2014/1/Exedra%20-%20Revista%20cientifica%202012%20Dez%20119-227.pdf>
- Martins, C. (2010). Recursos e Práticas Familiares de Literacia e Motivação para a Aprendizagem Escolar. *Revista de Psicologia*, 1 (3), 153-165. Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326016.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação* 2 (2), 49-65.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira, M. A. S. (2005). *O trabalho experimental em biologia: Contributo para o Desenvolvimento do Pensamento Crítica em Alunos do 10.º Ano de Escolaridade* (Dissertação de mestrado em Educação e Desenvolvimento).

- Moreira, L. L. (2016). A importância de criar hábitos de Leitura nas crianças desde o Pré-Escolar (Relatório de Estágio em Ensino de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico). Obtido de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1580/1/Liliana%20Lopes%20Final.pdf>
- Oliveira, K. K., & Pereira, R. C. A. (2013). A Aprendizagem Reflexiva como Meio para a Formação do Docente. Comunicação apresentada em IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília. Obtido de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ165.pdf>
- Pan, X. (2018). *Funcionalidade e simbologia do animal em fábulas portuguesas e chinesas: uma leitura comparativa* (Dissertação de mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editora.
- Pimentel, J. (2017). A importância das histórias no Pré-Escolar (Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar) Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf
- Pires, M. L. (1981). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Editorial Veja.
- Pires, M. L. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil*. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/435/1/ENSAIOS-Notas%20e%20Reflex%c3%b5es311-330.pdf.pdf>
- Plano Nacional de Leitura. (s/d). *Orientações para actividades de leitura: Programa – Está na hora da leitura: 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ramos, F. & Panozzo, N. (2010). *Literatura infantil contemporânea: o passado (revestido) bate à porta*. Obtido de <https://www.scielo.br/j/elbc/a/YF8BWMDQRhZ846JSQgfDKLR/?lang=pt>
- Rocha, N. (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (1ª ed.). Lisboa: Biblioteca Breve.
- Robyak, A., Masiello, T., Trivette, C., Roper, N., & Dunst, C. (2007). Mapping the Contemporary Landscape of Early Literacy Learning. *CELL reviews*, 1 (1), 1-11
- Rodrigues, C. M. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização histórica. *Visão Global Joaçaba*, 10 (2), 161-184.
- Rodrigues, M. A. V. (2011). O tratamento e análise de dados. In H. C. Silvestre & J. F.

- Araújo (Org.), *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171-210). Angola: Escolar Editora.
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar). Faro: Universidade do Algarve. Obtido de <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6916/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Envolvimento%20das%20fam%C3%ADias%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Shulman, J. H., & Shulman, L. S. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernoscenpec*, 6 (1), 120-142.
- Silva, L. C. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Porto: Escola Superior de Santa Maria. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6474/1/RELATORIO%20leonildesilva.pdf>
- Silva, M. A. (2021). *A Introdução de Hábitos de Leitura no Ensino Pré-Escolar – Alguns Contributos*. (Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36899/1/MARIANA_SILVA.pdf
- Silva, S., Ferro, M., & Magalhães, M. (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (8), 1-11.
- Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. G. Sá (Org.), *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Teis, D. T. & Teis, M. A. (2006). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Obtido de <http://bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (Trab. de A. Rodrigues Lopes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, M. T. F. A. S. (2008). *Amostragem* (Dissertação de mestrado em Matemática). Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/2909/1/2009000495.pdf>
- Vieira, D. A. (2017). *As Práticas de Literacia no meio familiar com crianças com e sem Perturbação do Desenvolvimento* (Relatório de mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Obtido de

<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2607/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Diana%20Abreu%20Vieira.pdf>

Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Revista de Ciências da Educação*, (11), 117-126. Obtido de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/184/324>

Anexos

Anexo 1 – Questionário aos pais

Práticas de leitura promovidas em contexto familiar

O presente questionário enquadra-se no âmbito de uma investigação de um Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu. Esta investigação, orientada pela Doutora Ana Isabel Silva, tem como objetivo compreender as práticas de leitura promovidas em contexto familiar, dirigidas a crianças que frequentem a EPE. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, pelo que o anonimado está acautelado. Solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá, apenas, de assinalar a sua opção de resposta.

 danielasm197@gmail.com (não partilhado) [Mudar de conta](#) 

*Obrigatório

Para prosseguir ao questionário terá que declarar que aceita participar nesta investigação. *

- Declaro que aceito participar nesta investigação. Confirmando fazê-lo livre de quaisquer pressões ou receios. Declaro, também, que me foram dadas as informações suficientes e os esclarecimentos necessários para a minha decisão. Declaro que consinto a guarda e o tratamento dos meus dados pessoais.

1. Sexo *

- Masculino
 Feminino

2. Idade *

- Inferior a 23 anos
 Entre 24 e 29 anos
 Entre 30 e 34 anos
 Entre 35 e 40 anos
 Entre 41 e 45 anos
 Superior a 45 anos

3. Habilitações académicas *

- 1.º CEB
- 2.º CEB
- 3.º CEB
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Outra: _____

4. Qual a sua situação laboral? *

- Empregado(a)
- Desempregado(a)
- Outra: _____

5. Gosta de ler? *

- Sim
- Não

5.1. Se respondeu sim à questão anterior, desde que idade?

A sua resposta _____

6. Considera que o seu gosto pela leitura é um fator que influencia o gosto pela leitura do seu próprio filho? *

- Sim
- Não

7. Tem o hábito de ler? *

- Sim
- Não

8. O que costuma ler? *

Pode selecionar mais do que uma opção.

- Jornais
- Revistas
- Livros
- Panfletos
- Outra: _____

9. Com que finalidades lê? *

Pode selecionar mais do que uma opção.

- Por prazer
- Para me informar
- Para me distrair
- Outra: _____

10. Em que momento(s) do dia lê? *

Pode selecionar mais do que uma opção.

- Ao acordar
- À hora de almoço
- Ao final da tarde
- Ao deitar

11. Com que frequência lê? *

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Anualmente
- Nunca

12. Desde que idade se lembra de ter hábitos de leitura? *

A sua resposta _____

13. Lembra-se de algum livro específico que tenha gostado particularmente de ler *
em criança?

Sim

Não

13.1. Se sim, por favor indique o título do livro.

A sua resposta _____

14. Quantos filhos tem com idade entre os 3 e os 6 anos? *

1 filho

2 filhos

3 filhos

4 filhos

Outra: _____

14.1. Qual é a idade da(s) criança(s)? *

Responda sempre para todos os filhos com idade entre 3 a 6 anos.

A sua resposta _____

15. Frequenta(m) a Educação Pré-Escolar (EPE)?

Caso tenha respondido que tem mais do que um filho, por favor responda em relação para cada um dos que frequentam a Educação Pré-Escolar (EPE).

	Sim	Não
Filho 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Tem livros em casa adequados à idade e interesses do(s) seu(s) filho(s)? *

- Sim
 Não

16.1. Se sim, dos livros que tem em casa, qual ou quais são o(s) título(s) do(s) livro(s) que o(s) seu(s) filho(s) mais aprecia(m)?

Responda sempre para todos os filhos com idade entre 3 a 6 anos.

A sua resposta _____

17. Tem o hábito de oferecer livros ao(s) seu(s) filho(s)? *

- Sim
 Não

17.1. Se sim, qual é o título do livro, que lhe ofereceu, que ele(s) mais gosta(m)?

A sua resposta _____

18. Que cuidados tem na escolha dos livros? *

- Capa
- Número de páginas
- Autor
- Ilustrações
- Tamanho do livro
- De acordo com a idade
- Tema/assunto
- Material de que é constituído

19. Os familiares e amigos oferecem livros ao(s) seu(s) filho(s)? *

- Sim
- Não

20. Que atividades realiza em casa com o(s) seu(s) filho(s)? *

- Lê histórias
- Conta histórias
- Dramatiza histórias
- Explora os livros
- Cria histórias
- Nenhuma
- Outra: _____

20.1. No caso de realizar alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s), com que frequência o faz? *

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Anualmente
- Nunca

20.2. No caso de realizar alguma atividade com o(s) seu(s) filho(s), em que momento do dia o faz? *

- Ao acordar
- À hora de almoço
- Ao final da tarde
- Ao deitar

21. Quais os entraves para não dispensar o tempo que gostaria na leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s)? *

- Falta de tempo
- Falta de interesse da criança
- Falta de livros
- Falta de interesse da sua parte
- Outra: _____

22. Em que medida é que considera que a leitura é importante para as crianças? *

A sua resposta _____

Práticas de leitura promovidas em contexto familiar

A sua resposta foi registada.
Agradeço a sua colaboração.