

**A importância da Literatura para a Infância
na Educação Pré-Escolar: a perspetiva das
famílias**

Andreia Santos Correia

A importância da Literatura para a Infância na Educação Pré-escolar: a perspetiva das famílias

Andreia Correia

Viseu, 2025



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A importância da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar: a perspetiva das famílias

Andreia Santos Correia

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Isabel Silva
Professor Doutor Fernando Lopes

Viseu, 2025

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Andraia Santos Coracia, n.º 13390 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 17/11/2025

O aluno, Andraia Santos Coracia

Dedico este trabalho à minha mãe, uma verdadeira inspiração e força da natureza. Toda a sua sabedoria, amor incondicional e exemplo de luta constante pelos nossos sonhos, foram determinantes para que eu nunca desistisse, mesmo perante os maiores obstáculos. Agradeço-lhe por me ensinar a enfrentar os desafios com coragem, dignidade e esperança, sendo estes os valores que levarei para toda a minha vida.

Agradecimentos

O presente relatório representa o culminar de um percurso intenso, repleto de desafios, aprendizagens e conquistas. Estes anos de formação, desde o Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Educação para a Infância, passando pela Licenciatura em Educação Básica, até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram uma etapa única na minha vida, marcada por experiências enriquecedoras, por reflexões e crescimento contínuo.

Ao longo desta jornada, encontrei obstáculos que testaram a minha resiliência e determinação, onde tive momentos em que senti a necessidade de parar, refletir e de questionar-me sobre a continuidade deste percurso, mas foi graças à coragem, à persistência e à força interior que consegui superar cada dificuldade, mantendo sempre o foco nos meus objetivos. Hoje, ao concluir esta etapa, sinto-me grata por cada desafio enfrentado, pois todos eles contribuíram para a formação da profissional e da pessoa que sou.

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à minha mãe e aos meus irmãos, por todo o amor, carinho, presença, apoio emocional, pelo incentivo constante e por todas as vezes em que me ajudaram a lidar com as minhas emoções e a superar momentos de incerteza. A paciência e o carinho demonstrados ao longo destes anos foram fundamentais para que eu pudesse prosseguir com confiança e determinação. E, ainda, à Valentina, a minha afilhada, que sempre me alegrou os dias com a sua felicidade, o sua gargalhada e energia contagiante.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão a toda a minha família, que de forma silenciosa, mas sempre forte, esteve presente nos momentos que precisei, com palavras de força, gestos de carinho e apoio constante. Cada momento partilhado com eles contribuiu para o fortalecimento da minha persistência e motivação.

Agradeço também às minhas colegas de turma, cujo companheirismo, amizade e colaboração foram essenciais ao longo destes anos. Em especial, um agradecimento muito especial à Sílvia, minha colega de trabalhos e estágios, amiga e confidente, que me transmitiu força, coragem e alegria em cada etapa deste percurso. Juntas, partilhámos experiências inesquecíveis na ESEV e nos estágios, formando uma dupla de trabalho sólida e inseparável desde o CTeSP. Mais que uma amiga, foi uma verdadeira parceira, sempre presente nos bons e maus momentos, e cuja amizade levarei comigo para sempre. E à Inês M. e à Inês S., por estarem sempre presentes, por todo o apoio e carinho, estarão para sempre no meu coração.

Não poderia deixar de agradecer aos professores e orientadores da ESEV, bem como aos educadores e professores cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar e principalmente, aprender ao longo destes anos. Cada um deles contribuiu de forma única para a minha formação, proporcionando-me aprendizagens valiosas e a oportunidade de conhecer diversas realidades educativas, fundamentais para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

Por fim, deixo um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Silva, cuja paciência, orientação e disponibilidade foram essenciais para a concretização deste trabalho. A sua compreensão, mesmo nos momentos em que enfrentei dificuldades pessoais, que me fizeram repensar o continuar neste mestrado e que me trouxeram grandes obstáculos neste percurso, mas que, com o tempo, consegui enfrentar. E deixo, também, um agradecimento ao meu coorientador, Professor Doutor Fernando Lopes.

Concluo esta etapa com um profundo sentimento de gratidão e realização, onde todo o conhecimento adquirido, as competências desenvolvidas e as experiências vividas ao longo desta formação, permitiram-me aproximar do meu sonho de infância: ser Professora. Além de ser uma conquista, foi uma fase de crescimento pessoal e profissional, que me preparou para enfrentar novos desafios com confiança, dedicação e paixão pela educação.

A todas as pessoas, que de qualquer forma contribuíram para que este percurso fosse possível, deixo o meu sincero obrigado. Cada gesto, cada palavra e cada momento de apoio foram determinantes para que hoje eu possa celebrar esta conquista com muito orgulho e gratidão.

Resumo

O presente relatório final de estágio, intitulado “A importância da literatura para a infância na Educação Pré-Escolar: a perspectiva das famílias”, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estrutura-se em duas partes complementares: uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio e a apresentação de um estudo de investigação realizado com as famílias.

Na primeira parte, procede-se à análise crítica das competências desenvolvidas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º anos) e em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta reflexão apoia-se nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), evidenciando a evolução nas dimensões profissional, social e ética, no domínio do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e na relação com a comunidade educativa, bem como no compromisso com a formação contínua ao longo da vida.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo de investigação, cujo objetivo consistiu em compreender a importância atribuída pelas famílias à literatura para a infância no contexto da Educação Pré-Escolar. De natureza qualitativa, a investigação recorreu ao questionário como instrumento de recolha de dados, possibilitando a análise dos hábitos e práticas de leitura, assim como das perceções relativas ao valor da literatura na vida das crianças e dos adultos.

Por fim, são apresentadas as principais conclusões do estudo e uma reflexão global sobre todo o percurso formativo e investigativo desenvolvido.

Palavras-chave: Literatura para a infância; Educação Pré-Escolar; Famílias; Livros; Hábitos de leitura; Leitura.

Abstract

This final internship report, entitled “The Importance of Children’s Literature in Preschool Education: The Families’ Perspective”, was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course of the Master’s Degree in Preschool Education and Primary Education (1st Cycle of Basic Education). It is structured in two complementary parts: a critical reflection on the practices developed during the internship and the presentation of a research study conducted with families.

The first part presents a critical analysis of the competencies developed throughout the Supervised Teaching Practices, carried out in two Primary Education classes (1st and 4th grades) and in a Preschool Education context. This reflection is grounded in the Teaching Performance Standards (Order no. 16034/2010), highlighting development in the professional, social, and ethical dimensions; in teaching and learning; in participation in school life and engagement with the educational community; and in the commitment to lifelong professional development.

The second part presents the research study, whose objective was to understand the importance attributed by families to children’s literature within the context of Preschool Education. Qualitative in nature, the study used a questionnaire as the data collection instrument, enabling the analysis of reading habits and practices, as well as perceptions regarding the value of literature in the lives of both children and adults.

Finally, the main conclusions of the study are presented, along with an overall reflection on the entire training and research process developed.

Keywords: Children’s literature; Preschool Education; Families; Books; Reading habits; Reading

Lista de siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CTESP – Curso Técnico Superior Profissional

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Tabela de Conteúdo

Índice de Gráficos.....	12
Índice de Tabelas.....	13
Introdução geral.....	14
Parte I – Reflexão crítica das práticas em contexto de estágio.....	16
Nota introdutória.....	17
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	19
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
1.2. Na Educação Pré-Escolar.....	22
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	23
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	28
3. Síntese global da reflexão.....	37
Parte II – Trabalho de Investigação.....	41
Introdução.....	42
1. Definição do problema.....	44
1.1. Delimitação do objeto de estudo e objetivos.....	44
1.2. Justificação e relevância do estudo.....	44
1.3. A literatura para a infância na Prática de Ensino Supervisionada.....	47
2. Revisão da Literatura.....	49
2.1. Do conceito de literatura infantil para a literatura para a infância.....	49
2.2. A importância da literatura para a infância na Educação Pré-Escolar.....	54
2.3. A leitura por prazer na Educação Pré-Escolar.....	56
2.4. O papel das famílias na promoção da literatura para a infância e na leitura por prazer no contexto familiar.....	58
3. Metodologia.....	62
3.1. Tipo de investigação.....	62
3.2. Caracterização dos participantes do estudo e justificação da escolha.....	63

3.3.	Método e técnica de recolha de dados	63
3.4.	Procedimentos	65
3.5.	Análise e tratamento de dados	66
4.	Apresentação, análise e discussão dos resultados	66
4.1.	Apresentação e interpretação dos dados da 1. ^a secção	66
4.2.	Apresentação e interpretação dos dados da 2. ^a secção	78
4.3.	Apresentação e interpretação dos dados da 3. ^a secção	81
4.4.	Conclusões do Estudo.....	89
4.5.	Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	93
	Conclusão Geral	95
	Referências Bibliográficas	98
	Anexos	103
	Anexo I: Atividade da Massa de Modelar.....	104
	Anexo II: Cartaz do Dia dos Direitos das Crianças	105
	Anexo III: Plano de aula	105
	Anexo IV: Ficha de trabalho de Matemática	108
	Anexo V: Projeto de compostagem	109
	Anexo VI: Trabalho de Projeto.....	109
	Anexo VII: Perguntas da 1. ^a Secção do questionário	110
	Anexo VIII: Perguntas da 2. ^a Secção do questionário	113
	Anexo IX: Perguntas da 3. ^a Secção do questionário	114

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Respostas dos pais à pergunta 1 da 1. ^a secção	67
Gráfico 2: Respostas dos pais à pergunta 2 da 1. ^a secção	69
Gráfico 3: Respostas dos pais à pergunta 3 da 1. ^a secção	70
Gráfico 4: Respostas dos pais à pergunta 4 da 1. ^a secção	72
Gráfico 5: Respostas dos pais à pergunta 5 da 1. ^a secção	73
Gráfico 6: Respostas dos pais à pergunta 6 da 1. ^a secção	73
Gráfico 7: Respostas dos pais à pergunta 6, da 1. ^a secção, sobre o interesse dos filhos	74
Gráfico 8: Respostas dos pais à pergunta 7 da 1. ^a secção	75
Gráfico 9: Respostas dos pais sobre a frequência com que compram ou oferecem livros aos filhos	76
Gráfico 10: Respostas dos pais sobre a ocasião em que compram ou oferecem livros	76
Gráfico 11: Respostas dos pais sobre os critérios de escolha de livros	77
Gráfico 12: Respostas dos pais à pergunta 1 da 3. ^a secção	82
Gráfico 13: Respostas dos pais sobre a frequência com que lê.....	83
Gráfico 14: Respostas dos pais sobre quais os fatores que dificultam a leitura em casa	84
Gráfico 15: Respostas dos pais à pergunta 5 da 3. ^a secção	87

Índice de Tabelas

Tabela 1: Respostas dos pais às questões sim ou não da pergunta 1 da 1. ^a secção .	68
Tabela 2: Respostas dos pais que responderam não à pergunta 2 da 1. ^a secção	69
Tabela 3: Respostas dos pais à pergunta 4 da 1. ^a secção.....	71
Tabela 4: Respostas dos pais à pergunta 1 da 2. ^a secção.....	79
Tabela 5: Respostas dos pais à pergunta 2 da 2. ^a secção	80
Tabela 6: Respostas dos pais à pergunta 3 da 2. ^a secção	81
Tabela 7: Respostas dos pais à pergunta 2 da 3. ^a secção	85
Tabela 8: Respostas dos pais à pergunta 3 da 3. ^a secção	86
Tabela 9: Respostas dos pais à pergunta 4 da 3. ^a secção	87
Tabela 10: Respostas dos pais à pergunta 6 da 3. ^a secção	88

Introdução geral

O presente relatório final “A Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar: a perspetiva das famílias” é apresentado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, com objetivo à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório descreve o percurso desenvolvido ao longo das práticas de observação e intervenção em contexto educativo, realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE) no decorrer deste ano letivo e da análise crítica das competências adquiridas ao longo das várias experiências de estágio nos diferentes ensinamentos. Quanto à reflexão crítica sobre as práticas docentes, esta é importante para a evolução contínua na formação de professores, visto que permite analisar, melhorar e aplicar estratégias e métodos adequados aos alunos que encontramos, adaptando e ajustando as práticas educativas às suas necessidades e interesses.

Num tempo em que a literatura para a infância é muito importante para o desenvolvimento das crianças e me que os livros não podem cair em desuso devido à evolução das tecnologias, foi elaborado um trabalho de investigação ao redor da importância da literatura para a infância na EPE, visto que é nesta fase que a criança começa a sua descoberta pelo mundo, permitindo o seu desenvolvimento a nível cognitivo, social e emocional, sendo através dos livros que cheios de ilustrações e de narrativas que envolvam profundamente as crianças, que elas irão ganhar o gosto pela leitura. Na EPE, a leitura de histórias fortalece a relação das crianças com o/a educador/a, criando um ambiente de aprendizagem mais lúdico e significativo, tendo em conta o livro que serve como conexão dessa relação, estabelecendo-se, ainda o primeiro contacto das crianças com o livro enquanto material educativo.

Assim, o principal objetivo é explorar e compreender a importância da literatura para a infância na EPE, pois como refere Pimentel (2017), “Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências, bem como os meios indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade.” (p.10). Foi, também, realizada uma investigação com o objetivo de perceber de que maneira a literatura para a infância é valorizada e integrada no quotidiano das famílias das crianças da Educação pré-escolar.

Logo, este estudo foi realizado em contexto da EPE, com os pais e familiares da crianças, já que é necessário estabelecer uma boa relação com os mesmos, assim como nos indicam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2016, p. 28).

Deste modo, o relatório divide-se em duas partes, sendo que na primeira parte é feita uma análise crítica das competências adquiridas ao longo das várias experiências de estágio nos diferentes níveis de ensino, como já foi referido anteriormente. Além disso, esta reflexão sobre as práticas fundamentou-se no documento dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

A segunda parte deste relatório remete ao trabalho de investigação, onde é delimitado o objeto de estudo, os seus objetivos, bem como a justificação e relevância do mesmos. Os objetivos deste estudo foram pensados para compreender de forma mais aprofundada a relação entre as famílias e a literatura para a infância, percebendo não só os hábitos e as práticas de leitura no contexto familiar, mas também as perceções e o valor que os pais/famílias atribuem à literatura infantil. Ainda nesta parte, é apresentada uma revisão da literatura abordando os conceitos de literatura infantil e de literatura para infância, pois são conceitos que em pouco se diferenciam, porém é relevante destacar que o termo a utilizar é o segundo de acordo com esta ordem. É, também, abordada a importância da literatura para a infância na EPE, nomeadamente a leitura por prazer e o papel dos pais/famílias na promoção da leitura e no estabelecimento da relação das crianças com a literatura.

Por fim, nesta parte é indicada qual a metodologia utilizada, referindo o tipo de investigação efetuada, a caracterização dos participantes e a justificação da escolha dos mesmos, qual a técnica de recolha de dados, neste caso foi um questionário, quais os procedimentos e como foi feita a análise e o tratamento dos dados. Posteriormente, será feita a apresentação e a discussão dos dados recolhidos, bem como as conclusões que podem ser retiradas desta investigação.

Parte I – Reflexão crítica das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), constitui um momento crucial e determinante na nossa formação enquanto futuros professores/educadores, pois permite articular a teoria aprendida nas unidades curriculares com a prática em contexto real de ensino. Esta unidade curricular assume um papel preponderante e integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois oferece oportunidades de experienciar, de forma concreta, os desafios, responsabilidades e aprendizagens que caracterizam a profissão docente.

Através da PES, além de desenvolver competências técnicas e pedagógicas, aprendemos a melhorar as nossas capacidades reflexivas e críticas sobre o processo educativo, o que é essencial para a construção de uma prática profissional responsável e eficaz, logo a reflexão crítica sobre as práticas em contexto educativo é essencial para entender o percurso realizado durante a prática, tanto no 1.º CEB, quanto na Educação Pré-Escolar.

A primeira parte deste relatório destina-se, primeiramente, à contextualização dos estágios desenvolvidos nas duas vertentes de ensino e, de seguida é realizada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, tendo como referência as dimensões estabelecidas no Despacho n.º 16034/2010, que define os Padrões de Desempenho Docente, onde se encontram contempladas quatro dimensões essenciais na orientação das práticas docentes ao longo da carreira, sendo elas: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão referente à participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Para terminar esta primeira parte, apresenta-se ainda, uma síntese global da reflexão deste relatório no que toca às competências e aprendizagens desenvolvidas nas Práticas de Ensino Supervisionadas quer no 1.ºCEB como na Educação Pré-Escolar. Cada dimensão definida nos Padrões de Desempenho Docente foi analisada com base nas práticas desenvolvidas ao longo da PES I e II, destacando evidências da presença ou ausência dessas dimensões.

Deste modo, este relatório desempenha um papel essencial na consolidação da aprendizagem, na reflexão crítica das práticas, na partilha de experiências e no processo de formação, importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, é um instrumento valioso para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo avaliar a evolução das minhas competências enquanto futura educadora, reforçando a importância da reflexão e da aprendizagem na prática docente. A PES, é realmente um espaço de desenvolvimento integral, onde a teoria e a prática se encontram, contribuindo para a formação de uma profissional preparada e motivada para enfrentar os desafios do ensino atual.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) permite estabelecer o contacto direto com os alunos e com as crianças, o que para nós futuros professores e educadoras, permite-nos desenvolver competências e adquirir conhecimentos, como por exemplo, adaptar métodos e estratégias de ensino perante as crianças e alunos que temos, lidar com novos desafios, aprender a organizar o espaço educativo e a gerir a sala de aula e de atividades, todos estes relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Os estágios foram realizadas em duas turmas diferentes do 1.º CEB (4.º e 1.º anos, respetivamente) e um grupo de crianças na EPE, sendo estes sob orientação de três professoras e educadora diferentes, em escolas diferentes e que pertencentes a agrupamento de escolas todas elas distintos.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º ano deste mestrado, relativamente ao 1.º semestre, o estágio foi realizado numa escola pública no centro da cidade de Viseu constituída pelos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Realizou-se numa turma do 4.º ano que era composta por 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Era uma turma heterogénea, onde se observavam diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, em que alguns alunos eram muito rápidos na realização de tarefas e outros necessitavam de mais tempo e de mais orientação na realização das mesmas, referindo que muitos destes casos aconteciam porque eram alunos mais conversadores e demonstravam uma maior falta de concentração e atenção.

A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, mas alguns eram de provenientes de outras nações, entre eles o Brasil, Venezuela e Ucrânia. O facto destes mesmos alunos terem como língua materna outra língua, dificultava um pouco a sua comunicação e interação, bem como a sua compreensão de discursos orais. Apesar desta dificuldade inicial, os restantes alunos assumiam uma atitude positiva e apoiavam estes colegas, arranjando estratégias e formas de comunicação diversas, nomeadamente a utilização de certas palavras em inglês e uma maior atenção e cuidado na comunicação com os mesmos.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, bem como à dinâmica entre os alunos, observou-se que as crianças se organizavam em função do género, já que partilhavam os mesmos gostos e interesses pessoais. Não obstante estes agrupamentos entre crianças observou-se uma forte partilha de saberes e experiências entre todos, ao mostrarem curiosidade acerca do outro.

Em situações de conflito entre os alunos, foi possível observar a capacidade autocrítica dos mesmos, em admitir e compreender os seus erros, posicionando-se no lugar do outro. Já com a Professora titular existia uma relação de proximidade, permitindo que os alunos expressassem as suas dificuldades, emoções e atitudes. Para além disso, havia um cuidado especial por parte da Professora na relação e interação com os Encarregados de Educação. Observou-se que a mesma dava grande importância ao contacto com a família, comunicando sempre aspetos sobre os seus educandos, sendo algo crucial, tal como referido pela mesma, durante o percurso escolar dos alunos.

Quanto à sala de aula onde decorreu este estágio, apresentava uma dimensão adequada tendo em conta as necessidades da turma, no que diz respeito ao número de alunos. Este era um espaço onde os alunos passavam maior parte do tempo, portanto era importante proporcionar um ambiente acolhedor de forma a promover significativamente as aprendizagens dos alunos, pois como refere Slavin (2018, citado por Carvalho, 2022), “um ambiente de aprendizagem eficaz fornece ao aluno uma experiência positiva e produtiva”. No que remetia às mesas, estavam organizadas por quatro filas, com os alunos dispostos dois a dois e apenas uma das filas possuía mesas individuais, existindo assim um total de onze mesas (a pares) e nove mesas individuais (e respetivas cadeiras), sendo que apenas três destas são utilizadas pelos alunos e as restantes como apoio. Esta disposição permitiu que todos os alunos conseguissem visualizar o quadro que se encontrava à sua frente, porém por vezes era necessário aumentar determinadas projeções, para que os alunos que se encontravam atrás pudessem ter uma melhor perceção.

Este 1.º semestre de PES I decorreu às segundas-feiras e às terças-feiras, das 09h00 às 12h00 com um intervalo da manhã das 10h30m e as 11h00m e das 14h00 às 16h00 na parte da tarde.

Já no 2.º semestre, o estágio foi realizado numa escola pública também de Viseu, constituída pelos níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Foi realizado numa turma do 1.º ano, composta por 20 alunos, sendo oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, entre os seis e os sete anos de idade. Existia na turma um aluno vindo

do Bangladeche e, ainda, uma aluna do Brasil, sendo esta heterogénea e onde se observavam diferentes ritmos e maneiras de trabalho e de aprendizagem. Cerca de metade dos alunos frequentou a educação pré-escolar no mesmo estabelecimento de ensino, referindo que os dois alunos estrangeiros ingressaram-se pela primeira vez no meio escolar, naquele ano letivo.

Assim, foi possível observar a diferença sentida entre estes alunos e o restante grupo, relativamente ao facto de não terem frequentado a Educação Pré-Escolar, o que como refere Marchão (2012, citado por Marques, 2015, p. 13), a “Educação Pré-Escolar proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico”.

Era uma turma que tinha um aluno sob o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicando-se as medidas universais (art. 8.º), nomeadamente a diferenciação pedagógica (alínea a), a promoção do comportamento pró-social (alínea d) e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (alínea e) e as medidas seletivas (art. 9.º), no caso, o apoio psicopedagógico (alínea c), que fazia com que a turma se encontrasse sob o Despacho Normativo 10-A/2018, de 19 de junho, que indica:

“Aos alunos com necessidades específicas que estejam em efetiva permanência na turma, em dinâmicas de verdadeira inclusão, continua a ser garantido o acesso a turmas com 20 alunos, permitindo uma mais capaz organização para atender, de forma mais intensa, às suas necessidades.” (Diário da República, 2018).

Ainda, de acordo com o mesmo despacho, no artigo 4.º, alínea 5, é referido que “As turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições” (Diário da República, 2018).

Por fim, quanto à turma, esta mostrava um relacionamento interpessoal muito bom, tanto entre eles como entre docentes e não docentes, dentro e fora da sala de aula.

Este 2.º semestre decorreu às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, das 09h00 às 12h30m com um intervalo da manhã das 10h00 e as 10h30m e das 14h00 às 15h30 na parte da tarde.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

No 2.º ano deste mestrado em PES II, o estágio foi realizado na Educação Pré-Escolar, numa escola pública situada nos arredores de Viseu, constituídas pelos níveis de ensino de EPE e 1.º CEB. Este iniciou-se no 1.º semestre e estendeu-se para o 2.º semestre, logo foi dada continuidade a todo o trabalho. O grupo era composto por 20 crianças, idades entre os 3 e 6 anos e caracterizado por uma diversidade de interesses, porém apresentava características muito diversas, tanto ao nível do desenvolvimento motor como emocional, o que trazia desafios e aprendizagens constantes. Era possível observar que a forma como exploravam os materiais e se expressavam livremente, contribuía positivamente para o seu crescimento. Por outro lado, havia aspetos que requeriam uma maior atenção, que se estenderam ao segundo semestre. Um dos maiores desafios foi a gestão do grupo, particularmente em situações onde surgiram comportamentos mais desafiantes, que criaram períodos de espera longos e até levaram algumas crianças a recusarem participar nas atividades. O que muitas vezes causou impacto na dinâmica geral do grupo e no envolvimento de todas as crianças, sendo necessário encontrar estratégias para lidar com estas situações de forma mais eficaz, garantindo que todas se sentissem incluídas e motivadas.

Quanto aos interesses ou desejos das crianças, estas demonstravam interesse por momentos de brincadeira livre, especialmente no espaço exterior, e mostravam curiosidade por atividades que envolviam experiências práticas, como jogos de construção, experiências sensoriais e projetos em grande ou pequenos grupos.

É, ainda, relevante referir que pelas informações facultadas pela educadora cooperante e tendo em conta a observação realizada ao longo do estágio, existiam crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo estas Perturbação do Espectro do Autismo e Macrocefalia e uma criança em processo de avaliação.

No que remetia à organização do espaço educativo, este era funcional, no entanto, havia momentos em que a disposição do mobiliário ou o acesso aos materiais não favorecia totalmente a fluidez do trabalho autónomo e nos momentos que requeriam uma maior gestão, surgiam desafios em encontrar o equilíbrio entre oferecer liberdade e assegurar o controlo necessário.

Era um contexto que com muito envolvimento da Educadora cooperante, que sempre deu lugar e ênfase à importância da participação das famílias, esta assumia um

papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Era estabelecida uma relação harmoniosa, de proximidade, segurança, confiança e colaboração entre a escola e a família, o que é essencial para garantir a continuidade entre o contexto familiar e o escolar, promovendo vivências e experiências mais seguras, ricas e significativas para as crianças.

Esta relação efetiva encontrava-se, primeiramente na confiança e proximidade das famílias com a Educadora cooperante, estando estes muito presentes na vida escolar dos seus filhos, existindo diálogos durante a manhã, quando deixavam as crianças no jardim de infância, no fim do dia, ajudavam na montagem de equipamentos para as áreas de aprendizagem e colaboravam em diversas atividades ao longo do ano.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A apreciação das competências adquiridas durante os estágios no 1.º CEB e na EPE é importante, visto que aborda a relevância da reflexão contínua sobre as práticas é essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Primeiramente, tal como indica Roldão (2007), uma prática reflexiva desempenha um papel fundamental na formação da identidade profissional do docente, visto que é através da reflexão que o professor consegue analisar as suas ações, investigar diferentes metodologias e adotar uma postura mais crítica e consciente em relação ao seu papel educativo., sendo que esta prática reflexiva requer “um constante policiamento das atitudes do professor, tanto dentro da sala de aula como fora dela” (Fontana e Fávero, 2013, p. 5). Assim, segue-se Alarcão (2003), referindo que o professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Também Nóvoa (1992, p.13) defende que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal“, devendo, ainda, promover uma visão crítica e reflexiva que permite aos professores desenvolverem um pensamento autónomo e que “facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Posto isto, como forma de refletir sobre as minhas práticas, no decorrer de todos os estágios, elaborei relatórios semanais com reflexões individuais, também com o objetivo de melhorar as minhas práticas. Nestas reflexões indicava aspetos como o desempenho das crianças, o impacto das atividades

propostas, o envolvimento, a motivação, a organização do ambiente educativo, bem como uma análise das opções didáticas utilizadas.

Além disso, referia os aspetos relativos do meu desempenho, fazendo assim uma autoavaliação, e uma retrospectiva dos desafios futuros, de forma a refletir sobre formas de melhorar e evoluir. Estas reflexões, ainda, permitiram identificar os aspetos positivos ou que poderia melhorar, de forma a ajustar e adaptar estratégias ou até mesmo recorrer a novos métodos, para conseguir responder às necessidades de todas as crianças.

Posto isto, é fundamental refletir sobre as práticas através de uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, tendo como base o documento dos Padrões de Desempenho Docente, nomeadamente no que diz respeito às dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, sendo elas:

- i) a “Vertente profissional, social e ética”, que refere três domínios sendo estes “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”;
- ii) o “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, que engloba quatro domínios que são “Preparação e organização das atividades letivas”, “Realização das atividades letivas”, “Relação pedagógica com os alunos” e “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”;
- iii) a “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, referindo três domínios como “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades” e “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”;
- iv) o “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” que apresenta apenas um domínio, sendo ele “Formação contínua e desenvolvimento profissional”.

Todas estas dimensões devem ser tidas em conta no processo de formação dos docentes, devendo ser articuladas entre si e não individualizadas.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES I e II no 1.º CEB, a dimensão “Vertente profissional, social e ética” esteve sempre presente, nomeadamente em vários indicadores. Relativamente ao primeiro domínio, o “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, começo por destacar duas atividades realizadas com os alunos do 4.º ano, que consistiu na realização de uma pasta de modelar (anexo i), onde tive de fazer diversas pesquisas e leituras, a fim de encontrar as melhores tarefas para fazer com este tipo de massa e quais os ingredientes que poderiam ser usados em sala de aula, para não prejudicar nenhum aluno. Esta é um dos traços que enquanto detentor do conhecimento, o professor deve sempre planear e prever as suas abordagens e práticas.

Recorri a esta estratégia como forma de melhorar as práticas e a aprendizagem, fugindo assim do ensino tradicional, deixando os alunos colocar as mãos na massa, pois como referem as Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais do 1.º CEB, os alunos devem ser capazes de:

“Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.” (Direção-Geral da Educação)

Outra atividade relevante, situando-se no domínio do “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, foi elaborado um grande cartaz em comemoração ao Dia Universal dos Direitos das Crianças (anexo ii), com a turma do 4.º ano. Com esta atividade, foi possível promover um ambiente mais estimulante e mais propício à aprendizagem, sensibilizando os alunos acerca deste tópico de extrema importância nos primeiros anos de escolaridade, para que sejam cidadãos responsáveis e informados.

Este é um tópico que promove o desenvolvimento cívico e social dos alunos, colocando-os a par dos seus inúmeros direitos, como por exemplo, a liberdade de expressão, a liberdade de pensamento, consciência e religião, entre outros, todos eles referidos na Convenção dos Direitos da Criança (1990). Neste momento, a turma teve total oportunidade de expressão e fazer ouvir as suas opiniões, aprendendo a valorizar

e respeitar as ideias do outro e a conviver em cidadania, resultando num diálogo mais dinâmico e enriquecedor, onde houve uma partilha de conhecimentos.

Além disso, o facto de haver crianças de outros países, como Brasil, Venezuela e Ucrânia, nomeadamente na turma do 4.º ano, era, por vezes, uma barreira à comunicação, sendo necessário recorrer ao inglês, neste caso com a aluna ucraniana, pois não dominava o português. Porém, apesar destas circunstâncias, os alunos ajudavam esses colegas, arranjando maneiras e estratégias para facilitar a comunicação e, ainda, partilhavam costumes e culturas uns com os outros. Eram, ainda, alunos com uma grande capacidade de autocrítica, sabendo se colocar no lugar do outro, quando existiam desacordos ou conflitos, admitindo e compreendendo os seus erros.

A segunda dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, esteve também ela muito presente, nomeadamente, o seu primeiro domínio “Preparação e organização das atividades letivas”, em que perante alguns dos seus indicadores, indica que a planificação do ensino de acordo com as aprendizagens previstas no currículo, neste caso a construção dos planos de aula, devem ser bem estruturados, claros e de acordo com os objetivos de aprendizagem. A preparação das aulas, de acordo com Ponte, Quaresma e Pereira (2015), corresponde “a um plano detalhado que envolve não só a descrição das atividades a realizar, como uma previsão dos acontecimentos que podem ter lugar e das respostas que lhes podem ser dadas pelo professor”.

Estes planos de aula (anexo iii) são documentos que permitira organizar as aulas, para que também, fosse mais fácil atuar para a aprendizagem dos alunos. Consistiam em referir a área disciplinar a lecionar, bem como os seus objetivos, as atividades de ensino-aprendizagem a realizar, qual a avaliação a utilizar, e ainda os recursos e o tempo destinado a cada atividade e aula. Dando ênfase aos recursos utilizados, quanto aos meios e recursos disponíveis para as aulas, temos o vídeo como recurso didático, que utilizei diversas vezes, pois torna a aprendizagem mais dinâmica e motiva os alunos para a mesma, mantendo sempre o seu interesse e atenção, pois como refere Moran (2000, citado por Dionísio, 2015), o vídeo é “interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria” (p.15), logo é importante o seu uso como promotor de novas aprendizagens.

No segundo domínio “Realização de atividades letivas”, é indicada e valorizada a organização e gestão das estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. Assim, destaco a lecionação de uma aula por trabalho em grupo no 1.º ano do 1.º CEB,

que segundo Burke (2011, citado por Dias, 2023), o principal objetivo do trabalho de grupo é “obter a cooperação e a colaboração dos alunos entre si na realização de um trabalho, bem como a promoção do desenvolvimento de competências sociais”.

Na planificação deste trabalho de grupo, para a ordenação de acontecimentos de uma história em Matemática, foram tidas em conta as características individuais dos alunos, uma vez que, na turma estava integrado um aluno com um atraso global de desenvolvimento e para isso, foram construídos grupos, em que esse aluno foi colocado num grupo junto de colegas que o motivam e ajudam na realização das atividades e, como estas foram feitas através de desenhos, esse aluno podia participar na atividade como qualquer outro aluno, pois ele também desenhava.

Esta técnica dos trabalhos de grupo, pode ser utilizada em qualquer área disciplinar, pois são um bom ponto de partida para debates, resolução de problemas ou projetos, pois como refere Dias (2023)

“estes acabam por permitir que todos os alunos, independentemente do seu rendimento escolar nas diversas disciplinas, consigam desenvolver o seu raciocínio, estimular colegas que tenham mais dificuldades e apoiar-se na partilha de conhecimentos, o que não só se reflete a nível do rendimento escolar, como também a nível social” (p.10).

Assim, com o trabalho de grupo, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais benéfico para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de diversas capacidades.

Referindo novamente a utilização de vídeos e, agora, os trabalhos de grupo, estas são duas abordagens que foram muito essenciais neste estágio do 1.º ano, uma vez que, apesar de ser uma turma participativa, não era muito autónoma e precisava de um apoio mais individualizado, logo era preciso toda uma nova abordagem para dar as aulas. Era preciso mantê-los sempre motivados e atentos nas aulas, por isso havia sempre a necessidade de levar mais brincadeira e jogos motivadores para iniciar as aulas e, também, os conteúdos, deixando de lado as aulas expositivas, pois iriam desmotivar os alunos.

Já no domínio do “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, além da avaliação através da observação, realizei uma ficha de Matemática (anexo iv) na turma do 4.º ano, com o objetivo de observar a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos que iam sendo abordados ao longo das aulas, de forma a analisar o progresso dos alunos e os aspetos em que apresentam mais ou menos dificuldades, pois perante o

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares (...).” (Diário da República, 2012).

Neste caso, a ficha aplicada permitiu saber onde é que os alunos mais falhavam para assim serem aplicadas novas estratégias de ensino, de maneira a responder às necessidades e dificuldades de cada aluno.

Quanto à terceira dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, no domínio “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”, destaco o “Projeto de Compostagem”, realizado no estágio do 1.º ano no 1.º CEB (anexo v).

Este teve como principal objetivo reconhecer a importância de práticas sustentáveis, contribuindo para um ciclo saudável de recursos ao longo do tempo, bem como a nossa relação com o meio ambiente, ou seja, responsabilidade ambiental, pois como refere Dias (1992), a escola é um espaço importante na implementação de atividades que levem os alunos a refletir sobre a temática ambiental, como “atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar” (citado por Effting, 2007).

Foi um projeto alargado a toda a comunidade escolar, ou seja, 1.º CEB e, também, Educação Pré-Escolar, onde foram colocados cartazes de sensibilização em cada sala de aula e, ainda no refeitório e recreio, sendo assim reaproveitado o compostor existente na escola e que não era usado e colocando novos caixotes de lixo pela escola, para que os alunos pudessem colocar os restos dos seus lanches, para depois depositar no compostor.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

A avaliação das competências desenvolvidas no estágio da EPE, vão ao encontro da importância da reflexão contínua sobre as práticas profissionais para o progresso profissional e pessoal, tendo sempre em conta os mesmos Padrões de Desempenho Docente.

A primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, reflete a ética e a responsabilidade social da docência, dando destaque à atitude do profissional perante o seu papel. Além disso, enfatiza o compromisso com a qualidade do ensino, a melhoria contínua da prática educativa e a construção do conhecimento, reconhecendo a missão social da profissão. Quanto ao domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, este esteve sempre presente, nomeadamente o indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada”, como indica o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, onde é importante referir que a profissão de educador requer uma aprendizagem contínua e exige sempre um reflexão sobre as práticas, daí a ser fundamental ser um educador reflexivo e sempre em formação por toda a vida, estando sempre atualizado sobre novas estratégias, abordagens e metodologias de ensino, que enriqueçam a prática, tal como refere Nóvoa (1992), em que é necessário promover a preparação de professores reflexivos e que “assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 16)

Este aspeto está também interligado com a dimensão “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” no domínio da “formação contínua e desenvolvimento profissional”, onde destaco que o meu processo de formação foi sempre baseado numa abordagem reflexiva e contínua, procurando evoluir enquanto profissional, compreender o porquê das práticas e das estratégias adotadas, analisar o impacto que as mesmas terão no desenvolvimento das crianças e adaptá-las sempre que seja necessário.

Neste caso, as minhas reflexões críticas eram realizadas através dos relatórios e reflexões semanais, indo ao encontro do indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, onde destacava os desafios futuros do meu desempenho, dando ênfase à necessidade de ser necessário a trabalhar a minha capacidade de gerir o grupo, proporcionando um ambiente acolhedor e de confiança, uma vez que o grupo era desafiante e demonstrava grandes dificuldades na sua autorregulação emocional. Eram crianças que se mostravam mais inseguras, reativas e impulsivas, o que causava impacto na dinâmica do grupo e dificultava a participação e o envolvimento das crianças, sendo sempre preciso encontrar novas estratégias para que estas se mantivessem motivadas e implicadas.

Estes momentos de reflexão, eram ainda realizados, com a educadora cooperante, de forma a haver uma partilha de ideias, de conhecimentos, de perspetivas, o que poderia vir a ser melhorado e como fazer, o que facilitava muito na compreensão e

gestão do grupo, nomeadamente a perceber as necessidades e características individuais das crianças, para assim conseguir adaptar e ajustar as práticas às diferentes necessidades, tal como referem Fontana e Fávero (2013), que é “evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes” (p. 3).

Com isto, interliga-se o domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico das crianças”, com o indicador “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, nomeadamente a partir do reconhecimento dos interesses das crianças nos momentos de planificação das atividades, mais concretamente ao longo do trabalho de projeto realizado, onde todas as atividades concretizadas foram idealizadas pelas crianças, indo ao encontro dos seus gostos, interesses e necessidades. As atividades planificadas que partem dos seus interesses das crianças, permitem estimular nas mesmas a confiança e autoestima, uma vez que estas ao observarem e realizarem as ideias que propõem sentir-se-ão ouvidas e valorizadas, sempre mantendo um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem.

Assim, é possível ir ao encontro do indicador “reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno”, onde os interesses do grupo se caracterizaram por exemplo, em atividades de desenho e pintura, música, trabalhos em pequenos grupos, experiências sensoriais, entre outras, promovendo desta forma várias competências essenciais para o seu desenvolvimento. Logo, é fundamental que para dar respostas às crianças perante todos estes interesses, o brincar seja visto e valorizado como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, em que este promove aprendizagens ricas e significativas e onde elas podem explorar e compreender o mundo livremente, sendo relevante destacar o espaço exterior também como promotor de aprendizagens.

Ao explorar o espaço exterior, a criança desenvolve a sua curiosidade e o desejo crescente de descobrir e explorar ao interagir com diferentes materiais e situações. Estas experiências levam à comunicação das aprendizagens e descobertas por parte da criança, promovendo assim o desenvolvimento da linguagem e do pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011). O mesmo refere, ainda, que o brincar no espaço exterior torna-se um meio de aprendizagem por excelência, considerando as experiências sensoriais que ocorrem que estimulam a criança a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento. Assim, o brincar ao ar livre é fundamental para o

desenvolvimento das crianças, permitindo que estas lidem com medos, superem limites e interajam de forma segura com o ambiente.

Para além do espaço exterior e, também muito presente ao longo da minha prática, tive sempre em conta a organização do espaço e do ambiente educativo, de forma adequada a cada tipo de atividade que era implementada, que se reflete no indicador “responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, pois como indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 24). Esta promoção de ambientes seguros e estimulantes é importante para que as crianças possam crescer, aprender e explorar com confiança, onde se sintam seguras e protegidas, garantindo o seu bem-estar e acima de tudo, se sintam respeitadas e valorizadas, para além de estimular a curiosidade e a criatividade.

Este indicador é acompanhado do domínio do “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”, nomeadamente ao indicador do “reconhecimento do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, pois foi sempre fundamental todo um trabalho conjunto com a minha dupla de estágio ao longo de toda a prática, onde “estive sempre disponível para apoiar a minha dupla de estágio, reconhecendo a importância da entreajuda e do espírito colaborativo num estágio em que todos aprendemos juntos” e com a educadora e as auxiliares de ação educativa.

Esta colaboração com a equipa educativa foi uma mais-valia para o meu crescimento profissional, onde estabeleci uma relação positiva com a educadora cooperante e com os auxiliares, procurando comunicar de forma clara, respeitosa e colaborativa. Essa relação de confiança foi essencial para garantir o bom funcionamento das atividades e para me integrar plenamente na dinâmica da sala, tendo ainda promovido aprendizagens ainda mais significativas e um desenvolvimento consistente das minhas competências e práticas educativas, fazendo-me ver a educação pré-escolar com outros olhos e o quão é preciso ter muita dedicação e trabalho nesta etapa escolar. Este trabalho colaborativo permitiu, também, garantir uma educação de qualidade, promovendo a partilha de conhecimentos, a articulação entre os profissionais do contexto educativo e a construção de um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e motivador para as crianças.

Tal como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que a “colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um

meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30), logo o papel das famílias é aqui fundamental.

O desafio inicial deste trabalho de colaboração, foi estabelecer contacto com as famílias, o que melhorou e foi alcançado no decorrer do estágio, através de uma interação mais marcada com os pais e famílias, o que definitivamente melhorou o decorrer de todo o estágio e permitiu criar boas relações com os mesmos. No grupo de estágio, as famílias demonstraram-se sempre muito presentes, disponíveis e colaborativas, estabelecendo uma relação de proximidade, respeito e confiança tanto com a educadora titular como com a restante equipa educativa e connosco, enquanto educadoras estagiárias. Correia e Serrano (2002, citado por Abreu, 2012) reforçam esta ideia, salientando que

“a família é a base da sociedade e um dos principais contextos de desenvolvimento infantil, mantendo-se como um elemento-chave ao longo do crescimento da criança. Desta forma, a escola deve envolver a família nas decisões mais importantes relacionadas com a educação e o bem-estar da criança” (p. 21).

Este envolvimento permitiu criar um ambiente mais favorável e de conforto, dando uma continuidade entre o contexto familiar e o educativo, promovendo o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento integral. Esta relação aberta que se estabelece com a família contribuiu para reforçar a ligação entre a escola e a família e para conhecer melhor a realidade de cada criança, permitindo uma intervenção mais adaptada às suas necessidades e vivências.

Já o Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no artigo 10.º destaca que um dos objetivos da educação pré-escolar consiste em “i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Diário da República, 1997).

Quando as famílias se sentem parte integrante do processo educativo, reforçam a ligação afetiva com as crianças e o papel da educação pré-escolar é intensificado. Esta relação entre os dois contextos permite criar uma rede de apoio mais coesa, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais estimulantes, integrados e capazes de responder às necessidades individuais de cada criança. Ao ser reconhecido o papel da família no processo educativo das crianças, esta sentir-se-á mais motivada a participar em atividades e projetos propostos, a acompanhar o

progresso dos seus filhos e a contribuir para o bom funcionamento do ambiente escolar, onde a criança se sinta segura e valorizada.

Outra dimensão muito importante é o “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, em que esta caracteriza-se como eixo central da profissão, tendo em consideração a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens. Destacando o domínio “Preparação e organização das atividades letivas”, o indicador do “conhecimento científico, pedagógico e didático, inerente à área de conteúdo”, é importante tanto nos momentos de planificação como nos de dinamização, bem como a realização das atividades dirigidas.

Para proporcionar um ambiente educativo mais estimulante, motivador e rico em aprendizagens, o educador precisa de conhecimento científico de forma a promover aprendizagens significativas e para este indicador gostaria de dar ênfase ao trabalho de projeto (anexo vi) realizado com o grupo de crianças. Para este ser iniciado, foi necessário que enquanto educadora estagiária e detentora do conhecimento, primeiramente aprofundasse o meu conhecimento na metodologia de trabalho por projeto, em que este

“toma a criança como investigadora e baseia-se numa aprendizagem centrada em problemas; numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade; numa orientação para os fins sociais da aprendizagem (Dewey, 1959); num trabalho nas fronteiras do currículo através projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema” (Vasconcelos, 2011, p. 14).

De seguida, houve uma pesquisa de informação para saber mais sobre o tema, desde a sua origem, a evolução, os vários tipos de tratamentos, os seus benefícios, as profissões associadas, instrumentos e objetos, entre outros.

Neste trabalho por projeto, o educador deve promover o desenvolvimento e aprendizagem, “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Ministério da Educação, 2016, p. 9). Foi sempre essencial promover a autonomia e a tomada de decisões, enquanto competências essenciais para o desenvolvimento das crianças, visto que é necessário oferecer às mesmas tempo e espaço para que possam fazer as suas escolhas, planear, experimentar, descobrir e, acima de tudo brincar.

Aqui é possível interligar o indicador “concepção e planificação de estratégias adequadas às diferentes crianças e contextos” (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de

outubro), visto que o educador deve ser flexível e sensível às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem e trabalho de cada criança, e dado que o grupo apresentava ritmos de trabalho bastante distintos, foi essencial observar atentamente cada criança, recorrer a estratégias diversificadas e ser capaz de envolver todas as crianças de forma significativa, para que explorassem e construíssem o seu conhecimento de forma autónoma.

Para estimular a expressão oral, a participação ativa e a criatividade das crianças, utilizei atividades como a partilha de experiências do fim de semana, acontecimentos mais marcantes para elas, leitura de histórias e dramatização das mesmas, sendo que estas abordagens foram importantes para o seu desenvolvimento cognitivo e criativo. Utilizei uma diversidade de materiais didáticos, como músicas, vídeos, histórias, jogos, cartazes, imagens de dimensões maiores, o que permitiu responder às várias necessidades das crianças. Neste momento, gostaria de referir que no grupo de crianças em questão, trabalhei com duas crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo estas Perturbação do Espectro do Autismo e Macrocefalia, existindo uma criança ainda em processo de avaliação. A experiência de trabalhar com crianças com necessidades mais específicas foi, sem dúvida, uma das mais desafiadoras e enriquecedoras, uma vez que há uma maior dificuldade em responder às suas necessidades e a compreender os seus interesses, por exemplo uma das crianças não falava e apresentava dificuldades em envolver-se nas atividades, exigindo da minha parte uma maior atenção e sensibilidade para compreender as suas necessidades e encontrar novas formas de a integrar no grupo. Mas foi uma crianças com uma enorme evolução ao longo do ano, onde começou a dizer as suas primeiras palavras, mesmo que soltas e não estruturas em frases, foi maravilhoso poder contribuir e estar presente em todas as suas conquistas.

Relativamente ao domínio do “processo de avaliação das aprendizagens das crianças”, destaco a avaliação por observação, que foi o meio que mais me ajudou nos momentos de planificação, pois ao observar as interações, os momentos de diálogo das crianças, as brincadeiras, por exemplo, foi-me possível conhecer melhor os seus interesses e necessidades e, assim, adotar estratégias e planificar atividades que vão ao encontro dos mesmos.

A observação foi uma competência que aprendi a melhorar ao longo de toda a prática, sempre procurando adotar uma abordagem mais centrada nas aprendizagens das crianças, pois a observação das interações, dos interesses e das formas de expressão do grupo em geral, facilitou o processo de planificação. É também um aspeto

que está explícito nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) e que deve ser mencionado, pois

“observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (p. 13).

Com isto, percebi que a avaliação na educação de infância vai muito além do resultado, pois é um processo contínuo que exige atenção, escuta e presença por parte do adulto, ou seja, o educador neste sentido, assume um papel fundamental de observador atento e reflexivo, que deve ser capaz de interpretar as diferentes formas da crianças aprender, respeitando sempre o seu ritmo e interesses.

Já no domínio da “relação pedagógica com as crianças”, este realça a relação e interação do educador com as crianças, de forma a proporcionar um ambiente educativo seguro, acolhedor e ao mesmo tempo motivador e rico em aprendizagens naturais e significativas. Este foi um aspeto que sempre tive em consideração desde o início do estágio, pois é um ponto principal para o bom desenvolvimento das crianças, mantendo sempre como prioridade o seu bem estar e desenvolvimento integral, proporcionando um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, sendo incentivada a participação ativa das crianças, a exploração livre e a expressão das suas ideias.

Promover a relação e um bom ambiente para as crianças são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois o educador ao valorizar a sua relação com as crianças, as suas interações e relações com o grupo, segundo as OCEPE, está a contribuir para “o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Ministério da Educação, 2016, p. 25), logo procurei promover a participação ativa das crianças, incentivando-as a explorar novas ideias, expressar-se livremente e desenvolver competências sociais, cognitivas e motoras.

Para este domínio destaco uma atividade que realizei com as crianças, onde foram pequenos arquitetos por um dia, representando o seu Spa ideal, através do uso de material de pintura e uma prancheta, entrando assim no personagem. Esta atividade permitiu criar uma relação de união, de escuta, comunicação e partilha entre as crianças, visto que, posteriormente apresentaram as suas criações aos colegas, o que

promoveu competências como a empatia, a solidariedade e a harmonia do grupo, sempre permitindo que estas se expressem livremente e com confiança. Além disso, estimulou a linguagem e a comunicação oral, sendo importante referir que esta partilha foi feita de maneira a garantir que o espaço a construir no trabalho por projeto fosse ao encontro dos interesses e as necessidades das crianças, bem como tornar real o que o grupo imaginou.

Por fim, na dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, o indicador mais presente ao longo de toda a prática foi o “envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.”

Foi um projeto que partiu da iniciativa de promover a participação ativa dos pais nas atividades escolares, a fim de integrar os mesmos no processo educativo das crianças, trabalhando em colaboração uns com os outros, valorizando os seus talentos e as suas experiências enquanto elementos enriquecedores da aprendizagem. Esta relação entre a escola e as famílias desempenha um papel essencial no fortalecimento do envolvimento das crianças, contribuindo para o seu bem-estar, sucesso educativo e integração social. Tal como indicam Mata e Pedro (2021),

“os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p. 10).

A colaboração entre estes dois contextos, considerados complementares, tem vindo a ganhar crescente importância face às transformações sociais e educativas das últimas décadas. A participação ativa dos pais no percurso da educação pré-escolar dos seus filhos não só fortalece a relação entre a família e a escola, mas também melhora a ligação da própria criança com o jardim de infância, motivando-a para a aprendizagem e contribuindo para o seu bem-estar, tal como indicado por Abreu (2012), que refere que com esta participação “os pais ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus filhos, sentindo-se, dessa forma, mais esclarecidos e seguros, como tal, podem dar-lhes apoio com uma qualidade superior, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/educadores” (p.17).

A família apresenta-se, assim, como o primeiro contexto social da criança, sendo neste que ela constrói as suas primeiras aprendizagens, nomeadamente relacionadas com os seus comportamentos, emoções e valores.

3. Síntese global da reflexão

Ao longo do meu percurso formativo, os estágios realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar constituíram momentos fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Estes estágios permitiram-me vivenciar, de forma prática e reflexiva, os desafios e as exigências da profissão docente, colocando-me perante situações reais que exigiram não apenas conhecimento científico e pedagógico, mas também capacidade de adaptação, sensibilidade e compromisso ético.

Desde o início, assumi uma postura reflexiva, tal como defendem Roldão (2007) e Alarcão (2003), considerando que a prática docente não se resume à aplicação de metodologias, mas implica uma constante análise crítica das ações, uma investigação sobre as diferentes abordagens e uma consciência clara do papel educativo que desempenho.

No que se refere à elaboração de relatórios semanais, com as minhas reflexões individuais sobre o desempenho das crianças, o impacto das atividades propostas, a organização do ambiente educativo e a eficácia das opções didáticas, foi uma estratégia que me permitiu consolidar aprendizagens e identificar as áreas em que preciso de melhorar. Esta prática de autoavaliação revelou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional e enquanto futura docente, pois ajudou-me a ajustar estratégias, a experimentar novos métodos e responder de forma mais eficaz às necessidades e características individuais das crianças.

Nestes estágios, percebi a grande importância de fazer pesquisas, investigações, leituras prévias, planear as práticas com muito cuidado, sempre antecipando dificuldades que poderiam surgir e garantindo sempre que as atividades propostas fossem sempre seguras, estimulantes, motivadores e, acima de tudo, inclusivas.

Compreendi que todo o trabalho que se tem, enquanto professora e educadora, deve ser em prol dos nossos alunos, é preciso ser-se flexível, ao ponto de conseguirmos chegar a todos os alunos e garantir o sucesso escolar dos mesmos, o que acaba por ser um processo complexo e com muitas responsabilidades. Esta experiência criou em

mim uma nova visão do que realmente me espera enquanto futura professora e educadora, uma vez que a prática nos traz esta oportunidade de aplicar, de intervir, observar e, acima de tudo, aprender, já que estamos sempre em constante aprendizagem, aprendemos todos os dias.

Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, destaco a importância da planificação rigorosa das aulas, que incluía objetivos claros, atividades diversificadas, recursos adequados e estratégias de avaliação. Aqui, é muito importante uma planificação flexível e participativa, é importante para promover o envolvimento ativo das crianças, sendo muito importante observar e respeitar os ritmos e necessidades de cada criança, através de atividades e criação de espaços que promovam aprendizagens significativas, para que elas se sintam valorizadas e confiantes e, ainda, que estimulem a autonomia, criatividade e expressão das crianças.

Bem como o papel do brincar, onde este deve ser o elemento central do desenvolvimento global da criança, sendo assim essencial proporcionar espaços e momentos de qualidade para as interações lúdicas. O brincar é uma necessidade essencial para o crescimento saudável e equilibrado da criança, uma vez que é uma das formas mais naturais e significativas de aprendizagem.

Este permite à criança escolher com o que quer brincar, mesmo como e com quem e ao quê, sem precisar de orientações ou intervenções do adulto, sendo algo que se desenrola ao seu ritmo e à sua maneira, indo ao encontro do que refere Santos (2019) que “A atividade de brincar deve ser algo que deve partir da iniciativa da criança, isto é, da sua própria vontade e não algo que seja imposto por parte do adulto” (p. 27). Assim, o brincar é essencial para o desenvolvimento holístico da criança.

É, também, preciso refletir sobre a promoção de ambientes educativos seguros, estimulantes e inclusivos, onde sempre procurei assumir uma postura responsável e comprometida com a qualidade do ensino. Esta organização do ambiente educativo mostrou-se muito fundamental e aprendi que uma boa organização reflete-se na capacidade de criar espaços que favoreçam a aprendizagem e a interação, proporcionando um ambiente acolhedor e funcional para as crianças. Ao longo do tempo, percebi que é preciso disponibilizar recursos, criar um ambiente mais flexível que responde de forma eficaz às necessidades das crianças, respeitando a diversidade de ritmos e interesses, sendo importante estruturar um espaço que promova aprendizagens bem como o brincar.

Ao longo de ambos os estágios, um dos maiores desafios foi lidar com as dificuldades de autorregulação das crianças e dos alunos, sendo mais recorrente na Educação Pré-Escolar e é um aspeto que sempre referi nas minhas reflexões semanais. Eram crianças que necessitavam de mais apoio emocional, mais atenção, o que muitas vezes causava distrações no decorrer do dia, diminuindo os níveis de concentração, empenho e interesse, tanto dela como das outras crianças, nos momentos de realização de atividades.

Além disto, destaco que a colaboração com a equipa educativa e com as famílias foi outro aspeto fundamental, em que sempre estabeleci uma relação positiva com as professoras e educadora cooperante, com as auxiliares e com os pais, reconhecendo a importância da ajuda e do espírito colaborativo. Este trabalho conjunto permitiu criar um ambiente mais enriquecedor e motivador para as crianças, reforçando a ligação entre escola e família.

Enquanto estagiária, senti-me muito valorizada pelas famílias, que foram muito acolhedoras, sempre com respeito e carinho, o que facilitou a construção de uma relação de proximidade e diálogo, essencial para o trabalho colaborativo e para a criação de um ambiente educativo de confiança mútua, sendo importante referir que esta relação também foi bem estabelecida, com mais ênfase na Educação Pré-Escolar, com o apoio da educadora cooperante, uma vez que, esta valoriza muito este contacto e mantém uma ótima ligação com as famílias.

Considero que assumi uma postura reflexiva e crítica, procurando sempre melhorar as minhas práticas e evoluir enquanto profissional. A experiência de trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais foi, também, particularmente enriquecedora, pois exigiu de mim maior atenção, sensibilidade e capacidade de adaptação, assegurando a importância de uma educação inclusiva.

Nestes contextos compreendi que é essencial haver uma reflexão constante de forma a garantir uma prática pedagógica rica e significativa. Nas práticas, percebi que a observação e o diálogo são duas ferramentas que me permitem compreender as crianças e todos os intervenientes do contexto educativo para uma melhor planificação das práticas. Assim, aprendi que enquanto educador de infância, é preciso ser reflexivo e estar disposto a aprender de forma contínua e que este não trabalho sozinho para atingir os objetivos, mas sim em colaboração com toda a equipa educativa, colegas e orientadores.

Concluindo, considero que os estágios foram momentos de aprendizagem profunda e significativa, que me permitiram consolidar a minha identidade profissional e compreender a complexidade da docência. Através da reflexão contínua, da colaboração com a equipa educativa e da valorização da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvi competências que me permitem encarar o futuro com maior confiança e responsabilidade. Estou consciente de que a formação docente é um processo contínuo e que exige atualização permanente, mas sinto que este percurso me preparou para assumir o compromisso de ser uma educadora reflexiva, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Parte II – Trabalho de Investigação

Introdução

A Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, sendo um contexto que permite desenvolver aprendizagens significativas, bem como promover a socialização e a construção das primeiras relações com o conhecimento. Entre as diversas experiências da criança na EPE, a literatura para a infância destaca-se como um recurso educativo de elevada relevância, pela sua capacidade de estimular a imaginação, a criatividade, a linguagem, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

A literatura para a infância, oferece às crianças oportunidades únicas de contacto com histórias, personagens e outros mundos e universos que contribuem para a compreensão do mundo e de si próprias. Através da escuta de histórias, da observação das ilustrações e da interação com os livros, a criança desenvolve competências linguísticas, cognitivas e sociais, enquanto constrói significados e estabelece relações afetivas com a leitura.

Este é um tema que sempre me despertou o interesse e o gosto em saber mais, talvez pelo carinho que eu mesma tenho pelos livros e pela leitura, e poder mostrar e partilhar este gosto com as crianças é muito prazeroso. Assim, esta escolha partiu deste meu interesse e a realização do estudo na EPE, partiu da oportunidade de analisar, estudar, compreender e perceber como é que esta se observa nos primeiros anos de vida das crianças, nomeadamente no que remete ao papel do contexto familiar.

No contexto da EPE, o educador desempenha um papel central em criar uma relação entre a criança e a literatura, contudo, a promoção da literatura para a infância não se limita somente ao contexto educativo formal, sendo igualmente influenciada pelo contexto familiar. A família é o primeiro agente promotor de aprendizagem da criança, desempenhando um papel essencial na construção de hábitos, valores e atitudes, neste caso, face à leitura e aos livros. As experiências de leitura vividas em casa, o acesso a livros e o exemplo dado pelos adultos, são fatores que contribuem significativamente para a forma como a criança se relaciona com a literatura.

Logo, a articulação entre estes dois contextos revela-se fundamental para a promoção da literatura para a infância, sendo importante que haja uma continuidade entre os contextos. Já as OCEPE, também salientam a relevância desta colaboração

com as famílias, por isso é essencial compreender as percepções, práticas e hábitos das famílias relativamente à literatura para a infância.

Este trabalho de investigação pretende, assim, contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das famílias na promoção da literatura para a infância, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo. Ao dar voz às famílias, procura-se compreender os seus hábitos de leitura, as práticas adotadas com as crianças e as percepções que possuem relativamente ao valor da literatura na infância. Este conhecimento revela-se particularmente importante para os profissionais de educação, uma vez que permite adequar práticas pedagógicas, fortalecer a relação escola-família e promover estratégias mais ajustadas às realidades vividas pelas crianças.

O estudo está organizado em quatro partes, iniciando-se com a definição do problema, onde será delimitado o objeto de estudo e os objetivos que foram estabelecidos, é apresentada a justificação e a relevância deste estudo e depois é feita uma reflexão sobre a literatura para a infância, onde destaco como é que esta se observava na minha PES.

A seguir, apresento a revisão da literatura, que permitiu fundamentar teoricamente o meu estudo, começando por abordar a evolução do conceito de literatura infantil para a literatura para a infância, seguido da importância da literatura para a infância na EPE e a relação da leitura por prazer no mesmo nível de ensino, terminado com o papel das famílias na promoção da literatura e na leitura por prazer no contexto familiar.

Posteriormente, é apresentada a metodologia utilizada, onde descrevo o tipo de investigação que utilizei, a caracterização dos participantes do estudo e o porquê de escolher os mesmos, os métodos e técnicas de recolha de dados, bem como os procedimentos seguidos e a forma de análise e tratamento dos dados recolhidos.

Por fim, é feita a apresentação, a análise e a discussão dos resultados face ao enquadramento teórico e aos objetivos definidos, depois são apresentadas as conclusões do estudo, bem como as suas limitações e recomendações para futuras investigações, encerrando esta parte do relatório com uma conclusão geral sobre todo o trabalho realizado e os seus contributos.

1. Definição do problema

1.1. Delimitação do objeto de estudo e objetivos

O presente trabalho de investigação centra-se na importância da literatura para a infância no contexto da educação pré-escolar, de forma a compreender como é que a literatura destinada a crianças, contribuiu para o seu desenvolvimento, bem como para a promoção de hábitos de leitura e o gosto pela mesma. Para complementar a investigação, foi feito um estudo com os pais e famílias do grupo de crianças do estágio na EPE, de forma a perceber de que maneira o ambiente familiar contribui para o contacto das crianças com a literatura, bem como para a construção de hábitos de leitura desde a primeira infância e, ainda, analisar as percepções dos mesmos sobre a literatura para a infância, visando assim responder à questão-problema: *“De que forma as famílias valorizam e promovem a literatura para a infância?”*

Para tal, defini três objetivos principais para este estudo:

- Perceber de que maneira a literatura para a infância é valorizada e integrada no quotidiano das famílias, identificando as práticas de leitura desenvolvidas no contexto familiar e com que frequência ocorrem;
- Analisar o papel da literatura na vida dos pais e o valor da mesma para eles, bem como as suas percepções sobre a literatura para a infância;
- Compreender o papel da família na promoção do gosto pela leitura e incentivo da mesma.

1.2. Justificação e relevância do estudo

A literatura para a infância desempenha um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, não só na aquisição de competências linguísticas e cognitivas, mas também no desenvolvimento emocional, social e cultural. É no contexto da educação pré-escolar que se introduz as crianças ao universo literário, contribuindo de forma significativa para a formação de leitores críticos, criativos e participativos.

Como refere Rosado (2011), é através da literatura para a infância que a “criança adquire e forma a sua consciência do mundo que a envolve, e das relações que se estabelecem com os outros, enfim, com tudo aquilo que é cultura” (p. 32). Neste sentido,

a literatura, atua como um instrumento de ligação entre as crianças e o mundo, proporcionando-lhes oportunidades de exploração simbólica, onde se identificam com personagens, constroem significados, desenvolvem a empatia e, ainda, conectam-se com as ilustrações.

Já as OCEPE, atribuem um papel relevante à literatura, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da sensibilidade estética e da construção de significados. É importante construir uma relação positiva com a leitura desde cedo, pois tal como indicam as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), “o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas” (p. 67).

Neste sentido, as OCEPE salientam a importância da relação entre o contexto educativo e o contexto familiar, reconhecendo que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Ministério da Educação, 2016, p. 28). Neste sentido, a colaboração entre educadores e famílias é compreendida como essencial para garantir a continuidade das experiências educativas e promover aprendizagens mais significativas.

Reconhecendo-se, assim, a importância da leitura desde os primeiros anos de vida, torna-se cada vez mais pertinente investigar de que forma a literatura para a infância é valorizada e integrada não só no contexto educativos, mas também no contexto familiar. A família desempenha um papel essencial enquanto primeira mediadora do contacto das crianças com a literatura, logo é responsável por criar condições que sejam favoráveis para o desenvolvimento do hábito e do prazer de ler por parte da criança.

O exemplo dos adultos leitores, os momentos partilhados com leituras em voz alta, a valorização da literatura para a infância como forma de expressão e conhecimento e a presença de livros em casa, são todos elementos determinantes para a formação de uma relação afetiva e significativa da criança com o livro, visto que

“O contacto com um livro deveria ser sempre um acontecimento importante para qualquer pessoa, especialmente para uma criança e ainda mais quando descobre um bom livro que a cativa e estimula, que desperta o seu interesse pela sua natureza maravilhosa, fantástica, pela sua beleza e pelas suas ilustrações cativantes” (Oliveira, 2015, p. 9).

É aqui que se enquadra o meu estudo, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos, de forma a compreender a importância atribuída pelas famílias à literatura para a infância e que práticas adotam para fomentar, desde cedo, hábitos de leitura nas suas crianças.

Ao procurar conhecer as percepções, hábitos e práticas de leitura das famílias, é possível aprofundar a compreensão do papel que estas desempenham na promoção do contacto com os livros e no desenvolvimento do gosto pela leitura, indo ao encontro dos princípios defendidos pelas OCEPE, que valorizam a literatura para a infância como uma experiência relevante, a família como contexto fundamental de desenvolvimento e a articulação entre o contexto familiar e o jardim de infância, a fim de promoverem o gosto pela leitura e o desenvolvimento integral da criança. Além disso, permite refletir sobre estratégias de articulação entre a escola e a família, reforçando o papel da literatura como pilar da educação de infância.

Os objetivos definidos para este estudo encontram-se, também, relacionados com as experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar. Através da observação contínua do grupo de crianças, das suas rotinas diárias e das interações estabelecidas no quotidiano do jardim de infância, foi possível identificar a relevância da literatura para a infância enquanto recurso educativo e experiência significativa para as crianças.

Durante a PES, os momentos de leitura de histórias assumiram um papel central na dinâmica do grupo, constituindo-se como espaços únicos de envolvimento, escuta, diálogo e prazer. Através da observação das reações das crianças, do seu interesse pelos livros e da forma como participavam ativamente nos momentos de leitura, tornou-se evidente a importância de compreender de que forma estas experiências eram, ou não, continuadas no contexto familiar, o que nos leva ao primeiro objetivo estabelecido, de forma a perceber como é que a literatura para a infância é valorizada e integrada no quotidiano das famílias.

Paralelamente, ao longo do estágio, foi possível estabelecer uma relação de proximidade e colaboração com as famílias, que sempre se mostraram disponíveis para participar nas atividades educativas e na vida escolar das suas crianças. Esta relação que foi feita com os pais/famílias despertou-me o interesse para saber quais os interesses e hábitos dos adultos relativamente à leitura, que possam influenciar as oportunidades proporcionadas às crianças. Assim, chegamos ao segundo objetivo do estudo, centrado na análise do papel da literatura na vida dos pais e no valor que lhe atribuem, bem como nas suas percepções sobre a literatura para a infância.

Evidencio, ainda, que a PES mostrou a importância da articulação entre o jardim de infância e a família na promoção de experiências coerentes e significativas. A participação ativa das famílias em atividades, projetos e momentos do quotidiano reforçou a ideia de que a promoção do gosto pela leitura é um processo partilhado, que se constrói na continuidade entre os diferentes contextos de vida da criança. Esta realidade esteve na base do terceiro objetivo do estudo, que procura compreender o papel da família na promoção do gosto pela leitura e no incentivo à mesma.

Por fim, gostaria de destacar que outro aspeto, e talvez de grande relevância, que me levou a querer realizar o estudo do ponto de vista das famílias, estava no facto de as crianças utilizarem diariamente a área da biblioteca, o que me fez questionar se aquele gosto pelos livros e pela leitura, já poderá ter sido estimulado pelo contexto familiar.

1.3. A literatura para a infância na Prática de Ensino Supervisionada

A literatura para a infância assumiu um papel central ao longo da PES, sendo esta fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na EPE. A sua presença manifestou-se de forma transversal no dia a dia, tanto através de momentos intencionalmente e previamente planificados como de iniciativas espontâneas das próprias crianças, revelando o interesse, a curiosidade e o prazer associados ao contacto com os livros e com as histórias.

Desde o início da PES, foi possível observar que a literatura esteve profundamente integrada nas rotinas diárias da sala de atividades, o que contribui para a criação de um ambiente educativo mais rico e significativo. Este contacto que era feito regularmente com os diferentes tipos de textos e suportes permitiu desenvolver a linguagem oral, a construção de significados, a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura.

Um dos aspetos mais evidentes da presença da literatura no contexto da EPE foi a utilização frequente da área da biblioteca. Este espaço estava organizado de forma acessível e apelativa, sendo um local muito escolhido e adorado pelas crianças, em que se dirigiam ao mesmo diariamente, tanto de forma autónoma como em pequenos grupos. As crianças recorriam à biblioteca tanto em momentos de escolha livre como durante atividades orientadas, demonstrando familiaridade com os livros, cuidado na sua manipulação e interesse em explorar as imagens e as histórias.

Para além disso, observou-se que muitas das crianças traziam livros de casa para partilhar com o resto do grupo. Estes momentos eram sempre valorizados, uma vez que permitiam estabelecer pontes entre o contexto familiar e o contexto escolar. Ao apresentarem os seus livros preferidos aos amigos, as crianças desenvolviam as suas competências de comunicação oral, aprendiam a respeitar o tempo de escuta do outro e reforçavam a sua autoestima, sentindo-se valorizadas pelas suas escolhas e experiências pessoais.

Ainda, associado a estas partilhas, surgiam também pedidos frequentes das crianças para que os livros trazidos de casa fossem lidos em grande grupo. Estas leituras em voz alta, realizadas pelo adulto, eram momentos da rotina diária muito significativos, proporcionando às crianças o contacto com novo vocabulário e outros géneros de textos, pois as crianças traziam vários tipos de livros, como por exemplo, história de animais, poesias para crianças, livros de adivinhas, entre outros.

Quanto aos momentos de leitura orientada, estes eram planificados com intencionalidade educativa, tendo em conta os interesses do grupo, os temas a serem explorados e os objetivos definidos.

Durante a PES, estes momentos integravam-se de forma consistente na rotina diária, ocorrendo, por exemplo, no início do dia, após o recreio, depois do almoço ou como forma de transição entre as atividades. A leitura de histórias permitia não só acalmar o grupo e promover a concentração, como também introduzir ou aprofundar temas relevantes, estimular a reflexão e incentivar o diálogo. Após a leitura, eram frequentemente promovidas conversas sobre a história, as personagens, os acontecimentos e as mensagens transmitidas, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interpretação.

Para além da leitura de histórias, a literatura esteve presente através da exploração de poemas, lengalengas, adivinhas e rimas, que sempre desempenharam um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica e eram muito apreciadas pelas crianças. Como estavam muitas vezes associadas a jogos, canções ou movimentos corporais, permitiam tornar a aprendizagem mais lúdica e significativa, contribuindo para o enriquecimento da expressão e comunicação oral.

Outro aspeto também muito relevante sobre a presença da literatura na PES, foi a sua articulação com as outras áreas de conteúdo. As histórias serviram muitas vezes como ponto de partida para atividades de expressão plástica, expressão dramática, expressão musical e até para a exploração do meio. As crianças eram convidadas a

desenhar personagens, recriar cenários, dramatizar histórias conhecidas, promovendo a criatividade, a imaginação e a capacidade de trabalhar em grupo. Desta forma, a literatura assumiu um papel interdisciplinar, integrando-se de forma natural e significativa na EPE.

Aqui, é importante referir que enquanto adulto mediador da relação da criança com a literatura, ao longo da PES procurei incentivar e valorizar a leitura, demonstrando entusiasmo, disponibilidade e respeito pelos interesses das crianças. Mostrei sempre um grande cuidado na escolha das histórias e dos livros, na expressividade com que as contava e na criação de um ambiente acolhedor durante os momentos de leitura, onde tudo isto contribui para que a literatura fosse vivida como uma experiência prazerosa e significativa.

Com isto, a literatura esteve amplamente presente na PES da EPE, assumindo um papel central na prática educativa, reforçando a importância de continuar a investir na sua valorização e integração no contexto da Educação Pré-Escolar.

2. Revisão da Literatura

2.1. Do conceito de literatura infantil para a literatura para a infância

O conceito de literatura infantil tem vindo a transformar-se, dando lugar a uma compreensão mais ampla e inclusiva, sendo designada como literatura para a infância, em que esta orienta a produção e a leitura de textos e livros destinados às crianças. Assim é importante fazer uma breve contextualização de ambos os conceitos.

A literatura infantil é um tópico tem tido pouca abordagem, devido ao mundo tecnológico no qual vivemos atualmente. Porém, é de grande importância que esta esteja presente desde cedo. Para iniciar Aguiar e Silva (1981), na sua “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”, refere que “Se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”.

Esta permite que as crianças comecem a usufruir dos textos literários, ainda antes de aprender a ler e a escrever, e tal como refere Azevedo (2006), no livro “Língua Materna e Literatura Infantil”, é por meio da literatura infantil que “a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus

horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitivas, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura” (p.11).

Ferreira (2013) indica que os agentes de educação têm vindo a valorizar mais a literatura infantil para o desenvolvimento global das crianças nomeadamente a capacidade de alargar a imaginação delas, desenvolver o pensamento divergente e a sensibilidade artística e competência leitora, isto é, “a sua capacidade de extrair sentidos plurais dos textos que lê ou ouve ler e alargar o seu modo de ver o mundo e de nele se integrar(...)” (p. 32). Através das histórias, pode-se abordar temas da sociedade ou do mundo em que vivemos, no qual o educador pode pegar, para trabalhar e falar sobre esses assuntos com as crianças, de forma mais dialogada, deixando que estas expressem os seus pensamentos, desenvolvendo assim o pensamento crítico.

Assim, a literatura infantil, é importante para o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar, pois ajuda as mesmas na construção e expansão do seu vocabulário, uma vez que a partir de histórias, as crianças aprendem novas palavras e frases. O autor Aguiar e Silva (1981), na nótula referida anteriormente, ainda refere que a literatura infantil produzida e recebida oralmente envolve-se ao redor de mitos, crenças, acontecimentos históricos, narrativas, canções, adivinhas, entre outros, que têm como objetivo educar as crianças de forma mais lúdica e interessante.

Depois da literatura infantil em que Gomes (1979, citado por Rodrigues, 2007) consideraria que se trata de obras escritas pelas próprias crianças, assim como a literatura juvenil, de textos escritos por jovens, temos por outro lado, Barreto (2002) caracteriza a literatura para a infância como “a expressão que [...] continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 163).

A literatura para a infância destina-se ao seu principal destinatário: as crianças e como nos refere Rosado (2011, p. 24), são vários os autores literários como Lemos (1972), Gomes (1997) e Rocha (2001) que indicam que apenas a partir do século XVII é que se pode falar de Literatura para a Infância, uma vez que foi nessa “época que se procedeu a profundas transformações económicas e sociais e a reformas pedagógicas”, mas apenas a partir do século XVIII a criança passa a ser considerada um agente com as suas próprias necessidades e características, sendo relevante que esta recebesse uma educação especial preparando-a para a vida adulta. Porém, esta literatura era somente ligada à escolaridade, mostrando intenções unicamente pedagógicas.

A mesma autora, refere ainda, que de acordo com Natércia Rocha (2001), fora da escola, até ao século XIX, “a criança não tinha nada para ler estando apenas reduzida ao conto tradicional, transmitido pela oralidade”, sendo que só a partir de meados do século XIX é que se começaram a escrever obras para crianças.

Foi nos finais do século XVI e durante o século XVII, que os primeiros livros para crianças foram escritos visto que “antes não se escrevia para elas, pois não existia a consciência de “infância”. Os adultos consideravam a criança como um adulto em miniatura, assumia-se que elas não tinham necessidades especiais” (Caetano, 2012, p. 27), por isso é que não havia quaisquer livros escritos para elas.

Existe assim, uma maior preocupação em realmente criar uma literatura para a infância para as crianças, em que como cita Rosado (2011, p. 25)

“A criança é então vista com uma aura poética, desajustada e opressiva. Os autores debruçam-se sobre recordações de infância, tornando por tema a criança imaginada através de factores afectivos individuais. Daí uma certa ambiguidade entre as obras literárias ao dispor das crianças e aquelas que simplesmente a tomam por tema” (Rocha, 2001, p. 51).

Ainda, no que remete à literatura para a infância, Rodrigues (2007), refere a perspectiva de vários autores no remete ao conceito da mesma, como Cervera (1991), que nos mostra que a literatura para a infância “deve apresentar um rigor literário, artístico e lúdico, servindo de resposta aos interesses e necessidades íntimas da criança, apresentando contextos e situações próximas das suas vivências”. Já Para fita (2002), afirma que esta é definida geralmente como “[...] toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética”, sendo que é a faixa etária que a distingue de todos os outros tipos de literatura.

Por fim, e mais recentes, Ramos (2007), refere que a literatura para a infância é “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária”, mas não esquecendo que, apesar de ser para os mais pequenos, a mesma deve ser produzida com a mesma qualidade, rigor e sentido estético e artístico utilizada na literatura para os adultos.

Assim, o surgimento deste conceito em Portugal, só teve grande impacto a partir dos meados do século XIX, “com o aproveitamento da literatura de adultos para as crianças, com as fábulas, contos tradicionais ou até mesmo por intermédio de exemplos da história” (Rodrigues, 2007, p.172), sendo nos primeiros anos depois da Primeira Guerra

Mundial, que a literatura para a infância se manifestou mais, onde “escrever para crianças passou a motivar um número apreciável de escritores para os quais essa produção literária era significativa” (p. 176).

Com isto, é necessário perceber o papel da literatura para a infância em contexto da Educação Pré-Escolar. Evidentemente, esta desempenha um papel fundamental na motivação e gosto pela leitura, logo este deve ser estimulado, pois poderá ser um processo demorado, assim pode ser promovido desde cedo e contínuo em todo o percurso escolar, tal como nos referem as OCEPE (2016) “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças de memória ou a partir de imagens (...) suscita o desejo de aprender a ler.”.

Aqui, o livro é o instrumento que tem um vasto acesso a informação e que através dele é possível retratar o mundo às crianças. Estimular o gosto pela leitura e incluir a mesma no dia a dia das crianças, contribui para o seu desenvolvimento pessoal, estimulando a sua criatividade, curiosidade e imaginação, o que vai ao encontro das palavras de Pimentel (2017), em que “é possível criar várias conceções e explorações de forma a conduzir a criança na descoberta do mundo, onde na maioria das vezes os sonhos se misturam com a realidade, proporcionando-lhe assim a capacidade imaginar para além do real.” (p. 9)

Neste caso, desenvolver a imaginação encontra-se ligado aos hábitos de leitura, que devem ser construídos desde cedo, como já referi, porém devem ser iniciados sem contexto familiar, para que a escola dê continuidade e reforce esse processo, sendo que este se torna mais fácil de adquirir se o gosto por ler já estiver ilícito nas famílias, pois como refere Ferreira (2013), “os pais, que são os primeiros responsáveis por apresentar os livros às crianças, devem ter papel essencial, e devem ainda fazer leitura de livros para os filhos já dando início ao hábito de ler.” (26).

Os pais, sendo eles o primeiro mediador para o desenvolvimento de hábitos de leitura, acompanha-se da ideia de Cerrillo (2006, p.44), no capítulo 3 da obra “Língua Materna e Literatura Infantil” de Fernando Azevedo, em que os pais devem ter em conta determinados aspetos, sendo estes saber que ler não é uma perda de tempo, mas sim é divertido, que os livros não agradam a todas as pessoas e não devem ser um castigo nem obrigar a ler mas facilitar, que devem ler histórias junto com os seus filhos, partilhando leituras e é relevante que os filhos vejam os seus pais a ler. Assim, é importante que as crianças tenham um exemplo a seguir em casa, para que seja promovida a sua motivação para a leitura.

Quanto ao segundo mediador, este é o educador/professor que, também ele, deverá criar uma ligação entre os alunos e os livros, onde Cerrillo (2006), no mesmo capítulo já referido, destaca como principais funções deste mediador:

- “Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.” (p. 37)

Com isto, o mesmo autor destaca que o mediador, seja ele os pais ou professores, são quase sempre, “o primeiro receptor da obra, que facilitará as ideias e caminhos para realizar as leituras, e também para as escolher, porque o destinatário da mesma é ainda um ser em desenvolvimento.” (p.36).

Dito isto, destaca-se a ideia de saber escolher obras para os mais pequenos, principalmente na Educação Pré-Escolar. Aqui, as crianças têm contacto com as histórias que são lidas pelo educador, assim como indica Mendes (2015), que a “leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e quem a ouve ler”, sendo esta de grande importância, pois para além de promover o gosto pela leitura, ainda desenvolve a imaginação e a criatividade.

A autora ainda refere que o educador “deve atender aos interesses e gostos da criança no que aos livros diz respeito, sem menosprezar ou desvalorizar as opções de leitura dos mais novos.” (p. 144), por isso este necessita de ter em atenção estes aspetos a fim de atender às necessidades de todas as suas crianças.

É através das histórias e das narrativas que as crianças na idade pré-escolar, começam a descobrir o mundo que as rodeia, sem esquecer que o simbolismo das mesmas desempenha um papel relevante no imaginário infantil, pois quando são exploradas desde cedo, transmitem conceitos, mensagens e emoções, o que contribuiu para o conhecimento de outras realidades e amplia o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças.

Esta ideia vai ao encontro do que refere Azevedo (2006), em que

“Fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura implica, entre outros aspetos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados. Há que permitir à criança contactar com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores.” (p. 27).

É, sim, importante realçar, como indica Mendes (2021) que a literatura para a infância ajuda a reforçar a ligação que existe entre o desenvolvimento e as descobertas feitas pelas crianças, sendo que é desde cedo, que estas aprendem que através das palavras conseguem criar mundos de imaginação, sendo estes diferentes do mundo real em que vivem. Além disso, as narrativas infantis, permitem às crianças, não só o alargamento do vocabulário, mas também

“desenvolver a linguagem das crianças, seduzindo-as através da satisfação de ouvir o outro, pela sonoridade e entonação da voz do narrador (...), assim como também permite que a criança compreenda e reconheça a importância e valorize a cultura escrita nos diferentes portadores e suportes de textos” (p. 33).

Assim, podemos destacar que a Educação Pré-Escolar irá ter um papel fundamental na promoção da literatura para a infância.

2.2. A importância da literatura para a infância na Educação Pré-Escolar

A maioria das crianças realiza o primeiro contacto com os livros e as histórias quando começa a frequentar a Educação Pré-Escolar, logo a literatura para a infância é um tema de grande relevância nestes primeiros anos de vida das crianças.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura para a infância “ocupa um lugar específico no âmbito do género, ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida” (citado por Figueiredo, 2024, p. 16), desempenhando um papel central no desenvolvimento total da criança, visto ser um recurso pedagógico fundamental para a promoção de competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. É o contacto regular com os livros, as histórias e outros recursos de leitura, que permite às crianças explorar o mundo.

Além disso, as crianças têm a oportunidade de ampliar o seu vocabulário e construir o seu conhecimento, e aqui o adulto tem um papel de lhe disponibilizar uma variedade de textos e suportes de escrita, indo ao encontro do que nos referem as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), em que

“para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças” (p. 67).

São objetivos da EPE, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”, “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” e “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”, logo a literatura para a infância, embora não receba o valor que lhe deveria ser atribuído, de acordo com Rocha (1992, citado por Figueiredo e Araújo, 2025), “constitui-se como um elemento essencial na formação da criança” (p. 4).

A presença da literatura na EPE deve ser intencional e diversificada, através da criação de ambientes ricos em livros, a disponibilização de materiais acessíveis, apelativos e de acordo com as suas idades, bem como a planificação de momentos de leitura orientada e partilha, sendo estas algumas estratégias que permitem que a literatura seja experienciada de forma natural e envolvente. Bem como o papel do educador, que enquanto mediador é igualmente crucial, pois a sua atitude, motivação e envolvimento influenciam a perceção e o interesse das crianças pelos livros, tal como sustentam Figueiredo e Araújo (2025), que o papel do educador é “essencial na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças a partir destes princípios” (p. 5).

Com isto, a literatura é um instrumento indispensável na infância, em que a leitura deve ser proporcionada e transmitida às crianças, também como um momento de prazer.

2.3. A leitura por prazer na Educação Pré-Escolar

A leitura por prazer assume um papel fundamental na Educação Pré-Escolar (EPE), sendo esta uma base essencial para a construção de uma relação positiva e permanente entre as crianças, os livros e a leitura. A promoção da leitura por prazer na EPE é determinante para o desenvolvimento global da criança e para a formação de futuros leitores, pois tal como nos referem as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 66).

Desde cedo, o contacto com os livros permite às crianças explorar o mundo através das histórias, das imagens, das cores e das palavras, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a capacidade de atribuir significados. Quando a leitura é associada ao prazer, ao afeto e à descoberta, as crianças tendem a criar uma ligação emocional ainda mais positiva com os livros, olhando para eles como fontes de diversão, conforto e aprendizagem.

Assim, a leitura por prazer não se limita à aquisição de competências linguísticas, mas envolve também dimensões afetivas, sociais e culturais, sendo que segundo as OCEPE, esta “valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (Ministério da Educação, 2016, p. 71).

Na EPE, a leitura por prazer manifesta-se, em primeiro lugar, através da criação de ambientes educativos ricos em estímulos, como por exemplo, a existência de uma área da biblioteca organizada e apelativa, pois este é um fator determinante para incentivar a exploração autónoma dos livros. Como nos indica Cunha (2017),

“o educador deverá direcionar a criança para o prazer pela leitura e, para tal, deverá servir-se de ferramentas como a literatura adequada, a criação e dinamização de espaços de leitura tal como a área da biblioteca, o desenvolvimento de atividades significativas de leitura e pós-leitura, promovendo a reflexão e a partilha” (p.46)

Quando as crianças têm liberdade para escolher os livros que desejam folhear, observar, explorar ou “ler”, de acordo com os seus interesses e ritmos, a leitura transforma-se num ato espontâneo e prazeroso. Este contacto livre com os livros contribui para o desenvolvimento da sua autonomia, do sentido de responsabilidade e,

ainda, do respeito pelos materiais, pois uma criança “que procura ler por prazer, sem que haja uma orientação externa para que ela assuma esse comportamento, é uma criança que está intrinsecamente motivada para a leitura” (Azevedo, 2015, p. 14).

A leitura por prazer na EPE está também intimamente relacionada com o respeito pelos interesses das crianças. A escolha dos livros deve ter em conta as preferências do grupo, os temas que despertam maior curiosidade e as experiências vividas pelas crianças. Pois, quando estas se sentem motivadas pelas histórias ou se identificam com as personagens, o envolvimento com a leitura torna-se mais natural.

Outro aspeto relevante prende-se com a integração da leitura por prazer nas rotinas diárias da EPE. A leitura não deve surgir apenas em momentos formais ou estruturados, mas também em tempos mais flexíveis e livres, pois como os autores Niza, Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins & Neves (1998), o prazer pelo ato de ler não se pode basear a somente uma ou duas atividades interessantes e significativas feitas eventualmente, mas sim com o desenvolvimento de várias experiências e que para isso, “deverá ser proporcionado à criança/aluno um ambiente rico, através do qual se possa oferecer atividades regulares e, necessariamente significativas, de forma adequada às suas idades e competências” (citado por Ferreira, 2015, p. 2).

Logo, também cabe ao educador promover a leitura por prazer na EPE, criando oportunidades diversificadas de contacto com os livros, tendo em conta que ele próprio é um exemplo enquanto leitor, uma vez que as crianças tendem a imitar comportamentos e a valorizar aquilo que observam no seu quotidiano. Um educador que lê com prazer, irá sem dúvida, transmitir diretamente a ideia de que a leitura é uma atividade valiosa e prazerosa, sendo que é ele que “desempenha um papel essencial na criação de um ambiente propício à descoberta e ao prazer da leitura, incentivando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças” (Figueiredo, 2024, p. 20).

Assim, a leitura por prazer na Educação Pré-Escolar constitui um pilar essencial para a formação de leitores competentes, críticos e motivados. Ao proporcionar experiências de leitura positivas, livres e centradas no prazer, a EPE está a contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças e para a construção de uma relação duradoura com os livros. Promover a leitura por prazer desde a infância é, sim, um investimento fundamental no percurso educativo das crianças, reforçando o papel da literatura enquanto fonte de prazer, conhecimento e crescimento pessoal, pois é “pela leitura por prazer e não pela obrigatoriedade que se podem criar bons leitores” (Pennac, 1993, citado por Azevedo, 2015, p. 29).

Com isto, existe também um agente muito importante no processo de promoção da literatura para a infância na vida das crianças, neste caso, a família.

2.4. O papel das famílias na promoção da literatura para a infância e na leitura por prazer no contexto familiar

Como referem as OCEPE, “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (2016, p. 60), logo o papel dos pais e famílias deve ser considerado importante neste processo. São estes que proporcionam oportunidades às crianças, desde cedo, de contactarem com os livros, ouvindo histórias e criando uma ligação direta com este objeto.

Primeiramente, é importante referir que é o contexto familiar que se apresenta como um espaço eficaz e diversificado de aprendizagem e que segundo Tizard, & Hughes (1984):

- “A família desenvolve um vasto conjunto de actividades ligadas ao contexto social, através da actividade profissional, através das rotinas de quotidiano - compras, lazer, etc.
- A experiência de vida dos pais, permite-lhes ajudar os filhos a dar significado às suas experiências, transformando-as em conhecimento.
- O espaço familiar permite um maior numero de oportunidades de atenção individualizada.
- É um contexto de grande significado emocional e prático, potencializando as aprendizagens.
- Enquanto ambiente de maior intimidade, permite à criança uma maior confiança para colocar questões e dúvidas” (citado por Pedro, 1999, p. 112).

Logo, é a família que desempenha um papel fundamental na educação informal dos seus filhos. Enquanto primeiro contexto de aprendizagem da criança, é determinante para o desenvolvimento de inúmeras competências, como a comunicação oral e a consciência linguística e, tal como nos indica Lages (2007), “a família tem um peso mais acentuado do que a escola no desenvolvimento do prazer da leitura” (citado por Fernandes e Antunes, 2012, p. 28) Neste sentido, o envolvimento das famílias na promoção da leitura desde os primeiros anos de vida revela-se essencial para a formação de leitores ativos, curiosos e motivados.

Sendo a família, o primeiro e principal mediador que leva a criança a conhecer o universo da leitura, faz com que esta tenha mais facilidade em compreender textos e desenvolva prazer pela leitura quando estiver em contato com o ambiente escolar (Teixeira, et al., 2024).

Os mesmos autores referem, ainda, que na perspectiva de Vieira (2004),

“o leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreender o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo [...]” (p. 6).

Logo, caso isto não aconteça, uma criança que não tenha este estímulo por parte da família “encontrará barreiras ao desenvolvimento do senso crítico e apresentará dificuldades de leitura e compreensão do que se lê ao ingressar na escola” (Teixeira, et al., 2024, p. 2088).

É antes de entrar na escola, no seio familiar, que a criança começa a ouvir narrativas, a observar imagens, folheia livros, revistas, jornais, e participa em momentos de leitura partilhada com os pais ou familiares, que lhe despertam a curiosidade e o prazer pelo ato de ouvir ler e contar histórias. E por serem momentos de proximidade e partilha, que as crianças irão associar a leitura a uma experiência positiva e significativa, criando bases para a criação de bons hábitos de leitura.

Um aspeto relevante no papel das famílias, é o facto de as mesmas também dedicaram tempo aos livros, pois tal como referem Teixeira et al. (2024), é

“inegável que, quando uma criança presencia os pais ou outro membro da família dedicando tempo à leitura de um livro, ela sentirá curiosidade de saber qual é o assunto do livro e tenderá a querer imitá-los, o que pode aguçar nela o prazer por ler” (p. 2088).

São estes primeiros contactos das crianças com os livros, que as vão influenciar de forma positiva, a estimular o gosto pela leitura e para a aprendizagem da mesma. A presença de livros em casa e a criação de rotina de leitura, reforçam o papel das famílias enquanto mediadoras, estabelecendo o vínculo entre as crianças e o mundo literário, tendo ainda a capacidade de complementar o trabalho realizado pela escola, de forma a dar continuidade entre estes dois contextos, o familiar e o escolar.

Essas rotinas de leitura, podem ser estabelecidas através da leituras para as crianças antes de irem dormir, o que desenvolve a imaginação, a fantasia e a criatividade, sendo ainda uma forma de estas conhecerem o mundo. É importante que os pais, sempre que possível, optem por oferecer livros os seus filhos, criar uma mini biblioteca, colocar os livros ao alcance das crianças, fazendo com que estas se sintam motivadas a ler e folhear. (Teixeira et al., 2024, p. 2089).

Os mesmos autores, ainda defendem que estes momentos de partilha, interação e leitura entre a criança e a família, não só estimula esse gosto pela leitura, como valoriza os laços familiares, pois essa cumplicidade “reforça os laços afetivos e estimula a conexão entre pais e filhos bem como faz com que a criança desenvolva habilidades socioemocionais que lhe serão úteis durante toda a sua vida” (p. 2089).

De acordo com Raimundo (2007, citado por Teixeira et al., 2024),

“Dentro do seio familiar a leitura é mais leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos, num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias” (p. 2089).

Por isso, é realmente importante que este estímulo à leitura seja iniciado em contexto familiar, pois os pais ao serem modelos exemplares de bons leitores, as crianças irão desenvolver-se num ambiente mais motivador e que lhes oferece condições para que possam crescer leitores autónomos e reflexivos.

Também no contexto familiar, a leitura por prazer desempenha um papel determinante na relação da criança com os livros e com a leitura, influenciando de forma significativa as atitudes, os hábitos e as motivações que se desenvolvem desde a infância.

A família, enquanto primeiro contexto educativo da criança como já referi, assume uma função essencial no contacto inicial com a leitura, contribuindo para que esta seja vivida como uma experiência positiva, afetiva e significativa, e assim como refere Azevedo (2015), é importante que “a família se associe a todo este processo e que veja o ato de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança” (p. 16).

Desde os primeiros anos de vida, o contacto com livros no ambiente familiar permite à criança associar a leitura a momentos de proximidade, atenção e cuidado. Quando a

leitura surge integrada no quotidiano familiar, através de histórias contadas antes de dormir, momentos de partilha ou conversas, a criança tende a formular a ideia de leitura como fonte de prazer, conforto e segurança, ou seja, segundo Manzano (1998), é a família “o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (citado por Azevedo, 2015, p. 17).

Porém, é necessário que o contexto familiar coloque à disponibilidade das suas crianças, livros, diferentes materiais escritos, sempre valorizando a curiosidade das mesmas perante textos e imagens/ ilustrações. Estes devem ser adequados às suas idades, colocados ao alcance da criança, de forma a promover a exploração autónoma e espontânea, para que a leitura seja iniciada por interesse próprio e não por obrigação.

Além disso, os pais e famílias devem proporcionar um ambiente propício aos momentos de leitura, assim como nos indica Manzano (1998, citado por Azevedo, 2015), que “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego” (p.17).

Neste sentido, se as crianças também observam as suas famílias a ler, irão querer fazer o mesmo, ainda que seja um processo que se faça passo a passo como nos mostra Nunes (2022), que “se uma criança vê a sua família a ler um livro, o seu instinto será imitá-la, mesmo que as primeiras experiências não lhe tragam significado. Com o tempo, tornar-se-á uma atividade prazerosa, podendo, inclusivamente, ser realizada em conjunto” (p. 30).

Este é um aspeto a considerar quando falamos na formação de futuros leitores, pois as crianças que crescem em ambientes onde a leitura é associada a experiências positivas tendem a desenvolver uma maior motivação e prazer para a leitura ao longo do seu percurso escolar.

3. Metodologia

A metodologia constitui a base que sustenta todo o processo investigativo e definir a mesma implica em esclarecer qual o caminho escolhido para responder ao problema de investigação em questão, garantindo rigor e coerência do estudo.

3.1. Tipo de investigação

Uma investigação científica “é um processo que tende a conceptualizar a realidade objecto de investigação, isto é, a obter conhecimentos, ideias, representações intelectuais da realidade, que sejam expressão mais exacta possível dela e servem para fortalecer o conteúdo teórico das ciências” (Dionísio, 1996., p. 123).

Neste estudo, a investigação a realizar baseia-se numa abordagem qualitativa, tendo como principal objetivo compreender, a partir das perceções dos pais e encarregados de educação, o papel da literatura infantil no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e na promoção de hábitos de leitura.

Na abordagem qualitativa o pesquisador, como indica Ramos (2023)

“Reflete e analisa fenómenos com auxílio de técnicas e métodos para propiciar melhor entendimento do objeto em estudo com base na sua estrutura ou contexto. De uma outra forma podemos entender que a pesquisa qualitativa tem como foco uma profunda interpretação dos significados, significações estas, atribuídas pelos sujeitos da pesquisa em uma realidade construída socialmente, por meio de observações participativas onde o pesquisador se insere no meio estudado (citado por Ramos e Mazalo, 2024, p. 141).

Existem várias formas de realizar uma abordagem qualitativa, porém Guerra et al. (2024) destacam um processo que começa por definir com clareza o objeto de estudo, de forma a identificar o problema a investigar, seguido de uma pesquisa de referências e estudos relacionados ao tema. Posteriormente, define-se a metodologia e os instrumentos de recolha de dados que serão mais adequados, sendo que esta recolha dever ser realizada de forma sistemática e organizada, a fim de facilitar a análise dos mesmos e tirar as suas conclusões (p.6).

Para isso, será realizado um questionário com perguntas abertas como instrumento de recolha de dados, sendo este aplicado a uma amostra do grupo de pais/encarregados de educação das crianças da sala 2 do Jardim de Infância da Escola Professor Rolando de Oliveira. Através deste instrumento, pretende-se recolher informações relevantes sobre as práticas de leitura no contexto familiar e valorização que este atribui à literatura para a infância.

3.2. Caracterização dos participantes do estudo e justificação da escolha

No que remete aos participantes deste estudo, o grupo em questão são os pais e encarregados de educação das crianças da sala 2, sendo este escolhido, pois pretendo compreender as perceções, as práticas e as atitudes das famílias relativamente à leitura e à literatura para a infância na vida das crianças. Uma vez que, os pais e encarregados de educação são os principais agentes educativos fora do contexto escolar, eles são os melhores participantes para fornecer dados sobre o modo como a leitura é promovida no contexto familiar e quais as práticas que realizam.

Além disso, é um grupo de pais muito próximo e a par da realidade educativa das suas crianças, o que possibilita uma recolha de dados mais rica, através de questões abertas, permitindo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do tema em estudo.

3.3. Método e técnica de recolha de dados

De forma a responder à pergunta e objetivos desta investigação, o presente estudo é de carácter qualitativo, privilegiando a compreensão aprofundada das perceções e práticas dos pais e encarregados de educação relativamente à literatura para a infância.

Este é um método de investigação qualitativa, que como refere Amado (2017)

“assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (p. 43)

Para isso, a técnica de recolha de dados utilizada foi questionário de perguntas abertas, aplicado a uma amostra de pais e encarregados de educação. Esta opção metodológica justifica-se pela sua capacidade de proporcionar respostas livres e detalhadas, permitindo aos participantes expressar as suas ideias, sentimentos e práticas sem restrições formais. Tal como referem Del Rincón et al. (1995), um questionário é um instrumento que consiste “en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito” (p. 207).

Quanto às questões, estas são abertas e mais adequadas a estudos qualitativos, porque fornecem mais informações e detalhadas e como referem os mesmos autores, têm menos restrições, havendo uma maior flexibilidade nas respostas, mesmo que estas sejam mais difíceis ou morosas no tratamento dos dados recolhidos (p. 212).

Estes questionários foram colocados aos pais e encarregados de educação pelo meio das tecnologias, ou seja, por via digital, neste caso recorrendo ao GoogleForms, garantindo maior acessibilidade e participação, assim como indica Murthy (2008, citado por Vaz et al., 2009), que um questionário realizado online “Face aos questionários em papel, estes são respondidos com maior celeridade, e revelam maior cuidado no preenchimento de questões de resposta aberta, mas a taxa de resposta é inferior”.

Porém, existem vantagens para os participantes, que segundo Saumure e Given (2008) estas destacam-se pela “inexistência de viagens; a sensação de segurança transmitida pelo facto dos intervenientes se manterem em ambientes que lhes são familiares e respostas com maior profundidade em perguntas abertas” (citado por Vaz et al., 2009).

O questionário foi dividido em três secções:

- a primeira secção: aborda os hábitos de leitura em casa, que permite identificar as práticas familiares relacionadas com a leitura, de modo a compreender como é que os hábitos em casa influenciam o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças;
- a segunda secção: aborda a perceção dos pais e familiares sobre a literatura para a infância, ao explorar as conceções e os valores que as famílias atribuem à literatura para a infância, analisando como entendem o papel desta no desenvolvimento global da criança;

- a terceira secção: aborda o contacto das famílias com a literatura, permitindo avaliar de que forma as famílias se relacionam com a mesma e como é que o seu exemplo enquanto adulto leitor influencia a relação da criança com a literatura.

Por fim, o questionário foi aplicado de forma anónima, não sendo recolhidos dados pessoais que permitissem a identificação dos participantes. Antes da sua participação, os pais e encarregados de educação foram informados sobre os objetivos e a finalidade do estudo, tendo sido esclarecido que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo que esta informação também se encontrava no cabeçalho do questionário. A participação foi voluntária, garantindo-se sempre o respeito pelos princípios éticos da investigação em educação.

3.4. Procedimentos

Para a concretização do estudo, os dados foram recolhidos através de um questionário de perguntas abertas, organizada em três secções, sendo este construído com base na revisão da literatura e nos objetivos da investigação, de modo a recolher informações relativas à leitura e ao papel da literatura para a infância na vida das crianças e das famílias.

Um aspeto que deve ser referido, é o facto de a amostra ser constituída por pais e encarregados de educação das crianças da instituição em estudo. A opção por este grupo deve-se ao facto de serem estes os principais responsáveis pelas práticas de leitura em contexto familiar e, também, pelas primeiras experiências das crianças com a literatura para a infância.

Porém, durante uma conversa informal realizada, verificou-se que nem todos os pais se mostravam disponíveis para responder ao questionário, sendo que a participação foi voluntária, tendo assim sido determinado um grupo de pais para o conjunto da amostra. Com isto, a recolha destes dados, não se foca na representativa estatística, mas sim, privilegia a profundidade e riqueza das respostas.

É, ainda, importante destacar que os questionários foram colocados com o conhecimento e autorizados pela educadora cooperante e que, sendo o questionário preenchido online, depois de informar os participantes sobre o objetivo do questionário, o *link* de acesso ao mesmo, fez-se chegar aos pais e encarregados de educação através

da ajuda da educadora cooperante, que se mostrou sempre disponível e disposta a partilhar com os mesmo, visto ter os contactos de cada um.

3.5. Análise e tratamento de dados

Depois de terminar a recolha dos dados, foi feita a sistematização, a análise e interpretação dos mesmos, recorrendo a uma descrição mais objetiva e sistemática dos dados recolhidos. A informação do que foi recolhido, será apresentada e organização em gráficos e tabelas, o que permitem uma melhor compreensão dos dados.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Após a aplicação do questionário aos pais, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

Como referi anteriormente, defini três objetivos para este estudo, sendo o principal: perceber de que maneira a literatura para a infância é valorizada e integrada no quotidiano das famílias, identificando as práticas de leitura desenvolvidas no contexto familiar e com que frequência ocorrem. Para isso foi colocado um questionário aos pais e encarregados de educação, sendo este dividido em três secções, onde irei fazer a apresentação e análise dos resultados seguindo essa mesma organização.

Os dados foram apresentados através de gráficos e tabelas para facilitar a leitura e compreensão dos resultados obtidos, sempre acompanhados de uma análise e discussão, permitindo uma maior clareza.

4.1. Apresentação e interpretação dos dados da 1.ª secção

A primeira secção do questionário tem como nome “Hábitos de leitura em casa” (anexo vii) e consistiu em identificar as práticas familiares relacionadas com a leitura, de modo a compreender como é que os hábitos em casa influenciam o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças.

Esta secção é composta por oito perguntas. Na primeira pergunta “Introduziu a literatura para a infância na vida da sua criança?”, os participantes responderam “sim” ou “não”, onde 75% dos participantes responderam sim, correspondendo a 6 respostas e 25% respondeu não, o que corresponde a 2 respostas, como podemos observar no gráfico 1. Portanto, verifica-se que a maioria introduziu de facto a literatura na vida das suas crianças.

1. Introduziu a literatura para a infância na vida da sua criança?
8 respostas

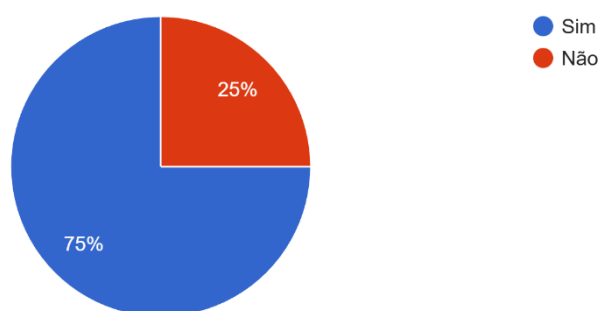


Gráfico 1: Respostas dos pais à pergunta 1 da 1.ª secção

De forma a compreender como foi feita essa introduziu, foi questionado aos participantes que responderam sim, como é que realizaram esse processo e os que responderam não, se gostariam de partilhar algum motivo ou fator que levou a essa decisão. Numa análise feita das respostas, observou-se que a maioria dos pais introduziu a literatura na vidas das suas crianças, sobretudo através da leitura diária, mais associada ao momento de dormir, como por exemplo, “Antes de dormir leio-lhe um livro” ou “Lendo histórias ao deitar”. Esta é uma prática que surge como rotina familiar, o que promove não só o contacto com os livros, como reforça o vínculo afetivo entre o adulto e a criança.

Ainda se destaca a introdução precoce dos livros na vida da crianças, como por exemplo nos primeiros anos de vida, recorrendo a livros sensoriais, evoluindo para histórias mais complexas. Este foi um processo, que de acordo com as respostas, foi acompanhado por estratégias como a limitação do acesso aos ecrãs, ou seja, a tecnologia, reforçando assim o papel do livro.

Também o recurso às bibliotecas e a compra de livros foi igualmente mencionado, o que revela preocupação em diversificar os materiais disponíveis e em criar oportunidades de contacto com a literatura.

Como resposta que aponta para a ausência da introdução da literatura para a infância, esta justifica-se pelo desenvolvimento da criança, neste caso, “Ainda não, porque a menina não fala, logo não sabe ler”, o que também dá a entender que a leitura ainda não é uma opção. Para facilitar a compreensão dos dados, os mesmo encontram-se organizados na seguinte tabela:

Se respondeu sim, como é que realizou esse processo?
- Antes de dormir leio-lhe um livro
- Desde que a menina fez um ano ou ano e meio...lemos todos os dias uma história antes de ir dormir. Tem também cartão da biblioteca municipal e de 15 em 15 dias vamos lá trocar os antigos e escolher novos. Já é um ritual.
- Sentando junto e lendo para ele
- Leitura, compra de livros, idas a biblioteca.
- Lendo histórias ao deitar
- Desde cedo (primeiros meses), começámos com a exploração do objeto livro, inicialmente com livros sensoriais, de diferentes texturas e/ou sons, evoluindo para livros de imagem-palavra e, depois, para a leitura de histórias, em vários momentos do dia e sempre na hora de ida para a cama (hora da sesta incluída). Paralelamente, optámos por atrasar o mais possível o acesso à televisão (apenas tendo o nosso filho começado a ver programas adequados à idade e não mais do que 30 minutos/dia, depois dos 3 anos) e por não dar qualquer acesso a outro tipo de ecrã.
Se respondeu não, gostaria de partilhar algum motivo ou fator que levou a essa decisão?
- Ainda não porque a menina não fala logo não sabe ler

Tabela 1: Respostas dos pais às questões sim ou não da pergunta 1 da 1.ª secção

Na segunda pergunta “Costuma ler livros com e para as crianças em casa?”, os participantes responderam “sim” ou “não”, onde 87,5% dos participantes responderam sim, correspondendo a 7 respostas e 12,5% respondeu não, o que corresponde a 1 resposta, como verificamos no gráfico 2. Portanto, verifica-se que a maioria lê com e para as suas crianças.

2. Costuma ler livros com e para a criança em casa?

8 respostas

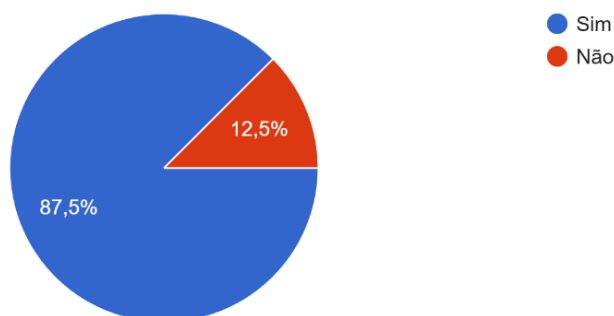


Gráfico 2: Respostas dos pais à pergunta 2 da 1.ª secção

Nesta pergunta, foi questionado aos participantes que responderam não, se gostariam de partilhar algum motivo ou fator que dificulta a leitura em casa, sendo que o único obstáculo mencionado foi a falta de tempo, o que mostra que a leitura é de facto reconhecida como uma prática desejável, porém não é realizada com regularidade, pois surge condicionada pelas exigências da rotina diária dos pais, como podemos observar “Às vezes, falta de tempo”. Ou seja, como podemos ver na tabela 2, este dado evidencia que, embora exista a consciência da importância da leitura, a sua integração na rotina das crianças e familiar, enfrenta esta barreira da disponibilidade do adulto.

Se respondeu não, gostaria de partilhar algum motivo ou fator que dificulte a leitura em casa?

- Às vezes, falta de tempo.

Tabela 2: Respostas dos pais que responderam não à pergunta 2 da 1.ª secção

Relativamente à terceira pergunta “Quem costuma ler com e para a criança em casa?”, podemos verificar que quem realiza a leitura com mais frequência é a mãe e pai juntos, assumindo estes o papel central nesses momentos. Em alguns casos, a leitura é realizada alternadamente, reforçando a partilha de responsabilidades e que não é

atribuída a uma única pessoa e sim, varia. Para compreender os resultados, os mesmos são organizados e apresentados no gráfico 3.

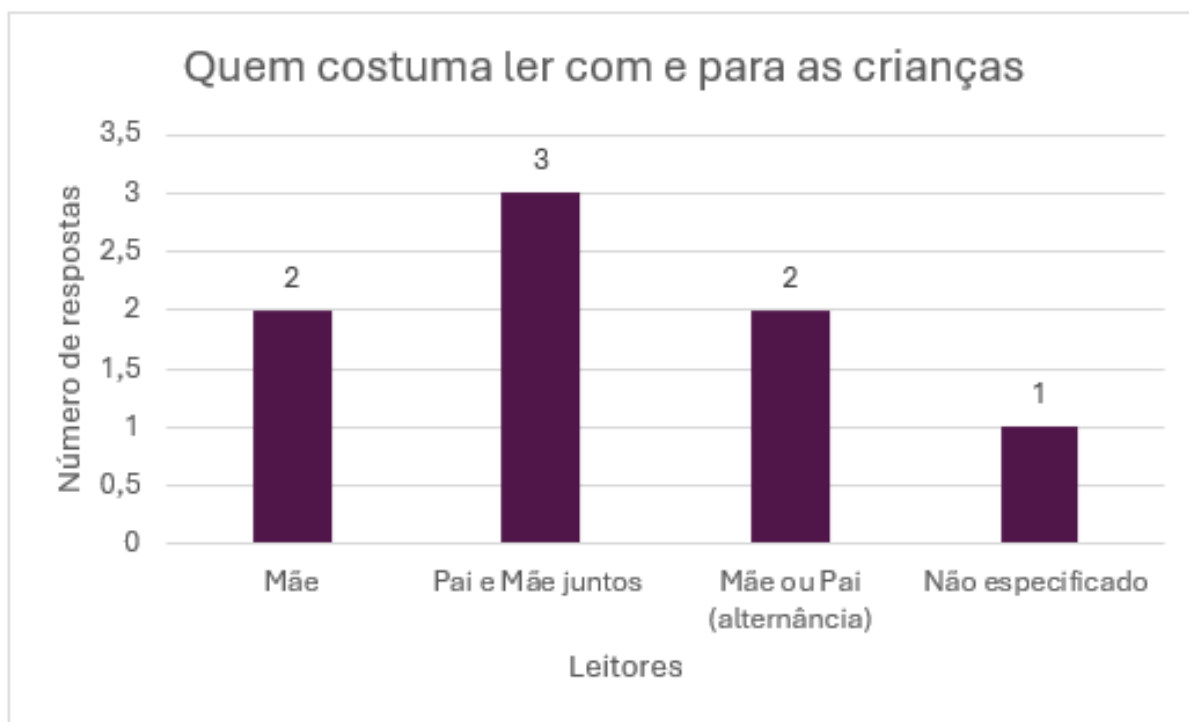


Gráfico 3: Respostas dos pais à pergunta 3 da 1.^a seção

Quanto ao participante que não especificou quem realiza estes momentos, podemos retirar que apesar de não distinguir ninguém, apenas afirma que a leitura acontece.

Na quarta pergunta “Com que frequência lê livros ou conta histórias à criança? E em que momentos do dia?”, verifica-se que com a análise das respostas, a leitura de livros e/ou histórias é, para a maioria das famílias, uma prática diária e muito associada ao momento de dormir, em que de oito participantes, seis deles responderam à hora de dormir, como por exemplo “Todos os dias, antes de dormir”, “À noite antes de dormir” ou “Ao deitar”, podendo observar na tabela 3. Estes momentos mostram-se como sendo parte da rotina noturna, reforçando o papel da literatura para a infância na preparação para dormir.

Com que frequência lê livros ou conta histórias à criança? E em que momentos do dia?
- Todos os dias, antes de dormir
- Todos os dias, antes de dormir
- Pouca frequência, finais de dia ou em meio as brincadeiras
- Para dormir e finais de semana
- À noite antes de dormir
- Ao deitar
- Quase diariamente
- Diariamente (pelo menos 2 vezes por dia); antes da sesta/sono noturno e sempre que solicitado pelo nosso filho ou introduzido por nós em brincadeira com ele.

Tabela 3: Respostas dos pais à pergunta 4 da 1.ª secção

Destaca-se, ainda, alguns participantes que leem em momentos como a sesta ou incluindo em brincadeiras, nomeadamente quando é a pedido da criança, o que demonstra uma integração mais ampla da leitura no quotidiano da criança e da família.

No que remete à frequência com que leem para as crianças, a maioria respondeu que lê diariamente, e por outro lado, temos também respostas que apontam para práticas menos frequentes, ou limitadas, neste caso nos fins de semana ou fim do dia, podendo ser observado no gráfico 4 abaixo apresentado.



Gráfico 4: Respostas dos pais à pergunta 4 da 1.ª secção

No que remete à quinta pergunta “Que tipo de livros a criança gosta mais?”, podemos analisar as preferências literárias das crianças, onde se verificou uma grande diversidade de gostos. Alguns participantes destacaram personagens específicas ou coleções como *Bluey* ou *A quinta dos Quatro ventos*, sendo estas muito baseadas nos interesses atuais das crianças, pois são histórias que possuem uma versão de desenhos animados, o que leva a escolherem esta categoria de livros.

Outros referem que existe uma preferência por histórias pequenas e com muitas imagens, mostrando a importância das ilustrações na motivação para a leitura e , ainda histórias de animais e aventuras, o que reflete o interesse das crianças por narrativas ligadas ao mundo real e à ação.

Já os contos de fada e os tradicionais, surgem como outra categoria de relevância, mostrando desta forma, uma continuidade de narrativas clássicas no imaginário infantil. Por fim, existem algumas respostas de carácter mais genérico, ou seja, não especificam uma tipo de livro, deixando uma abertura e um gosto indiferenciado pela literatura para a infância, sendo que podemos observar tudo isto no gráfico 5, já com os dados organizados.

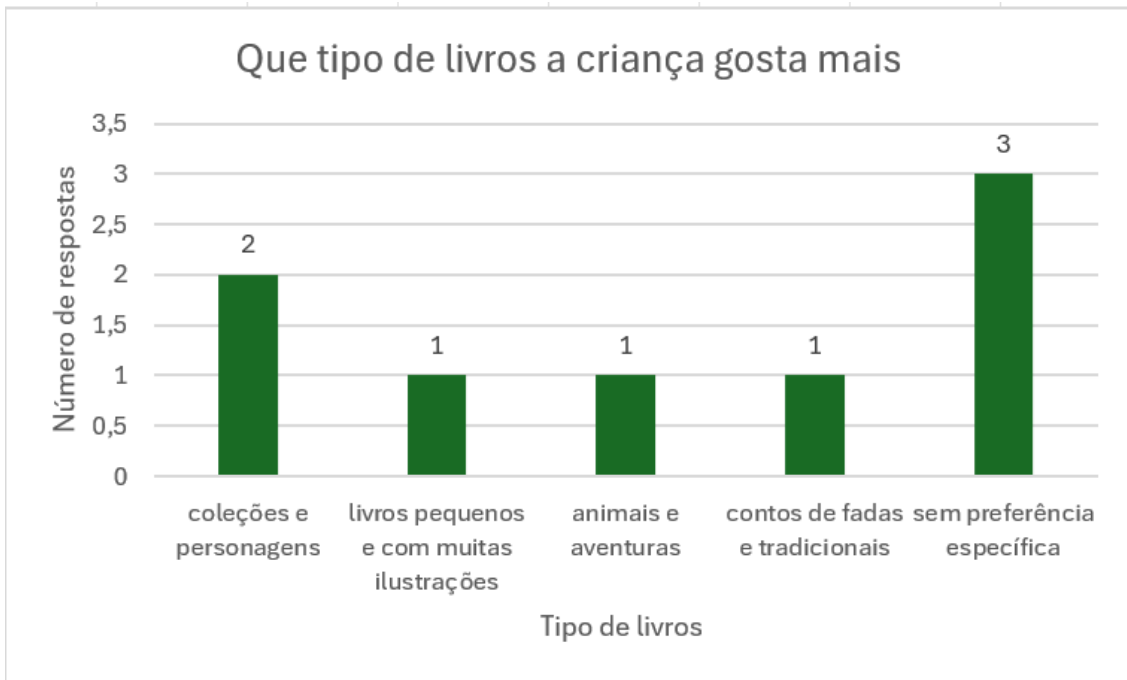


Gráfico 5: Respostas dos pais à pergunta 5 da 1.ª secção

Relativamente à sexta pergunta “A criança demonstra interesse espontâneo pelos livros?”, verificou-se unanimidade nas respostas, onde todos os participantes afirmaram que as suas crianças demonstram curiosidade e motivação própria para o contacto com os livros. Isto, revela que independentemente da frequência ou até mesmo dos hábitos familiares em casa, as crianças veem o livro como um objeto atrativo e significativo, e tal podemos observar no gráfico 6.

6. A criança demonstra interesse espontâneo pelos livros?

8 respostas

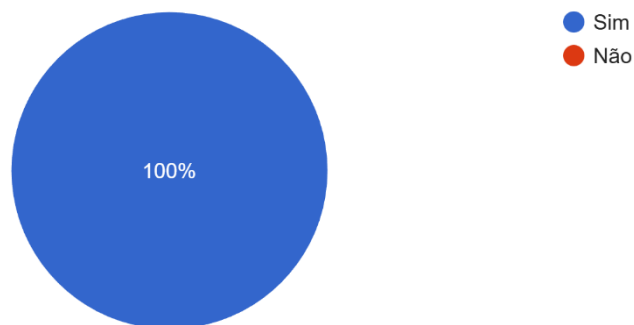


Gráfico 6: Respostas dos pais à pergunta 6 da 1.ª secção

Ainda a acompanhar esta pergunta, os participantes foram questionados para o caso de responderem sim, partilhar como é que as crianças demonstram esse interesse. Perante as respostas obtidas, estas revelam que o interesse espontâneo das crianças pelos livros, manifesta-se de várias formas. Primeiramente, destaca-se pela procura e iniciativa própria, onde estas vão buscar o livro ou pedem mesmo que estes lhes sejam lidos. Paralelamente, observa-se uma autonomia no que remete à vontade que expressam em escolher os seus livros e em participar nas idas à biblioteca, bem como na atenção que dão às histórias.

Este interesse também se observa quando as crianças pedem para comprar livros, o que mostra que estas valorizam o livro e querem ter acesso a mais. Por fim, existem algumas respostas que remetem ao manuseio do livro, evidenciando desta maneira, a importância da dimensão sensorial na relação com a literatura para a infância. Assim, as respostas dadas pelos participantes apresentam-se organizadas no gráfico 7, sendo relevante referir que apesar de todos os participantes responderem à pergunta inicial, nesta questão houve um participante que não se manifestou.

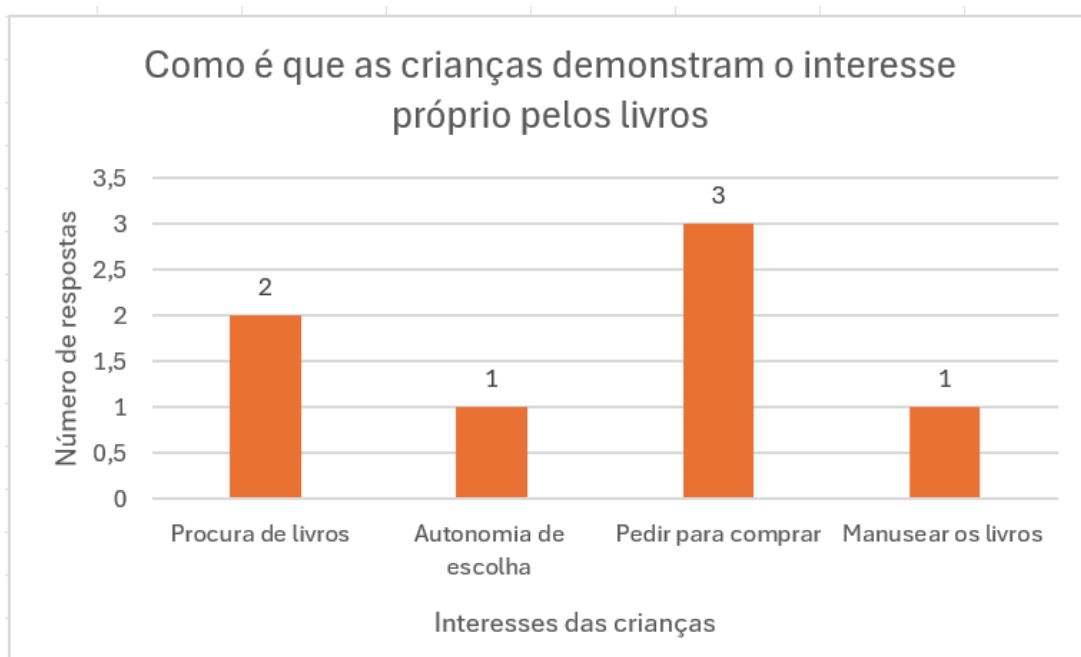


Gráfico 7: Respostas dos pais à pergunta 6, da 1.ª secção, sobre o interesse dos filhos

De seguida, na sétima pergunta “Costuma comprar ou oferecer livros à sua criança?”, os participantes responderam “sim” ou “não”, onde 87,5% dos participantes responderam sim, correspondendo a 7 respostas e 12,5% respondeu não, o que corresponde a 1 resposta, como verificamos no gráfico 8.

7. Costuma comprar ou oferecer livros à sua criança?

8 respostas

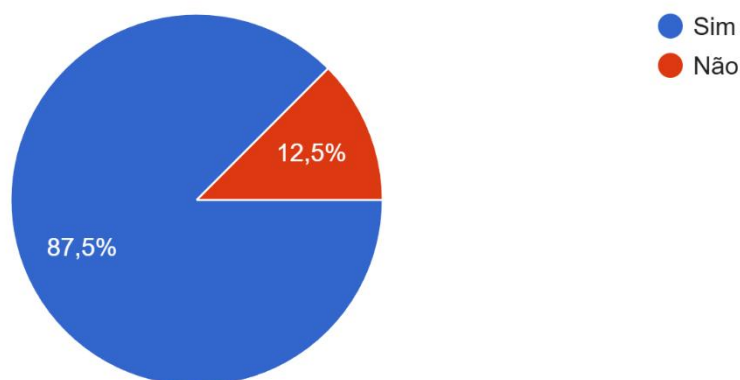


Gráfico 8: Respostas dos pais à pergunta 7 da 1.ª secção

Portanto, verifica-se que a maioria considera o livro um objeto relevante e que deve é adquirido ou oferecido em diversos contextos, podendo observar-se na pergunta “se respondeu sim, gostaria de partilhar com que frequência o faz e em que contexto isso acontece?”. As respostas a esta questão, revelam diferentes práticas no que remete à compra ou oferta de livros às crianças, nomeadamente, alguns participantes referem que compram livros ocasionalmente, sendo motivados por preferências específicas, novamente o *Bluey*, enquanto outros optam por não comprar nem oferecer livros, recorrendo a visitas às bibliotecas, garantindo uma maior diversidade de leitura.

Também referem que essas ofertas ou compras são realizadas e datas comemorativas, como dias de aniversário, pelo Natal ou nas férias, o que dá um sentido mais simbólico ao livro. Por outro lado, alguns pais indicam que raramente compram, visto que já possuem uma quantidade significativa de livros oferecidos anteriormente. Há, ainda, quem o faça regularmente, como duas a três vezes por ano, sem depender de épocas festivas e outros que o fazem frequentemente, aproveitando diferentes contextos como apresentações de livros nas escolas e as idas à biblioteca. Assim, podemos verificar os dados recolhidos nos gráficos 9 e 10, a seguir apresentados, em que no primeiro gráfico podemos observar com que frequência, os pais compram ou

oferecem livros aos seus filhos e no segundo gráfico em que ocasiões o mesmo acontece.

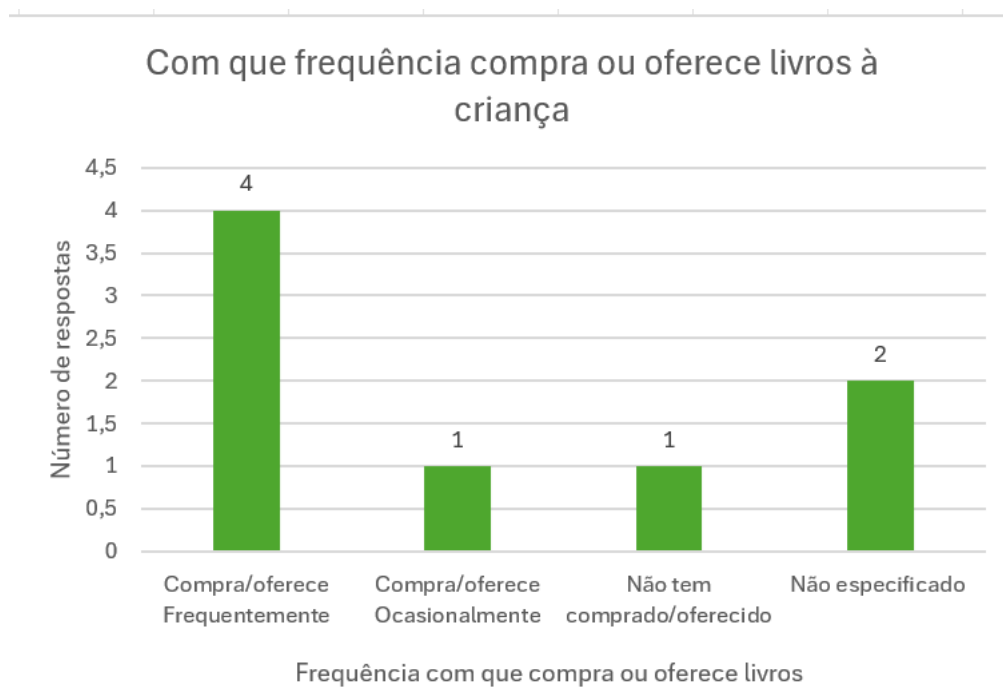


Gráfico 9: Respostas dos pais sobre a frequência com que compram ou oferecem livros aos filhos

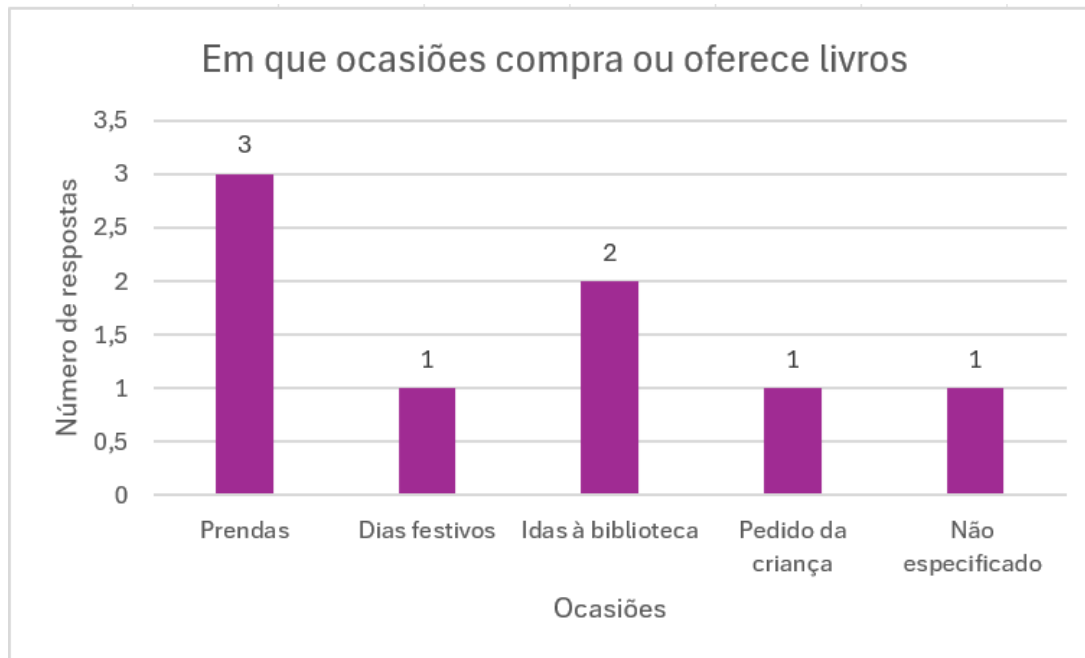


Gráfico 10: Respostas dos pais sobre a ocasião em que compram ou oferecem livros

No que remete à oitava pergunta “Como escolhe os livros e as histórias que lê com a sua criança? Segue algum critério ou deixa a criança escolher?”, podemos verificar diversos critérios utilizados pelas famílias como se observa no gráfico 11.

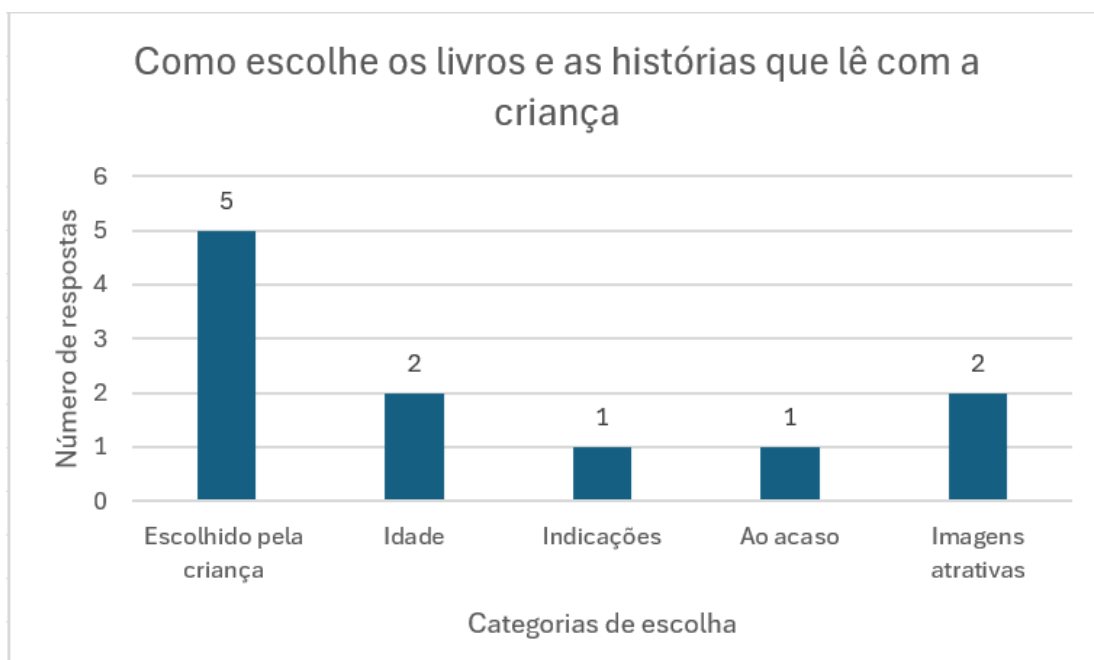


Gráfico 11: Respostas dos pais sobre os critérios de escolha de livros

Primeiramente, é importante referir que o número total de respostas excede o número de participantes, uma vez que alguns pais responderam o uso de mais do que um critério na escolha do livro para as suas crianças, o que se revelou num aumento do número de dados recolhidos.

De seguida, conseguimos verificar que, na maioria dos casos, a escolha dos livros e das histórias é deixada às crianças, ou seja, são estas que escolhem, promovendo a autonomia e a participação ativa no processo de leitura. Em alguns casos, esta autonomia é um pouco acompanhada por outros critérios definidos pelo adulto, como a idade e a presença de imagens atrativas, tornando a escolha mais adequada às características das suas crianças.

Por fim, foram também registadas respostas que indicam escolhas sem critérios específicos, como por exemplo, o facto de o adulto escolher ao acaso e, ainda, escolher um livro através de uma indicação de alguém.

4.2. Apresentação e interpretação dos dados da 2.ª secção

A segunda secção do questionário tem como nome “Perceção dos pais e familiares sobre a Literatura para a Infância” (anexo viii) e consistiu em explorar as conceções e os valores que as famílias atribuem à literatura para a infância, analisando como entendem o papel desta no desenvolvimento global da criança.

Esta secção é composta por três perguntas. A primeira pergunta “Na sua opinião, qual é a importância da leitura de livros e histórias nesta faixa etária?”, observa-se que as respostas revelam uma perceção amplamente positiva sobre a importância da leitura de livros e histórias na infância.

A maioria dos participantes destaca o papel da leitura no desenvolvimento da linguagem, da compreensão e da aquisição de conhecimentos, sendo considerada essencial para o crescimento das crianças. Há, ainda, pais que valorizam a leitura para estimular a criatividade e a curiosidade, bem como sendo um meio de transmissão de valores e para o desenvolvimento de competências socio emocionais, como por exemplo, a empatia. A leitura é ainda entendida como um elo de ligação afetiva entre o adulto e a criança, proporcionando momentos de carinho e tempo de qualidade em família.

Por fim, alguns participantes referem a relevância da leitura para o futuro sucesso escolar das crianças, reforçando a ideia da importância do contacto com os livros, desde cedo. Em síntese, a leitura é aqui percecionada como uma prática essencial e multifacetada, sempre vista como relevante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Podemos, assim, verificar as respostas dadas pelos participantes de forma organizada na tabela 4.

Na sua opinião, qual é a importância da leitura de livros e histórias nesta faixa etária?
- Muito bom para o desenvolvimento da linguagem, compreensão e aquisição de conhecimentos
- Ajudam a estimular a criatividade, ajudam-nos a ensinar valores e é uma ótima maneira de passarmos um tempo de qualidade com os nossos filhos.
- É muito importante
- Essencial
- Aprendizagem, mas sobretudo o momento de carinho
- Acho muito importante porque as crianças precisam de ouvir
- Desenvolvimento neuro cognitivo. Útil para o futuro sucesso escolar.
- A leitura de livros e histórias é de extrema importância a vários níveis: desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, de competências socio emocionais como a empatia, do interesse pelo mundo e do autoconhecimento, assim como o desenvolvimento da linguagem.

Tabela 4: Respostas dos pais à pergunta 1 da 2.^a secção

No que remete à segunda pergunta “Na sua opinião, quais são os benefícios que a literatura para a infância pode trazer para o desenvolvimento da criança?”, as respostas obtidas foram muito ao encontro das respostas dadas à primeira pergunta, nomeadamente no contributo para o desenvolvimento emocional e social, permitindo que as crianças compreendam melhor as suas emoções e fortaleçam as suas competências sociais. Ainda, a valorização no estímulo da criatividade e imaginação, bem como sendo uma ferramenta para o desenvolvimento da linguagem.

Como respostas mais diversas, apontando outros benefícios, estes incluem a transmissão de valores, tanto educativos como culturais, a estimulação cognitiva e a autorregulação, além de despertar o interesse pela leitura e pelo conhecimentos de novos assuntos. Com isto, os dados recolhidos são organizados na tabela 5, abaixo apresentada.

Na sua opinião, quais são os benefícios que a literatura para a infância pode trazer para o desenvolvimento da criança?
- É importante para o desenvolvimento cognitivo
- É muito importante para o desenvolvimento emocional e social, conseguem perceber mais sobre emoções, por exemplo.
- Ajuda muito na criatividade, na fala e outros
- Criatividade, interesse pela leitura, aprender sobre alguns assuntos.
- A educação transmitida
- Aprender a ler mais cedo e melhor e mais cultura
- Estimulação cognitiva. Autorregulação.
- Tal como descrito acima, a literatura na infância traz benefícios a nível emocional, social e cognitivo.

Tabela 5: Respostas dos pais à pergunta 2 da 2.ª secção

Relativamente à terceira pergunta “Que importância atribui à literatura para a infância em casa?”, as respostas dadas evidenciam um perceção muito positiva sobre a literatura para a infância em contexto familiar. Uma das respostas que mais se realça, destaca o papel da leitura no desenvolvimento da linguagem e na interação de uma criança que era não verbal, apresentando desafios em comunicar.

Além disso, a leitura em casa é entendida como uma prática que estimula hábitos futuros de leitura e fortalece os laços emocionais, enquanto elo para a criação momentos de partilha significativa entre os pais e os filhos. Há, ainda, que indique que as questões de tempo e disponibilidade são limitadas, mas que atribuem grande importância à literatura e que esta é essencial.

Depois, há casos em que a leitura surge como uma prática natural e espontânea, integrada no quotidiano familiar, enquanto outros pais referem uma valorização prática e regular, através das leituras diárias, da aquisição de livros e de idas à biblioteca municipal. Quanto às respostas recolhidas, são apresentadas na tabela 6 abaixo.

Que importância atribui à literatura para a infância em casa?
- Dado que o meu filho era não verbal, foi muito importante para o desenvolvimento da linguagem, para a interação e treino auditivo
- A leitura em casa é muito importante porque ajuda a estimular, criar hábitos de leitura futura e cria laços emocionais com os pais (é um momento de partilha muito grande
- A importância é grande gostaria de ter mais tempo e habito para atribuir mais vezes
- Essencial
- Ainda é cedo, mas faço o naturalmente
- Importância máxima
- Muita importância
- Atribuimos uma grande importância à literatura, que concretizamos, tal como já descrito, através da leitura diária de livros/histórias, aquisição de livros com regularidade, assim como frequência da biblioteca municipal para ler e requisitar livros

Tabela 6: Respostas dos pais à pergunta 3 da 2.^a secção

4.3. Apresentação e interpretação dos dados da 3.^a secção

A terceira secção do questionário tem como nome “Contacto das famílias com a literatura” (anexo ix) e consistiu em perceber de que forma as famílias se relacionam com a mesma e como é que o seu exemplo enquanto adulto leitor influencia a relação da criança com a literatura.

Esta secção é composta por 6 perguntas. A primeira pergunta “Costuma ler livros?”, os participantes responderam “sim” ou “não”, onde 62,5% dos participantes responderam sim, correspondendo a 5 respostas e 37,5% respondeu não, o que corresponde a 3 respostas, como verificamos no gráfico 12.

1. Costuma ler livros?

8 respostas

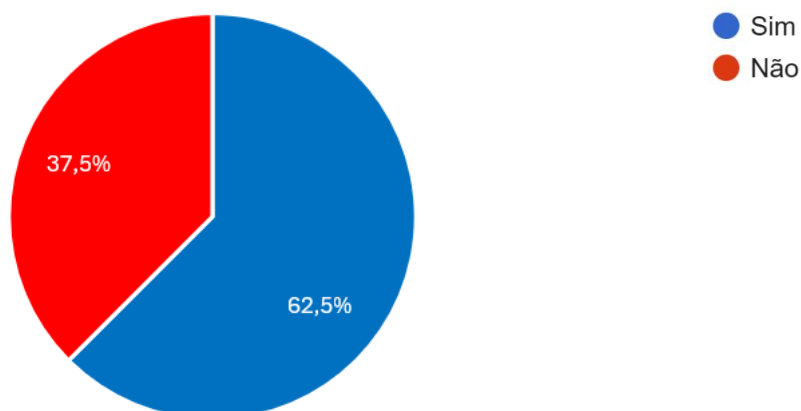


Gráfico 12: Respostas dos pais à pergunta 1 da 3.ª secção

Este resultado mostra que, mesmo que a leitura esteja presente na maioria das famílias, 3 respostas não em 8, é uma proporção relevante. A maioria dos pais integra a leitura nas suas rotinas diárias e pessoais, o que pode favorecer o contacto das crianças com os livros, o que por outro lado, os participantes que responderam negativamente mostra que o hábito de leitura não é “universal”.

A partir desta pergunta, os participantes foram questionados “se respondeu sim, com que frequência lê livros e em que momentos do dia?”. Estes responderam que quanto aos seus hábitos de leitura, a maioria refere que lê diariamente, principalmente à noite ou ao deitar, integrando a leitura como parte da rotina do final do dia. Outros mencionaram momentos como, as folgas ou enquanto esperam para consultas, aproveitando essas ocasiões para ler, sendo que apenas um participante indicou que lê uma vez por semana. No gráfico 13, podemos observar os dados organizados, sendo que, o número de respostas excede o número de participantes, visto que como aconteceu em análises anteriores, alguns pais referiram mais que um aspeto.

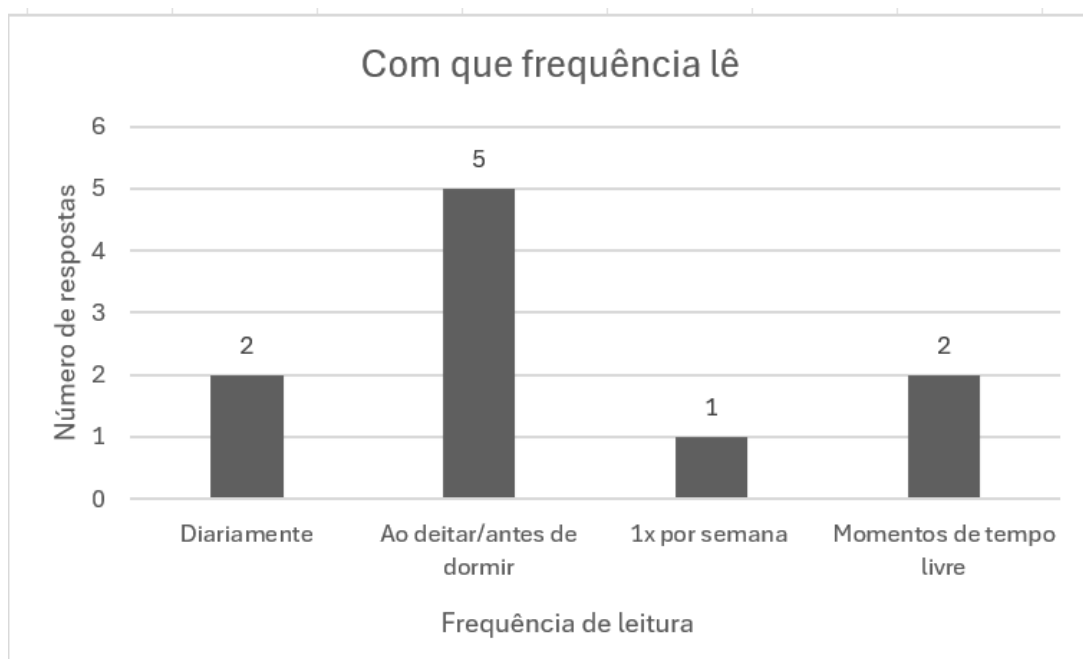


Gráfico 13: Respostas dos pais sobre a frequência com que lê

Por outro lado, aos participantes que responderam não, foram questionados se gostaria de partilhar algum motivo ou fator que dificulte essa leitura, no qual a resposta com maior destaque foi a falta de tempo e a dificuldade em incluir a leitura na rotina, sendo que um dos pais indicou que já lê muito no trabalho, o que poderá justificar a sua dificuldade em manter esse hábito em casa. Os dados são agora apresentados no gráfico 14, acontecendo a mesma questão do número em excesso de respostas comparado com o de participantes, como já foi referido anteriormente.

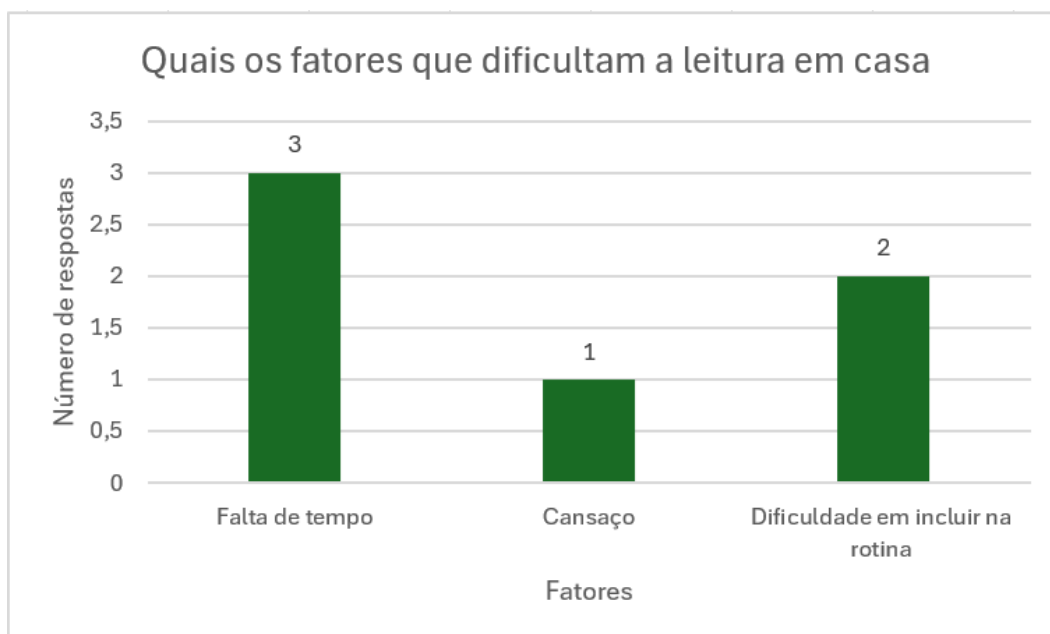


Gráfico 14: Respostas dos pais sobre quais os fatores que dificultam a leitura em casa

No que remete à segunda pergunta “Como descreveria a sua relação com a literatura ao longo da vida?”, as respostas foram variadas e revelaram diferentes relações dos pais com a literatura ao longo da vida.

Alguns participantes referem que mantinham uma boa relação com a leitura quando eram mais jovens , algo que reduziu na fase adulta devido a fatores como tempo limitado ou novas responsabilidades, enquanto outros descrevem que têm uma relação mais fraca ou inexistente, diminuindo o contacto com a leitura ao contexto profissional.

Há, também, quem refere o seu desejo por ler mais ou quem caracteriza a sua relação como algo esporádico, refletindo-se numa prática irregular. Em contrapartida, temos alguém que refere que relação muito positiva e próxima, mostrando-se leitores assíduos e que participam em atividades como feiras e apresentações. Para uma melhor compreensão, as respostas são apresentadas na tabela 7.

Como descreveria a sua relação com a literatura ao longo da vida?
- Atualmente tenho pouco tempo para ler, mas antes dos meus filhos nascerem lia muito livros, Agatha Christie, Dan Brown, Hercule Poirot eram os meus preferidos. Quando era mais nova gostava dos cinco
- Não muito boa. Já o meu marido lê bastante
- Na fase jovem mantinha grande relação, na fase adulta é pouca
- Gostaria de ler mais
- Esporádica
- Boa
- Nenhuma. Só profissionalmente
- Tenho tido uma relação muito próxima com a literatura, ao longo da vida, sendo uma leitora assídua, participando pontualmente em apresentações de livros, frequentando livrarias e feiras do livro ou comprando livros online

Tabela 7: Respostas dos pais à pergunta 2 da 3.ª secção

Relativamente à terceira pergunta “Na sua opinião, os seus hábitos de leitura influenciam a relação da sua criança com os livros? Porquê?”, a maioria considera que os hábitos de leitura do adulto, influencia a relação da criança com os livros. Para mostrar essa influencia, um participante revelou que um dos seu filhos só de ouvir contar uma história conseguiu decorá-la, o que evidencia o impacto da repetição e da partilha de histórias para o desenvolvimento da memória e do gosto pela leitura.

Foi, também, destacado que as crianças aprender essencialmente, através da imitação, em que observam o comportamento do adulto e replicam-no, reforçando desta forma a importância do exemplo dos pais, pois eles são os modelos das crianças.

Ainda que, alguns não tenham o hábito de ler, estes referem que leem para a crianças, garantindo que esta mantém o contacto com os livros, incentivando e estimulando à leitura, como verificamos na tabela 8.

Na sua opinião, os seus hábitos de leitura influenciam a relação da sua criança com os livros? Porquê?
- Eu sempre lhes li livros, mas eles também sempre gostaram O meu filho mais velho adorava a história da Cinderella, todos os dias tinha que lhe ler, e com cerca de 3 anos ele disse que era ele a ler-me, parecia que estava a ler, ele decorou mais de metade do livro, palavra por palavra
- Sim, os pais influenciam os filhos em tudo. A leitura é uma delas
- Sim, porque geralmente aprende pelo que vê
- Sim, a imitação
- Nada, porque embora eu não leia para mim, leio para ela
- Sim, porque se eu gostar e tiver o habito de o fazer, a criança ao ver, também vai ter curiosidade
- Não. Porque apesar de não ler em casa incentivo e estímulo
- Considero que as crianças aprendem essencialmente através do que veem fazer. Neste sentido, a disponibilidade de livros em casa, assim como a observação do interesse dos pais por livros, despertará a curiosidade e o interesse do nosso filho

Tabela 8: Respostas dos pais à pergunta 3 da 3.ª secção

Quanto à quarta pergunta “Acredita que o exemplo dado pelos pais e familiares tem impacto na construção do gosto pela leitura na criança? Porquê?”, esta complementa a questão anterior. Aqui, todos concorreram que o exemplo dado pelos pais e familiares tem impacto na construção do gosto pela leitura na criança, sendo o que mais se destaca, a imitação, onde as crianças tendem a reproduzir os comportamentos que observam dos adultos, logo o hábito de leitura dos pais será, também, o seu modelo, tal como refere Balça et al. (2017) que “a família constitui-se como um modelo de atos literários ao permitir que a criança construa o seu saber ler literário” (p. 716).

Alguns indicam que, se os pais não demonstrem essas práticas de leitura, as crianças dificilmente irão desenvolver esse gosto pela leitura, logo mostrar entusiasmo e prazer pela mesma, irá despertar o interesse e curiosidade dos seus filhos.

Por fim, o que mais se destaca é o facto de considerarem os pais como primeiros modelos das crianças, que não influenciam somente na leitura, mas sim em outras dimensões do desenvolvimento. Assim, observamos na tabela 9 os dados recolhidos.

Acredita que o exemplo dado pelos pais e familiares tem impacto na construção do gosto pela leitura na criança? Porquê?
- Sim, porque as crianças tendem a imitar os pais
- Sim, claro.
- Sim porque ,geralmente aprendem pelo que vê, se não nos veem fazendo dificilmente farão no futuro.
- Sim, o hábito e imitação
- Sim, a imitação
- Acredito que sim pois se mostrarmos que gostamos também eles vão gostar
- Sim, porque as crianças são umas esponjas dos pais
- Sim, os pais são o primeiro modelo da criança, pelo que considero que o exemplo dos pais terá impacto na criança a vários níveis, incluindo o gosto pela leitura.

Tabela 9: Respostas dos pais à pergunta 4 da 3.ª secção

No que remete à quinta pergunta “Partilha os seus momentos de leitura com a sua criança?”, os participantes responderam “sim” ou “não”, onde 37,5% dos participantes responderam sim, correspondendo a 3 respostas e 62,5% respondeu não, o que corresponde a 5 respostas, como verificamos no gráfico 15.

5. Partilha os seus momentos de leitura com a sua criança?

8 respostas

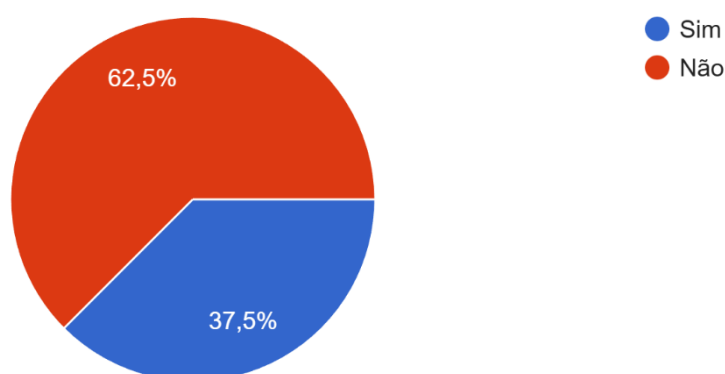


Gráfico 15: Respostas dos pais à pergunta 5 da 3.ª secção

Relativamente a esta partilha de momentos de leitura dos pais com os filhos, verifica-se que embora exista uma valorização da leitura partilhada, esta não é uma prática

predominante. Para perceber este ponto de vista, no caso de responderem sim, os participantes foram perguntados como é que o fazem, destacando que trazem a criança para perto, onde lhes falam do livro que estão a ler ou deitam-se todos juntos em que cada um lê o seu livro e desta forma, disfrutam da companhia uns dos outros.

Aos que responderam não, os principais motivos e inerentes a todos baseiam-se no facto de não serem livros adequados às idades das crianças e que gostam de estar concentrados e ter um tempo dedicado para estarem sozinhos e aproveitarem.

Na sexta e última pergunta “Que valor atribui à literatura na sua vida?”, revela-se o valor da literatura na vida dos participantes. A maioria atribui grande importância à mesma, destacando-a como uma forma de descontração essencial no quotidiano e que representa um grande valor pessoal. Outros reconhecem-na como uma fonte de conhecimento e aprendizagem, ainda que seja indicado que essa prática se manifesta pela leitura de artigos digitais quando existe um tempo livre.

Contrapondo estas opiniões, existe uma resposta que não atribui nenhum valor à literatura e outra que se apresenta como uma leitora com um interesse e dedicação assídua, destacando a leitura como uma atividade de grande valor, tanto a nível profissional como no lazer. Para uma melhor perceção das respostas, estas encontram-se organizadas na tabela 10.

Que valor atribui à literatura na sua vida?
- É muito importante, é uma forma de descontrair
- É importante
- Grande valor
- Conhecimento
- A literatura é importante, atualmente pratico lendo artigos no telemóvel quando posso
- Essencial
- Nenhuma
- A literatura é um dos meus grandes interesses e a leitura uma das atividades a que dedico mais tempo, seja para trabalho ou para lazer

Tabela 10: Respostas dos pais à pergunta 6 da 3.ª secção

4.4. Conclusões do Estudo

Após analisar e interpretar os dados recolhidos, pretendeu-se alcançar resultados que respondessem à questão de investigação sobre as conceções dos pais acerca da literatura para a infância.

A metodologia de recolha de dados utilizada, isto é, o questionário, foi essencial pois possibilitou a obtenção de dados diretos dos pais e familiares, garantindo a diversidade de respostas e permitindo identificar padrões e categorias de análise. Além disso, revelou algumas vantagens como a facilidade da sua aplicação, a economia de tempo e a possibilidade de recolher informação de vários participantes em simultâneo.

Esta investigação e o uso do questionário, permitiram compreender de forma ampla e multifacetada a relação das famílias com a literatura para a infância, evidenciando tanto práticas concretas como perceções e valores atribuídos à leitura. Os resultados mostram que, embora a leitura seja valorizada, os hábitos variam tanto em frequência como em intensidade, sendo muitas vezes associados ao período noturno ou a momentos de descanso. Apesar dessa valorização simbólica, algumas famílias revelam dificuldades em manter uma prática regular, sobretudo devido à falta de tempo, ao cansaço ou à predominância de outras atividades quotidianas, ou seja, outros hobbies.

Esta discrepância entre a valorização e a prática, confirma que o contacto com a literatura para a infância não é homogéneo, refletindo diferentes estilos de vida e prioridades das famílias.

No que diz respeito à perceção dos pais, verifica-se que existe de facto um consenso quanto ao impacto positivo da literatura para a infância no desenvolvimento das crianças (referência), sendo esta entendida como promotora de competências cognitivas e linguísticas, mas também como um estímulo à criatividade, curiosidade e transmissão de valores, além de favorecer o sucesso escolar futuro.

É igualmente reconhecida como prática de vínculo afetivo, proporcionando momentos de partilha e carinho em família. Esta visão confirma a literatura como instrumento de desenvolvimento integral, capaz de conjugar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, valorizando o papel das histórias na construção da imaginação e da identidade.

Relativamente ao contacto das famílias com a literatura, verificam-se diferentes caminhos: alguns adultos mantêm hábitos assíduos e um interesse profundo, enquanto

outros revelam práticas esporádicas ou a ausência quase total de leitura. Apesar dessa diversidade, há unanimidade na ideia de que o exemplo dos pais e familiares influencia diretamente o gosto pela leitura das crianças, sobretudo através da imitação e da observação, tal como indica Rosado (2011), que devemos “ler lhes, servir de modelo, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões em que possam experimentar estratégias e se sintam como verdadeiros leitores” (p. 53).

Já, quanto à partilha dos momentos de leitura entre pais e filhos, estes não são predominante, uma vez que, os pais optam por aproveitar esses momentos para estarem um tempo sozinhos, sendo algo só deles e que lhes dá prazer.

Um aspeto que se destaca são as idas às bibliotecas, visto que alguns pais optam por essa estratégia ao invés de comprar ou oferecer livros. Esta é uma boa técnica, pois é um local que entrega às crianças uma grande diversidade de livros, onde elas podem escolher livremente, já que estas segundo Rosado (2011), “quer as bibliotecas escolares bem organizadas, quer as bibliotecas públicas têm como finalidade promover a leitura e proporcionar tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes” (p.57).

Esta é, ainda, uma forma de desenvolver a autonomia na criança, permitindo que ela tenha uma participação ativa no seu processo de leitura, pois ao deixá-la escolher os seus livros estamos a ir ao encontro dos seus gostos e preferências o que reforça a sua motivação para a leitura.

Porém alguns pais referem que gostam de ser eles a ter esses critérios de escolha de livros, como por idade, por imagens mais atrativas, uma vez que é de grande importância, tal como refere Garcia Sobrino (2000), os livros para as crianças também devem obedecer a certos critérios de seleção como “ o formato resistente às manipulações pouco experientes dos mais novos, as ilustrações bem visíveis e claras, conteúdos simples e temas relacionados com a realidade das crianças” (citado por Rosado, 2011, p. 41).

Quanto ao livro enquanto objeto principal na literatura para a infância, a partir dos resultados este é visto como um estímulo natural e apelativo para as crianças, sendo relevante reforçar a importância de disponibilizar livros em casa, já que o interesse espontâneo destas, facilita a criação de hábitos de leitura e o gosto pela mesma.

O livro deve ser apresentado às crianças em idade precoce, ou seja, desde cedo, pois o contacto com este como refere Rosado (2011), “é um factor de conhecimento do

mundo envolvente, por parte da criança e do seu mundo afectivo, simulando situações, estados de espírito, viagens para outras terras, etc.” (p. 48).

Além disso, um dos aspetos relevantes e visível nos resultados do estudo, é o recurso a livros sensoriais e com muitas imagens atrativas, pois como indica Coelho (1984),

“os livros adequados a esta fase devem ainda apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, pois esta é também a fase de consolidação da linguagem, quando as palavras devem corresponder às figuras. Daí que a natureza das ilustrações deva ser realista, isto é, corresponder à verdade do que as histórias contam” (citado por Rosado, 2011, p. 48).

Assim podemos concluir que o ambiente familiar desempenha um papel determinante na construção do gosto pela leitura, mas que é necessário reforçar estratégias de sensibilização e apoio às famílias, de modo a transformar esta valorização numa prática quotidiana e significativa.

Á escola e os educadores também assumem um papel central na articulação com as famílias, promovendo atividades que incentivem a leitura partilhada, criando oportunidades de contacto com os livros e reforçando a importância da literatura como prática cultural e educativa. A literatura para a infância, ao ser vivida em casa e na escola, torna-se não apenas um recurso pedagógico, mas também um espaço de encontro, de imaginação e de construção de identidade, capaz de formar leitores críticos, criativos e reflexivos.

Com isto, no que remete aos objetivos estabelecidos para este estudo, relativamente ao primeiro objetivo “Perceber de que maneira a literatura para a infância é valorizada e integrada no quotidiano das famílias, identificando as práticas de leitura desenvolvidas no contexto familiar e com que frequência ocorrem”, verificou-se nos resultados, que a maioria das famílias introduziu a literatura para a infância na vida das crianças, sobretudo através de práticas como a leitura em momentos de rotina diária, com maior frequência antes de dormir, revelando uma prática com um valor simbólico e afetivo, frequentemente associada a momentos de proximidade e vínculo entre pais e filhos.

Porém, podemos sim observar que os dados também mostram que a frequência destas práticas varia entre as famílias, sendo influenciada por fatores como a disponibilidade de tempo, o cansaço ou a realização de outras atividades. Isto mostra

que, apesar da valorização da literatura, nem sempre esta se traduz numa prática regular e consistente.

Contudo, esta é uma realidade que vai ao encontro das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que destacam a importância de experiências diversificadas e significativas com a linguagem escrita, reconhecendo o papel do contexto familiar como complementar ao educativo, pois “a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (p. 28). Assim, o primeiro objetivo foi cumprido ao permitir identificar as formas como a literatura era integrada no quotidiano familiar, bem como a frequência e natureza dessas práticas.

Relativamente ao segundo objetivo “Analisar o papel da literatura na vida dos pais e o valor da mesma para eles, bem como as suas perceções sobre a literatura para a infância”, este observou-se, mais concretamente, na análise dos dados da segunda e terceira secções do questionário, que permitiram compreender que a maioria dos participantes do estudo atribui um valor positivo à literatura na sua vida pessoal, reconhecendo-a como fonte de descontração, conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

No que respeita à literatura para a infância, os pais demonstram uma perceção consensual quanto ao seu impacto positivo no desenvolvimento global das crianças, destacando os seus benefícios ao nível do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social, bem como na promoção da criatividade, curiosidade, imaginação e na transmissão de valores.

Estas perceções estão alinhadas com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que reconhecem a literatura como um recurso essencial para o desenvolvimento da criança, valorizando o contacto desde cedo com os livros e as histórias, destacando que “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p. 71).

Por fim, no que remete ao terceiro e último objetivo “Compreender o papel da família na promoção do gosto pela leitura e incentivo da mesma”, através dos resultados verificou-se que as famílias, realmente desempenham um papel determinante na promoção do gosto pela leitura, nomeadamente através da leitura partilhada, da escolha conjunta dos livros, do respeito pelos interesses das crianças e da criação de ambientes

propícios ao contacto com os livros, como o acesso a bibliotecas ou a disponibilização de livros adequados às suas idades.

Apesar de se observarem algumas limitações, como a irregularidade das práticas ou a menor partilha de momentos de leitura por parte de alguns pais, verificou-se uma consciência clara do papel da família enquanto mediadora das primeiras experiências de leitura da criança. Este é um objetivo que também vai ao encontro do que é sustentado pelas OCEPE (2016), ao defender que a parceria entre os dois contextos, é definitivamente fundamental para o desenvolvimento integral da criança, visto que a família assume um papel central na construção do gosto pela leitura.

Em suma, os resultados do estudo, articulados com os princípios das OCEPE, mostram que os três objetivos definidos foram atingidos, permitindo compreender de forma aprofundada a relação das famílias com a literatura para a infância, as suas práticas, perceções e o seu papel na promoção da leitura. O estudo reforçou, ainda, a importância da articulação entre família e educação pré-escolar, no sentido de transformar a valorização da literatura numa prática significativa e promotora do desenvolvimento integral da criança.

4.5. Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Apesar da relevância dos resultados obtidos, este estudo apresenta algumas limitações que são importante de reconhecer. Em primeiro lugar, o número de participantes foi reduzido, o que limita a generalização das conclusões para outros contextos educativos e familiares. A amostra, embora significativa para compreender as práticas e as perceções, não permite ampliar os resultados para a totalidade das famílias das crianças em idade pré-escolar.

Em segundo lugar, a recolha destes dados foi realizada, exclusivamente, através do questionário, o que, apesar de ser um instrumento eficaz para recolher informação de forma sistemática, pode limitar a profundidade das respostas. Outro instrumento para uma boa recolha de dados seria as entrevistas, que também permitiriam uma análise mais detalhada das práticas de leitura em contexto familiar, bem como da interação entre pais e filhos durante os momentos de leitura.

Por fim, o estudo centrou-se apenas na perspetiva dos pais e familiares, não incluindo a voz das próprias crianças. Seria ainda, interessante dar essa voz às mesmas, para uma compreensão integral da forma como estas experienciam e atribuem um

significado à literatura no seu quotidiano, sendo um tema para a realização de um futuro estudo com muito potencial.

Tendo em conta estas limitações, reflito que para que futuras investigações, seja ideal aumentar a amostra, de modo a incluir um número maior e mais diversificado de famílias, permitindo uma maior e melhor análise comparativa entre os diferentes contextos.

Também a utilização de outras metodologias, como entrevistas ou os grupos de foco, pois possibilitam uma maior profundidade na compreensão das práticas familiares e das motivações associadas à leitura. Outra recomendação importante, como já referi, será a inclusão da perspetiva das crianças, através de entrevistas adaptadas à sua idade ou de atividades lúdicas que permitam compreender como vivem a literatura e que significado atribuem aos livros, permitindo uma visão mais completa e integrada da relação família-criança-literatura.

Por fim, uma outra limitação relaciona-se com o facto de não ter sido possível analisar de forma específica o impacto da valorização e promoção da literatura para a infância no desenvolvimento das crianças, não obtendo desta forma dados que sustentem este facto. Embora ao longo do estudo e da revisão da literatura e em partes do estudo seja dado destaque à influência da literatura para a infância em diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, tais como o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social, os dados recolhidos centraram-se essencialmente nas práticas e perceções das famílias. Assim, não foi possível identificar ou avaliar as mudanças no desenvolvimento das crianças decorrentes dessas práticas, logo esta será um ótimo ponto de partida para uma futura investigação.

Conclusão Geral

O percurso realizado ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e todos os estágios feitos através das Práticas de Ensino Supervisionadas e do trabalho de investigação, permitiu-me consolidar aprendizagens significativas e desenvolver competências essenciais para a construção da minha identidade profissional. A experiência em contexto real de sala de aula e no jardim de infância revelou-se determinante para compreender a complexidade da docência, o que exige não apenas conhecimento científico e pedagógico, mas também capacidade de adaptação, flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético.

As práticas deram-me a oportunidade de aplicar e refletir sobre as quatro dimensões dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), nomeadamente a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade educativa; e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Em cada uma destas dimensões pude identificar práticas que contribuíram para o meu crescimento, desde a planificação rigorosa e cuidadosa das atividades, à promoção de ambientes inclusivos, estimulantes e motivadores, passando pela colaboração com os colegas, famílias, equipa educativa e comunidade escolar. A reflexão contínua sobre estas práticas, sustentada em autores, permitiu-me assumir uma postura mais crítica e consciente, orientada para a melhoria constante e para a valorização da criança como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a este trabalho de investigação sobre a importância da literatura para a infância na Educação Pré-Escolar, centrado na perspetiva das famílias, veio complementar a minha formação prática, oferecendo-me uma visão mais ampla sobre a forma como os contextos familiares influenciam o gosto pela leitura e a relação das crianças com os livros. Os resultados mostraram que, embora a literatura seja valorizada pelas famílias, nem sempre se caracteriza por serem práticas regulares de leitura, logo revela-se uma necessidade de reforçar a articulação entre a escola e família na promoção da literatura para a infância. Permitiu-me, ainda, compreender que o papel do educador não se limita ao espaço escolar, mas deve também envolver e sensibilizar as famílias, criando uma cumplicidade de apoio que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

A realização deste estudo trouxe contributos muito significativos para a minha formação enquanto futura educadora, permitindo-me compreender não apenas a

importância da literatura para a infância, mas também o papel central que a família assume no desenvolvimento integral das crianças, o que terá repercussões na minha prática profissional, influenciando a forma como irei estruturar atividades, estabelecer relações com as crianças e colaborar com as famílias.

Primeiramente, a investigação reforçou a necessidade de valorizar a leitura como recurso pedagógico e educativo. Percebi que, para além de promover competências cognitivas e linguísticas, a literatura é um instrumento que fortalece vínculos afetivos, estimula a criatividade e permite que as crianças explorem emoções e experiências de forma segura. Ao exercer a minha função de educadora, terei consciência da importância de criar momentos de leitura que sejam educativos e ao mesmo tempo prazerosos, despertando o gosto pela leitura desde cedo.

De seguida, os resultados do estudo comprovam que a articulação com as famílias é fundamental para a promoção de bons hábitos de leitura e para a construção de um percurso escolar coerente e significativo. Esta conclusão terá um impacto direto na minha prática, pois permitiu-me entender que a participação e o envolvimento ativo dos pais e familiares deve ser uma prioridade na EPE. A experiência de estabelecer diálogo, partilhar estratégias e envolver as famílias nos projetos educativos mostrou-me que esta colaboração é essencial para garantir a continuidade entre o contexto familiar e o escolar, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspeto relevante é a importância da observação e da adaptação às necessidades e características individuais das crianças. O estudo, também me permitiu perceber que como cada criança tem interesses e ritmos diferentes de aprendizagem, o meu dever é criar ambientes que promovam a autonomia, a criatividade e a participação ativa de todas. Isto será uma mais-valia na maneira como irei planear e estruturar as atividades, escolher e adaptar recursos, tendo sempre em conta que todas as crianças devem ser incluídas e motivadas.

Por fim, o estudo reforçou a minha certeza de que a prática deve ser sempre reflexiva e contínua e que a investigação é, realmente, muito importante para aprofundar o conhecimento e melhorar a qualidade do ensino, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, este relatório reflete um percurso de formação marcado pela prática reflexiva, pela investigação e pela colaboração. Sinto que cresci muito enquanto profissional e enquanto pessoa, desenvolvendo competências que me permitem encarar o futuro com maior confiança e responsabilidade, estando consciente de que a

formação docente é um processo contínuo, que exige atualização permanente e abertura à mudança e inovação, mas acredito que este caminho me preparou para assumir o compromisso de ser uma educadora e professora crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação, sempre com o objetivo de promover o bom desenvolvimento holístico das crianças, que são o nosso futuro.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. C. A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1560>
- Aguiar e Silva, V. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. Editorial Franciscana
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. *Imprensa da Universidade de Coimbra*. 3.^a ed. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Editora Lidel
- Azevedo, R. (2015). *Quando ler se torna um prazer: contributo da promoção da leitura literária na infância*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/38289>
- Balça, A., Azevedo, F. & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista Educação Pública Cuiabá*, 26(63), 713-727. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21635/1/Bal%C3%A7a%20Azevedo%20%26%20Barros_2017.pdf
- Caetano, M. (2012). *Literatura para a infância: promoção da leitura e da escrita*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro <http://hdl.handle.net/10348/2467>
- Carvalho, R. P. C. G. (2022). *Prática de Ensino Supervisionada: A influência do ambiente de sala de aula no processo de ensino e aprendizagem*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26425>
- Cunha, P. (2017). *Eu leio, tu lês...Juntos crescemos - Uma comunidade de leitura na educação pré-escolar*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico Instituto Politécnico Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1893>

- Decreto-Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I série, n.º 34. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 129. [https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto lei/139-2012-178548](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto%20lei/139-2012-178548)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Despacho de 15 de outubro de 2010 (padrões de desempenho do docente)
- Despacho n.º 10-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 116. [https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10 a-2018-115552668](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668)
- Dias, C. F. (2023). *O trabalho em grupo no 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar*. [Relatório de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/39607>
- Dionísio, P. (1996). Investigação Científica - Problemática e Metodologia. *Revista de Economia e Direito*, 1(2), 121-143. <http://hdl.handle.net/111se44/5898>
- Dionísio, S. P. B. M. (2015). *O uso do vídeo como meio de motivação para a compreensão oral*. [Relatório de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI: uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/6079>
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes curriculares pre escolar.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)
- Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística do 1.º Ciclo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Effting, T. R. (2007). *Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios*. [Pós Graduação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. <http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea20121monografia2.pdf>

- Fernandes, A. & Antunes, R. (2012). Leitura a par – promoção da leitura. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca – Boas práticas*, 27-33
- Ferreira, A. (2013). *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4199>
- Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3806>
- Figueiredo, M. (2024). *A literatura para a infância como recurso pedagógico na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico de Acesso Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.26/53227>
- Figueiredo, M. & Araújo, L. (2025). A literatura para a Infância como Recurso Pedagógico na Educação Pré-escolar. *Revista Journal Educ@ção*, 1, 1-21. <https://journals.iseclisboa.pt/index.php/Educacao/article/view/18>
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14. https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files/mf/f5ee662e7240e6a6a0206e042c272a1a30_1.pdf
- Guerra, A., Stroparo, T., Costa, M., Júnior, F., Júnior, O., Brasil, M. & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7), 1-15. <https://doi.org/10.7769/qesec.v15i7.4019>
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I série, n.º 34. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Marques, P. C.B. (2015). *A Educação Pré-Escolar: regras, comportamentos e cidadania*. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Científico de Acesso Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.26/12463>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 15(35), 140-150. <https://www.researchgate.net/publication/288990438>

Mendes, A. (2021). *Desenvolvimento da Linguagem Oral: contributos da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77782>

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. [Capítulo de livro, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

Nunes, A. (2022). *Contributos da literatura infantil no Jardim de Infância: conceções e práticas do adulto-mediador*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/16209>

Oliveira, M. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – um berço de histórias*. [Trabalho de projeto de Mestrado]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2131>

Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 1(XVII), 111-115. <http://hdl.handle.net/10400.12/5863>

Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23129>

Ponte, J. P., Quaresma, M. & Pereira, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula?. *Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática*, 133, 26-35. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2292/2998>

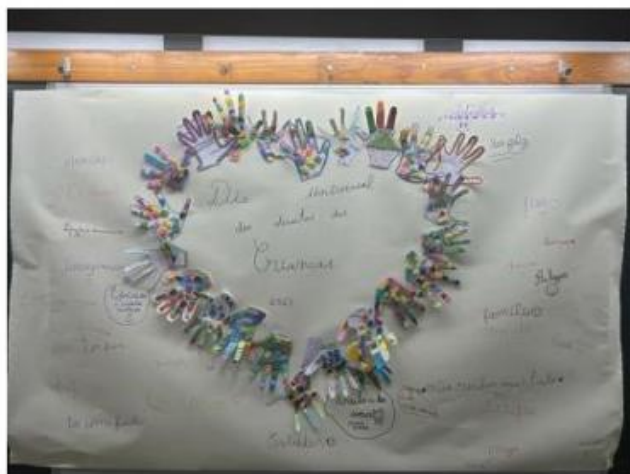
- Ramos, R. & Mazalo, J. (2024). Metodologias de Investigação Científica: passos para elaboração de artigos científicos. *Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 6(2), 137-155. [10.36732/riep.v6i2.398](https://doi.org/10.36732/riep.v6i2.398)
- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2), 161-184. https://www.researchgate.net/publication/384934618_Literatura_para_a_infancia_a_em_Portugal_conceptualizacao_e_contextualizacao_historica
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 9-181. Rio de Janeiro.
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>
- Santos, C. (2019). *Brincar: Conceções e Estratégias na Educação Pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado – Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31282>
- Teixeira, I., Silva, E. & Leal, D. (2024). A contribuição da família para a formação de leitores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(4), 2084-2091. doi.org/10.51891/rease.v10i4.13597
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*, 12-22. London: Sage Publications Ltd. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upmassets/39350_book_item_39350.pdf
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vaz, C., Rodrigues, M., Loureiro, A., Barbosa, I., & Antunes, P. (2009). *Técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa*. [Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2153>

Anexos

Anexo I: Atividade da Massa de Modelar



Anexo II: Cartaz do Dia dos Direitos das Crianças



Anexo III: Plano de aula

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I
 2023/2024

Agrupamento de Escolas Grão Vasco
 Escola Básica 1,2 João de Barros
 Orientador Cooperante: Cristina Branco
 1.º CEB / 4.º ano do ensino básico

Plano de Aula n.º 15

Data: 22/01/2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
PORTUGUÊS • ORALIDADE - Compreensão - Expressão • LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos orais breves; • Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as experiências de fim de semana, para partilharem com os colegas. 			09:00
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido do texto; • Explicitar ideias-chave do texto; • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; • Identificar o tipo de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto informativo, redigido pela professora estagiária, acerca de conteúdos de Estudo do Meio, com a finalidade de promover a interdisciplinaridade entre as duas áreas, sendo os mesmos a distribuição da população mundial, os fluxos migratórios e as consequências das migrações. • Interpretação e exploração do texto informativo, intitulado "A População Mundial", a fim de explorar o vocabulário do texto, caso haja palavras cujo significado os alunos desconheçam, identificar e analisar as informações mais importantes, para que, posteriormente, se realize um diálogo com os mesmos, de forma a levá-los a identificar que tipo de texto se está a trabalhar e quais pensam ser as características e/ou aspetos mais relevantes do mesmo. • Resolução de uma ficha de trabalho com questões de interpretação do texto, onde será, ainda, utilizado o dicionário para a pesquisa de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da entoação, do ritmo de leitura e das competências de expressão dos alunos; • Observação do envolvimento dos alunos, bem como a capacidade de participar com empenho e organização; • Apreciação da capacidade de interpretação. • Observação das competências de manipulação do 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo; • Ficha de Trabalho; • Quadro Branco; • Projetor; • Caneta de quadro; • Lápis; • Borracha; • Caneta. 	09:10
					09:50


<ul style="list-style-type: none"> GRAMÁTICA 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a classe das palavras: determinante interrogativo. 	<p>desconhecidas e o respetivo registo dos seus significados e correção da mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> Introdução de conteúdos de gramática, nomeadamente, os determinantes interrogativos "QUE, QUAL e QUAIS" e o respetivo uso na formulação de perguntas. 	<p>dicionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de atenção e concentração. 	<p>10:15</p> <p>10:30</p>
RECREIO				
<p>PORTUGUÊS</p> <ul style="list-style-type: none"> GRAMÁTICA <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> FRAÇÕES E DECIMAIS 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a classe das palavras: determinante interrogativo. Reconhecer o numeral decimal como possibilidade de representar uma quantidade não inteira, e associar $\frac{1}{10} = 0,1$, $\frac{1}{100} = 0,01$ e $\frac{1}{1000} = 0,001$ no contexto de situações reais; Estabelecer relação entre frações decimais e números decimais. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da leção dos conteúdos de gramática e registo no caderno diário dos aspetos mais importantes sobre os determinantes interrogativos. Resolução de exercícios da ficha 18, da página 37 do livro de fichas de português e correção coletiva da mesma. Lecionação de conteúdo para recordar, acerca das Frações decimais, de denominador 10, 100 e 1000, observando, ainda, a régua graduada no contexto das medidas de comprimento, a fim de também estabelecer relações entre as mesmas, uma vez que, as medidas de comprimento podem ser convertidas em fração decimal, como por exemplo, $1\text{cm} = \frac{1}{100}\text{m} = 0,01\text{m}$ ou $1\text{mm} = \frac{1}{1000}\text{m} = 0,001\text{m}$. As frações decimais e a sua relação com números decimais, ou seja, as frações decimais podem ser escritas sob a forma de numerais decimais, com registo, no caderno diário, do conteúdo abordado, em formato de síntese. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Análise dos conhecimentos prévios dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Branco; Projetor; Caneta de quadro, Caderno Diário; Lápis; Borracha; Livro de fichas de português. Régua graduada; Quadro Branco; Projetor; Caneta de quadro; Lápis; Borracha; Caneta; Caderno Diário. <p>11:00</p> <p>11:10</p> <p>11:30</p> <p>11:45</p> <p>12:00</p>
ALMOÇO				
<p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> FRAÇÕES E DECIMAIS 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer relação entre frações decimais e números decimais; 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de exercícios de frações decimais e numerais decimais, da página 78 do manual de Matemática e correção coletiva da mesma, com a finalidade de esclarecer dúvidas que possam surgir. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação dos conhecimentos prévios dos alunos e da 	<ul style="list-style-type: none"> Manual de Matemática; Quadro Branco; Projetor; Caneta de quadro; <p>14:00</p>

<p>EXPRESSÃO ARTÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ARTES VISUAIS - Experimentação e Criação 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (cartão e novelos de lã); Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo com os alunos, a fim de recordar o algoritmo da divisão e resolução de uma ficha de trabalho, para consolidação dos conteúdos, nomeadamente, a divisão com dois algarismos no divisor e a mesma na resolução de problemas. Correção coletiva da ficha de trabalho. 	<p>capacidade de aplicar os mesmos em situações de resolução de problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de Trabalho; Lápis; Borracha; Caneta. <p>14:20</p> <p>14:45</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da atividade a ser realizada em aula, que consiste na elaboração de animais de cartão com novelos de lã. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação das competências de socialização, cooperação e interajuda; 	<p>15:00</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Primeiramente, a turma será organizada em 4 grupos de seis alunos, para que possam partilhar o material que será entregue a cada grupo, pois torna-se algo mais dinâmico, sendo um momento propício a partilha de ideias e interajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise do saber-estar e respeito pelo outro na realização de atividades em grupo; 	<p>15:15</p>
		<ul style="list-style-type: none"> De seguida, será distribuído a cada grupo, lã de várias cores, cartão e moldes de animais (disponibilizados pela professora estagiária), uma vez que a atividade consiste na construção de animais, em que o seu corpo será revestido com as lãs de cores diferentes. Para além do uso dos materiais, a lã irá trazer uma nova textura às suas produções, não se limitando, apenas ao desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise do empenho dos alunos na tarefa e das capacidades expressivas e criativas nas suas produções. 	<p>15:50</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Finalizados os trabalhos, os alunos partilharão as suas produções com os colegas, a fim de apreciarem os trabalhos uns dos outros e observarem a diversidade dos mesmos. 		<p>16:00</p>
<p>Observações/reflexões:</p> <p>- Acerca dos conteúdos lecionados nas disciplinas neste dia, será dada continuidade aos mesmos nas aulas do dia 23 de janeiro (terça-feira), nomeadamente os conteúdos de Estudo do Meio, que foram utilizados para a elaboração do texto informativo trabalhado na aula de Português deste mesmo dia (22 de janeiro).</p>				

Anexos:

Andreia Correia, N.º 13390

Anexo A: Texto informativo a ser trabalho na aula de Português

<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO EB 1.2 JOÃO DE BARROS</p> <p style="text-align: center;">Português – 4.º ano</p> <p>Nome: _____ Data: ___/___/___</p> <p>1 – Lê, atentamente, o seguinte texto:</p> <p style="text-align: center;">A População Mundial</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>A população mundial distribui-se de forma desigual no planeta e, designa-se pelo conjunto de indivíduos que vivem, atualmente, no planeta Terra.</p> <p>É nas zonas de clima e relevo mais favoráveis, como por exemplo, junto ao mar e nas planícies (junto de rios), que encontramos um grande número de pessoas a viver, pois verifica-se um maior desenvolvimento da atividade económica e onde as condições de vida são mais atrativas. Contudo, existem vários fatores que fazem com que estas regiões tenham mais habitantes: os fatores naturais, como o clima, onde as temperaturas não são extremas (nem muito calor nem muito frio); o relevo, onde existem boas planícies para construir edifícios e vias de comunicação; os solos, que são mais fértiles e ótimos para a agricultura e os recursos hídricos; o mar, os rios e os lagos, que facilitam o abastecimento de água, servem de vias de comunicação e são fontes de alimento e, ainda, os fatores humanos, como as vias de comunicação, que facilitam a mobilidade das pessoas; o desenvolvimento económico, pois gere empregos e a existência de grandes cidades, que disponibilizam mais oportunidade de trabalho, lazer e de serviços.</p> <p> Ao contrário das regiões mais habitadas, também existem zonas com poucos habitantes, como por exemplo, as zonas polares e subpolares, onde as baixas temperaturas e os longos períodos sem luz solar impedem a atividade agrícola e a presença humana, os desertos quentes, em que as elevadas temperaturas, a falta de água e a pobreza do solo dificultam a fixação do ser humano, as florestas equatoriais, que apresentam elevadas temperaturas e humidade ao longo de todo o ano, em que a densa vegetação torna difícil a presença humana e o relevo de alta altitude, porque à medida que a altitude aumenta, a temperatura e a quantidade de oxigénio diminuem e o solo é pobre, o que dificulta a atividade agrícola e a construção de edifícios e vias de comunicação.</p> <p>Esta desigualdade entre regiões, acontece por causa da deslocação temporária ou permanente de pessoas entre territórios de um país ou entre</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>países, à qual se dá o nome de fluxos migratórios. Quando uma pessoa sai de um país com o objetivo de ir viver para outro país, chamamos de emigração, e quando uma pessoa entra num país com o objetivo de lá viver, chamamos de imigração. Essas pessoas migram para outros países, por vários motivos, como por exemplo, estudar, trabalhar ou ir à procura de melhores condições de vida, sendo que a guerra, a pobreza, os desastres naturais, a perseguição, a discriminação e as condições de vida são os principais motivos que levam à migração, pois esses países, podem assegurar salários mais altos, paz, segurança, acesso à saúde e educação e, ainda, melhores condições de vida.</p> <p>40 Assim, as pessoas decidem migrar de países em desenvolvimento e populosos, onde se observa o desemprego, a pobreza e os baixos salários, para países desenvolvidos, como a Europa e a América do Norte.</p> <p> Porém, as migrações também trazem consequências, tanto para o país de partida como para o país de chegada. No país de partida observa-se, por exemplo, uma diminuição e envelhecimento da população, o abandono das zonas rurais, a falta de mão de obra, a estagnação da economia e a diminuição do uso de recursos naturais, já no país de chegada verifica-se um aumento e rejuvenescimento da população, o crescimento excessivo das áreas urbanas e dificuldades em conseguir habitação, o aumento de empregos precarizados devido ao excesso de trabalhadores, o aumento do investimento e desenvolvimento da economia e o aumento da produção de resíduos e de poluição.</p> <p> Existem bilhões de pessoas a viver no nosso planeta e todas elas procuram a felicidade, e se não for no seu país de origem, será num novo país.</p> <p style="text-align: right;">2</p>
---	--

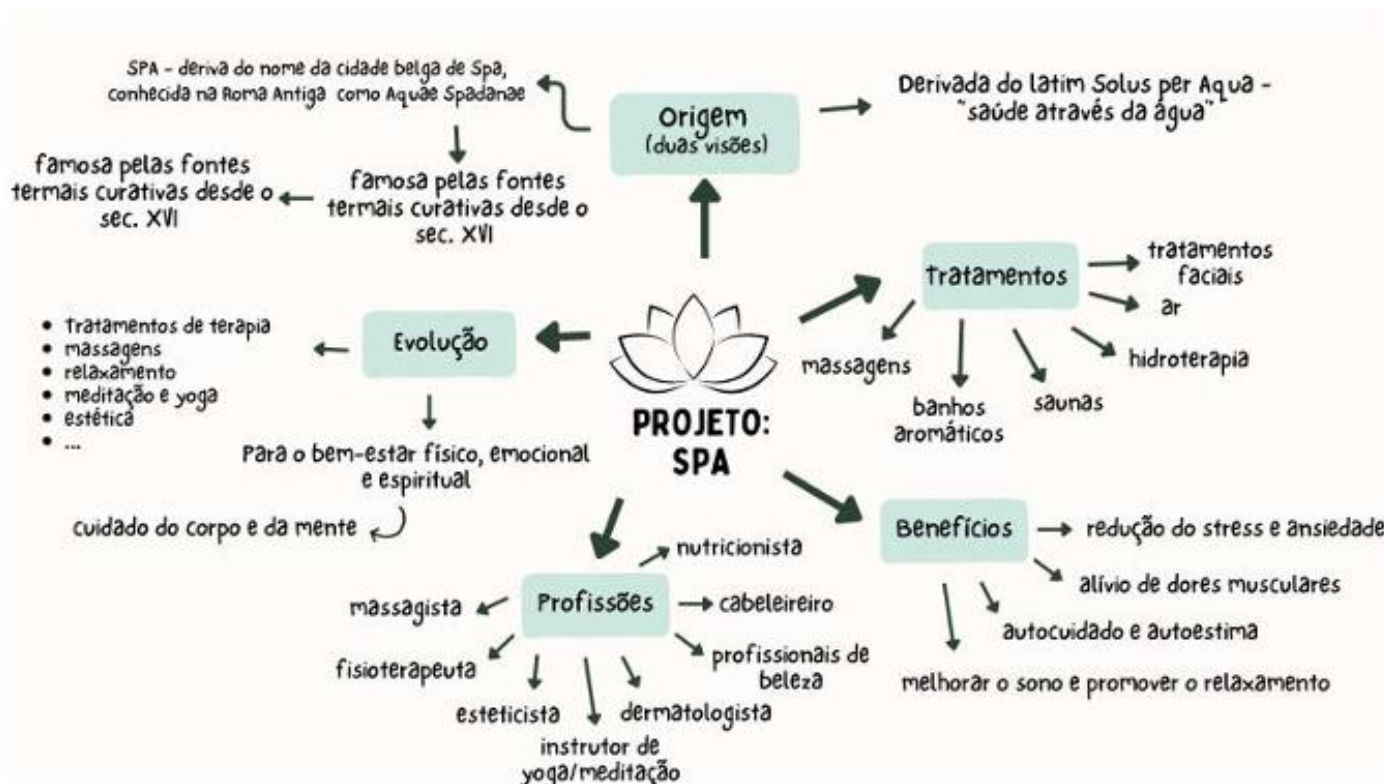
Anexo B: Ficha de Trabalho de Português

<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO EB 1.2 JOÃO DE BARROS</p> <p style="text-align: center;">Ficha de Português – 4.º ano</p> <p>Nome: _____ Data: ___/___/___</p> <p>De acordo com o texto e com o que foi discutido na aula, responde às seguintes questões.</p> <p>1. Assinala com X a resposta correta.</p> <p>1.1 – O texto que acabaste de ler é um:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Texto descritivo</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Texto de opinião</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Texto informativo</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Artigo de Enciclopédia</p> <p>1.2 – O texto informativo tem como objetivo:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Expor a opinião de alguém sobre determinado assunto.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Informar ou transmitir informações sobre um determinado tema.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Descrever locais, paisagens, objetos, animais, pessoas e personagens.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Apresentar informações detalhadas sobre um assunto e pode estar organizada por ordem alfabética ou por tema.</p> <p>2. A frase: "A população mundial distribui-se de forma desigual no planeta" (linha 1) significa que...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Completa com a informação do texto.</p> <p>A deslocação _____ ou permanente de pessoas entre _____ de um país ou entre _____, dá-se o nome de _____.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>4. Depois de leres o texto, caso não conheças o significado de alguma(s) palavra(s), procura o seu significado no dicionário e regista-o abaixo.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: right;">Bom trabalho! 😊</p> <p style="text-align: right;">2</p>
--	---

Anexo V: Projeto de compostagem



Anexo VI: Trabalho de Projeto



Anexo VII: Perguntas da 1.ª Secção do questionário

A importância da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar

Caras Famílias,

Este questionário integra um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Relatório Final de Estágio e tem como principal objetivo compreender os hábitos de leitura no contexto familiar, bem como a perceção dos pais e familiares sobre a literatura para a infância e o seu contacto com a mesma.

As informações recolhidas permitirão refletir sobre o papel que os livros e as histórias desempenham no desenvolvimento das crianças, contribuindo para estabelecer práticas educativas mais conscientes e significativas. A sua colaboração é, por isso, de grande importância para a qualidade e relevância deste estudo. As respostas são anónimas e os dados serão utilizados exclusivos do estudo. Não existem respostas certas ou erradas – o mais importante é a partilha do seu ponto de vista.

Agradeço, desde já, o seu interesse e o tempo despendido na resposta a este questionário.

Hábitos de leitura em casa

Esta secção pretende compreender como a leitura está presente no quotidiano da família.

1. Introduziu a literatura para a infância na vida da sua criança? *

Sim

Não

Se respondeu sim, como é que realizou esse processo? *

Texto de resposta longa

Se respondeu não, gostaria de partilhar algum motivo ou fator que levou a essa decisão?

Texto de resposta longa

2. Costuma ler livros com e para a criança em casa? *

Sim

Não

Se respondeu não, gostaria de partilhar algum motivo ou fator que dificulte a leitura em casa?

Texto de resposta longa

3. Quem costuma ler com e para a criança em casa? *

Texto de resposta curta

4. Com que frequência lê livros ou conta histórias à criança? E em que momentos do dia? *

Texto de resposta longa

5. Que tipo de livros a criança gosta mais? *

Texto de resposta longa

6. A criança demonstra interesse espontâneo pelos livros? *

Sim

7. Costuma comprar ou oferecer livros à sua criança? *

Sim

Não

Se respondeu sim, gostaria de partilhar com que frequência o faz e em que contexto isso acontece?
(ex. aniversário, prenda de Natal...)

Texto de resposta longa

8. Como escolhe os livros e as histórias que lê com a sua criança? Segue algum critério ou deixa a criança escolher? *

Texto de resposta longa

Anexo VIII: Perguntas da 2.^a Secção do questionário

Percepção dos pais e familiares sobre a Literatura para a Infância



Esta secção pretende compreender a sua opinião e percepção sobre o papel da literatura na vida das crianças e entender como vê a importância dos livros e das histórias no desenvolvimento das mesmas.

1. Na sua opinião, qual é a importância da leitura de livros e histórias nesta faixa etária? *

Texto de resposta longa

2. Na sua opinião, quais são os benefícios que a literatura para a infância pode trazer para o desenvolvimento da criança? *

Texto de resposta longa

3. Que importância atribui à literatura para a infância em casa? *

Texto de resposta longa

Anexo IX: Perguntas da 3.^a Secção do questionário

Contacto das famílias com a literatura



O objetivo desta secção é analisar o papel da literatura na vida das famílias e o valor da mesma para estas.

1. Costuma ler livros? *

Sim

Não

Se respondeu sim, com que frequência lê livros e em que momentos do dia? *

Texto de resposta longa

Se respondeu não, gostaria de partilhar algum motivo ou fator que dificulte essa leitura?

Texto de resposta longa

2. Como descreveria a sua relação com a literatura ao longo da vida? *

Texto de resposta longa

3. Na sua opinião, os seus hábitos de leitura influenciam a relação da sua criança com os livros? Porquê? *

Texto de resposta longa

4. Acredita que o exemplo dado pelos pais e familiares tem impacto na construção do gosto pela leitura na criança? Porquê? *

Texto de resposta longa

5. Partilha os seus momentos de leitura com a sua criança? *

Sim

Não

Se respondeu sim, de que forma o faz? *

Texto de resposta longa

6. Que valor atribui à literatura na sua vida? *

Texto de resposta longa
