

Refletir e investigar sobre a Prática Pedagógica: do poder dos  
livros às estratégias de promoção da leitura no Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Gabriela Marina Ferreira Cordeiro

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata  
Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas-Luís

Leiria, março de 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“As crianças (...) são o ecrã onde revemos o passado, o espelho que reflete o presente e a janela por onde se espreita o futuro”

Mário Cordeiro, 2019b, p. 17

## Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas

### **Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas-Luís**

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância

Ano Letivo 2022/2023 | 1.º Ano | 1.º e 2.º Semestres

### **Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata**

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2023/2024 | 2.º Ano | 1.º e 2.º Semestres

## **DEDICATÓRIA**

Para a minha Sãozita, avó de coração, um obrigada gigante! Perdi-te no ano em que iniciei a luta por este sonho, mas senti que estiveste sempre ao meu lado! Aliás, continuo a senti-lo, és o meu anjo da guarda!

A ti, Mamie, se não fosse o teu cérebro a pregar-te partidas, a apagar as tuas memórias, sei que terias vibrado comigo ao longo destes cinco anos! Despedime de ti este ano, a poucos meses de mostrar-te que realizei um sonho...Espero que estejas orgulhosa!

Lutar sem nunca desistir, aprendi-o com estas duas guerreiras que tornam todos os dias o céu mais brilhante!

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta magnífica caminhada, quero agradecer quem esteve comigo. Assim, um enorme OBRIGADA à minha família fantástica, pela força transmitida para seguir um sonho, pelo colo em dias desafiantes e porque sem vocês, pais e irmã, não concretizava todas as minhas “loucuras”! Mamã e mana, foram as minhas fadas incansáveis, essenciais na criação de recursos e em fazer-me sempre rir. Um obrigada especial a ti, mamã, pelos conselhos e conforto dos teus abraços ao chegar a casa; és o meu porto seguro no qual me abrigo e recarrego energias.

Tata e Padrinho, nunca esquecerei nem agradecerei o suficiente o que fizeram por mim! Ao entregarem-me a chave do vosso apartamento, abriram a porta do meu futuro. Essa confiança em mim foi essencial para realizar um sonho.

Obrigada, também à amizade que guardo do 12.º e que ouviu tantos dos meus desabafos, principalmente, no primeiro ano.

Às amigas bonitas que surgiram recentemente na minha vida, obrigada, foram cruciais na reta final de escrita deste relatório, dando-me a alegria necessária para aguentar nos dias em que o choro e o cansaço se faziam sentir.

Agradeço a Leiria o que me deu. As minhas Beas incríveis, que tornaram este caminho mais especial, foram apoio e riso fácil, levo-vos comigo! Aos docentes, agradeço o que com eles aprendi. Ao meu par pedagógico e às docentes, Clarinda e Joana, o meu obrigada pelo apoio e desafios com que evoluí.

Ao Educador Manel e ao Professor Jorge, um obrigada gigantesco, são os meus exemplos. Desde início, contagiaram-me com a sua força para arriscar e acreditar em mim; convosco, aprendi lições preciosas para o meu futuro. Obrigada por me darem sempre a mão e ensinarem com o coração.

E, ainda, Muito Obrigada Professoras Doutoradas Inês Cardoso e Carina Rodrigues, não esqueço as sugestões e palavras de motivação desde início. De mentoras a amigas, foram um apoio valioso que me inspirou a ser melhor, investiram-se nas minhas conquistas como se fossem suas!

Por fim, às crianças extraordinárias com as quais me cruzei, MUITO OBRIGADA. Esta conquista só foi possível por vos ter, transmitiram-me confiança para lutar pelo que acreditava. Nunca deixem de Sonhar! Como me disse alguém especial, o melhor nem sempre se planeia, e sair da zona de conforto assusta, mas é incrível! Redescobri-me. Obrigada a ti, pelo conforto inesperado e força que nem sabes que deste!

De coração, obrigada às pessoas incríveis que tive e tenho ao meu lado!

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este pretende descrever reflexões fundamentadas sobre as experiências vivenciadas no contexto das suas Práticas Pedagógicas, bem como apresentar um estudo investigativo realizado na valência de Educação Pré-Escolar. Desta forma, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, a saber, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A primeira parte versa sobre as experiências práticas vivenciadas, nos contextos quer de Creche e Jardim de Infância, quer de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano e 3.º ano), bem como sobre as aprendizagens realizadas, acerca, nomeadamente, da importância da observação, da planificação, da agência e voz da criança, da avaliação, dos desafios deparados e ultrapassados ao longo do percurso de intervenção e da educadora/professora que ambiciono ser.

A segunda parte apresenta a investigação desenvolvida num Jardim de Infância, junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O estudo, assumindo a importância dos livros no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, teve como principal objetivo analisar os efeitos da implementação de duas estratégias estimuladoras do seu interesse e da sua motivação para a leitura.

Partindo de um estudo de caso de natureza mista, a recolha de dados incidiu na observação participante apoiada em registos variados (notas de campo, fotográficos e videográficos) e no preenchimento de grelhas de observação complementada com a aplicação de questionários, às suas famílias e ao educador cooperante do grupo. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à análise de conteúdo, a partir da elaboração de uma árvore categorial e à sua triangulação posterior com os registos de observação e a revisão literária efetuada. O estudo sugere que a implementação de estratégias diversificadas e originais de aproximação das crianças aos livros são suscetíveis de aumentar o seu interesse e os seus hábitos de leitura, favorecendo o seu desenvolvimento holístico.

**Palavras-chave:** Literatura para a Infância; Promoção da leitura; Estratégias pedagógicas; Jardim de Infância; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This report was drawn up as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The aim is to describe reasoned reflections on the experiences they have had in the context of their Pedagogical Practices, as well as to present an investigative study carried out in Pre-School Education. This work is divided into two parts: the reflective dimension and the investigative dimension.

The first part deals with the practical experiences I've had, both in the nursery and kindergarten settings and in the 1st Cycle of Basic Education (1st year and 3rd year), as well as the lessons I've learned, namely about the importance of observation, planning, the child's agency and voice, assessment, the challenges I've faced and overcome along the way and the educator/teacher I aspire to be. The second part presents the research carried out in a kindergarten with a group of children aged between 4 and 6. Assuming the importance of books in the development of pre-school children, the main aim of the study was to analyze the effects of implementing two strategies to stimulate their interest and motivation to read.

Based on a case study of a mixed nature, data collection focused on participant observation supported by a variety of records (field notes, photographic and videographic) and the completion of observation grids complemented by the application of questionnaires to their families and to the group's cooperating educator. The data collected was analyzed using content analysis, based on a categorical tree and subsequent triangulation with the observation records and the literature review.

The study suggests that the implementation of diversified and original strategies to bring children closer to books is likely to increase their interest and reading habits, favoring their holistic development.

**Keywords:** Literature for children; Reading promotion; Pedagogical strategies; Kindergarten; Pedagogical practice.

# Índice Geral

Índice de Figuras .....	XI
Índice de Quadros .....	XVI
Índice de gráficos .....	XVII
Lista de Abreviaturas .....	XVIII
Introdução .....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
Introdução à Dimensão Reflexiva .....	2
Capítulo 1 – Vivências e Aprendizagens em Creche .....	2
1.1. Pequenos receios, grandes aprendizagens.....	3
1.2. Descobrir o Mundo .....	8
1.3. A Rotina: chave de ouro na Infância.....	10
1.4. Construir juntos: a tríade Educadora-Auxiliar-Criança(s) .....	11
Capítulo 2 – Vivências e Aprendizagens em JI.....	13
2.1. Melhorias face à PP anterior .....	14
2.2. Crianças autónomas... Crianças criativas.....	16
2.3. Crescer juntos: ligação entre JI e 1.º CEB .....	19
2.4. Livros e exterior... A combinação perfeita! .....	20
Capítulo 3 – Vivências e Aprendizagens em PP de 1.º CEB I .....	23
3.1. Desafios que enriquecem a aprendizagem .....	23
3.2. Qual?: A chave para um grupo unido .....	25
3.3. A magia das letras: iniciação à Leitura e Escrita .....	27
3.4. Juntos aprendemos melhor.....	30
3.5. Unir conteúdos, ampliar horizontes .....	31
Capítulo 4 – Vivências e Aprendizagens em PP de 1.º CEB II.....	36
4.1. Agência da Criança: o poder da sua Voz .....	36
4.2. Além de 4 paredes: aprender ao ar livre .....	38
4.3. “Viajar pelo conhecimento”.....	39
4.4. Do sonho à prática: a Educadora que desejo ser .....	42
Conclusão da Dimensão Reflexiva .....	44
Parte II – Dimensão Investigativa .....	45
Capítulo 1 - Introdução à Dimensão Investigativa.....	45

1.1. Apresentação e pertinência do estudo .....	45
1.2. Problemática, questão de partida e objetivos do estudo.....	46
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico .....	47
2.1. Literatura para a Infância: conceito e evolução .....	47
2.2. Ler para Crescer: as Funções da Literatura para a Infância .....	48
2.2.1. Histórias que unem: o papel social da Literatura.....	49
2.2.2. Ler e brincar: o papel lúdico/estético da Literatura .....	50
2.2.3. Construir o Saber: o papel educativo da Literatura .....	50
2.3. Formar leitores: Estratégias de promoção da Literatura para a Infância .....	51
2.3.1. O Mundo dos livros em família: incentivar a leitura no Ambiente Familiar.....	52
2.3.2. Ler juntos: estimular a leitura no Jardim de Infância .....	52
2.4. Ler, descobrir e aprender: a relação entre a Criança, o Livro e a Educadora .....	54
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação.....	57
3.1. Natureza do estudo.....	57
3.2. Caracterização dos participantes do estudo .....	59
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados.....	60
3.4. Tratamento e análise dos dados .....	63
3.5. Descrição das Estratégias Pedagógicas.....	66
Capítulo 4 – Apresentação e Discussão dos resultados.....	77
4.1. Interesse e relação com o livro.....	77
4.2. Hábitos de leitura em contexto familiar.....	78
4.3. Promoção da relação com o livro.....	84
4.3.1. Elaboração de um livro.....	84
4.3.2. Exploração do Carrinho dos Livros.....	85
Capítulo 5 - Conclusões, limitações e recomendações.....	88
5.1. Conclusões do estudo.....	88
5.2. Limitações do estudo .....	89
5.3. Recomendações do estudo .....	90
Considerações Finais.....	92
Referências Bibliográficas .....	94
Anexos.....	1
Anexo I – Reflexão Individual – 08 de dezembro de 2022 .....	1
Anexo II – Reflexão Individual – 05 de janeiro de 2023.....	5

Anexo III – Reflexão Individual – 24 de abril de 2023 .....	8
Anexo IV – Reflexão Individual – 29 de maio de 2023 .....	12
Anexo V – Reflexão Individual – 11 de outubro de 2023 .....	16
Anexo VI – Reflexão Individual – 17 de dezembro de 2023.....	21
Anexo VII – Reflexão Individual – 12 de maio de 2024 .....	28
Anexo VIII – Exemplar do pedido de consentimento para participação no estudo.....	35
Anexo IX – Calendarização relativa às propostas no âmbito da investigação.....	36
Anexo X – Exemplar do questionário respondido pelas crianças.....	37
Anexo XI – Exemplar do questionário respondido pelas famílias.....	38
Anexo XII – Exemplar do questionário realizado ao Educador Cooperante .....	39
Anexo XIII – Questionário respondido pelo Educador Cooperante .....	40
Anexo XIV – Compilação dos resultados obtidos dos questionários das crianças.....	41
Anexo XV – Compilação dos resultados obtidos dos questionários das Famílias .....	43
Anexo XVI – Notas de campo .....	46
Anexo XVII – Grelhas de observação antes do surgimento do Carrinho dos Livros .....	51
Anexo XVIII – Grelhas de observação após surgimento do Carrinho dos Livros.....	59
Anexo XIX – Recurso usado para acompanhar evolução da construção do Livro.....	69
Anexo XX – Registo dos livros explorados pelas crianças .....	70
Anexo XXI – Fotografias do Livro elaborado pelas crianças.....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Criança a rir ao desmontar molas de madeira .....	4
Figura 2 - Criança a brincar com molas de madeira como.....	4
Figura 3 - Criança usa objeto pela tampa que faltava na placa .....	5
Figura 4 - Criança a rir depois da sombra ser deslocada para o local que pediu .....	5
Figura 5 - Duas crianças quiseram colo durante a leitura da história .....	7
Figura 6 - Leitura recorreu-se ao uso de imagens distribuídas às crianças .....	7
Figura 7 - Cabana de luz .....	8
Figura 8 - Várias crianças a explorarem livros .....	8
Figura 9 - Criança a rir ao pintar o pé .....	8
Figura 10 - Brincadeira entre criança e adulto .....	9
Figura 11 - Diversas explorações realizadas das crianças com caixas de cartão .....	9
Figura 12 - Criança corre e ri depois de apanhar um trevo .....	9
Figura 13 - Momentos de exploração da Natureza .....	10
Figura 14 - Exploração da tinta com as mãos .....	11
Figura 15 - Criança que segura na lâmpada para sombra surgir .....	11
Figura 16 - Momento ternurento, uma criança sentada e uma deitada ao colo .....	12
Figura 17 - Caixas de cartão que servem de casa para duas crianças .....	13
Figura 18 - Criança segura madeira enquanto educador corta .....	16
Figura 19 - Crianças a lixarem madeira .....	16
Figura 20 - Criança a limpar a mesa .....	17
Figura 21 - Visita de uma galinha à sala do grupo .....	17
Figura 22 - Crianças a chamarem "Quem quer comprar chapéus?" .....	18
Figura 23 - Criança a “fazer o almoço” .....	18

Figura 24 - Criança a fazer das panelas instrumentos de música .....	18
Figura 25 - Crianças a usarem vassoura como uma “vassoura mágica” .....	19
Figura 26 - Grupo a usufruir da visita .....	19
Figura 27 - Crianças a retirarem as ervas daninhas da horta .....	20
Figura 28 - Exploração de um livro no exterior .....	20
Figura 29 - Transporte do Carrinho dos Livros para o interior .....	21
Figura 30 - Escala do Ruído .....	24
Figura 31 - Proposta de código de cores .....	25
Figura 32 - Leitura de desejos individuais .....	25
Figura 33 - Crianças a lancharem na relva .....	26
Figura 34 - Crianças a lancharem na árvore .....	26
Figura 35 - Crianças a treinarem a escrita na areia, na “neve caseira”, na plasticina e com giz em superfície rugosa .....	27
Figura 36 - Mensagem do dia .....	28
Figura 37 - Mensagens do calendário do advento .....	28
Figura 38 - Momento do ditado .....	28
Figura 39 - Exemplar da sopa de letras .....	29
Figura 40 - Momento da proposta Palavras Secretas .....	29
Figura 41 - Momento do Bingo das palavras .....	29
Figura 42 - Criança que sorri depois de ler .....	30
Figura 43 - Momentos de trabalho de grupo (jogo de tabuleiro, resolução de problemas e dominó) .....	30
Figura 44 - Crianças auxiliam-se no cálculo mental .....	31
Figura 45 - Proposta que estimula a resolução de desafios .....	32
Figura 46 - Criança que usa lápis para realizar cálculos .....	32
Figura 47 - Confeção das Panquecas de Aveia .....	33
Figura 48 - Momento de leitura e discussão.....	34

Figura 49 - Friso cronológico.....	34
Figura 50 - Planeamento da escrita da história.....	34
Figura 51 - Mesa com materiais reciclados.....	34
Figura 52 - Criação de animais marinhos .....	34
Figura 53 - Crianças no momento do jogo de tabuleiro .....	35
Figura 54 - Exposição da história e animais criados pelas crianças .....	35
Figura 55 - Festa do 10 .....	35
Figura 56 - Nuvem de palavras sobre o 25 de abril .....	36
Figura 57 - Criança a recordarem conceitos através dos cartazes .....	37
Figura 58 - Exemplares de mensagens do dia .....	37
Figura 59 - Exemplos de avaliação realizadas por crianças .....	37
Figura 60 - Proposta de cálculo mental no exterior .....	38
Figura 61 - Elaboração de cartazes nas mesas exteriores.....	38
Figura 62 - Alguns momentos durante o <i>Peddy-Paper</i> .....	39
Figura 63 - Medalhas do <i>Peddy-Paper</i> .....	39
Figura 64 - Leitura no exterior .....	39
Figura 65 - Crianças deitadas na relva a lerem .....	39
Figura 66 - Exemplar de um bilhete personalizado .....	40
Figura 67 - Criança feliz pelo bilhete.....	40
Figura 68 - Grupo a dançar uma dança francesa .....	40
Figura 69 - Resolução de uma criança de situações problemáticas.....	41
Figura 70 - Confeção da pizza .....	41
Figura 71 - Crianças a rechearem as suas pizzas .....	41
Figura 72 - Criança a rechear o seu crepe “Peixe” .....	41
Figura 73 - Crianças com as pizzas prontas a serem degustadas .....	42
Figura 74 - Crianças a responder ao questionário .....	67
Figura 75 - Criança a preencher o questionário deitada na relva .....	67

Figura 76 - Momento de diálogo sobre elaboração do livro .....	68
Figura 77 - Elaboração do livro planeada no quadro de rotina .....	68
Figura 78 - Momento da escrita do texto .....	68
Figura 79 - Primeiro momento da realização das ilustrações.....	69
Figura 80 - Diversos momentos da realização das ilustrações .....	69
Figura 81 - Investigadora a auxiliar na escrita das frases .....	70
Figura 82 - Crianças a transcreverem frases .....	70
Figura 83 - Estratégia de escrita .....	70
Figura 84 - Ilustração “assinada” por uma criança .....	71
Figura 85 - Elaboração da capa .....	71
Figura 86 - Mapa para a Caça ao Tesouro.....	71
Figura 87 - Pista escondida .....	72
Figura 88 - Descoberta de uma pista .....	72
Figura 89 - Pistas da Caça ao Tesouro .....	72
Figura 90 - Descoberta do Tesouro, o Livro .....	73
Figura 91 - Medalhas da Caça ao Tesouro .....	73
Figura 92 - Leitura do livro elaborado pelas crianças .....	73
Figura 93 - Crianças a explorarem o livro .....	73
Figura 94 - Esboço e caracterização da área leitura para o exterior .....	74
Figura 95 - Criação da área da leitura .....	75
Figura 96 - Apresentação do Carrinho dos Livros .....	75
Figura 97 - Leitura de uma história no Carrinho dos Livros .....	75
Figura 98 - Crianças a arrumarem o Carrinho dos Livros .....	76
Figura 99 - Carrinho dos Livros .....	85
Figura 100 - Carrinho dos Livros no exterior.....	85
Figura 101 - Grupo de crianças reunido a ouvir uma história à volta do Carrinho.....	86

Figura 102 - Criança a mostrar o seu livro no Carrinho.....	86
Figura 103 - Momento de ternura no Carrinho dos Livros .....	87

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise ..... 81

Quadro 2 - Calendarização das estratégias pedagógicas e recolha de dados ..... 83

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da ocupação das crianças nos tempos livres .....	98
Gráfico 2 - Distribuição das crianças relativamente ao gosto pelos livros .....	98
Gráfico 3 - Distribuição das crianças sobre existência de livros em casa .....	99
Gráfico 4 - Distribuição das famílias sobre existência de livros em casa .....	99
Gráfico 5 - Distribuição das crianças sobre hábito de leitura antes de adormecer .....	99
Gráfico 6 - Distribuição das famílias sobre hábito de leitura antes de adormecer .....	99
Gráfico 7 - Distribuição das crianças relativamente à seleção de livros .....	100
Gráfico 8 - Distribuição das famílias relativamente à seleção de livros .....	100
Gráfico 9 - Distribuição das famílias sobre a seleção de livros na compra ou na requisição em bibliotecas .....	100
Gráfico 10 - Distribuição das crianças sobre hábitos de leitura dos familiares .....	101
Gráfico 11 - Distribuição das famílias relativamente ao gosto pessoal pela leitura .....	101
Gráfico 12 - Distribuição das famílias sobre o surgimento do gosto pela leitura .....	101
Gráfico 13 - Distribuição das famílias sobre o hábito de compra de livros para si .....	102
Gráfico 14 - Distribuição das famílias sobre compra de livros para as crianças .....	102
Gráfico 15 - Distribuição das famílias se criança escolhe e pede para lhe lerem .....	102
Gráfico 16 - Distribuição das famílias sobre se criança “faz de conta” que lê.....	102
Gráfico 17 - Distribuição das crianças sobre o seu livro preferido .....	103
Gráfico 18 - Distribuição das crianças em relação ao sentimento ao verem livros .....	103
Gráfico 19 - Distribuição das famílias sobre presença de livros na mala de férias.....	104
Gráfico 20 - Distribuição por tipologia da exploração dos livros de maio a junho.....	108

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

LI – Literatura para a Infância

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP – Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O seu propósito é partilhar reflexões fundamentadas sobre as experiências educativas vivenciadas nos vários contextos das Práticas Pedagógicas, nas valências de Creche e Jardim de Infância (JI) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como apresentar um estudo realizado num dos referidos contextos.

O documento encontra-se dividido em duas partes, Parte I - Dimensão Reflexiva e Parte II - Dimensão Investigativa. A primeira, reúne as reflexões das intervenções realizadas em cada um dos contextos de Prática Pedagógica (PP), assim, esta parte encontra-se subdividida em quatro capítulos: os dois primeiros relativamente Creche e JI, no ano letivo 2022/2023; e os dois últimos capítulos, relativos às experiências no 1.º CEB, respetivamente, numa turma de 1.º e 3.º ano, no ano letivo 2023/2024.

Na segunda parte descreve-se a investigação desenvolvida, a partir de um estudo de caso, num JI. Este investigou a importância da Literatura Infantil (LI) no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, analisando os efeitos de duas estratégias pedagógicas na promoção do interesse pelos livros e na criação de hábitos de leitura. Esta parte encontra-se subdividida em cinco capítulos, a começar por enquadrar a problemática em estudo, a questão de partida e os objetivos da pesquisa. O segundo capítulo, dedicado ao enquadramento teórico, o conceito de LI e a sua importância enquanto instrumento essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O terceiro capítulo apresenta a natureza e o desenho da investigação, explicitando e fundamentando os diferentes procedimentos da recolha e análise dos dados. E os dois capítulos seguintes referem-se, respetivamente, à apresentação e discussão dos resultados, bem como às conclusões do estudo, realçando a influência de estratégias originais promotoras da leitura para o desenvolvimento de múltiplas competências na criança e o papel crucial do educador e das famílias enquanto modelo(s) e mediador(es).

O relatório encerra com as considerações finais, secção na qual se reflete sobre o processo de PP vivenciado e a importância das experiências e aprendizagens realizadas na construção da nossa profissionalidade docente, seguindo-lhes as referências bibliográficas e os anexos.

# **PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA**

## **INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA**

Ao longo desta primeira parte, reflete-se sobre a importância da observação, da planificação, da agência e voz da criança, da avaliação, da relação educadora/professora e crianças, das aprendizagens realizadas e dos desafios deparados, que permitiram a minha evolução prática contribuindo para a construção da minha identidade profissional. Nesse seguimento, e numa secção concludente, partilha-se a perspetiva da educadora que sou e que ambiciono ser no futuro.

De destacar que o discurso nesta secção foi alterado para a primeira pessoa do singular, dado que esta assume um carácter reflexivo, no qual se pretende expor de forma pessoal e introspectiva as vivências ocorridas ao longo da formação académica e profissional.

## **CAPÍTULO 1 – VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM CRECHE**

Ao longo desta reflexão irei refletir sobre os momentos vivenciados no âmbito da PP, realizada entre setembro de 2022 e janeiro de 2023 no contexto de Creche, mais especificamente numa instituição da rede privada pertencente ao concelho de Leiria.

Neste momento reflexivo, o intuito é dar a conhecer o quanto foi um processo repleto de descobertas e aprendizagens, a nível pessoal e profissional. Assim, de forma a organizá-lo e a facilitar a compreensão do leitor decidi dividi-lo em quatro dimensões, alusivas, respetivamente, às seguintes temáticas: 1) “Pequenos receios, grandes aprendizagens”, na qual abordam-se os meus receios pessoais, a importância de observar as crianças interligada com as mais-valias para planear e as melhorias relativamente à leitura de histórias; 2) “Descobrir o Mundo”, reflete-se sobre as descobertas realizadas pelas crianças que se concretizam em aprendizagens, bem como a vantagem das crianças contactarem com o exterior; 3) “A Rotina: chave de ouro na infância”, na qual aborda-se a importância e as potencialidades da rotina no quotidiano das crianças e no seu desenvolvimento; e, por último, 4) “Construir juntos: a união Educadora, Auxiliar e Criança”, reflete-se sobre o facto de ser essencial a existência deste vínculo para que seja favorecido o desenvolvimento holístico das crianças de forma a promover a sua agência.

Em relação ao grupo, ao iniciar a PP em setembro, este era constituído por nove crianças das quais três eram raparigas e seis eram rapazes. E, no que diz respeito às suas idades, estas estavam compreendidas na primeira infância, dado que sete com 1 ano e duas com 2 anos.

A primeira infância, na perspetiva de Cordeiro (2019b) é um período de múltiplas mudanças que impulsionam o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. Assim, os momentos vivenciados no seu quotidiano incentivam o aprofundamento de conhecimentos e aprendizagens essenciais para a sua evolução. Além disso, o vínculo entre criança e adulto é crucial, pois potencia um ambiente confortável que favorece as descobertas, a expressão sem receio o que estimula a autoestima (Cordeiro, 2019b).

Segundo o defendido por Papalia e Feldman (2013), o grupo de crianças inclui-se no estágio sensório-motor, este inicia-se no nascimento até, aproximadamente, 2 anos e é o primeiro dos quatro estágios que Piaget apresenta sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste período, as aprendizagens devem-se a experiências sensoriais e motoras e os comportamentos deixam de ser reflexos aleatórios tornando-se intencionais (Papalia & Feldman, 2013).

As características apresentadas anteriormente correspondem ao grupo, que era curioso, observador, autónomo e atento ao Mundo à sua volta. Durante a intervenção, as crianças demonstraram autonomia ao arrumar espontaneamente objetos, como livros encontrados no chão. Também foi perceptível que as crianças mais velhas interagiam de forma cooperativa e partilhada. E, quanto às preferências, destacavam-se os legos, os livros e elementos da Natureza, com os quais criavam histórias como relatado de seguida.

### *1.1. PEQUENOS RECEIOS, GRANDES APRENDIZAGENS*

Ao iniciar esta PP, surgiu-me o receio se iria conseguir responder às necessidades do grupo, visto que era a primeira vez que estava a intervir com um grupo de crianças tão novas. Desta forma, confesso que nas primeiras intervenções estava ansiosa por compreender se as experiências proporcionadas às crianças teriam realmente significado para o grupo e se iria conseguir identificar o que melhorar. Assim, associado a este receio surgiram dificuldades que, olhando para trás, sei que melhorei, pois, ao comparar o primeiro e o último dia de intervenção, reconheço uma evolução na procura e na organização de estratégias centradas na promoção do desenvolvimento holístico das crianças.

Importa destacar que o **desenvolvimento holístico** é a perspetiva do crescimento da criança em que se englobam todos os aspetos da sua personalidade – cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Deste modo, cabe ao educador criar um ambiente estimulante para a evolução de todas as competências das crianças promovendo a aprendizagem, as interações sociais, o desenvolvimento motor e a expressão emocional. Porém, de realçar, que o bem-estar de cada criança deve ser respeitado (Marques et al., 2024). A primeira dificuldade que senti diz respeito ao momento de registo das observações, visto que, inicialmente, só o realizava posteriormente à sua ocorrência, considerando, como afirmam Cardona et al. (2021), que registar no momento “coloca algumas dificuldades quando o/a educador/a está envolvido na ação e tem ainda pouco treino” (p. 89). Porém, ao registar ao final do dia acabava, por vezes, ou por esquecer momentos relevantes ou por interpretar em vez de apenas realizar um relato do que tinha observado.

Desta forma, senti a necessidade de aperfeiçoar os meus registos de observações o que me fez ganhar a consciência da verdadeira importância da observação no quotidiano de uma educadora, porque tal como defende Parente (s.d), “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5).

Após realizar pesquisas relativamente aos métodos de registo de observações, descobri que não existem uns mais corretos do que outros. Cabe, sim, a quem os utiliza ter a noção das suas

vantagens e desvantagens, para selecionar o mais apropriado ao intuito que irá usá-lo (Parente, s.d). Assim, “é importante que cada educador/a encontre as formas de registo mais adaptadas à sua forma de trabalhar” (Cardona et al., 2021, p. 90).

Pessoalmente, a escolha incidiu em tentar sempre que possível anotar explorações ou diálogos das crianças no momento da sua ocorrência ou realizar pequenas anotações através de palavras-chave num bloco de notas que trazia sempre no bolso, visto que “umas notas rápidas tiradas no momento do acontecimento podem ajudar” (Cardona et al., 2021, p. 89). No entanto, nas situações em que não foi facilitada uma tomada mais imediata de anotações, optei pelos registos fotográficos e/ou videográficos, tendo sempre o cuidado ético de respeitar a privacidade das crianças. Estes são recursos que me permitiram focar o olhar e, por isso, elaborar registos mais rigorosos e cuidados do que os primeiros surgidos do que tinha memorizado dos episódios observados. Contudo, Cardona et al. (2021) alertam que “Registrar através destes meios não [é] uma “reportagem” do que acontece, mas em captar intencionalmente aspetos que o/a educador/a considere importantes para evidenciar os processos [de aprendizagem]” (p. 91).

A utilização de dois tipos de registos, por um lado, teve em conta o facto de considerar crucial a observação das crianças em vários contextos e experiências (Parente, s.d). Por outro lado, o facto de que se estar com atenção à criança e às suas vivências facilita bastante o momento de planificar, em que a educadora consegue garantir que as rotinas e as descobertas que promove respondam aos interesses das crianças (Parente, s.d).

Estes registos, também, auxiliaram o acompanhamento individual do desenvolvimento de cada criança. Desta forma, como afirma Parente (s.d.), notei que o facto de escrever promoveu a criação de uma compilação de registos fundamentais para partilhar com as famílias e promover a reflexão sobre o desenvolvimento e descobertas das crianças. Além de que auxiliaram na escrita das reflexões semanais, pois neles encontrava detalhes que serviam como pontos de partida para aprofundar as minhas pesquisas.

E, ainda, a observação veio colmatar um outro receio que sentia e que referi inicialmente, a planificação de propostas que respondessem às necessidades e aos interesses do grupo. Assim, ao observar foi perceptível que as experiências propostas proporcionavam às crianças a estimulação da imaginação e a capacidade de adaptabilidade. Isto, porque as crianças evidenciavam,



*Figura 1 - Criança a rir ao desmontar molas de madeira*

por vezes, mais possibilidades do que as inicialmente planificadas, realizando as suas experiências que levavam às suas descobertas e aprendizagens (Formosinho, 2020).

Apesar de ter a noção de que as crianças eram capazes de realizar as suas experiências que promoviam a estimulação de conhecimentos, confesso que este grupo conseguiu surpreender-me com as diferentes potencialidades que conseguiu associar

a um objeto. Ainda que existam inúmeros exemplos, decidi selecionar dois: o primeiro ocorreu quando foram colocadas molas de madeira à disposição das crianças para as explorarem livremente e estas decidiram desmontá-las (Figura 1), alinhá-las e



*Figura 2 - Criança a brincar como molas de madeira*

brincarem como faziam com os carros de brinquedo (Figura 2). Exemplo este que confirmou o que defende Cordeiro (2019a) ao afirmar que para brincar nem sempre a criança precisa de um brinquedo, pode criá-lo. Já o segundo ocorreu quando uma criança notou a falta de uma tampa na placa sensorial. Primeiramente, estendeu-me a sua mão e ao compreender que não tinha a tampa, agarrou numa mola na qual estava colada uma igual à da placa e começou a enroscar no lugar que estava vazio (Figura 3).



Figura 3 - Criança usa objeto pela tampa que faltava na placa

Com estes exemplos, entende-se que as crianças têm uma enorme capacidade de observar e investigar espaços e objetos, aliada ao seu potencial criativo e imaginativo, de modo a solucionarem as dificuldades que surgem no seu quotidiano (Gonçalves, 2020). Algo que, mais uma vez, confirma a importância da observação, sendo que foi através de momentos como estes que melhorei algumas propostas, pois os registos observacionais só têm valor pedagógico quando utilizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças e planear as próximas propostas (Cardona et al., 2021).

O papel crucial da observação no momento de planear também é defendido por Gonçalves (2020), que alega que apenas se deve estar atento aos indícios dados pelas crianças que são autênticas e partilham percursos que vão ao encontro dos seus interesses. Ou seja, ao refletir-se sobre o que se observou, deixa-se de sentir dificuldade em planificar a ação, fazendo de modo a respeitar a criança, as suas necessidades, gostos e curiosidades, algo que facilmente tem-se a

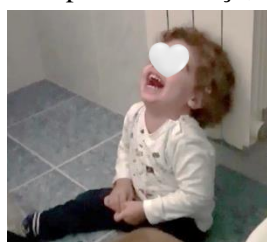


Figura 4 - Criança a rir depois da sombra ser deslocada para o local que pediu

confirmação ao observar-se um olhar acompanhado de um sorriso espontâneo (Figura 4). A propósito Cardona et al. (2021) ressaltam que para tornar as propostas mais enriquecedoras é fulcral que se conheça o contexto familiar das crianças de modo a ter a perceção dos conhecimentos prévios e das oportunidades de aprendizagens.

Desta forma, os momentos de elaboração das planificações sofreram uma grande evolução, sendo notório o aperfeiçoamento destas quando se comparam as primeiras com as últimas. Desde logo pelo número de páginas que foi consideravelmente reduzido tornando a leitura mais agradável. Para tal, deixou-se de construir três extensas tabelas com a repetição dos momentos da rotina, para ter-se uma única tabela – correspondente aos três dias – toda detalhada e, depois, outra para a descrição de cada proposta pedagógica.

Além da redução de páginas, a descrição dos momentos de rotina ou proposta educativa foi trabalhada para ser cada vez mais pormenorizada, de forma que pessoas exteriores ao par pedagógico fossem capazes de guiarem-se pela mesma. Por isso, era detalhada a organização do espaço, dos materiais e o intuito em auxiliar as crianças na realização de experiências estimulantes para o seu desenvolvimento sem as condicionar a fazer algo.

Porém, deve realçar-se que o meu intuito como educadora-estagiária não foi apenas o de planear propostas educativas, mas também prever a orientação e organização das mesmas (Cardona et al., 2021), tal como é evidenciado através do seguinte relato.

No momento de planificar, tínhamos a intenção de recorrer ao uso de corantes artificiais (...) Contudo, ao realizarmos a experiência para ter a noção se a proposta era exequível, apercebemo-nos que as nossas mãos ficaram tingidas com a cor que estávamos a utilizar, algo que teve dificuldade a sair apesar das diversas lavagens (...) Por isso, optámos por utilizar corantes naturais, como por exemplo o açafraão e o chocolate em pó [assim] as crianças para além de explorarem o tato, também, exploravam o olfato (Anexo I, Reflexão Individual – 08 de dezembro de 2022).

Assim, entende-se que, associado à planificação, é essencial que se testem as propostas pedagógicas antes de as propor às crianças, o que permite antever as adversidades a ter em consideração para realizar ajustes que se revelem de interesse e necessários.

De igual forma, como futura educadora é fundamental ter consciência da forte ligação entre o planear e o avaliar, dado que planear é essencial para antecipar a promoção das aprendizagens das crianças, enquanto avaliar é encontrar soluções para melhorar a ação educativa (Cardona et al., 2021). Uma dimensão que, aliás, gerou em mim algum receio, devido à incerteza sobre como iniciar essa mesma avaliação. Porém, compreendi que avaliar permite adaptar o currículo às necessidades do grupo e, assim, acompanhar a sua evolução de conhecimentos (Cardona et. al., 2021).

Ao analisar os recursos utilizados para a avaliação, reconheço que nem sempre tomei a melhor decisão. Isto porque recorri a grelhas de verificação em que assinalava critérios como motivação, empenho, entusiasmo e persistência, com base em três níveis – baixo, médio e alto –, critérios esses que dependem de vários fatores e não apenas das propostas em si. De referir que as grelhas evoluíram, inicialmente, eram avaliadas todas as crianças, o que dificultava o foco, por isso, reduziu-se a avaliação a três ou quatro crianças por proposta pedagógica, permitindo recolher informações mais específicas, como o que despertava o seu interesse e o que auxiliava a planificação.

Porém, após ter realizado uma pesquisa detalhada considero que o portefólio seria algo que corresponderia melhor à minha intencionalidade, pelo facto de ser um instrumento que evidencia a natureza das crianças, através da compilação das suas questões, vivências, conhecimentos e sentimentos (Oliveira, 2024). A riqueza de um portefólio é a de resultar num produto único, pois como destacam Gomes e Oliveira (2024), “Nem todos os portefólios devem ter a mesma coleção de registos, porque como o portefólio reflete o percurso, o desenvolvimento e as aprendizagens do seu autor, não deverá haver dois portefólios iguais, assim como não há duas crianças iguais” (p. 124).

Por isso, além de ser essencial ter-se o olhar desperto para recolher informação que auxilie a planear segundo os interesses e as necessidades da criança é também crucial “Partilhar (...) e analisar com ela as suas realizações e o seu progresso [que são] componentes importantes do seu envolvimento e participação” (Cardona et al., 2021, p. 22).

Em relação a outra dificuldade sentida, esta diz respeito ao momento da leitura de uma história, uma vez que a leitura segundo Quevedo (2017), “Además de brindarles a los niños un espacio

para el disfrute y la exploración de lo imaginario, tiene un impacto determinante en su desarrollo cognitivo, emocional y psicológico” (p. 6).

Por um lado, senti-me nervosa e responsável por atender aos interesses das crianças, já que os livros eram um dos seus interesses manifestos. Por outro, era a minha primeira intervenção com um grupo com idades tão jovens, e desejando que se sentissem à vontade para participar, não sabia qual a melhor forma de as cativar. Por isso, nas primeiras intervenções, restringia-me ao livro, por insegurança de arriscar, porém, não ficava satisfeita ou segura de que tivesse sido um momento verdadeiramente prazeroso.

Desta forma, visando os interesses do grupo, pela paixão que tenho pelos livros e por concordar



*Figura 5 - Duas crianças quiseram colo durante a leitura da história*

com Veloso (2001) quando afirma que “Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro (...) sentadas ao colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro” (p. 3), quis partilhar com as crianças o evidente gosto que tínhamos em comum. Assim agi, portanto, motivada pelo facto de que “contar uma história tem [a capacidade] de proporcionar um sorriso a uma criança [por ser] um momento mágico [que] estimula a imaginação (...) permitindo-lhes viajar para outros mundos” (Freitas, 2020, p. 89). Isto porque, para mim como para este autor, “[ler] uma história é um ato de amor” (p. 88), pois através da leitura são favorecidos momentos de carinho, criatividade, imaginação e sonhos (Figura 5).

Contudo, só se consegue estimular a interação criança-livro, quando as crianças estão envolvidas na leitura (Prole, 2008). Por tal recorri à impressão de algumas das ilustrações da história ou a elementos lúdicos/peluches alusivos à mesma, estratégias encontradas para mais facilmente interessá-las pelo livro. Esta estratégia volveu-se-me, pois, mais vantajosa para cativar as crianças, dado que cada uma durante a leitura, podia acompanhá-la com um elemento visual da história, permitindo o seu maior envolvimento e a sua participação, por exemplo, as crianças mostravam a sua imagem quando a personagem surgia no livro (Figura 6). A experimentação de novas estratégias foi fulcral, visto que “foi através da experimentação e do variar que consegui aperfeiçoar as estratégias no momento de ler” (Anexo II, Reflexão Individual – 05 de janeiro de 2022).

Embora recorrer a imagens e peluches tenha contribuído para cativar as crianças, considero que poderia ter melhorado ao nível da narração, por exemplo, através da dramatização. Segundo Prole (2008), esta é uma forma de tornar a leitura mais animada, despertando a atenção das crianças, sendo crucial, no entanto, que a animação não prejudique a leitura, o que requer preparação e treino, que me faltou, reconheço, aperfeiçoar.



*Figura 6 - Leitura recorreu-se ao uso de imagens distribuídas às crianças*

No entanto, para além das diversas estratégias usadas no momento de leitura, é também essencial referir que a criação de ambientes de leitura estimulou o interesse das crianças pelos livros, dado que contribui para despertar a sua curiosidade e imaginação. Um exemplo prático desta situação foi a criação de uma cabana com luzes multicores (Figura 7), um recurso que permitiu surpreender as crianças que espontaneamente se organizaram pelo espaço e pediram para ouvir mais do que uma história como inicialmente previsto.



Figura 7 - Cabana de luz



Figura 8 - Várias crianças a explorarem livros

Além das diversas estratégias descritas anteriormente, é fundamental proporcionar momentos em que as crianças contactem e explorem autonomamente os livros. Nesse sentido, tive ainda a oportunidade de criar uma área na sala, em que o grupo tinha à sua disposição uma caixa com livros, um pufe e uma manta, com o intuito de oferecer experiências e aprendizagens que vão além do mero contacto com os livros e as suas imagens (Cordeiro, 2019a). As crianças, através do Livro, vivem momentos de alegria, de partilha e de aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento, algo muito notório quando se observavam os momentos nesta nova área (Figura 8).

Assim, é crucial que as crianças, desde cedo, contactem com livros, dado que estes auxiliam o seu desenvolvimento holístico, pois “As histórias são ferramentas essenciais para a construção da identidade e dos valores da criança” (Cordeiro, 2015, p. 89). Logo, cabe-me como educadora implementar estratégias diversificadas e originais que estimulem o interesse pelo deslumbrante mundo dos livros.

## 1.2. *DESCOBRIR O MUNDO*

Como futura educadora acredito ser fulcral ter “como ponto de partida da (...) ação um conhecimento de cada criança, das suas características, interesses e formas de aprender, tendo em conta o que observa e regista, e sem estar condicionado/a por normas pré-estabelecidas de desenvolvimento e aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p.53).

Além disso, segundo Marques et al. (2024) cabe ao educador reconhecer a criança como competente e agente do seu processo educativo, em que as suas experiências são valorizadas de modo a desenvolver aprendizagens. Assim, as propostas pedagógicas tiveram em conta uma imagem de criança competente, reconhecendo a sua “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Marques et al., 2024, p. 13). Algo perceptível neste grupo, por exemplo, quando uma criança depois de apresentados frascos com tintas naturais começou de imediato a pincelar o seu pé (Figura 9).



Figura 9 - Criança a rir ao pintar o pé

Ao longo dos dias, tive também muito presente a consciência de que “Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de construírem sentidos sobre o mundo que as rodeia” (Cardona et al., 2021, p. 54). O brincar estimula nas crianças o desenvolvimento do vocabulário, a capacidade de encontrar solução perante desafios, a concentração, a reflexão e competências sociais como cooperação, cuidado e empatia. (Cardona et al., 2021).

Por esse motivo, Cardona et al. (2021) referem que “A diferença entre brincar e trabalhar é uma distinção feita pelos adultos e não pelas crianças, de que estas se vão apropriando, mas que tem, para elas, pouco sentido” (p. 55). Contudo, as autoras alertam ainda que o papel da educadora, de motivar as crianças para o seu desenvolvimento holístico, não deve ser colocado de parte, bem pelo contrário, o seu contributo é deveras importante.

Desse modo, para se tornar o brincar significativo e que permitisse descobertas, assumi a responsabilidade de agilizar os espaços e materiais para que as crianças os explorassem autono-



Figura 10 - Brincadeira entre criança e adulto

mente. A observação das brincadeiras facultou-me o conhecimento dos seus interesses, facilitando assim o momento de planear. Por fim, e fazendo minhas as palavras de Cardona et al (2021) o facto de participar (Figura 10) nestes momentos “envolvendo-[me] no brincar, sem [me] sobrepor à iniciativa das crianças, mas como parceir[a] que, através de perguntas e sugestões, ajud[ou-me] a alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças” (pp. 55-56).

Por acreditar no apresentado anteriormente apresentei propostas pedagógicas que permitiam às crianças diversas explorações. Apesar do mesmo recurso inicial igual, como as caixas, as crianças tinham ideias diferentes de como explorá-las: entraram nelas, fizeram escadas, rasgaram-nas para pintar e empilharam como legos (Figura 11). Isso demonstra que, nesta faixa etária, as crianças começam a demonstrar independência na escolha e execução das suas ações, tendo a percepção de que os seus atos têm consequências (Brazelton, 2018).



Figura 11 – Diversas explorações das crianças com caixas de cartão



Figura 12 - Criança corre e ri depois de apanhar um trevo

Perante a importância do brincar, Duque e Pinho (2015) referem que devemos dar às crianças oportunidade de “brincarem livremente em espaços exteriores e, em particular, em contacto com a Natureza” (p.15). Por essa razão, é que, sempre que conseguíssemos, íamos para o exterior do contexto educativo com as crianças, pois próximo deste existia pinhal e terrenos que podiam explorar e descobrir. Uma mais-valia, visto que “o espaço exterior detém características e possibilidades que nunca se esgotam, se o adulto facilitar a exploração e a brincadeira das crianças” (Inácio, 2024, p. 27). E nas explorações que as crianças realizavam e pelo olhar destas, acompanhado de um sorriso (Figura 12), confirmava o quanto se sentiam bem por estar ao ar livre.

Assim, deve proporcionar-se às crianças vivências no exterior, que promovam aprendizagens através das suas explorações (Figura 13), pois mais do que uma necessidade, os momentos ao ar livre são o reflexo de uma prática focada na criança (Aresta, 2015).



Figura 13 – Momentos de exploração da Natureza

### 1.3. A ROTINA: CHAVE DE OURO NA INFÂNCIA

Neste contexto de PP, ficou evidente a importância das rotinas para as crianças. Em Creche, a rotina não deve ser encarada como uma tabela com horários rígidos, mas sim como algo flexível, que educadora e crianças podem adaptar. Reis e Martins (2019) apresentam uma definição que corrobora esta ideia, já que para ambos autores, a rotina é um momento que “valoriza a curiosidade das crianças, com vista a dar-lhes oportunidades de participar, de questionar, de descobrir, de partilhar” (p. 2).

Para mim, esta definição demonstra que é essencial existir rotina, pois esta “é estruturante, torna previsíveis os acontecimentos e cria uma rede de segurança [promovendo a] sensação de conforto [nas crianças]” (Santinho, 2019, p. 14). Assim, é essencial considerar a possibilidade de imprevisto para satisfazer a curiosidade das crianças sobre o Mundo ao seu redor. Por isso, a rotina não deve ser um mapa fixo que nos faz correr e em que se respeitam mais os horários do que os ritmos das crianças, mas sim um guia flexível, que respeite os ritmos das crianças, permitindo momentos de descoberta e aprendizagem, sem ser rígida. Por isso, através da rotina promove a compreensão dos acontecimentos diários pelas crianças, transmitindo-lhes segurança para o seu desenvolvimento (Marques et al., 2024). Esta é repleta de vivências cruciais para o desenvolvimento das crianças, porém, Marques et al. (2024) destacam o respeito quotidiano pela criança, nomeadamente, em “situações em que a intimidade da criança deverá ser respeitada de forma sensível” (p. 62).

Na perspetiva de Barros (2020b), o momento de higiene/muda da fralda a uma criança proporciona momentos individualizados e exclusivos entre educadora-criança que promove a proximidade e a troca mútua. Esses momentos vivenciados durante a PP constituíram-se oportunidades de partilha individualizada com a criança, em que estava totalmente disponível para ela. Além de cuidar da higiene, aproveitava esse tempo para conversar, brincar, fazendo, por exemplo, cócega; sentia que era um período de partilha, com demonstrações de afeto, como um beijo e abraço que recebi após vestir a criança.

Este momento, também, estimulava a aprendizagem, nomeadamente, ao nível da identificação das partes do corpo ou dos pertences, que estavam pendurados. Como exemplos destes momentos, recordo a C. que disse “pé”, enquanto apontava para o pé dela, sendo o ponto de partida para lhe solicitar que apontasse outras partes do seu corpo, como a barriga, o nariz, a boca e os olhos; fê-lo corretamente e sem qualquer dificuldade e o mesmo quando solicitei que indicasse no meu corpo. Outro exemplo foi o do J. M. que mostrou os pertences de outra criança e disse “Auaua”, ao qual respondi “Sim, é da A.”; a minha resposta fez sorrir a criança, o que confirma o defendido pela abordagem de Pikleriana, que refere que as crianças ao realizarem as suas

experiências, sentem-se autónomas e orgulhosas, tornando-se mais seguras de si e criativas (Falk, 2022).

No fraldário foi ainda notório o desenvolvimento da autonomia das crianças, evidenciado, por exemplo, quando a N. se dirigiu sozinha ao dispensador de sabão, carregou para ter sabão nas mãos e, depois, as esfregou. Este último episódio confirmou que a higiene é um “deveras importante [para fomentar] o desenvolvimento da autonomia”, tal como é também, aliás, o almoço (Cordeiro, 2015, p. 373). Este último não permite, de facto, unicamente alimentar a criança; auxilia, também, na autonomia, na socialização, na aquisição de conhecimentos sobre alimentação, higiene e saber estar à mesa.

Assim, é de destacar que a rotina são relações de cuidado e de afeto que ampliam as vivências da criança, promovendo o seu desenvolvimento, fortalecendo os vínculos emocionais e favorecendo o seu conforto e, conseqüentemente, o seu bem-estar (Barros, 2020b). Por isso, é crucial que seja dada mais relevância a estas ações aparentemente simples e, no entanto, riquíssimas em carinho, amor, partilhas e aprendizagens.

#### *1.4. CONSTRUIR JUNTOS: A TRIÁDE EDUCADORA-AUXILIAR-CRIANÇA(S)*

No que consiste ao papel de educadora em contexto de Creche, ao longo desta PP confirmei a perspetiva que tinha, de que ser educadora não é apenas cuidar das crianças, é muito mais do que isso. Consiste em acolhê-las sempre carinhosamente, escutá-las, para que sonhem, vivam, brinquem, descubram o Mundo e, isto, ao estando atenta às suas necessidades e aos seus interesses para lhes conseguir dar resposta.



*Figura 14 - Exploração da tinta com as mãos*

A par disto, deve-se também estimular a autonomia para que as crianças realizem as suas descobertas, o que potencia a aquisição de novas aprendizagens, a consolidação de outras e, conseqüentemente, o desenvolvimento global de crianças felizes, confiantes e seguras de si (Figura 14). O papel de educadora apresentado, anteriormente, vai ao encontro do defendido nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), em que a relação educador-criança assume-se como uma relação educativa de confiança e respeito pela criança, que vai muito além do simples “tomar conta” (Marques et al., 2024). Logo, é essencial abandonar a noção de que a Creche é apenas para cuidar, pois as crianças, desde pequenas, são capazes de realizar descobertas que favorecem a aprendizagem (Rocha, 2019). Por isso, a Creche é um local que potencia descobertas e aprendizagens, com o adulto atuando como apoio e incentivador, sem influenciar o modo como as crianças as realizam.



*Figura 15 - Criança segura na lâmpada para sombra surgir*

O facto de ser assegurado o satisfazer das necessidades e dos interesses das crianças, fará com que estejam, segundo Marques et al. (2024), criadas as condições para o bem-estar das crianças, o que incentiva a que se envolvam nas experiências realizando as suas descobertas. Assim, a relação educadora-crianças vai além do afeto, é de escuta atenta das crianças apoiando as suas experiências que estimulam o desenvolvimento holístico (Figura

15). Como educadora, devo valorizar o desenvolvimento das crianças e incentivá-las a superar desafios (Silva et al., 2016).

Segundo Horta (2015), em relação aos educadores, não dissocia a pessoa do profissional, pois suas experiências, personalidade e conhecimentos influenciam as escolhas no âmbito do desenvolvimento das crianças. Deste modo, é essencial que os educadores “não se limitem a imitar outros educadores, mas que aprendam a arte do artesanato [sejam] críticos (...) comprometidos com a melhoria dos contextos” (Horta, 2015, p.7).

Contudo, além dos educadores existem outros profissionais na sala e, por isso, é essencial que se articule o processo educativo das crianças entre todos os envolvidos (Cardona et al., 2021). Por isso, é de destacar o papel da auxiliar que é a aliada da educadora, juntas formam a equipa da sala, por isso, juntas devem, também, refletir, planejar e avaliar cruzando “olhares” sobre a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2026). Para além da relação/articulação entre equipa pedagógica, considero crucial a comunicação entre educadores, pois “a partilha, debate e reflexão conjunta [é] um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas” (Silva et.al, 2016, p. 19).

Tendo em conta Pinho et al. (2013), “é precisamente na primeira infância que se edificam as bases para o desenvolvimento global da criança” (p. 121), assim, é essencial escutar as crianças, incentivá-las a explorarem e, através da união da equipa educativa, oferecer experiências enriquecedoras, aproveitando as partilhas de todos os membros.

No entanto, não poderia terminar sem ressaltar um aspeto que considero facilitador da relação educadora-crianças: o tamanho do grupo. Neste contexto socioeducativo, o número de crianças era inferior ao de outros nos quais intervim ou mesmo comparando com outros grupos pedagógicos. Um benefício na minha opinião, pois grupos mais pequenos permitem oferecer experiências mais individualizadas e inclusivas (Marques et al., 2024), algo que experienciei durante esta PP, pois consegui vivenciar momentos especiais com cada criança, dado que, com um grupo de nove, foi mais fácil conhecer e ouvir cada uma, respeitando suas descobertas e aprendizagens.

Por fim, sublinhar aquela que é, nesta fase do desenvolvimento infantil, a dimensão primordial: o vínculo estabelecido entre criança e adulto (Figura 16). É, pois por meio da sua relação, gradualmente contruída e robustecida que a criança sentir-se-á num ambiente mais seguro, no qual poderá realizar as suas descobertas e exprimir-se livremente, estimulando a sua autoestima fundamental à construção da sua autonomia e confiança nas suas opiniões, e na curiosidade pelo mundo que a rodeia (Cordeiro, 2019b).



*Figura 16 - Momento ternurento, uma criança sentada e uma deitada ao colo*

Termino esta reflexão, apoiando-me na afirmação de Cordeiro (2019a) em relação às crianças “Amemo-los, pois. Eduquemo-los no amor, na lógica e na compreensão. Amemo-los, ensinando-os a ser cada vez mais autónomos, mais pensantes, com maior poder de decisão” (p. 266).

## CAPÍTULO 2 – VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM JI

Ao longo desta reflexão irei refletir sobre os momentos vivenciados no âmbito da PP, realizada entre fevereiro de 2023 e junho de 2023 no contexto de JI, mais especificamente, numa instituição da rede pública pertencente ao concelho de Leiria.

Deste modo, com o objetivo de dar a conhecer o processo de intervenção e aprendizagem realizado, este momento reflexivo encontra-se organizado em quatro temas: 1) “Melhoria face à PP anterior”, na qual reflito sobre a evolução que ocorreu neste semestre face ao anterior, nomeadamente, no observar, planear e avaliar; 2) “Crianças autónomas...crianças criativas”, em que abordo a importância da agência das crianças na ação educativa; 3) “Crescer juntos: ligação entre JI e 1.º CEB”, na qual detallo as aprendizagens realizadas, refletindo sobre o seu contributo para a minha prática futura, como a articulação entre o JI e o 1.º CEB; e, por último, 4) “Livros e exterior...A combinação perfeita!”, na qual refiro algumas das vivências mais marcantes ocorridas, no espaço exterior, no contexto de uma das minhas propostas de intervenção em torno dos livros, e que proporcionaram um interessante estudo, através do qual vivenciei momentos únicos de exploração e realização de aprendizagens.

No que diz respeito ao grupo que acompanhei na PP, este era composto por 26 crianças, das quais doze eram do sexo feminino e quatorze, de sexo masculino. Em relação às idades, o grupo contava com sete crianças com 4 anos, quatorze com 5 anos e cinco com 6 anos. É, ainda, de realçar que duas crianças apresentavam Necessidades Educativas Específicas – Trissomia 21 e Autismo –, tendo-me sido possível observar que estavam totalmente integradas no grupo, auxiliando e colaborando no quotidiano e nas experiências educativas da sala.



Figura 17 - Caixas de cartão que servem de casa para duas crianças

Em relação às características do grupo, eram crianças muito acolhedoras, carinhosas, com um “sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” e autónomas, visto que eram capazes de realizar escolhas e tentavam encontrar soluções aos seus problemas (Vasconcelos et al., 2012, p. 18). Demonstravam também curiosidade por realizar descobertas, pois, nestas idades, tal como apresenta Cordeiro (2015), existe uma vontade extrema de descobrir, explorar e questionar muito sem receio. Nas brincadeiras e nos diálogos, a criatividade e a imaginação destas crianças eram muito evidentes, como evidenciou, por exemplo, a proposta dinamizada a partir do recurso a caixas de papelão, utilizando-as e recriando-as com várias finalidades, nomeadamente, um avião, uma casa (Figura 17), uma pista de carros e “um carro para ir até à França”, como partilhou o K. Uma experiência reveladora, portanto, da existência de “grande apetência pelo «faz-de-conta» e pelo «brincar aos (...), e inventar [histórias e cenários]” (Cordeiro, 2015, p. 35).

Outra característica do grupo diz respeito às habilidades motoras grossas, em que foi notório que as crianças gostavam de correr, saltar, com ou sem bola ou ainda, por exemplo, jogando à “apanhada”. Esta capacidade deve-se ao facto de, nestas idades, “ossos e músculos [estarem]

mais fortes e sua capacidade pulmonar [ser] maior [assim a criança] é capaz de correr, pular, escalar mais longe e mais rápido” (Papalia e Feldman, 2013, p. 250).

## *2.1. MELHORIAS FACE À PP ANTERIOR*

Ao contrário da dificuldade sentida no contexto anterior, em que, ao início, era difícil realizar os meus registos observacionais enquanto os acontecimentos ocorriam, nesta PP, o processo foi mais simples, pois conseguia facilmente retirar o meu bloco do bolso e anotar diálogos interessantes, o que resultou em registos ricos em partilhas facilitadoras do meu planeamento. Ao comparar os registos iniciais com os finais, percebo que as anotações foram progressivamente mais objetivas, ou seja, ia anotando o que realmente acontecia – Quem disse o quê?; Quem fez o quê? – sem alongar-me no registo de interpretações e possíveis explicações para o acontecimento ter ocorrido.

Assim, considero que os registos compilados – notas de campo – foram essenciais, pois auxiliaram na reflexão contínua e na planificação, possibilitando a recolha de informações das crianças em diferentes contextos, permitindo igualmente alargar o meu conhecimento da personalidade de cada uma (Parente, s.d). Além disso, como defendem Silva et al. (2016), “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (p. 11). Por isso, a observação permite ao educador ter a perceção se a ação educativa vai encontro dos interesses e das necessidades das crianças (Duque & Pinho, 2015).

No entanto, é essencial que se tenha em mente que não é apenas “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Assim, destaca-se a importância da avaliação, sendo esta “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Tal consiste em “Avaliar os progressos das crianças [comparando] cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem [e] ao educador tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 15). Algo que auxilia no momento da fundamentação das suas escolhas educativas, dado que “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas” (Silva et al., 2016, p. 13).

Com base no supramencionado, destaco que neste contexto tive a oportunidade de recorrer a um instrumento de avaliação diferente do aplicado no contexto educativo anterior, a saber, o Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, reconhecendo-o como “um recurso que reforça a unicidade de cada criança, pois é como portas e janelas abertas para conhecer a criança, de uma forma direta, sistemática, interativa e reflexiva” (Gomes & Oliveira, 2024, p. 126). Assim, considero que este foi uma ferramenta que auxiliou a acompanhar o processo de evolução da criança, com a qual o elaborei de forma cooperada, dado que este “reflete e evidencia, de forma particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas, o seu processo de desenvolvimento” (Gomes & Oliveira, 2024, p. 105). Além disso, revelou-se um valioso meio de

comunicação com a família, que conseguia acompanhar o quotidiano de descobertas da criança no JI.

Para além de se planificar com base em registo de observação e de avaliação, e conforme referido já, também é essencial dar-se agência e voz a cada criança. Um aspeto que, desde o primeiro dia, neste contexto, revelou notório na ação do educador, sendo um

exemplo de que não é apenas possível lá fora, pois ao nosso redor também existe quem seja capaz de dar tempo à criança para a descobrir e usufruir dessas descobertas, em que existe o respeito pelo ritmo, as características e as necessidades individuais (Anexo III, Reflexão Individual – 24 de abril de 2023).

Este foi também, justamente, um exemplo que me deixou com vontade de seguir no futuro, sendo, de facto, estimulante observar crianças autónomas e capazes de encontrar solução aos problemas que encontram, pois como educadora torna-se incentivador propor momentos em que as mesmas sejam desafiadas a experimentar. Isto, porque “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta (...) uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16).

Desta forma, nesta PP, as crianças partilhavam ideias sem grande dificuldade e debatiam em grupo os projetos que pretendiam explorar, dado que a metodologia do grupo era o trabalho por projeto, também defendida por Oliveira et al. (2022) por “facilita[r] atitudes mais ativas por parte das crianças nas suas experiências de aprendizagem” (p. 16). Exemplo disso foi a escolha do local no qual realizar a visita de estudo, em que as crianças votaram entre o Jardim Zoológico ou o Oceanário, o que queriam visitar. Recuando no tempo, como criança nunca me foi dada essa possibilidade e nem tinha refletido sobre isso, mas ao perceber que a escolha do local a visitar foi realizada pela maioria das crianças, acredito que isso deve se tornar mais comum, pois as crianças, além de terem o direito a expressarem a sua opinião, ficam mais entusiasmadas ao descobrir algo para o qual a sua voz foi valorizada, independentemente, de ser ou não sua escolha. Nesse momento, compreendi a importância de como futura educadora ter de envolver ao máximo as crianças na organização das minhas propostas, tendo sido inspirador ver o orgulho das crianças a explicarem que tinham sido elas a escolher.

Assim, como sugere Libório (2018), o facto de as crianças participarem no planeamento do seu desenvolvimento e na escolha das experiências a realizar permite que participem nas “decisões da sua própria vida e da sociedade a que pertencem” (p. 15). Uma prática democrática, centrada na agência e na voz das crianças, reconhecendo os seus direitos e competências, fará com que no futuro sejam adultos conscientes, seguros de si e que defendam as suas ideias e opiniões sem receios. Deste modo, cabe ao educador ter sempre presente que “a importância de escuta e da intencionalidade para gerar raízes fortes e provocar aprendizagens significativas e verdadeiramente úteis ao longo da vida [é essencial]” (Oliveira et al., 2022, p. 15).

No que diz respeito à organização do grupo era um tópico novo para mim, pois, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, pequenos grupos de crianças estavam a desenvolver dois projetos diferentes, enquanto as demais estavam em brincadeira livre, nas várias áreas da sala. Um aspeto que, mais uma vez, remete para a ideia de que, “Opondo-se à uniformização dos conteúdos e condenando a uniformidade de ritmos (...) de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas (...) a Diferenciação Pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas” (Henrique, 2011, p. 171).

Deste modo, as crianças organizavam-se segundo os seus interesses do momento, sendo que ao entrar-se na sala não existia desorganização, pois todas as crianças demonstram cuidado por respeitar as experiências das restantes. Conforme Henrique (2011) “Esta conceção de diferenciação pedagógica acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se” (p. 170).

Assim, algo essencial e que favoriza a aprendizagem é a existência de diversidade de “momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor” (Henrique, 2011, p. 170). Isto, porque a organização do grupo descrita anteriormente me permitiu observar as crianças em pequenos grupos, acompanhar as individualidades e vivenciar momentos com crianças realmente empenhadas, dado que foram elas que escolheram realizar a proposta naquele instante. Assim, para as crianças compreenderem do que são capazes e estarem motivadas a descobrir mais, as propostas pedagógicas “devem ser aliciantes e permitir aos alunos mostrar (...) aquilo de que são capazes” (Henrique, 2011, p. 177). Em suma, a implementação de estratégias de Diferenciação pedagógica auxilia a promoção de “os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades [de cada criança]” (Henrique, 2011, p. 174).

## 2.2. CRIANÇAS AUTÓNOMAS... CRIANÇAS CRIATIVAS

Ao observar este grupo fui surpreendida pela importância proporcionada à autonomia de cada criança, algo notoriamente ser fundamental para o educador, dado que no desenvolvimento das suas competências, as crianças, adquirem a vontade de querer serem elas próprias a fazer (Alvarez, 2022). Neste contexto de PP, todas eram estimuladas a pensar por si, a encontrar soluções para gerir conflitos ou ultrapassar os obstáculos que lhes surgiam e a não esperar pelas respostas do adulto. A título de exemplo, o momento em que o N. questionou o que eram lixas e o L. não esperou pela resposta do educador, afirmou de imediato “É para lixar a madeira! Como fizemos no outro dia!” (Nota de campo de 14 de março de 2023).



Figura 19 - Crianças a lixarem madeira



Figura 18 - Criança segura madeira enquanto educador corta

A promoção da autonomia era, também, evidente na participação de algumas das tarefas, como, por exemplo, transportar madeira, ajudar a segurar o pedaço de madeira enquanto o educador cortava (Figura 18), lixar os pedaços de madeira (Figura 19). Por isso, na perspetiva de Alvarez (2022) o facto de se encorajar a criança a realizar atividades do quotidiano, como a limpeza do espaço

(Figura 20) ou as que exigem mais cuidado (como os exemplos mencionados anteriormente), promovem a formação de futuros adultos mais confiantes e autônomos.

Assim, o desenvolvimento holístico da criança é promovido sem o adulto impedir a sua espontaneidade natural de aprender sobre o Mundo e de criar (Alvarez, 2022). Na verdade, “Nous, adultes, ne pouvons pas construire son intelligence à sa place par *notre* activité; nous ne pouvons que l’aider (...) à faire lui-même *ce qu’il peut faire lui-même*, en l’accompagnant, en l’encourageant, puis en s’effaçant progressivement” (Alvarez, 2022, p. 282).



Figura 20 - Criança a limpar a mesa

Aliada à autonomia, o grupo demonstrava, ainda, uma grande capacidade criativa e imaginativa. Ao longo das semanas no contexto educativo, vários foram os episódios observados ricos em descobertas, revelando, tal como defende Rocha (2019), que as crianças realizavam as suas próprias experiências estimuladoras de aprendizagens. No entanto, destaco a visita de uma galinha à sala (Figura 21), que além de um momento passível de muitas gargalhadas, potenciou a aquisição de conhecimentos, em que as diversas perguntas que existiram foram reveladoras do interesse das crianças em saber mais sobre o visitante do dia.



Figura 21- Visita de uma galinha à sala do grupo

É importante destacar que a ideia desta visita partiu de uma criança, o V., que referiu no dia anterior, que se podia “Trazer a galinha para aqui”, quando o educador estava a pedir que quem tivesse galinhas ao seu redor as fosse observar. Na minha perspetiva foi uma ideia interessante que revelou a preocupação desta criança em que todas tivessem oportunidade de observar detalhadamente as características de uma galinha.

Com esta ideia, “a validação da voz da criança [foi] efetiva, não pondo à partida, pela conceção do adulto, a hipótese da mesma já estar errada”, bem pelo contrário, a criança foi felicitada diversas vezes pela sua partilha (Leite, 2022a, p. 172). E, ainda, este momento permitiu promover o envolvimento da família no contexto educativo, dado que foi a avó de uma das crianças do grupo que se disponibilizou para trazer a galinha, algo especial e essencial, visto que “o sucesso escolar das crianças está intimamente ligado à participação e envolvimento das suas famílias no mesmo” (Leite, 2022a, p. 173). Desta forma, as crianças que não tiveram dificuldade em questionar a avó em relação às penas da galinha, aos cuidados a ter para ir buscar os ovos ao galinheiro e, ainda, à quantidade de quantos ovos a galinha punha por dia. O que confirma 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” (Silva et al., 2016, p. 30).

Esta foi uma experiência marcante que validou a certeza de que, se questionarmos mais as crianças, elas têm sempre ideias incentivadoras de momentos formativos que lhes permitem adquirir conhecimentos, dado que serão experiências com grande significado para elas. Exemplo disso, foi, no dia seguinte, a lembrança que tiveram sobre a quantidade de ovos e detalhes da conversa com a avó, já que foram elas mesmas que colocaram as suas dúvidas e curiosidades.

Também ficou evidente que este momento promoveu a ligação com conhecimentos prévios, neste caso da utilidade do milho, visto que a L. partilhou “A galinha é Pipoca, porque come milho e o milho faz pipocas” (Nota de campo de 21 de março de 2023).

Um outro momento especial concerne àquele em que observei crianças a fazerem de conta que estavam a vender chapéus (Figura 22), surpreendendo-me o envolvimento e a capacidade de representação das mesmas no faz-de-conta. Enquanto atividade essencial ao desenvolvimento da criança, como sugerem Silva et al. (2016), o brincar promove “o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (p. 11). Desde a preocupação em chamar clientes à organização do espaço, foi possível observar que as crianças estavam verdadeiramente empenhadas, de tal forma que ao notarem a minha presença até me incluíram, participar sem condicionar as iniciativas das crianças estimula a relação educador-crianças (Silva et al., 2016).



Figura 22 - Crianças a chamarem "Quem quer comprar chapéus?"

Na minha opinião, para além de me ter divertido imenso pela oportunidade de me envolver neste momento de brincadeira, considero que foi especial e riquíssimo, uma vez que possibilitou a estimulação da capacidade de argumentação (por exemplo, ao negociarem para escolher determinado chapéu) e da noção de números menores e maiores (ao reduzirem o valor quando lhes dizia que era caro). Assim, este momento de brincadeira demonstra que, nas experiências do quotidiano, as crianças têm oportunidade de estimular as diversas áreas de conteúdo estipuladas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016).

Por fim, relativamente aos momentos de brincadeira no exterior, foi perceptível que para, além da promoção da criatividade, era um ambiente tranquilizante que estimulava o desenvolvimento de diversas competências, com maior evidência, aos níveis motor e cognitivo (Alvarez, 2022). Alguns episódios no exterior, ocorreram na cozinha de lama, tendo sido notório que as crianças aproveitaram ao máximo o contato com a Natureza, expressando-se livremente e realizando suas experiências e aprendizagens sem condicionamentos por parte dos adultos (Duval, et al., 2020). Neste espaço que, à primeira vista, poderia parecer pequeno, cada criança realizava as suas experiências, o que potenciou a existência de brincadeiras distintas num mesmo espaço, sem



Figura 23 - Criança a "fazer o almoço"

interferirem umas nas outras (Figura 23). Isto, porque várias crianças brincavam como se estivessem a cozinhar, no entanto, cada uma estava a vivenciar um momento especial e único para si, cuja finalidade era diferente, dado que, como afirma Cordeiro (2019b), “não há [crianças] iguais em crescimento, temperamento e nas suas características de desenvolvimento” (p.15). Para além de momentos de culinária, também existiram momentos de música (Figura 24): momentos inspiradores de futuras propostas educativas, por terem surgido casualmente (por exemplo, uma criança que bate com a colher na panela ao retirar pedras de outra), despertando interesse por novas experimentações com panelas. Ou seja, da observação de uma ação espontânea da criança (da sua



Figura 24 - Criança a fazer das panelas instrumentos de música

agência e voz) resultaram novas propostas e oportunidades significativas de aprendizagem, alinhadas com os seus interesses e curiosidades.

Os momentos na cozinha de lama permitiram a estimulação da argumentação, dado que as crianças apresentavam várias vezes, sem solicitação do adulto, o que estavam a fazer e a sua justificação, confirmando o fundamento das suas ações. Além disso, foi mais um local no qual foi possível notar a autonomia do grupo, dado que, no momento de arrumar, as crianças iam buscar a vassoura para deixarem a cozinha como a tinha encontrado. E se o facto de serem responsáveis por irem buscar a vassoura demonstra a sua autonomia e implicação na arrumação, este momento também serviu para as crianças expressarem a sua criatividade e a sua imaginação.



Figura 25 - Crianças a usarem vassoura como uma “vassoura mágica”

Isto porque trouxeram a vassoura (na horizontal) como se a voarem numa vassoura mágica (Figura 25), demonstrando a capacidade criativa das crianças em resolver colaborativamente o problema com que se deparavam, já que eram três as crianças que queriam trazer a vassoura, algo que na vertical era mais difícil de concretizar.

Mais uma vez, na perspetiva de Falk (2022), as crianças ao realizarem as suas próprias experiências, sentir-se-ão mais autónomas e orgulhosas, o que leva a que mais tarde, sejam pessoas responsáveis e criativas. Tal era observável nos momentos de saída ao exterior ou em visitas de estudo, em que o educador procurava proporcionar às crianças a liberdade de realizarem as suas descobertas (Figura 26), tornando-se uma mais-valia para as mesmas. Apesar, de



Figura 26- Grupo a usufruir da visita

devo confessar que inicialmente existiu medo e preocupação de perder alguma criança (...) Porém, rapidamente desapareceu ao reparar que as crianças tinham o cuidado de estar sempre perto e num perímetro de visão de um dos adultos que acompanhava o grupo (...) O facto de não existir o dito “comboio” permitiu que as crianças explorassem livremente o espaço (Anexo IV, Reflexão Individual – 29 de maio de 2023).

Assim, só conciliando a autonomia e a diversão é que o educador promove experiências que potenciam a aquisição e a consolidação de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

Assim, só conciliando a autonomia e a diversão é que o educador promove experiências que potenciam a aquisição e a consolidação de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

### 2.3. CRESCER JUNTOS: LIGAÇÃO ENTRE JI E 1.º CEB

Para Silva et al. (2016), “educadores/as e professores/as, que trabalham no mesmo edifício escolar têm por vezes ocasião de, em conjunto, desenvolverem projetos comuns. Essa relação (...) não deveria ser pontual e depender das circunstâncias, mas assumir, sempre que possível, um carácter mais sistemático” (p. 102). Esta articulação entre níveis educativos – Educação Pré-Escolar e 1.º CEB – tive a oportunidade de vivenciar nesta PP, visto que às quartas-feiras, da parte da tarde, todos os grupos se misturavam em *ateliers*.

Como apresenta Alvarez (2022), o contacto entre crianças de diversas idades permite que exista interajuda na realização de experiências que promovem a exploração do mundo ao seu redor. Assim, foi possível observar que o projeto de preparação da festa de final de ano, que englobou *ateliers* nos quais participaram crianças de todos os grupos do estabelecimento, potenciou tardes de aprendizagem informal, ou seja, em que as crianças umas com as outras adquiriam e consolidavam conhecimentos (Alvarez, 2022).

Além disso, foi enriquecedor para práticas futuras vivenciar “o momento da reunião”, no qual todas as crianças participaram de modo a serem apresentadas as propostas de todos os grupos. Deste modo, as crianças tinham agência e voz, ou seja, as sugestões de melhoria que partilharam face ao projeto anterior foram tidas em conta e, também, as experiências a realizar nos *ateliers* coincidiram com a compilação de todas as ideias partilhadas pelos grupos. Este é um excelente exemplo do que afirmam Vasconcelos et al. (2012), nomeadamente que “A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto” (p. 18).

Deste relevante projeto, guardo a participação ativa das crianças e a ideia para no futuro propor a outros grupos uma experiência do género, uma vez que, como mencionei anteriormente, o desenvolvimento deste tipo de projeto promove a aquisição de aprendizagens em que as crianças são responsáveis por todo o processo, desde o planeamento, à execução e avaliação.

Aliado a este projeto, que incluía a escola na sua globalidade, foi igualmente dinamizada a criação de uma horta (Figura 27). Considerando a perspetiva de Bento e Portugal (2016), para quem, “Na formação inicial e continuada de educadores, importará investir na valorização do brincar e dos espaços exteriores enquanto campo pedagógico”, os momentos proporcionados através desta proposta foram potenciadores da aquisição de importantes conhecimentos por parte das crianças, nomeadamente ao nível dos cuidados a manter com as várias culturas, por exemplo, o N. ao dizer “Podemos arrancar ervinhas pequeninas” (Nota de campo de 24 de abril de 2023) – e do acompanhamento do desenvolvimento de cada uma ( p. 100). Além disso estes momentos no exterior revelaram-se particularmente prazerosos para as crianças, visto não contarem com a orientação do adulto, e, por isso, era conferida a liberdade às crianças para realizarem as suas experiências, levando-se a sentirem-se capazes e autónomas (Bento & Portugal, 2016).



Figura 27 - Crianças a retirar as ervas daninhas da horta

#### 2.4. LIVROS E EXTERIOR... A COMBINAÇÃO PERFEITA!



Figura 28 – Exploração de um livro no exterior

Face às características do grupo, e após observar e refletir sobre o especial interesse que manifestava pelos livros, pese embora a escassez de momentos na sua rotina diária que fossem dedicados à sua exploração, considerei relevante desenvolver com as crianças um estudo que visasse compreender a importância da LI no seu desenvolvimento e de práticas promotoras do contacto com os livros na criação de hábitos de leitura desde tenra idade. Assim, de modo a conseguir realizar uma experiência educativa benéfica para o grupo, considerei que

seria uma mais-valia aliar os livros ao contacto com o exterior (Figura 28), dado que na perspectiva de Aresta (2015), “A mobilização de alternativas no exterior é hoje, mais que uma necessidade, uma opção de qualidade em educação” (p.16). Deste modo, o facto de proporcionar às crianças o contacto aumentado com a Natureza potenciou momentos lúdicos de descoberta e aprendizagem que geraram experiências altamente significativas com os livros. Algo notório através do seguinte excerto,

No Carrinho dos Livro estava a C. S. e a D. sentadas e eu estava no chão a ler o livro “Queres brincar comigo?” que a D. pediu. O K. chega e afirma “Também quero ouvir” e senta-se ao meu colo. Ao longo da leitura, todos estão atentos e participativos quando questiono “Quem será agora?” para descobrirmos o animal que surge de seguida, houve sempre uma criança que respondeu (Nota de Campo de 16 de maio de 2023)

Porém, é crucial destacar que o “Carrinho dos Livros”, que construímos para a sala, no âmbito da nossa primeira proposta (descrita com mais detalhe na secção *Apresentação da Estratégia Didática* e evidenciada na Nota de Campo de 16 de maio de 2023), estratégia que nos permitiu aliar os livros ao espaço exterior, não potenciou apenas a exploração dos primeiros, tendo fomentado, também a partilha de momentos relevantes de afeto e carinho (Figura 29). Um aspeto que vai ao encontro do referido por Gomes (2017), para quem ler “reforça, além do mais, laços afetivos (...) além de estimular a comunicação (...) o que, só por si, é de inestimável valor” (p. 88), sublinhando, portanto, entre outras, a função socioafetiva, da Leitura e da LI. Por exemplo, em momentos em que crianças “leem” umas às outras histórias, tais como:



Figura 29 - Transporte do Carrinho dos Livros para o interior

Encontrei o R. sentado com um livro aberto e o M. estava sentado no Carrinho à sua frente. R. contava a história, numa página em estava um bolo diz “Quiriquiqui, come tudo! Comeu o bolo todo!”. Percebe-se que se recorda da leitura a que assistiu e que se baseia nas ilustrações (Nota de campo de 05 de junho de 2023).

De referir, a propósito, que a participação do grupo de crianças foi essencial para o desenvolvimento da investigação, reconhecendo o contributo da sua implicação como uma mais-valia para a avaliação positiva das estratégias implementadas. Mais importante ou em concomitância com a consideração do interesse do estudo, foi fundamental que estes participantes se tivessem sentido integrados e como peças cruciais de toda a investigação. Isto, porque até nos momento de levar o “Carrinho dos Livros” para a sala era perceptível a envolvimento das crianças, como, por exemplo, quando M.S., A. e L. P estão a empurrar as três o Carrinho dos Livros e ouvimos a M. R. a gritar “Esperem por mim, também quero!”. A. afasta-se um pouco, dando espaço para que a M. R. também consiga empurrar (Nota de campo de 24 de maio de 2023).

De facto, quer através do “Carinho dos Livros”, quer do livro também elaborado (segunda proposta dinamizada no contexto da investigação, com vista à potenciação do interesse das crianças pelos livros – conforme Anexos IX e XXI), ambas as estratégias revelaram proporcionar mo-

mentos marcantes de aprendizagem e partilha, observáveis, desde logo, no envolvimento entusiasta das crianças, como nas suas próprias respostas/aprendizagens ante as diversas explorações dinamizadas.

Como síntese da reflexão, as experiências vivenciadas nesta PP permitiram-me reconhecer que o adulto terá tanto a aprender com as crianças como estas com ele, vários foram os momentos, por exemplo, em que, durante a minha prática, não foi preciso qualquer intervenção de um adulto para que as crianças percecionassem que alguém estava triste. A capacidade com que mostravam estar presentes e atentas ao(s) que as rodeavam, era também, de facto, reveladora de uma prática educativa acolhedora e estimulante, inspirando-me para o futuro. Não existia pressão para a criança deixar de estar triste, pelo contrário eram-lhe dados o espaço e o tempo de que necessitava para se acalmar e regular autonomamente.

## CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM PP DE 1.º CEB I

Na presente reflexão irei abordar os momentos vivenciados no âmbito da PP, realizada entre setembro de 2023 e janeiro de 2024 no contexto de 1.º CEB, mais especificamente com uma turma de 1.º ano numa instituição de rede pública, pertencente ao concelho de Leiria.

Assim, de forma a organizá-lo e a facilitar a compreensão do leitor decidi dividi-lo em cinco dimensões: 1) “Desafios que enriquecem a aprendizagem” na qual reflito sobre os desafios que surgiram ao longo da PP e que proporcionaram a aquisição e a conclusão de aprendizagens; 2) “A chave para um grupo unido” abordo a forma como a organização do grupo resulta numa mais-valia para motivar a união entre crianças; 3) “A Magia das letras: iniciação à Leitura e Escrita”, aprofundo os momentos de iniciação à leitura e à escrita destacando os desafios que surgiram ao longo da aquisição destas importantes competências; 4), “Juntos aprendemos melhor”, nesta apresento os benefícios de trabalhar em grupo de modo a promover o desenvolvimento holístico da criança; 5) “Unir conteúdos, ampliar horizontes”, refiro a importância de entender-se as diferentes áreas curriculares como complementares que auxiliam na aquisição de conhecimentos e não como conteúdos isolados em estilo gavetas.

Em relação ao grupo, ao iniciar a PP em setembro, este era constituído por 24 crianças das quais 15 eram raparigas e nove eram rapazes. No que concerne as idades, estas estavam compreendidas entre os 6 e os 7 anos, em que 19 crianças tinham 6 anos e cinco crianças tinham 7 anos. E, ainda, as crianças caracterizavam-se por serem muito acolhedoras, comunicativas e carinhosas, visto que não demonstravam qualquer dificuldade na interação entre si ou com os adultos. Para além disso, era notória a autonomia e a curiosidade, dada a capacidade em resolverem os problemas que surgissem e a grande vontade de explorar, questionar e realizar por si mesmas as suas descobertas sem receios, algo que Papalia e Martorell (2018) defendem como característico desta faixa etária.

### *3.1. DESAFIOS QUE ENRIQUECEM A APRENDIZAGEM*

No que diz respeito a um desafio que senti necessidade de colmatar, este prende-se com o facto de conseguir captar a atenção do grupo nos momentos em que se dispersavam, mas para tal foi primordial realizar uma pesquisa na qual procurei estratégias dinâmicas que despertassem mais facilmente o olhar das crianças e que permitissem a diminuição das conversas entre elas. Desta pesquisa, aprofundei três estratégias – bater palmas e dizer uma frase, lançar desafios e a escala do ruído.

Este momento de pesquisa de estratégias a utilizar, permitiu-me ir ao encontro da perspectiva de que como futura professora devo estar em constante evolução e, sobretudo, adequar a minha prática ao grupo com o qual estou, pois as suas aprendizagens só serão significativas se forem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades (Bento & Fernandes, 2021).

Assim, tendo em conta o grupo, a estratégia aplicada foi a Escala do Ruído (Figura 30), consistia numa escala com vários níveis que classificava o ruído devido às conversas, logo à medida que o ruído aumentava ou diminuía, a classificação na escala alterava-se. Nesta estratégia o despertar a atenção das crianças não requeria o uso do discurso, uma vez que existia um código de cores. ou seja, bastava dialogar e combinar com as crianças o significado das cores de cada nível e, assim, autonomamente, podiam concluir o significado da classificação.



Figura 30 - Escala do Ruído

Em conjunto com as crianças decidiu-se que a escala teria três níveis de ruído identificáveis cada um por uma cor – verde, amarelo e vermelho. Cada cor estava associada a uma imagem diferente do Mickey: o verde, com um Mickey feliz, representava momentos de exploração concentrada e calma; o amarelo, com um Mickey triste, indicava diálogos que perturbavam a concentração; e o vermelho, com um Mickey confuso, surgia quando havia muito diálogo desordenado, dificultando a concentração.

A meu ver, a existência de três níveis facilitava a compreensão das crianças, pois o objetivo da estratégia era ajudá-las a perceberem se o ambiente estava propício à aprendizagem, algo que podia ser avaliado com um simples olhar, sem perder o foco ou o interesse. Além disso, senti que isso me ajudava a manter a concentração das crianças, pois, se houvesse mais níveis, perderia mais tempo a tentar escolher o nível correto para ser justa com o que foi combinado.

É de realçar que as sugestões dadas pelas crianças foram uma mais-valia para compreender como melhorar o recurso de forma a ser mais prático e apelativo para elas, dado que era essencial que tivesse significado para si. Além de que como apresentam Duval et al. (2020) as aprendizagens têm mais significado se as crianças explorarem livremente sem ações impostas pelo adulto.

Assim, com o objetivo de promover a autonomia das crianças e a autorregulação do seu comportamento, garantindo um ambiente propício à aprendizagem, o grupo participou na definição dos níveis, na escolha do local visível e na decisão da presença de luz intermitente para indicar o nível de ruído.

No que concerne a escolha do local, gostava de destacar que foi um momento em que as crianças se implicaram de tal forma que equacionavam todas as desvantagens – espaço ocupado e comparação de alturas – e, por isso, rapidamente ouvi uma criança dizer “Tens de colocar mais alto para todos vermos”. Após esta partilha surgiram três opções de locais: por cima do quadro, lateral direita ou lateral esquerdo do quadro. A primeira foi colocada de parte quando uma criança sugeriu “Depois não chegas lá para acender e apagar as luzes”. Já para a segunda opção, uma outra criança referiu “Já não há espaço, está lá o calendário e o relógio”. E, por isso, o sítio que reuniu o consenso de todas foi o lado esquerdo.

Deste modo, compreendi que a escala promoveu a responsabilidade, pois as crianças implicaram-se na sua criação e demonstraram sentido crítico ao debater ideias de melhoria, compreensível pela seguinte partilha de uma criança “Tens de comprar mais pilhas para o verde, porque

vamos usar muito”. Assim, este momento estimulou o defendido por Martins et al. (2017) de que é essencial que as crianças “sejam capazes de (...) estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (p. 27).

Outro desafio que senti concerne a gestão dos diversos ritmos das crianças, dado que nem todas concluíam as atividades ao mesmo tempo, porém, este poderia ser um excelente momento para



Figura 31 - Proposta de código de cores

auxiliá-las a desenvolverem a sua autonomia em encontrarem soluções aos seus desafios. (Alvarez, 2022). Desta forma, para colmatar as diferenças de ritmos, utilizei desenhos com código de cores, onde cada parte do desenho tinha uma soma, e o resultado correspondia a um número associado a uma cor na legenda (Figura 31).

A escolha da proposta descrita anteriormente incidiu sobre o facto de fortalecer a ligação entre a Matemática - estimulando o desenvolvimento do raciocínio e do cálculo mental, competências essenciais no quotidiano – e as Artes Visuais – que proporcionam momentos de calma e tranquilidade. E, ainda, ao propor esta atividade às crianças, era uma forma de ir ao encontro do apresentado pela Direção-Geral da Educação (2021) que afirma que o professor deve promover atividades diversificadas que permitam a descoberta e a estimulação das competências matemáticas de modo autónomo.

De destacar que a Arte é crucial, dado que a par do desenvolvimento da criatividade e da imaginação estimula nas crianças a confiança em si e nas suas competências, sendo que promove a ideia de que cada ser é único (Pradillon, 2024). Para além de que a Arte permite compreender que “Mais importante do que aprender, conhecer e saber; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p.63).

Deste modo, cabe ao professor desenvolver propostas educativas que permitam que as crianças não se sintam aborrecidas, mas sim em que sejam estimuladas a ter empatia pelo outro e a consciência de que mais importante que o resultado, é todo o processo de evolução. Algo incentivado pela proposta “Bonecos de neve dos desejos” em que as crianças expressaram livremente e sem receios, de tal forma que ao observar-se cada realização identificavam-se traços da personalidade, pelas cores usadas e a presença de elementos, por exemplo, “Um cachecol colorido, como o meu preferido!”. Além disso, promoveu o não ter receio de solicitar ajuda, como por exemplo, C. que disse a I. “Como é que conseguiste desenhar esse cachecol? Ajudas-me?”.

Posteriormente, após a afixação das realizações, as crianças não se preocuparam em julgar a estética das realizações, dado que estavam sim deslumbradas por estarem a descobrir os sonhos umas das outras (Figura 32).



Figura 32 - Leitura de desejos individuais

### 3.2. QUAL?: A CHAVE PARA UM GRUPO UNIDO

A organização da sala de aula influencia o sucesso e o bem-estar das crianças (Réseau Canopé, 2024). Desta forma, é fundamental que seja refletida de modo a ir ao encontro dos objetivos pedagógicos, a par do cuidado com os interesses e as necessidades de cada criança; e, por isso,

a disposição da sala pode variar ao longo do ano letivo ou até do dia, de forma seja ser mais vantajosa para o grupo (Bâti Scolaire, 2024). Uma vez que não existe uma disposição perfeita, existem várias e todas têm as suas especificidades que enquanto professora permitem que melhor adegue ao contexto/proposta.

Na minha perspetiva concordo com as ideias anteriores, no entanto, sabe-se que nem sempre é dada grande importância à disposição da sala, daí ter ficado surpreendida ao entrar na sala e observar a disposição em U. Além da surpresa, recordei a menina de 6/7 anos que fui e que dependendo da proposta educativa via a sala ganhar outra disposição. Algo notório no pequeno excerto que surge de seguida,

mesas dispostas em U, confesso que fiquei com um brilho no olhar pois fez-me recuar ao passado, visto que fui uma menina que teve a sorte de ter uma professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico que gostava de ir variando a disposição das mesas na sala. (...) algo que só é benéfico para o sucesso que mais tarde se irá revelar na aquisição de conhecimentos (Anexo V, Reflexão Individual – 11 de outubro de 2023).

Desta forma fiquei feliz ao ver que as crianças tinham a mesma oportunidade que eu, pois a organização da sala em U favorece a autonomia, estimula o diálogo em que se partilha conhecimentos o que promove o seu desenvolvimento holístico (Gabriel, 2021). Tal como afirma Réseau Canopé (2024) esta disposição é ideal para a partilha de ideias, pois facilita as interações entre as crianças. Contudo, ressalva a importância da consciência de que uma disposição que favorece interações influencia o aumento do volume sonoro na sala. Porém, como referido no subcapítulo anterior, existem estratégias que em conjunto com as crianças, podem ser implementadas para garantir o bem-estar comum no processo de aprendizagem.

As interações e os valores promovidos em sala de aula influenciam o quotidiano das crianças, pois numa sala em que a disposição encoraja a convivência e a partilha, notei que isso se refletia também fora da sala. Isto porque, no momento do lanche que sempre gostei de acompanhar para observar as interações do grupo fora do contexto escolar, confirmei que a união do grupo era preservada. Assim, fui testemunha de momentos em que todo o grupo, por livre vontade, unia-se e partilhava a refeição em conjunto (Figura 33), existindo diálogos repletos de partilhas relativamente aos gostos, sonhos e recordações de momentos na escola ou com a família.



Figura 33 - Crianças a lancharem na relva

Além da união de grupo promovida em sala e transferida para o recreio, também era perceptível, no exterior, o seu espírito de aventura por explorar sem receios em que, por exemplo, trepavam às árvores para se sentarem e lancharem (Figura 34). Isto, porque como apresenta Montessori (2022) “L’enfant fait ses expériences en s’exerçant et en bougeant (...) en rentrant en contact avec le monde extérieur” (p. 350). Contudo, ao observar as crianças



Figura 34 - Crianças a lancharem na árvore

o meu primeiro pensamento foi de receio e de querer dizer para descerem para não se magoarem, no entanto, o contacto com a Natureza, é um grande estímulo para que se expressem livremente,

sem condicionamentos dos adultos (...) Assim, acalmei o meu coração e questionei o que estavam a fazer e fiquei deliciada com a resposta que obtive “A lanchar cá em cima”, pois as crianças viram na árvore a possibilidade de reinventar o seu momento de lanchar (Anexo V, Reflexão Individual – 11 de outubro de 2023).

Assim, com esta experiência, confirmei que apesar dos receios que possamos ter, cabe-nos enquanto professores, incentivar as crianças a desenvolverem o seu conhecimento através da exploração, do questionamento e da experimentação, tal como fazemos na sala de aula (BienEnseigner, 2022). Isso estimula a sua autoestima e confiança, tornando-as mais seguras e sem receios de realizar experiências em aprendem.

### 3.3. A MAGIA DAS LETRAS: INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA

Ao descobrir que estaria com um grupo de 1.º ano do CEB surgiu o nervosismo, associado à responsabilidade de tornar a iniciação à leitura e escrita interessante e prazerosa para as crianças. Contudo, estava curiosa por acompanhar este momento de evolução em que as crianças conseguem dominar a linguagem escrita, dado que a escrita é como “une clé qui, une fois découverte, redouble une richesse acquise, et permet à la main de s’emparer d’un travail vital, presque aussi inconscient que le langage parle ... La main et l’esprit participent de concert à ce travail” (Montessori, 2022, p. 238).

Dado que as crianças estavam no início da aquisição da leitura e escrita, é importante destacar que foi impulsionada a consciência fonológica, já estimulada desde o JI, em que as crianças dividiam palavras em unidades menores (Sim-Sim et al., 2008). Segundo Desrochers et al. (2009) a consciência fonológica define-se como a capacidade de identificar e manipular mentalmente as unidades sonoras da fala, os fonemas e as sílabas. Os autores destacam ainda que, inicialmente, as crianças têm dificuldade em identificar os sons que compõe uma palavra ao contrário das sílabas, devido a uma maior exposição à oralidade do que à escrita (Desrochers et al., 2009).

A oralidade é na perspetiva de Mata (2008) a base para o desenvolvimento da escrita reside em permitir que as crianças entendam o que representa, tornando o processo de alfabetização a transição entre o falar e o escrever. Assim, a escrita não é algo que se ensine diretamente, mas sim que o professor auxilia a criança a compreender a utilidade e a atribuir valor aos símbolos gráficos – grafemas. Isto, visto que as crianças estão numa fase de aprendizagem dos grafemas e, tal como apresenta Baptista et al. (2011) “Aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras. E as letras são «objectos» [Sic] que têm características especiais” (p. 51).

Deste modo, tal como em todas as propostas, enquanto professora devo incentivar o desenvolvimento das crianças de forma que realizem diversas experiências que promovam a realização de descobertas permitindo que o conhecimento adquirido seja mais significativo como defende Berlinger (2014).



Figura 35 – Crianças a treinarem a escrita na areia, na “neve caseira”, na plasticina e com giz em superfície rugosa

Por isso, ao nível da escrita foram escolhidas várias formas de treino caligráfico (Figura 35), – escrita na areia/“neve caseira”, grafema em plasticina, escrita com giz em superfície rugosa – todas elas impulsionam momentos de escrita “de tracer les lettres avec leurs doigts” (Alvarez, 2022, p. 249). Isto, porque como sugere Alvarez (2022) é uma forma de fomentar a capacidade motora, tornando a escrita de grafemas espontânea, sem a necessidade de escrever intermináveis linhas de grafemas.

Através das experiências de contactar com crianças que estão no momento da aquisição da escrita, ganhei consciência de que a escrita cursiva é mais fácil e intuitiva, visto que os desenhos que as crianças realizam nestas idades tendem a ser circulares (Alvarez, 2022). Contudo, na tentativa de facilitar a aquisição da escrita, o primeiro contacto é frequentemente com a escrita impressa, que acaba por ser mais difícil devido à exigência de traçar linhas verticais e horizontais, estimulando nas crianças a ideia de que a escrita é algo difícil e aborrecido. (Alvarez, 2022). Assim, é essencial que a escrita seja uma proposta prazerosa, pois como revela Leite (2022a) o facto de uma experiência despertar prazer fará com que esta tenha mais significado para as crianças.

Na perspetiva de Barbeiro e Pereira (2020) a escrita é uma competência relevante para o nosso quotidiano, porque é um meio facilitador do desempenho de várias funções. Desta forma, cabe à Escola estimular as crianças a compreenderem que a escrita é de extrema relevância, visto estar constantemente presente nas nossas vidas. Assim, Mata (2008) sugere que para facilitar a compreensão da importância da escrita no nosso quotidiano, é essencial que as crianças contactem com diversos tipos textuais, desde os mais simples como listas até aos mais complexos como narrativas. Por isso, desde o início, as crianças tinham uma mensagem do dia e ao longo das semanas contactaram com uma variedade de textos como livros, receitas, notícias, banda desenhada e lista de indicações.



Figura 36 - Mensagem do dia

No que concerne, à mensagem do dia (Figura 36) e as do calendário do advento (Figura 37) estas foram o meio de despertar a curiosidade do grupo sobre o fio condutor da semana e as experiências, além de impulsionar a autoestima das crianças, ajudando-as a sentir-se valorizadas e confiantes.



Figura 37 - Mensagens do calendário do advento

Porém, além da compreensão das crianças da função da escrita no quotidiano, é de realçar que nestas idades o contacto com palavras escritas, também, é crucial dado que “Pelo simples contacto com as palavras escritas, as crianças aprendem que algumas combinações de letras são mais frequentes” (Alves, 2020). E, ainda, “É (...) importante que, além de lidas, as palavras possam ser escritas. A escrita beneficia a leitura”, é por isso fundamental que as crianças contactem com palavras escritas que irão permitir momentos em que percebem que o que aprendem tem significado e utilidade no seu quotidiano (Alves, 2020).



Figura 38 – Momento do ditado

Várias foram as propostas pedagógicas elaboradas tendo em conta a ideia apresentada anteriormente, a título de exemplo, o ditado (Figura 38), a sopa de letras

(Figura 39) e as palavras secretas (Figura 40). Todas elas facilitam o estimular da consciência fonológica, dado que as crianças manipulavam as pequenas unidades que constituíam uma palavra. Também, promoveram o treino dos grafemas de modo que a escrita se tornasse algo natural sem solicitar grande reflexão da parte da criança. No caso do ditado este incentivou



Figura 39 – Exemplar da sopa de letras



Figura 40 – Momento da proposta Palavras Secretas

mais a associação fonema-grafema, visto que as crianças tinham de escrever segundo o que ouviram. Já a sopa de letras e as palavras secretas impulsionaram a associação de sílabas para obter uma palavra que existisse exigindo das crianças o domínio de conhecimento, por exemplo, com as sílabas «pa», «poi», «la», a palavra seria papoila e não lapapoi ou lapapoi.

Desta forma, compreende-se que escrita e leitura estão interligadas, visto que ao dominarem a escrita dos grafemas as crianças interessam-se imediatamente a descodificar os sinais alfabéticos (Montessori, 2022). E, por isso, é que a consciência fonológica é crucial para a aquisição da leitura, uma vez que é através desta que as crianças compreendem as correspondências entre fonemas e grafemas, o que facilita o processo de descodificação das palavras e, consequentemente, da mensagem escrita (Desrochers et al., 2009). Sendo que a dificuldade de algumas crianças no momento da aprendizagem da leitura está relacionada com o facto de que “as palavras são compostas pelos sons das letras e não pelo seu nome” (Costa e Sousa, 2015, p. 75). Conforme, o aconselhado por Costa e Sousa (2015) é iniciar do mais simples para o mais complexo, logo do valor mínimo que constitui a palavra para o máximo, ou seja, partir dos fonemas (sons), de seguida as sílabas (junção de sons), a seguir as palavras e terminar pelas frases.

Assim, para além das propostas no âmbito da escrita que também incidiam sobre a estimulação da leitura de uma forma mais simples em que liam sílabas; o Bingo de palavras (Figura 41), potenciou um momento rico e mais complexo em que as crianças tinham de ler as palavras para saber se deveriam assinalar na sua grelha.



Figura 41 - Momento do Bingo das palavras

No entanto, neste processo de iniciação à leitura, uma questão que me surgiu era: como poderia auxiliar as crianças a tornarem-se leitoras fluentes e deixarem de lado a leitura silabada muito comum num primeiro momento?

Sendo que para Costa e Sousa (2015) “Ler e escrever são processos de construção/reconstrução de significação” (p. 88). Logo, importa compreender-se que tal como a escrita, a leitura necessita de treino de forma que se torne instintiva e sem necessidade de refletir sílaba a sílaba. Assim, a criança leitora percorre um caminho “à medida que lê, reconstrói, a partir das suas experiências, o sentido das palavras do autor tem implicações pedagógicas importantes” (Costa & Sousa, 2015, p. 88).

No que diz respeito à aquisição da leitura, não esqueço a felicidade no olhar das crianças quando conseguiam lerem-me um texto, nomeadamente, solicitavam para as ouvir, como o V. que partilhou “Ainda não me ouviste a ler”, com um enorme sorriso nos lábios que se intensificou após

terminar a sua leitura (Figura 42). Algo que demonstra que as crianças desenvolveram prazer em ler, pois como, refere Sim-Sim (2009), ler é como um superpoder adquirido, que as crianças anseiam, dado que irá permitir que finalmente consigam descodificar por si o texto escrito. No entanto, a autora alerta para o cuidado que devemos ter para que não se perca este entusiasmo, daí a importância de motivar para a ocorrência de momentos como o descrito anteriormente, valorizando sempre a leitura das crianças, dado que só se aprende “a ler, lendo” (Sim-Sim, 2009, p. 7).



Figura 42 - Criança que sorri depois de ler

Assim, ao longo da PP, a preocupação em promover o contacto com livros foi constante, pois considerou-se crucial aproveitar os interesses revelados pelas crianças na existência de leituras quotidianas (Alvarez, 2022). Para além do facto de que esta existência de contacto com livros promover a leitura, intensificar a curiosidade e o desejo por ler (Alçada, 2021). Também, foi amplificado o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento da capacidade de compreensão, competências essenciais para se exprimirem no quotidiano, seja oralmente ou por escrito.

Por fim, tanto no desenvolvimento da competência de leitura como na da escrita, é importante incentivar o progresso de cada criança como uma conquista, de forma a motivá-la a tornar essas capacidades cada vez mais espontâneas (Alvarez, 2022).

### 3.4. JUNTOS APRENDEMOS MELHOR

O trabalho em equipa é essencial que seja promovido através de diversas propostas, dado que potencia às crianças a colaboração e a comunicação com o outro, em que juntas têm um objetivo comum (Plume, 2023).



Figura 43 - Momentos de trabalho de grupo (jogo de tabuleiro, resolução de problemas e dominó)

Na base da ideia de que com o auxílio do outro consegue-se ir mais longe, ao longo das semanas de intervenção foram planeados diversos momentos de grupo – resolução de problemas, jogos de tabuleiros, dominó (Figura 43). Para mim foram momentos extraordinários, uma vez que observei as crianças interagirem, debaterem ideias, elogiarem-se e auxiliarem-se a ultrapassar os desafios que encontravam.

No caso da resolução de problemas existiu a partilha de opinião ao nível da resolução da tarefa e até de como podiam organizar-se para que todos tivessem a sua participação por escrito, algo que se percebeu ser essencial pela partilha do P. ao afirmar “Todos têm de escrever”. Sendo esta a prova que o grupo teve bem presente um dos objetivos de um trabalho de grupo, ou seja, aprender juntos e todos contribuírem um pouco na resolução ou concretização deste.

Deste modo, o papel do professor nos momentos de trabalho de grupo é observar e aconselhar dando a liberdade aos seus alunos de realizarem as suas descobertas e partilharem as suas estratégias (BienEnsigner, 2021). E, por isso, como sugere Fonseca (2009) cabe ao professor propor

várias tarefas que potenciem diversidade de respostas, logo que irão influenciar a utilização de diversas estratégias. Algo que permite a aquisição de uma aprendizagem essencial para o quotidiano das crianças, ou seja, estas percebem que não devem desistir face a uma dificuldade que surja e que com o auxílio dos outros conseguem ultrapassar mais rapidamente os obstáculos que surgem.

Tal como nomeia Lecler (s.d.) a empatia é algo inato nas crianças, no entanto, é fundamental que sejam proporcionadas experiências que estimulem o seu desenvolvimento de modo que as



Figura 44 - Crianças auxiliam-se no cálculo mental

crianças compreendam que as suas atitudes têm consequências perante as outras pessoas. Logo, é crucial terem o cuidado e a preocupação de auxiliar o outro o que justifica a importância de encorajar momentos de trabalho em grupo. Assim, o trabalho em grupo é vantajoso para o desenvolvimento das crianças, pois permite a interajuda (Figura 44); o receio de errar diminuí por sentirem o apoio do grupo;

cada criança pode contribuir e, ainda, são momentos mais descontraídos em que não existe pressão de fazer corretamente, algo benéfico para a aquisição de conhecimentos (BienEnseigner, 2021).

Por isso, devo revelar que ao observar este grupo de PP era perceptível o espírito de “Juntos somos mais fortes”. Isto, porque não existia qualquer dificuldade por parte das crianças em partilharem com o outro, em solicitarem auxílio quando não percebiam ou até em desenvolverem uma proposta em conjunto, dada a capacidade incrível que tinham de reajustar algumas propostas, tornando-as ainda mais ricas ao nível das partilhas. Ou seja, o facto de se auxiliarem permitiu que fossem ganhando consciência da importância que cada um tinha como elemento pertencente a um grupo no qual todos faziam a diferença. Algo que aconteceu no momento da escrita de ditongos em que o M. disse para o V. “Tu fazes o «e», então eu faço o «i» e assim dá o «ei»”. O que demonstra que para estas duas crianças foi mais importante cooperarem e trabalharem em equipa, do que cada uma fazer isoladamente a sua exploração, pois assim conseguiram partilhar as suas dicas e aprender juntas.

### 3.5. UNIR CONTEÚDOS, AMPLIAR HORIZONTES

Ao longo da PP, a preocupação constante consistiu em propor-se experiências educativas que proporcionassem a abordagem de conhecimentos das diversas áreas e, assim, estimulassem valores essenciais para o nosso quotidiano. Isto, porque a articulação entre os conteúdos das diversas áreas curriculares contextualizados no quotidiano das crianças reforça a concretização de propostas pedagógicas mais significativas que favorecem a aquisição de conhecimentos relevantes (Martins et al., 2017).

Para além de que, o facto de se interligarem áreas e associarem ao quotidiano tornam os conceitos mais significativos pois despertam a atenção e a curiosidade das crianças, algo que permite desconstruir receios e barreiras que elevam por considerarem que algumas das experiências que realizam na escola não terão utilidade no seu futuro.

No entanto, apesar de ser conhecida por todos a importância e mais-valia de relacionar as áreas curriculares, existe da parte de alguns professores reticência na implementação desta prática devido aos desafios significativos que devem ultrapassar – ausência de conhecimento, falta de recursos materiais e resistência à mudança do método de ensino tradicional (Souza et al., 2022). Sendo que a formação contínua e a colaboração entre professores podem ser estratégias eficazes na promoção de propostas pedagógicas que interliguem as áreas (Souza et al., 2022).

Para tal, cabe ao professor propor às suas crianças desafios em que tenham agência e oportunidade de construir o seu conhecimento através das suas descobertas (Direção-Geral da Educação, 2021). Por isso, é essencial que se entenda que o papel do professor “é fundamental no processo de aprendizagem, no entanto, não mais como aquele que detém o poder do conhecimento, mas como mediador, aquele que ajuda o aluno a se guiar durante o processo de aprendizagem” (Souza et al., 2022, p. 8).

Porém, interligar conteúdos de diversas áreas, tal como apresenta Souza et al. (2022) “não significa, contudo, acreditar que “tudo tem relação com tudo”, mas ter consciência de que há uma imensa rede de conexões entre diferentes disciplinas e que precisam ser consideradas para o sucesso de uma análise mais profunda” (p. 5). Para além de que, por vezes, as conexões surgem espontaneamente e, por isso, não englobam a totalidade das áreas, mas sim a ligação entre duas, por exemplo. Neste sentido, gostaria de partilhar um momento em que Português e Matemática estiveram relacionados, demonstrando que a Matemática auxilia tantas vezes no nosso quotidiano, sem nos darmos realmente conta, na resolução de problemas, neste caso auxiliou na escolha do livro para ler. Dado que,

No momento da votação, uma criança votou nos 2 livros e, rapidamente, outra disse “O M. votou nos 2 e não pode” (...) Terminada a contagem, foi a própria criança que me respondeu “Não muda, este ganhou tem 16 e outro só tinha 8” [Assim] as crianças tiveram de realizar as suas escolhas e decisões, enquanto estavam a ser estimulados conceitos da matemática (...) Ou seja, é uma forma de ir incutido a perceção da importância da matemática no nosso quotidiano, bem como, de realizar as nossas escolhas por nós próprios (Anexo VI – Reflexão Individual – 17 de dezembro de 2023).



Figura 46 - Criança que usa lápis para realizar cálculos

Como é notório pelo exemplo anterior, a Matemática, é uma área que nos auxilia no nosso quotidiano a ultrapassar desafios, mas também no desenvolvimento de competências cruciais para as restantes áreas, como partilha de ideias, estratégias de resolução e curiosidade pela descoberta (Figura 45 e 46). Ao contactar-se com esta área curricular ficamos dotados “de ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.2). Assim, o professor deve ter o cuidado de apresentar várias propostas com conteúdos matemáticos, seja direta ou indiretamente, em que o essencial é as crianças terem um

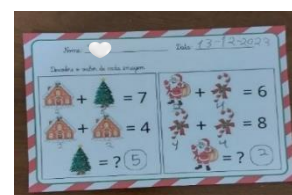


Figura 45 - Proposta que estimula a resolução de desafios

“de ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.2). Assim, o professor deve ter o cuidado de apresentar várias propostas com conteúdos matemáticos, seja direta ou indiretamente, em que o essencial é as crianças terem um

papel ativo, ou seja, que cada uma tenha tempo para explorar, experimentar e, assim, compreender a utilidade no seu quotidiano (Direção-Geral da Educação, 2021).

Para além de aproveitar-se as conexões espontâneas entre áreas que surgem sem terem sido planeadas “Os professores podem (...) criar atividades que integrem conteúdos de diferentes áreas, permitindo que os alunos façam conexões entre os conhecimentos adquiridos em cada disciplina” (Jesus et al., 2024, p. 7). E, por isso, ao longo desta PP, tentou-se sempre criar propostas que tivessem um fio condutor que permitisse a ligação entre conteúdos e que ao mesmo tempo fosse um interesse do grupo, destacando-se dois temas: a alimentação saudável e a poluição do mar.

No que diz respeito à alimentação saudável, este era um tema que as crianças entre elas abordavam ao lanche discutindo quais os que eram ou não saudáveis o que resultava, por exemplo, nas seguintes conclusões “O teu lanche é saudável, porque tens laranja e laranja é fruta” ou “Hoje o meu lanche não é lá muito saudável, tenho pão com chocolate”. Para valorizar o interesse das crianças e, ainda, pela aproximação do dia da alimentação decidiu-se a concretização da receita de Panquecas de Aveia. Com esta proposta, as crianças foram capazes de identificar nos ingredientes as letras que já conheciam – i, u, o; identificaram também as quantidades de ingredientes, discutiram o que colocar como recheio saudável e realizaram pequenos cálculos para concluir quantas panquecas eram necessárias para que todo o grupo comesse. O reconhecimento das letras permitiu auxiliar na compreensão da importância da aquisição de conhecimentos da escrita e da leitura, pois como partilhou uma criança “Temos de aprender mais letras para conseguirmos ler sozinhos a receita”.

Porém, esta proposta não permitiu apenas a abordagem de conteúdos das áreas curriculares, também estimulou valores importantes de inculcar nas crianças de forma a favorecer os adultos



Figura 47 - Confeção das Panquecas de Aveia

que serão no futuro. Assim, através da concretização da receita existiram momentos de partilha entre crianças; de interagida, para transvasar todo o conteúdo de uma taça para outra; de autonomia, em que visualizaram na receita a quantidade necessária e selecionaram sozinhas e, também, de respeito, todas perceberam sem problema que cada criança tinha de ter oportunidade de fazer algo, exemplo, o V. triturou a aveia e não teve dificuldade em chamar outra criança para partir os ovos (Figura 56).

Na minha opinião, esta foi uma proposta rica e dinâmica em que permitiu a abordagem de conhecimentos das diversas áreas e, ainda, a estimulação de valores essenciais no nosso quotidiano. Isto porque “Ao envolverem-se em atividades interdisciplinares, os estudantes demonstram maior capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma eficaz e de desenvolver habilidades (...) essenciais para o convívio em sociedade” (Souza et al., 2024, p. 10).

Em relação ao tema da poluição do mar, este surgiu das preocupações com o Planeta salientadas pelas crianças em partilhas como “O Planeta Terra está doente! Temos de reciclar!”; “Reutilizar

as coisas velhas”; “Deitamos lixo para o chão e para o mar!”; “Temos de o respeitar”. Por isso, aproveitando o interesse demonstrado e pela comemoração do Dia Nacional do Mar a 16 de novembro, ao longo dessa semana o fio condutor foi a poluição do mar e, assim, fomos ao encontro da sugestão de Vitorino (2019) ao afirmar que “Num País de “mar e marinheiros” é necessário que o Mar vá para além da memória do passado e da frase repetida “o mar como desígnio nacional” e passe a fazer parte do nosso dia-a-dia real e do nosso imaginário de futuro” (p. 3).



Figura 48 - Momento de leitura e discussão

A semana iniciou-se com a leitura de um livro que foi o mote para a discussão e o debate sobre ações erradas e comportamentos que deveríamos melhorar (Figura 48). Seguiu-se a escrita de uma história, que proporcionou um momento

de escrita colaborativa, uma vez que como defendem Barbeiro e Pereira (2007) permite “apresentar propostas, obter reacções [Sic], confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (p.10). Através da criação da história e depois das crianças terem realizado as ilustrações correspondentes a alguns dos momentos relatados, em grande grupo, partindo-se das ilustrações, estas foram organizadas num friso cronológico, de modo a ser estimulada a noção de organização temporal dos acontecimentos (Figura 49).



Figura 49 - Friso cronológico

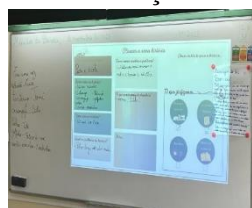


Figura 50 - Planeamento da escrita da história

Ainda relativamente ao momento de elaboração da história, destacar a importância do planeamento da história (Figura 50), pois auxiliou a manterem o foco e a não se dispersarem, e, também, permitiu observarem a evolução do seu trabalho confirmando às crianças que o seu esforço estava a concretizar-se levando a afirmarem “Estamos quase a chegar ao fim”. Sendo de realçar que na escolha do título face às várias propostas que existiam em que proporcionou um momento de “um pouco de Matemática” como partilhou uma criança. Deste modo, pensei que iriam apenas sugerir a votação, no entanto, não foi o caso sugeriram uma pré-seleção, em que o critério estipulado pelas crianças foi que “Não pode ser muito comprido, temos de tirar os mais compridos”. De seguida, partimos para a votação momento no qual as crianças estiveram interessadas e totalmente envolvidas relembrando-se umas às outras

“Só podes escolher um”. Mais uma vez fui surpreendida, pois achava que as crianças iriam observar e dizer o título com o maior valor de votações, contudo, solicitaram que se organizassem os títulos por ordem crescente de modo a confirmar que não era esquecido nenhum valor.



Figura 51 - Mesa com materiais reciclados



Figura 52 - Criação de animal marinho

Para além disso, as crianças tiveram a possibilidade de criar animais marinhos a partir de materiais reciclados (Figura 51) e isto em grupo (Figura 52), visto que o trabalho colaborativo permite a troca de ideias e de opiniões que aumentam a estimulação de capacidades comunicativas, em que se exprime livremente, tendo respeito pelo outro. Através desta interação

foram partilhadas diversas formas de refletir e pensar sobre um mesmo desafio e, isto é algo importantíssimo, dado que enriquece as crianças ao nível do conhecimento de diversas estratégias de resolução de propostas/desafios (Direção-Geral da Educação, 2021).

Como forma de concluir os conceitos ao longo da semana, existiu o momento de exploração de um jogo de tabuleiro (Figura 53), sendo que ensinar através do jogo é permitir uma aprendizagem fruto de momentos lúdicos e descontraídos. Desta forma, o jogo é uma ferramenta excelente que permite um desenvolvimento holístico das crianças,



Figura 53 - Crianças no momento do jogo de tabuleiro

dado que como salienta a Direção-Geral da Educação (2021) é através dele que as crianças reconhecem a importância de aprender e de articularem todas as áreas curriculares, de forma a terem uma perceção diversificada de contextos e de explorar de maneira mais eficaz.

Por fim, tive a confirmação do quanto o tema cativou o grupo, visto que ao chegarem a casa



Figura 54 - Exposição da história e animais criados pelas crianças

algumas crianças procuraram livros sobre o mar para partilhar com as restantes e no final da semana quiseram partilhar com a Escola expondo a história e os animais criados (Figura 54). E, ainda, foi tão significativo que o P. repreendeu o D. face às suas atitudes dizendo “Estivemos a falar de proteger o Planeta e tu fazes isso!”, ou seja, não foi algo que apenas as entusiasmou no

momento de abordar desencadeou nelas o sentimento de reflexão das suas atitudes e de como melhorá-las. E, por isso, como sustenta Souza et al. (2022) interligar conteúdos é uma “abordagem (...) promissora e [com] benefícios significativos para a educação e para a sociedade como um todo” (p. 10).

De realçar que com este grupo de crianças compreendi que ao criar propostas pedagógicas ricas nas conexões entre áreas potencia-se como menciona Valérie (2018) criar a surpresa e proporcionar algo diferente da rotina à qual estão habituadas e, assim, cativar as nossas crianças a quererem aprender, descobrir e partilhar. Isto porque segundo a autora quando uma criança é surpreendida permite que o acontecimento fique fixo na sua memória. Além disso, cabe ao professor “seleccionar, [Sic] adaptar ou imaginar as tarefas (...) Para tal, um dos princípios (...) importante ter presente é o da diversidade” (Associação de Professores de Matemática, 2015, p. 11).

Para terminar, dado que a criança tem “cette capacite que l’enfant a d’observer d’une manière



Figura 55 - Festa do 10

si minutieuse et enthousiaste des éléments de l’environnement qui nous semblent complètement insignifiants” (Montessori, 2022, p. 184). Assim, surge a Festa do 10 (Figura 55), momento em que o intuito era surpreender as crianças ao trazer magia para a sala, cultivar o acreditar que com empenho e dedicação conseguimos adquirir conhecimento, realizar os nossos sonhos e a importância de celebrar as vitórias, neste caso, a evolução no conhecimento dos algarismos.

## CAPÍTULO 4 – VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS EM PP DE 1.º CEB II

Na seguinte reflexão reflete-se sobre os momentos vivenciados no âmbito da PP, realizada de fevereiro a junho de 2024 no contexto de 1.º CEB, mais especificamente numa instituição de carácter público, pertencente ao concelho de Leiria, com uma turma de 3.º ano.

Ao longo deste momento reflexivo, o foco é dar a conhecer o quanto foi um processo repleto de descobertas e aprendizagens, a nível pessoal e profissional. Por isso, de forma a organizá-lo e a facilitar a compreensão do leitor decidi dividi-lo em quatro partes. Na primeira parte, “Agência da Criança: o poder da sua Voz” em que reflito sobre a surpresa de as crianças estarem no centro e a sua opinião ser essencial. A segunda, “Além de 4 paredes: aprender ao Ar Livre”, com o objetivo de dar a conhecer a experiência incrível de realizar as aulas no exterior. Na terceira, “Viajar pelo conhecimento” abordagem da implementação de uma proposta integradora. Já a quarta, “Do sonho à prática: a Educadora que desejo ser”, na qual reflito sobre o papel que ambiciono ter na vida das crianças que tiver a sorte de cruzar.

No que concerne o grupo, este era constituído por 24 crianças das quais dez eram raparigas e quatorze eram rapazes. Relativamente às idades, estas estavam compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Sendo um grupo que se caracterizava por ser autónomo, responsável, organizado e comunicativo dado que partilhavam as suas ideias uns com os outros sem grande dificuldade, algo característico da sua faixa etária (Papalia e Martorell, 2018).

### *4.1. AGÊNCIA DA CRIANÇA: O PODER DA SUA VOZ*

Desde o primeiro dia foi perceptível que o professor titular do grupo tinha o cuidado em basear-se nos conhecimentos que as crianças guardam na sua bagagem pessoal para adquirirem novos conhecimentos (Rebola e Carreteiro, 2018). Sendo que é importante e gratificante para as crianças que os seus conhecimentos sejam tidos em conta, bem como as experiências que realizam estejam visíveis para si na sala, isto porque é uma forma do seu esforço ser valorizado (Busquet, 2021).

Associada à importância de dar voz às crianças para partilharem os seus conhecimentos é fundamental que enquanto professora auxilie as crianças a estimularem as suas capacidades de argumentação ao defenderem a sua perspetiva, algo que permite que se tornem “mais rigorosos, mais pormenorizados e mais coerentes nas suas intervenções, tentando ser mais convincentes” (Fonseca, 2009, p. 2). Para tal, como acontece com este último grupo de PP, devem existir momentos de debate em que as crianças partilham umas com as outras ideias que permitem a evolução de todas em conjunto, para tal as nuvens de palavras foram um excelente ponto de partida de debates interessantes (Figura 56). Para além de que permitiam que cada criança tivesse o seu momento para partilhar e, no final, todas guardavam um recurso bem mais rico e completo ao nível do conhecimento adquirido. Algo que se revelou ser significativo para as crianças, visto que partilharam que iam “colar no caderno diário”,



Figura 56 - Nuvem de palavras sobre o 25 de abril

outras num “caderno especial” ou até “colar no quarto na parede das coisas especiais”. Também os cartazes foram uma estratégia para guardar acessíveis resumos de consolidação de conceitos (Figura 57).



Figura 57 - Crianças a recordarem conceitos através dos cartazes

Segundo Alvarez (2022) as crianças demonstram interesse até pelos pequenos detalhes, desta forma para além de irmos ao encontro do que partilhavam ser importante e significativo, como o exemplo da nuvem de palavras, ao longo da PP, foram existindo mensagens (Figura 58) que



Figura 58 - Exemplos de mensagens do dia

permitted despertar o seu interesse para as descobertas da semana.

Deste modo, vai-se ao encontro da estratégia de ensino que deve ser adotada pelos professores – ensino participativo – em que as crianças têm agência e voz e em que as aprendizagens são mais significativas dado que lhes é dada a possibilidade de explorar e de descobrir para aprender e em que “o papel do educador deve ser mais o de questionar do que o de responder” (Rebola e Carreiro, 2018, p. 93).

Ainda, como afirma Dubé (s.d.) o facto de se dar a possibilidade das crianças realizarem as suas escolhas e, conseqüentemente, participarem na planificação permite que se sintam mais motivadas, logo mais empenhadas e participativas para a aquisição de aprendizagens. Para além de que segundo a autora, também, estimula as crianças a terem iniciativa e a partilharem as suas ideias e opiniões (Dubé, s.d).

Um exemplo que fiquei orgulhosa de se ter colocado em prática foi a participação das crianças na avaliação (Figura 59), ou seja, foi-lhes dada para preencher a mesma grelha que usávamos para avaliar o momento de escrita, neste caso da elaboração de cartazes. Assim, foi interessante observar as crianças a refletirem sobre as

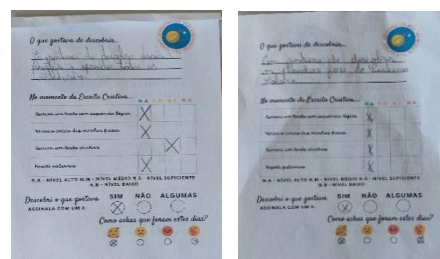


Figura 59 – Exemplos de avaliação realizadas por crianças

dificuldades e as facilidades sentidas. Sendo que destaco, também, a partilha e discussão da escolha dos níveis, em que, por um lado, algumas crianças no parâmetro – Revela criatividade e imaginação na descrição – referiram que tinham de colocar no nível médio “Porque não podíamos inventar” e “Nada veio da nossa imaginação...o que está no cartaz veio do vídeo ou da pesquisa que fizemos”. E, por outro lado, algumas crianças disseram, “Mas o meu grupo foi criativo na organização das informações e nos desenhos que fizemos, por isso eu pus nível alto”. Mais do que o nível que colocaram, para mim, foi maravilhoso ser testemunha deste debate entre as crianças a partilharem as suas avaliações, bem como a argumentar o porquê da sua escolha. O que demonstra que o grupo já tinha adquirido que as escolhas que realizam devem ser refletidas e com argumentos e, não apenas porque sim.

Deste modo, como defendem Viecheneski e Carletto (2013) “O desafio dos docentes está em propiciar um ensino que estimule os estudantes, que aguce e reforce a sua curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender” (p. 221). Para que tal aconteça, é fulcral que o professor

tenha em mente experiências educativas que interliguem conteúdos, isto porque “Promover um ensino (...) de qualidade nas escolas é assegurar o futuro do país, é manter saudável «a galinha dos ovos de ouro»” (Viecheneski e Carletto, 2013, p. 218). Ou seja, as crianças de hoje serão os adultos do futuro, logo é fundamental auxiliá-las no desenvolvimento de capacidades de forma que sejam pessoas críticas, curiosas por descobrir mais e seguras de si para argumentar a sua opinião e o seu conhecimento.

#### 4.2. ALÉM DE 4 PAREDES: APRENDER AO AR LIVRE

Tendo em conta o que destaca Leite (2022b), o espaço exterior potencia um ambiente mais relaxado, e, conseqüentemente, incentiva uma participação mais ativa. Estes são benefícios que revelam a existência de possibilidades de aprendizagem além da sala de aula e, por vezes, pensar de forma inovadora implica afastar-se do convencional.

Para além de que se o professor deve ouvir as crianças, várias tinham partilhado que “A rua inspira-me” ou “Na rua também podemos aprender”, partilhas essas que foram inspiradoras para a realização de planificações com vários momentos que poten-



Figura 60 - Proposta de cálculo mental no exterior

ciassem o contacto com a Natureza (Figura 60). Sendo que da perspectiva de Alvarez (2022) que afirma que o contacto com a Natureza “apparaît par ailleurs comme étant un temps essentiel pour développer la créativité et les fonctions exécutives de l’enfant” (p. 323). Deste modo, o facto de ser estimulado nas crianças o desenvolvimento da imaginação encoraja que se tornem mais flexíveis e criativas (Alvarez, 2022).

No que diz respeito ao sair da sala de aula e ir para o ar livre, foi simplesmente único vivenciar



Figura 61 - Elaboração de cartazes nas mesas exteriores

estes momentos e confirmar os benefícios de estar no exterior (Figura 61). Isto, porque na opinião de SilViva (s.d.) existem cinco vantagens de as crianças terem acesso a uma aprendizagem em contacto com o ar livre, são elas: benefício para a saúde, dado que reforça o sistema imunitário e

previne a obesidade, alergias e doenças cardiovasculares; promove a autonomia, visto que as crianças têm a possibilidade de explorar e descobrir livremente; promove a interdisciplinaridade, uma vez que o exterior permite a ligação entre os conceitos das diversas áreas curriculares; reduz o stress e o aumento da autoestima, dado que as crianças se encontram no ambiente mais calmo e tranquilo e, por último, a compreensão da utilidade no quotidiano dos conceitos adquiridos, uma vez que as crianças têm a possibilidade de experimentar diretamente na prática a utilização dos conceitos teóricos.

Também, os benefícios apresentados pelo Institut des troubles d’apprentissage (s.d.) vão ao encontro dos apresentados anteriormente, ou seja, defende que o ensino ao ar livre reduz o stress e amplifica a concentração, dado que ao estarem no exterior as crianças têm a oportunidade de ouvir sons da Natureza, sons esses que transmitem tranquilidade e que permitem que o cérebro esteja em condições para a aquisição de aprendizagens.

O autor destaca, ainda, que no caso dos alunos que têm dificuldades esta poderá ser uma estratégia que favoreça uma melhor compreensão de conceitos abstratos de forma que estes se tornem mais concretos e acessíveis a compreender (Institut des troubles d'apprentissage (s.d.). Para além disso, tal como referido anteriormente por SilViva (s.d.) também o Institut des troubles d'apprentissage (s.d.) considera que o ar livre promove a estimulação da autoestima, isto porque o facto de as crianças resolverem desafios diferentes dos quais estão habituados em contexto de sala de aula permitirá que se sintam valorizadas, logo a sua confiança nelas próprias aumenta.

Desta forma, cabe-nos a nós professores não enjaular as nossas crianças por não se dar a oportunidade que sejam agentes ativos da aquisição de conhecimento; mas sim, deixá-las voar e descobrir o exterior, o Mundo, mostrando-nos presentes para amparar qualquer percalço que possa surgir.

No seguimento do mencionado anteriormente, foi realizado com o grupo um *Peddy-Paper* (Figura 62) para consolidarem os conceitos adquiridos de uma forma divertida e lúdica. Apesar de o ideal ser a concretização de uma proposta do género para a aquisição de novos conhecimentos, uma vez que nos encontrávamos numa fase final do período letivo, o foco era a consolidação das aprendizagens até então, assim, nestes dias foi mais usufruir do ar livre para consolidarmos bem as bases do conhecimento.

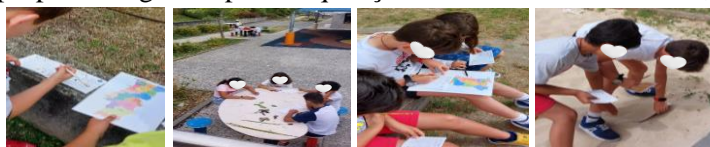


Figura 62 - Alguns momentos durante o Peddy-Paper



Figura 63 - Medalhas do Peddy-Paper

No que concerne ao Peddy-Paper considero que este foi um sucesso, dado que no final existiram partilhas como “Adorei”, “Gostei muito” e “Foi tão divertido e aprendemos juntos”. Assim, confirma-se que apesar de planear propostas no exterior assustar, vale muito a pena de correr o risco de se inovar, uma vez que irá captar a curiosidade do grupo que estará mais apto a explorar e descobrir mais conhecimento. Assim, para valorizar as descobertas que realizaram, cada criança recebeu uma medalha personalizada (Figura 63).



Figura 64 - Leitura no exterior

E, ainda, dado que segundo BienEnseigner (2022), é da responsabilidade do adulto ouvir a criança e ter em conta os seus interesses, o exterior pode ser visto como um recurso para auxiliar a ir ao encontro destes. Como por exemplo, o gosto por ler, visto que as crianças aproveitaram para adiantar a sua leitura enquanto estavam na rua (Figura 64 e 65). Algo maravilhoso, visto que “O livro deve ser um elemento constante (...) na vida da criança” (Cordeiro, 2015, p. 428).



Figura 65 - Crianças deitadas na relva a lerem

#### 4.3. “VIAJAR PELO CONHECIMENTO”

Na perspetiva de Oliveira et al. (2022), como professora deve-se ter preocupação constante de uma “aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural (...) na qual a

partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9). Deste modo, surge a implementação de uma proposta integradora que teve como base o interesse que demonstraram as crianças por descobrir o Mundo.

Tendo em conta o defendido por Valérie (2018) ao surpreender-se o cérebro é despertado, ou seja, a autora afirma que ao surpreendemos as crianças está-se a proporcionar que o acontecimento fique fixo na sua memória e, por isso, o conhecimento que adquiriu associado a esse momento tende a ser mais significativo para si. Deste modo, como o foco ao longo da semana era descobrir dois países, a mensagem do dia foi um bilhete personalizado para cada criança (Figura 66).



Figura 66 - Exemplar de um bilhete personalizado

A entrega dos bilhetes de avião personalizados potenciou grande felicidade e entusiasmo nas crianças (Figura 67) despertando a sua curiosidade e motivação para as descobertas da semana. Algo que só se consegue se o grupo se sentir seguro, pois como refere Alvarez (2022) é “un sentiment de sécurité qui portent les enfants et leur permettent d’explorer et de s’engager dans des apprentissages avec confiance” (pp. 86-87).



Figura 67 - Criança feliz pelo bilhete

Na análise dos bilhetes foi perceptível que o grupo, demonstrou-se atentos aos detalhes, dado que várias crianças partilharam “A porta de embarque é 3A e nós somos o 3.º A”. Sendo este cuidado do detalhe, algo mencionado por Montessori (2022) com natural e característico das crianças.

Para além disso, existiu um momento de exploração cativante – a análise dos lugares indicados em cada bilhete – que estimulou o desenvolvimento de competências significativas, visto que revertiam para situações que podem ocorrer no quotidiano (Martins et al., 2017). Para além das crianças terem ficado a perceber a organização de um avião, compreenderam como deviam ler o bilhete para futuras viagens que realizem e, também, através da partilha de uma criança ficaram a conhecer que existem diversos tipos de aviões.

Também o momento das danças tradicionais (Figura 68), em que o grupo experienciou uma dança típica de França e outra de Itália, potenciou, por um lado, o conhecimento da cultura artística de dois países diferentes. E, por outro lado, a estimulação de valores como a interajuda, a cooperação e o respeito pelo outro, todos cruciais para a convivência em Sociedade. Isto, porque no momento da Dança, as crianças auxiliavam-se no caso de outra não ter entendido como era o passo, não existiram críticas negativas pelo contrário eram construtivas para melhorarem e sobretudo muitos elogios que resumiam o orgulho umas nas outras por estarem a viver o momento em grupo. Para além disso, a presença da Dança na vida das crianças auxilia a fortalecer os laços do grupo e a incentivar a que as crianças desenvolvam uma capacidade de se expressar livremente sem receio (Babilou, 2019). O momento da Dança, também, provou que quando o adulto motiva a criança a experimentar algo, poderá permitir o desenrolar de uma experiência prazerosa na qual esta se divirta.



Figura 68 - Grupo a dançar uma dança francesa

Para além disso, ao longo dos dias foram propostas às crianças a resolução de situações problemáticas (Figura 69) com base em exemplos do seu dia-a-dia, visto que é fulcral transportar a exploração para a realidade, o que auxilia na conclusão do quanto a Matemática é essencial no nosso quotidiano, pois está mais presente do que o que consideram (Direção-Geral da Educação, 2021). E, ainda, o facto de potenciar a resolução de situações problemáticas, tem por base o que sugere Fonseca (2009) ao afirmar que cabe ao professor propor diversas tarefas às crianças que potenciem diversidade de respostas, logo que influenciarão a utilização de diversas estratégias.



Figura 69 - Resolução de uma criança de situações problemáticas

Para terminar estes dias em que as experiências educativas interligavam as diferentes áreas de conteúdo e, de modo a proporcionar um maior conhecimento de diversos géneros textuais, dado que promove que as crianças consigam mais facilmente ser capazes de utilizar o género textual adequado à situação, algo que ocorreu na concretização de receitas (Barbeiro & Pereira, 2007). O momento da leitura da receita potenciou o alargamento de vocabulário, uma vez que se abordou o significado de palavras desconhecidas pelas crianças. E, também, promoveu o cálculo mental no momento de multiplicar as quantidades para adaptar a receita para a totalidade do grupo.

Assim, percebe-se o quanto enriquecedor é desenvolver momentos de cozinhar, uma vez que permite contactar com um tipo de texto diferente, a compreensão da sua importância e, ainda, o transpor os conhecimentos adquiridos para o seu quotidiano. Ou seja, com um momento de prazer em que as crianças tiveram autonomia desde a organização da sala, à realização das massas e à conceção das crepes e das pizzas (Figura 70).



Figura 70 - Confeção da pizza

Para além disso, como sugere Éducation Nutrition (2020) cozinhar permite diversão e aprendizagem, de valores como autonomia nas realização de escolhas (Figura 71), partilha, cuidados de higiene e até de conceitos associados à Matemática e ao Português, é uma forma divertida e descontraída de aprender e perceber a utilidade para o dia a dia. Já no momento de rechear tantos



Figura 71 - Crianças a rechear as suas pizzas

os crepes como as pizzas, este potenciou a estimulação da imaginação e da criatividade, dado que para a L. o seu crepe era “Um peixe” (Figura 72) e para o A. o seu era “Um boi” e no caso das pizzas elaboraram retratos ou a escrita das suas iniciais.



Figura 72 - Criança a rechear o seu crepe “Peixe”

Esta dinâmica para além do que foi mencionado anteriormente, tendo em conta as partilhas das crianças não foi apenas cozinhar, dado que afirmaram “Ao fazer as crepes aprendemos muita coisa!”, “Aprendemos a usar a balança”, “A medir os ingredientes”, “A usar a multiplicação, tivemos de multiplicar por 6” e “Também tivemos de dividir”.



Figura 73 - Crianças com as pizzas prontas a serem degustadas

Por fim, propostas integradoras são sem dúvida nenhuma estimuladoras de momentos repletos de descobertas enriquecedoras, que tal como partilhou o T. permitem “Viajar pelo nosso conhecimento” e, também, que se sintam orgulhosas com um brilho no olhar (Figura 83) e valorizadas com peças fundamentais para que juntos sejam mais fortes.

#### 4.4. DO SONHO À PRÁTICA: A EDUCADORA QUE DESEJO SER

Desta forma, tal como apresentam Bento e Fernandes (2021) “Ser professor é muito mais do que «dar matéria». É levar o aluno a gostar de aprender, a envolver-se num processo de enriquecimento pessoal”, proporcionar momentos e propostas que permitam às crianças questionarem-se e formularem hipóteses e, isto, pode partir de propostas simples como levar algo novo para a sala. Para que tal aconteça é fundamental que enquanto professora desenvolva competências reflexivas em relação à minha prática para analisar o que correu bem e o que é essencial enriquecer de modo a melhorar a experiência educativa (Gaussel, 2023).

Porém, é fundamental que se guarde em mente que “il ne s’agit pas pour l’adulte de tout faire à la place de l’enfant, il ne s’agit pas non plus d’un environnement passif dans lequel l’adulte peut abandonner l’enfant” (Alvarez, 2022, p. 356). Ou seja, enquanto professora devo potenciar às crianças um ambiente no qual promova que as crianças realizem as suas descobertas em que auxilio a aquisição de conhecimentos sem transmitir diretamente.

Algo que vai ao encontro do que sugerem Cosme et al. (2021) ao mencionarem que “a importância da coconstrução (...) é crucial que os alunos se possam apropriar (...) permitindo a reflexão em torno das possibilidades definidas para alcançar os objetivos” (p. 48). Assim, para além de incluir as crianças no momento de planear deve-se também incluí-las nos momentos de avaliar as propostas educativas para que sejam capazes de identificar as suas dificuldades a melhorar e as competências adquiridas. Algo que experienciei nesta PP e

potenciou dois momentos (...) o primeiro, que permitir ter consciência dos conhecimentos já adquiridos e, ainda, estimular a curiosidade. Já o segundo [de confirmação] “Descobri o que queria” ou “Professora, eu fiquei a saber o que queria”. Assim, é uma forma de motivar as crianças para a realização de descobertas (Anexo VII – Reflexão Individual – 12 de maio de 2024).

Também considero que as partilhas que as crianças fazem são essenciais, ou seja, o professor tem muito a aprender com elas, por isso, deve-se dar-lhe mais voz, pois impulsionam-nos momentos de conhecimento e aprendizagem, disso eu não duvido e, como exemplo, tenho a partilha da I. ao afirmar “Não viste o documentário da SIC? Sobre o mal que os ecrãs fazem às crianças” que me fez chegar a casa e assistir ao documentário interessantíssimo, algo que não teria tido a oportunidade se a criança não me tivesse falado nele.

Para Reis (2017) “Os professores têm um grande impacto nos alunos pelo que ensinam, os valores que transmitem e pela relação que criam” (para. 9). Porém, sou tentada a completar o autor e a partilhar que as crianças têm um enorme impacto no nosso quotidiano, pois reparam em

detalhes que nós adultos, por vezes, nem prestamos atenção. E, para além disso, ainda, nos oferecem um sorriso incrivelmente magnífico que transmite coragem para ultrapassar os obstáculos e força para acreditar em nós mesmos.

Isto, porque não me esqueço da C. olhar para mim e dizer “Gabi estás muito acelerada”, neguei para a tranquilizar, mas esta insistiu, “Estás sim... estás mais acelerada que os outros dias e estás a deixar-me acelerada também”. E, realmente, tinha razão os últimos dias tinham sido cansativos; acabei por controlar as lágrimas e disse-lhe “Desculpa, tens razão... não me apercebi, desculpa” e, se até aquele momento a criança tinha sido fabulosa, por me ter “abanado” para que deixasse de lado o nervosismo, a sua resposta “Não faz mal”. Por fim, a empatia é primordial na convivência com os outros, pois, por vezes, com gestos simples pode-se auxiliar e melhorar o dia de alguém (Leclerc, s.d.).

Estes minutos de conversa com esta criança fizeram-me sentir culpada, o meu estado de espírito não tem de influenciar os das crianças que tenho ao meu redor. Termino com a certeza de que é fundamental assumir perante as crianças que nem sempre estamos bem, de forma que compreendam que os adultos também têm dificuldades, ou seja, que as crianças não são mais fracas porque estão tristes e pedem ajuda.

## CONCLUSÃO DA DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo da dimensão reflexiva, abordaram-se as vivências e aprendizagens realizadas durante a minha experiência prática nos diversos contextos educativos de Creche, JI e 1.º CEB, com foco na forma como foram essenciais para superar alguns dos desafios que surgiram ao longo do processo.

Ao refletir sobre os aspetos fundamentais do meu percurso académico e profissional, considero que a observação atenta, a planificação cuidadosa e o respeito pela agência e voz das crianças constituíram pilares essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz e sensível aos interesses e às necessidades de cada criança. Em relação à reflexão/avaliação, posso referir que a sua constância se revelou particularmente desafiante, mas acima de tudo benéfica, por me permitir acompanhar o processo de desenvolvimento de cada criança e conhecer a individualidade de cada uma, aspetos fundamentais que auxilia no momento de planear as minhas propostas educativas. Para além disso, aliada a uma relação sólida entre educadora/professora e crianças ou entre equipa pedagógica – educadora-auxiliar e educadora professores entre si – fortalece a aprendizagem e promove um ambiente de confiança mútua. Também a oportunidade de promover o contacto com o espaço exterior, com as diversas experiências de conhecimentos do Mundo que possibilita às crianças, contribuiu significativamente para enriquecer o meu processo profissional, ampliando os meus horizontes e quebrando barreiras.

Apesar dos desafios que existiram, na minha perspetiva, eles foram superados e tornaram-se uma mais-valia para a minha evolução e construção da minha profissionalidade docente, tornando-me mais competente e desperta perante a responsabilidade da profissão.

Por fim, tal como Antoine de Saint-Exupéry, acredito que “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”, pois esta é a frase que melhor resume o carinho que guardo por todas as crianças que tive a sorte de conhecer, pequenas de tamanho, porém, com um coração enorme e carregado de amor. Pequenos diamantes que me deixaram a certeza de querer seguir este sonho de auxiliar as crianças a crescer, observando-as e ouvindo-as para apoiar a realização das suas descobertas e aprendizagens, sempre acreditando nas suas capacidades e nos seus sonhos.

## **PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

### **CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

A segunda parte deste relatório concerne à componente investigativa de um estudo realizado, realizado durante a PP em JI. Desta forma, esta dimensão encontra-se organizada em cinco capítulos, iniciando-se com a apresentação do estudo – questão de partida e objetivos, seguindo-se o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, a exposição das principais conclusões do estudo, com referência às suas limitações e recomendações para futuras investigações.

#### *1.1. APRESENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO*

A problemática a investigar surgiu da observação de um grupo de crianças no qual desenvolveu a PP em JI, aliando uma fragilidade e uma potencialidade do contexto educativo. Ao longo dos dias, foi notório que as crianças não exploravam muito os livros que tinham à sua disposição na sala, pese embora ser algo que apreciavam, visto as crianças trazerem, até, por vezes, livros de casa para serem lidos ao grupo. Para além disso, apaixonada por livros que é a investigadora, considerou-se essencial encontrar estratégias que motivassem as crianças “contagiando-as” com o mesmo interesse por algo tão rico que é o Livro. Isto, porque, tal como afirma Cordeiro (2015), “O livro deve ser um elemento constante (...) na vida da criança” (p. 428).

Segundo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é expectável que as crianças à saída da escolaridade obrigatória dominem a leitura, pois é algo que permite o desenvolvimento de competências essenciais para a seu futuro em que “Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos” (Martins et al., 2017, p. 21), sendo que este domínio só é atingido se existir uma relação de intimidade com os livros – ou seja, quanto mais uma criança lê, maior capacidade de compreensão terá e mais vocabulário adquire para se expressar (Desmurget, 2023).

Por outro lado, na perspetiva de Poslaniec (2006), o contacto com livros deve deixar de ser “uma actividade [Sic] limitada para uma actividade [Sic] mais alargada, da qual [as crianças] podem beneficiar” (p. 15). Por isso, o foco do estudo, desde o início, incidiu sobre o facto de que “Ler é algo mais do que decifrar o significado das palavras. É uma experiência social” (Marques, 1997, p.7).

Nesta medida, o desenvolvimento da linguagem e o gosto pela leitura revelam-se aspetos fundamentais na formação das crianças em idade pré-escolar, constituindo-se como pilares importantes para o seu sucesso académico e social no futuro. Nos primeiros anos de vida, as crianças estão particularmente recetivas a estímulos que promovem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, desempenhando os livros um papel crucial neste processo. Através da leitura, elas podem expandir o seu vocabulário, melhorar a compreensão do Mundo à sua volta e desenvolver a imaginação e as competências comunicativas.

Assim, face à mais-valia da presença da leitura na vida das crianças e ao gosto pessoal pela mesma, pretendeu-se com a presente investigação proporcionar ao grupo acompanhado momentos estimulantes e enriquecedores de partilha e aprendizagens em torno dos livros, incentivando as crianças à sua exploração e, simultaneamente, transmitindo-lhes o valor dos mesmos.

## *1.2. PROBLEMÁTICA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO*

Conforme atesta Ramos (2020) a relação e o interesse das crianças pelos livros, especialmente na faixa etária dos 4 aos 6 anos, é fundamental para o seu desenvolvimento holístico, nomeadamente, da linguagem, da imaginação e das competências cognitivas. Neste sentido, decidiu-se desenvolver um estudo que permitisse indagar a relação e as competências que a criança desenvolve no contacto com os livros, a partir da dinamização de estratégias pedagógicas promotoras da leitura. Deste modo, a questão de partida que orientou este estudo foi: “Qual o valor dos livros e das estratégias de promoção da leitura no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar?”.

No seguimento da questão mencionada e de forma a organizar e focar o processo investigativo, foram delineados os seguintes objetivos:

- i. Compreender a importância dos livros e de uma rotina dedicada à sua exploração em II;
- ii. Identificar estratégias estimuladoras do desenvolvimento da motivação e da criação de hábitos de leitura nas crianças;
- iii. Analisar o impacto da implementação de estratégias de promoção da leitura na relação que as crianças estabelecem com os livros;
- iv. Investigar as perceções e as práticas das crianças e das suas famílias ao nível dos hábitos de leitura.

Através desses objetivos, previu-se analisar os efeitos nas crianças da implementação de duas estratégias potencialmente estimuladoras do seu interesse e da sua motivação para a leitura, concretamente: 1) da criação de um espaço (e momento) dedicado(s) à exploração de livros (*i.e.*, “O carrinho dos livros”); e 2) da elaboração de um livro com o grupo de crianças. Ambas as propostas potenciariam, no decurso da PP, avaliar mudanças nos comportamentos e hábitos das crianças com os livros, desde o início do estudo até ao seu término, considerando fatores como a curiosidade, o envolvimento e o prazer com a leitura. Em suma, através deste estudo esperou-se contribuir para a valorização e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas voltadas para a estimulação da leitura na primeira infância.

## CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que engloba o defendido por alguns autores de referência em relação à problemática a investigar.

De modo a estruturar o quadro teórico, dividiu-se este capítulo em quatro subtemas. O primeiro refere-se ao conceito de LI e da sua importância na infância; o segundo incide sobre as principais funções e potencialidades da LI; o terceiro reflete sobre a importância dos livros na primeira infância e os seus diferentes contextos de promoção para a formação de leitores; e, por último, a relação entre Criança, Livro e adulto, no qual se destaca o papel do adulto como mediador da leitura.

### *2.1. LITERATURA PARA A INFÂNCIA: CONCEITO E EVOLUÇÃO*

O Livro é o objeto capaz de conservar o conhecimento ao longo do tempo (Desmurget, 2023). E, ainda, segundo De Sabino (2008), é “uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, nesse aspecto [Sic], contribui fortemente para o sucesso escolar” (p. 4). Isto porque promove a cultura, a criatividade e inteligência, o que vai ao encontro do defendido por Desmurget (2023) ao afirmar que “les livres agissent positivement sur la créativité, d’une part n’augmentant le répertoire des connaissances générales et d’autre part permettant une plus grande liberté” (p. 286).

Assim, se inicialmente os livros eram destinados aos adultos, atualmente, é dada importância à Literatura para a Infância que define-se como “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária”, sendo de realçar que apesar do público alvo ser específico e a escrita, por isso, também ela ter um objetivo específico – as crianças – a sua produção assemelha-se ao livros para adultos dado que existe rigor e qualidade na escrita e nas ilustrações e sentido artístico e estético (Ramos, 2007, 67).

Face ao apresentado por Desmurget (2023), de que as crianças leem cada vez menos, visto que atualmente o seu estímulo são os ecrãs, o autor questiona-se se será tarde demais para inverter esta tendência. Apesar de revelar que não tem uma resposta definida, considera crucial que os livros têm de estar presentes no quotidiano das crianças, tendo em conta as características educativas fundamentais que enriquecem o desenvolvimento das crianças. Assim, importa que desde cedo se promova o contacto com livros, seja, por exemplo, pela existência de uma variedade de livros à disposição das crianças para que autonomamente explorem ou pela leitura quotidiana de um livro, formas de colmatar os estímulos negativos provocados pelos ecrãs nas crianças.

A promoção da leitura permite impulsionar a curiosidade e o desejo de ler nas crianças, através da realização de propostas que incentivem o contacto com livros e outros recursos escritos. No entanto, como afirma Prole (2008), formar um leitor é algo complexo que “exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental” (p.1).

O processo de promover a leitura inicia-se no seio familiar, uma vez que é neste que as crianças se desenvolvem com tendência a imitar os modelos familiares. Deste modo, compete primeiramente aos pais despertarem o interesse das crianças pela leitura e quando ingressam no jardim de infância cabe também à educadora continuar a estimulação, tendo sempre em conta o ambiente familiar para que a motivação para a leitura seja eficaz (De Sabino, 2008).

As propostas de promoção de leitura devem ser realizadas muito antes da aprendizagem formal da leitura, tal como supramencionado mesmo sem saberem ler é fundamental que as crianças explorem livros e observem o exemplo de adultos a lerem (Alçada, 2021). Algo que Veloso (2001) confirma ao defender que as crianças devem contactar com livros assim que nascem, pois afirma que “o livro deve estar ao lado do biberão” (p. 3).

A leitura é um processo de compreensão que decorre da simultaneidade das capacidades e conhecimentos que a criança apresenta (Sim-Sim, 2009). Conforme De Sabino (2008), a leitura apresenta um grande papel fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e atitudes das crianças, visto que ler é também conseguir imaginar sem imagens, o que permite estimular a criatividade das crianças.

Já na perspetiva de Azevedo e Balça (2019), a leitura de histórias é muito importante, dado que promove “o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento de mecanismos de seleção da informação e sua compreensão, assim como conhecimentos sobre a linguagem escrita e atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (p. 10). No entanto, a aquisição de capacidades de compreensão leitora e de hábitos de leitura apresentam um duplo desafio, uma vez que criar hábitos de leitura é uma evolução que exige regularidade em que a leitura desenvolve um papel fundamental, ou seja, só ao contactar com a leitura e ao ler mais é que se torna uma rotina para as crianças que evoluem (Prole, 2008).

Face à crescente importância que a leitura adquiriu, na década de 70, a leitura tornou-se uma rotina no quotidiano das crianças, visto que a existência de um único livro foi deixada de parte, favorecendo-se a escuta e o conhecimento da diversidade de livros (Veloso, 2006). Porém, importa de seguida refletir sobre as funções da LI e os principais contextos de promoção da leitura.

## *2.2. LER PARA CRESCER: AS FUNÇÕES DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA*

Na perspetiva de Mata (2008) “Quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem e apropriam-se delas com maior facilidade” (p. 74). As razões referidas anteriormente dizem respeito ao facto de a leitura auxiliar a evolução e o desenvolvimento das crianças, dado que com base num livro, as crianças conseguem descobrir respostas a questões, novo vocabulário, estimular o seu sentido crítico, de modo a desenvolverem a vontade de saber mais e refletir sobre a vida em Sociedade (Ramos, 2020). Deste modo, é inquestionável o valor que a leitura tem no desenvolvimento da Criança e, por isso, a sua relevância em estar presente na rotina quotidiana (Mata, 2008). Porém, é de realçar que não deve ser uma obrigação que levará à desmotivação, mas sim momentos de descoberta enriquecedores em que existe diálogo e partilha de opiniões (Ramos, 2020).

Anteriormente, afirmou-se que a leitura deve fazer parte da rotina das crianças. No entanto, Mata (2008) ressalva que não se trata apenas de cumprir um momento de rotina mecanizado, ou seja, a exploração difere de livro para livro e só, assim, é que se destaca a mais-valia da leitura no desenvolvimento das crianças. Assim, é essencial que se compreenda que a literatura não se define apenas pelo papel educativo que desempenha, mas também pelo papel social e lúdico/estético, daí referir-se que através da promoção da leitura, se potencia o desenvolvimento da criança.

### **2.2.1. HISTÓRIAS QUE UNEM: O PAPEL SOCIAL DA LITERATURA**

Através da leitura consegue-se aprimorar as competências sociais, uma vez que promove diálogos em que existem trocas de ideias e opiniões em relação ao que se leu, a partilha de gostos ou interesses e as razões que justifiquem a seleção de determinados livros (Mata, 2008). Desta forma, são incentivadas as capacidades comunicativas e argumentativas, dado que em momentos de partilha é crucial que se consiga transmitir a nossa opinião ao restante grupo com o cuidado de respeitar a de cada pessoa, independentemente de ser semelhante ou diferente da que se tem.

Também os momentos de partilha permitem o aumento da diversidade de livros que se podem explorar, em que são introduzidos livros que se desconheciam e até variedade de suportes (Mata, 2008). Para além disso, os livros permitem fomentar competências essenciais para a convivência em Sociedade, dado que auxiliam o desenvolvimento da empatia e do cuidado para com as outras pessoas, visto que ao ler o leitor consegue compreender diversas perspetivas, adquirir a capacidade de colocar-se no lugar de alguém, refletir sobre pensamentos e emoções através das vivências das personagens (Desmurget, 2023).

Ao longo dos tempos, a literatura sempre desempenhou uma função fulcral para a Sociedade como meio enriquecedor do sentido crítico, reflexivo e transformativo. Isto, porque, desde a Antiguidade, os livros são o reflexo da realidade vivenciada nas diversas épocas, ao nível das questões culturais, sociais e políticas. Deste modo, a literatura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em que auxilia a Sociedade a refletir sobre o Mundo ao seu redor e a encontrar soluções para realizar mudanças positivas, algo que justifica o facto de diversos dirigentes terem censurado determinados livros. Com os livros, ao contrário do que perspetivavam estes tiranos, a divergência de opinião com a sua foi promovida, o que poderia resultar na perda do domínio da população, por isso, ordenarem a destruição (Desmurget, 2023).

E, ainda, através dos livros é preservada a memória coletiva que permite transmitir saberes e experiências de geração em geração. Assim, o papel social da literatura vai além do entreter, sendo uma força que favorece a transformação e construção de uma Sociedade mais consciente, crítica e justa.

### **2.2.2. LER E BRINCAR: O PAPEL LÚDICO/ESTÉTICO DA LITERATURA**

Silva et al. (2016) afirmam que as crianças encontram o prazer pela leitura na exploração dos livros e que é que através da leitura ou conto de histórias pela educadora e que, posteriormente, as crianças recontam e reinventam que é desencadeado o interesse por ler, por isso, é na Educação de Infância que se inicia o interesse e a motivação pelos livros. Por isso, os pré-requisitos adquiridos na Educação Pré-Escolar são essenciais no momento de aquisição da compreensão leitora (Desmurget, 2023).

Através das palavras, a leitura de livros transporta as crianças pelo mundo da imaginação, no qual a criatividade se pode manifestar de formas infinitas. Sendo que o aspeto lúdico é despertado pelo prazer do jogo entre palavras, com as estruturas narrativas e com as possibilidades de enredo o que possibilita a exploração de universos desconhecidos. Para além disso, a literatura possui um valor estético, uma vez que o vocabulário e o estilo de escrita são elementos que potenciam um encantamento que leva as crianças a apreciarem não apenas o conteúdo, mas também a forma como este é expresso.

Dessa maneira, a literatura é uma forma de Arte que oferece uma experiência estética única, capaz de envolver, emocionar e ao mesmo tempo estimular a imaginação e a criatividade.

### **2.2.3. CONSTRUIR O SABER: O PAPEL EDUCATIVO DA LITERATURA**

Tal como já foi mencionado anteriormente, os livros auxiliam na melhoria da capacidade de comunicar e argumentar, ou seja, ao ler a criança contacta com vocabulário diversificado, sendo que, quanto mais regular e assíduo for o contacto com a leitura, mais vocabulário irá adquirir (Desmurget, 2023). Esta competência comunicativa é fundamental, dada a sua transversalidade nas diversas áreas curriculares, auxiliando, assim, a fundamentação e o aperfeiçoamento das experiências vivenciadas na escola (De Sabino, 2008). Além disso, desenvolve na criança a capacidade de analisar, partilhar e expor ideias e estratégias de resolução, competências cruciais para a convivência na Sociedade (Azevedo, 2011).

Porém, Alvarez (2022) destaca que os livros não permitem unicamente organizar os pensamentos, nem são só uma forma de inclusão social, estimulando, também, a autonomia e a liberdade de realizarem descobertas e de adquirem conhecimentos, nomeadamente, em relação à escrita, pois com a exploração de livros as crianças têm consciência da orientação do texto, da relação entre o discurso oral e o texto escrito, o reconhecimento de letras e, também, que a mesma palavra é sempre escrita de igual forma (Mata, 2008).

Por fim, ao explorarem livros as crianças aprendem os cuidados e os comportamentos de um leitor em que exista o respeito pelo livro e pela forma como deve ser preservado (Mata, 2008). Por isso, a literatura é uma ferramenta relevante no processo educativo das crianças em que não é apenas estimulado o conhecimento, mas também a formação de cidadãos críticos e sensíveis.

### *2.3. FORMAR LEITORES: ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA*

Na perspectiva de Gomes (2007) os livros são as melhores ferramentas para auxiliar as crianças a tornarem-se adultos criativos e confiantes para defenderem as suas opiniões, curiosos e livres por querer descobrir mais. Por isso, Ceia (2009) considera que “Recomendar a leitura de livros é tão importante e inútil como recomendar que se beba água” (p. 8). Isto porque a leitura não é uma competência espontânea, mas sim algo que as crianças adquirem sendo incentivadas pelos adultos e as suas práticas. Um exemplo da emergência da leitura no quotidiano da criança diz respeito ao momento em que tentam interpretar os textos escritos recontando ou inventando (Mata, 2008).

Para promover a leitura é fulcral que incentive à reflexão, contudo, o mediador de leitura deve ter em atenção a faixa etária das crianças, para melhor adequar as suas escolhas e práticas. Em idades mais jovens a leitura deve realizar-se frase a frase com realce nos gestos, dramatização e expressões para divulgar a mensagem das personagens. E com crianças mais velhas, é relevante que se concretize uma leitura em grupo em que, ao terminar um capítulo, ocorre um diálogo, tendo um adulto como moderador, em que se discute a mensagem transmitida pelo autor e a relevância que teve para a criança (De Sabino, 2008).

No que diz respeito à formação de leitores, esta é da responsabilidade de todos: educadores e familiares são mediadores de leitura que não devem desistir de promover a presença da leitura no quotidiano das crianças, dado que, como supramencionado, é benéfica no desenvolvimento cognitivo, mas também ao nível das emoções e de competências que auxiliam a socialização (Velo, 2006). O facto de os contextos familiares e o escolar serem ambos encarregues pela promoção da leitura é uma forma de criar a sua ligação através do diálogo e da partilha no que consiste às estratégias estimuladoras do interesse e da motivação da criança pela leitura (De Sabino, 2008).

Antes de averiguá-lo, importa, contudo, destacar que a seleção de livros pode oferecer às crianças deve assentar em critérios rigorosos, para garantir uma escolha que seja adequada aos seus interesses e competências, promovendo o seu desenvolvimento holístico e a descoberta e aquisição de conhecimentos. Porém, Velo (2006) alerta que é essencial que educadores e familiares se envolvam nesta escolha, de forma a estimular a exploração de uma vasta diversidade de livros e, assim, colmatar o desconhecimento de obras de importante valor para o desenvolvimento das crianças.

Assim, para se formar leitores é fundamental “ler para as crianças, ler com as crianças e proporcionar múltiplas oportunidades de contacto e exploração da leitura, incentivando todas as suas tentativas de leitura” (Mata, 2008, p. 91).

### **2.3.1. O MUNDO DOS LIVROS EM FAMÍLIA: INCENTIVAR A LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR**

Como descrito por De Sabino (2008) é à família que dizem respeito os primeiros contactos com o Mundo dos livros e, por isso, o despertar do interesse da criança pela leitura. Por isso, é essencial que se consciencializem as famílias de que os contactos com os livros não devem acontecer apenas após a aquisição formal da leitura ou ainda que a escolha do livro não tem importância, pois como apresentado anteriormente a escolha do livro permite que seja adaptado aos interesses do grupo e às suas necessidades, logo, potenciando o alargar da variedade de livros explorados (Velo, 2001).

As famílias funcionam como primeiros os modelos para as crianças, portanto, é fundamental que deem o exemplo através dos seus hábitos de leitura (Ramos & Silva, 2014). A observação de hábitos de leitura no adulto tende, pois, a que posteriormente as crianças os reproduzam, por exemplo, nas suas brincadeiras, fazendo de conta que estão a ler. Contudo, isto só é perceptível nos casos das crianças que têm a possibilidade de vivenciar momentos em que observam pessoas a lerem (Mata, 2008).

Para além disso, o envolvimento da família na vida do JI é igualmente essencial, garantindo o prolongamento do trabalho desenvolvido do contexto familiar para o escolar e vice-versa (Mata, 2008).

Por fim, é importante que os familiares das crianças estejam cientes da relevância destas explorarem livros e contactarem com a leitura, pelo que a família, em conjunto com as crianças, deve estabelecer rotinas, como, por exemplo, a leitura de uma história antes de dormir (Azevedo, 2011). Contudo, não existe obrigatoriedade de um espaço, visto que “Quando se gosta de ler, lê-se em todo o lado: em casa, na escola, nos transportes, na praia, no campo, no café. Não há lugares especiais para quem quiser ler” (De Sabino, 2008, p. 6).

### **2.3.2. LER JUNTOS: ESTIMULAR A LEITURA NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Quando as crianças ingressam na Escola compete aos educadores continuarem a promover a leitura iniciada no contexto familiar (De Sabino, 2008). Assim, o educador constitui-se também como “um exemplo/modelo de leitor, com vista a mostrar o recurso à leitura como fonte de prazer, de informação, de aprendizagem, e como forma de aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal” (Ramos, 2020). Deste modo, para as crianças encontrarem motivação pela leitura devem perceber o valor e a pertinência desta e, aqui, o educador tem um papel fundamental na criação de espaços que potenciem as crianças estarem envolvidas na leitura (Silva et al., 2016).

Assim, conforme sugere Gomes (s.d.), o educador auxilia as crianças a explorarem os livros, os cuidados a ter com os mesmos e como os preservar, sendo, ainda, responsável pela organização de um espaço que providencie a exploração livre e prazerosa de livros, através da renovação

frequente dos seus livros potenciando às crianças o conhecimento de uma variedade de títulos, estilos e géneros.

É na Educação Pré-Escolar que se desenvolvem competências para a aprendizagem da leitura no futuro, ou seja, neste momento as crianças desenvolvem a curiosidade por explorar livros e a compreensão da finalidade principal da leitura – ler a mensagem que o autor transmite (Leal et al., 2014). Deste modo, é promovida a valorização do livro que incentiva a sensibilidade pela exploração deste e o surgimento do interesse pelos momentos de leitura, algo que é fundamental que se consolide antes da transição para o 1.º CEB, pois se existir o prazer pela leitura maiores serão as possibilidades da aprendizagem da mesma (Veloso, 2006).

Neste sentido, o JI tem uma função crucial na estimulação do interesse e motivação pela leitura, devendo a leitura de histórias estar incluída na rotina das crianças, dado que potencia a evolução da linguagem e do vocabulário, a aquisição de competências cognitivas que auxiliam na interpretação da informação (Mata, 2008). As propostas de leitura em voz alta, como descrito por Ramos (2020) organizam-se em três etapas: **Pré-Leitura**, **Leitura** e **Pós-Leitura**.

Relativamente à **Pré-Leitura**, esta consiste em antecipar a leitura de um livro, momento em que existe a partilha das perspetivas e ideias das crianças, ou seja, em que se estimula a sua curiosidade e a sua motivação pela leitura. No que diz respeito à **Leitura**, momento em que é lido e interpretado o texto, é crucial que seja moderada de forma que ocorra a interpretação e a compreensão da mensagem do autor e, posteriormente, o leitor a apropria e posicione tendo em conta as suas convicções. Isto porque, se se explorar um livro tendo em conta somente os elementos literais, perde-se a particularidade da literatura que permite partilhar e debater pontos de vista e conhecimentos. E, por fim, a **Pós-Leitura**, momento em que ocorre a conclusão da compreensão do texto, de modo a proporcionar a ligação entre diversas áreas curriculares (Ramos, 2020).

De realçar que na visão de Ramos (2020), a última etapa, a **Pós-Leitura**, não deve ser muito extensa para que não providencie a perda de interesse e de motivação das crianças pela leitura, destacando, ainda, a autora a possibilidade de ocorrerem ligações com outras áreas e textos que já tenham explorado.

Tal como supramencionado é crucial que a educadora planifique e prepare o ambiente de leitura com o intuito de estimular a curiosidade das crianças pela mesma, daí a relevância da organização das propostas. Neste âmbito, De Sabino (2008) refere uma diversidade de propostas como estratégias que podem auxiliar na promoção da leitura, sendo elas, por exemplo: *O dia do autor*, *O livro da semana*, *O cantinho da leitura*, *A leitura em conjunto*, *Seminário sobre um tema*, *Dramatizações* e *Organização de feiras do livro*.

Para além das propostas enumeradas anteriormente, nas idades de Educação Pré-Escolar, a **Hora do conto** é conforme Veloso (2006) uma proposta crucial que deve realizar-se quotidianamente. Esta estratégia de promoção da leitura é aconselhada pela literatura de referência como meio de despertar a curiosidade das crianças pela leitura, sendo que o prazer no momento de

escutar uma história só é favorecido quando a preparação do momento não é inexistente e improvisada, mas sim refletida e planejada (Veloso, 2001).

Para terminar, associado aos contextos educativos surgem também as bibliotecas escolares, que têm a função fundamental de estarem em constante atualização face às necessidades dos diversos grupos, sendo que deve existir rigor e cuidado na escolha dos livros, de modo que sejam selecionados com qualidade textual e ilustrativa, o que exige acompanhar as críticas de publicações com experiência (Gomes, 2007).

Ao nível da seleção de livros, é de destacar, o papel crucial que um mediador da leitura tem na promoção da leitura, por isso, “quanto maior for a bagagem literária do mediador, mais facilidade este terá em encontrar os livros certos para a atividade/projeto que pretenda desenvolver, tendo em conta as especificidades do público-alvo” (Barros, 2020a, p. 29). Além disso, para escolha de livros, referiu-se essencial importância de que os mediadores de leitura os escolherem de forma criteriosa para potenciarem uma exploração diversificada tanto em quantidade como em qualidade, tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo.

Veloso (2001) alerta para a quase inexistência de livros de poesia num “país de poetas, com uma longuíssima tradição lírica, com autores a escrever para as crianças poesia belíssima” (p. 4). Importa, então, que as escolhas sejam igualmente variadas do ponto de vista dos géneros, sem cingir-se aos textos narrativos, mas incluindo também textos poéticos e, até, dramáticos. Por isso, Barros (2020a) ressalva que o mediador de leitura deve possuir uma compilação de textos “que englobe registos de diferentes épocas e autores, a par de obras contemporâneas, que albergue temas com os quais o público-alvo se possa identificar, e também temas capazes de proporcionar um alargamento de horizontes” (p. 29).

Por fim, o contexto escolar tem uma função essencial na formação de leitores, visto que permite colmatar as possíveis desigualdades existentes entre as crianças, proporcionando que todas tenham as mesmas oportunidades na exploração de uma variedade de obras literárias que têm à sua disposição (Ramos, 2020).

#### *2.4. LER, DESCOBRIR E APRENDER: A RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA, O LIVRO E A EDUCADORA*

Antes de começar a aprender a ler, a criança geralmente está bastante motivada para esse processo. Essa motivação indica que ela teve experiências positivas e significativas relacionadas à leitura, o que contribui para o seu interesse e entusiasmo nesse momento. (Mata, 2008). No que concerne à motivação das crianças para a leitura, existem três aspetos definidos por Mata (2008) a destacar, sendo eles: **Prazer da leitura**, **Valor da leitura** e **Autoconceito de leitor**.

Em relação ao **Prazer da leitura**, destaca-se que os momentos de leitura devem ser agradáveis e em que a criança é estimulada a participar, mas não obrigada a fazê-lo, dado que pode desenvolver sentimentos negativos. Além disso, é fulcral que a curiosidade seja promovida, ou seja,

antecipando conceitos ou questões que o livro aborde, incentivando-a a explorar o livro para o descobrir (Mata, 2008).

O **Valor da leitura** é adquirido pelo facto de as crianças compreenderem a mais-valia da leitura no nosso quotidiano, por isso, ao incluir-se a leitura no quotidiano das crianças, estas adquirem a perceção da sua relevância o que as motivará a explorar mais livros (Mata, 2008).

Relativamente ao **Autoconceito do leitor**, entende-se que quanto mais as se crianças sentirem competentes e eficazes no desenvolvimento de uma proposta, mais facilmente se envolverão nela. Deste modo, é fundamental que educadores e família incentivem os primeiros momentos da emergência da leitura no quotidiano das crianças através das suas explorações (Mata, 2008).

Ao abordar-se a promoção de leitura, considera-se que estejam na sua base os livros, que podem ser agrupados em diversos géneros. No entanto, tendo em conta os que estavam presentes no contexto educativo no qual se realizou o estudo, destacaram-se cinco das apresentadas por Gomes (2007), sendo elas: o conto, o livro-álbum, os livros informativos, enciclopédias e livros de atividades.

Uma vez que o livro-álbum foi um dos mais explorados pelas crianças do contexto educativo no qual se realizou a investigação, e que é também possivelmente o género editorial vocacionado para o público infantil mais publicado na atualidade, considerou-se pertinente abordá-lo mais em específico. Desta forma, o livro-álbum define-se por ser um tipo de livro em que são as ilustrações que fortalecem a mensagem textual da história, visto que “As ilustrações são as que trazem os pormenores mais específicos, de tal forma que as palavras não repetem o que dizem as imagens e vice-versa, mantendo uma relação de contraponto, complementando-se e completando-se umas às outras” (Rodrigues, 2009, p. 3). Um formato que difere dos livros de contos, dado que, nestes últimos, a essência reside na narrativa verbal e as ilustrações existentes apenas para acompanhar o texto.

Assim, o livro-álbum tem a capacidade acrescida de cativar as crianças, porque, “mais do que narrar uma história, o álbum para a infância enceta uma espécie de jogo com o leitor, onde o texto e as ilustrações se complementam mutuamente e onde todos os elementos que o compõem se combinam” (Rodrigues, 2009, p. 18).

Terminando e sintetizando, sublinhar novamente o elo entre a criança e o Livro em contexto educativo – o educador, lembrando o papel crucial que desenvolve na formação de leitores e na promoção do contacto das crianças com estes livros. Desde o auxílio na exploração de livros e cuidados a ter com os mesmos à organização de um espaço que promova a descoberta autónoma e prazerosa de livros, não esquecendo a relevância de renovar de modo a potenciar uma diversidade de géneros e estilos textuais.

Por fim, destaca-se o papel do adulto-educador como mediador da leitura, mais concretamente, o educador de infância e os familiares, enquanto modelo(s) e mediador(es) fundamentais de

potenciar uma diversidade de estratégias. Estratégias, essas, que estimulam as crianças a tornarem-se leitores, tendo como modelos educadores-leitores, pois só “portadores do ‘vírus’ da leitura, poderão contagiar” (Ramos, 2020, p. 24).

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo, descreve-se a abordagem investigativa adotada para a concretização do estudo, detalhando-se as suas etapas, bem como os procedimentos éticos e metodológicos utilizados na recolha e análise dos dados. Este capítulo é de grande relevância, uma vez que “São as metodologias que permitem desenhar as linhas de ação, o processo e a intencionalidade” (Cosme et al., 2021, pp. 35-36).

De seguida, é explicitada a natureza da investigação, caracterizando-se os participantes envolvidos no estudo, apresentando-se as propostas pedagógicas implementadas no âmbito do estudo, abordando-se então as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados.

### 3.1. NATUREZA DO ESTUDO

A investigação encontra-se inserida no paradigma construtivista/interpretativo, visto que “preconiza a interpretação e compreensão de fenómenos educativos (sociais), centrando-se basicamente nas intenções, motivos e razões dos indivíduos implicados” (Mateo, 2000, pp. 592-595). Isto, porque neste tipo de paradigma “As investigações costumam ser realizadas em cenários naturais, e são abordados aspetos subjectivos [Sic] do comportamento humano, fundamentalmente através de procedimentos como a entrevista em profundidade e a observação participante” (Mateo, 2000, pp. 592-595). Assim, “este paradigma pretende substituir as noções científicas de *explicitação*, *previsão* e *controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão*, *significado* e *ação*” (Coutinho, 2018, p. 17). Desta forma, este estudo insere-se numa abordagem mista que envolve o método qualitativo e o quantitativo. Algo possível, dado que como referem Bodgan e Biklen (1997 citado em Vilelas, 2009) “as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares” (p. 108).

Relativamente à abordagem quantitativa, diz respeito às “Operações estatísticas [realizadas e que] permitem estabelecer quadros de resultados [que] condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2016, p. 131). Isto porque os dados recolhidos através dos questionários foram organizados em tabelas e gráficos, ou seja, “Os resultados brutos [foram] tratados de maneira a serem significativos (...) e válidos [para a investigação]” (Bardin, 2016, p. 131).

A abordagem qualitativa da investigação tem em conta que “a fonte directa [Sic] de dados é o ambiente natural”, assim, a investigadora estava-se mais focada na descrição detalhada de todo o processo interação criança-livro do que nos resultados, perspectiva essa que esteve presente desde o início do estudo (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Para Coutinho (2018), “A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p. 105). Esta ideia vai, portanto, ao encontro da visão de Bodgan e Biklen (1994) que afirmam que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (pp.

47-51). Dado que, com o estudo mais do que o aumento da exploração de livros, a investigadora ambicionava a promoção do interesse pela leitura.

À medida que se realiza o estudo, o investigador analisa as interações para compreender qual o impacto que têm no quotidiano da Sociedade, pois, segundo Coutinho, (2018) “o objeto de estudo na investigação (...) trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (p. 28). Por isso, diz-se que a investigação “é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados” (Bodgan & Biklen, 1997 citado em Vilelas, 2009, p. 108). Algo que permite compreender o defendido por Bodgan e Biklen, (1997, citado em Vilelas, 2009): “na investigação qualitativa, o investigador é o instrumento principal” (p. 108). Ou seja, os dados são obtidos através do seu olhar e da sua implicação na descoberta, porém, os participantes também são cruciais, pois sem o seu contributo o estudo não seria desenvolvido.

Para além das características mencionadas anteriormente, este é um método de investigação descritivo, pois, conforme referem Bodgan e Biklen (1994), os dados recolhidos foram descritos por palavras ou imagens, sendo os registos, como as notas de campo, de grande importância para o acompanhamento do desenvolvimento da investigação.

No que concerne ao tipo de estudo, este define-se por ser um **estudo de caso**, pois o seu intuito era o de indagar, num grupo de crianças com idades dos 4 aos 6 anos, a relação e as competências que as mesmas desenvolvem no contacto com os livros, a partir da dinamização de estratégias pedagógicas promotoras de hábitos de leitura. Deste modo, “É uma estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994 citado em Coutinho, 2018, p. 335). Esta perspectiva é completada por Chetty (1996 citado em Vilelas, 2009) que afirma que “o método de estudos de caso é rigoroso e adequado para investigar fenómenos em que se procura dar resposta a como e por que razão ocorrem; permite estudar um determinado tema” (p. 145).

No momento de aplicar-se um estudo de caso estimulam-se os objetivos de “explorar, descrever ou ainda explicar”, como refere Yin (1994 citado em Coutinho, 2018, p. 337), e também “descrever, interpretar e avaliar” segundo Merriam (1998 citado em Coutinho, 2018, p. 337). Por fim, a implementação deste tipo de estudo permite “desenvolver e mobilizar diversas áreas de competência (...) promove e valorizar as iniciativas (...) na procura de soluções e de recursos, na tomada de decisão e na capacidade de argumentação, a partir da cooperação, iniciativa e autonomia” (Cosme et al., 2021, p. 124). Assim, a escolha deste tipo de estudo incidiu sobre o facto de ser benéfico para as crianças, pois promove o seu desenvolvimento holístico de forma que se tornem mais curiosas por descobrir, aperfeiçoando o seu sentido crítico e as suas competências argumentativas, que lhes permitem partilhar os conhecimentos adquiridos sem receios.

### 3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo implementou-se no ambiente educativo no qual realizei a PP, em contexto de JI, entre fevereiro e junho de 2023, no ano letivo 2022/2023. O grupo de crianças pertencia a um JI, da rede pública, situado na região de Leiria, numa localidade com características, simultaneamente, rurais e urbanas. Algo benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que existia uma diversidade de oportunidades em que podiam explorar o meio, nomeadamente, ao nível da exploração do exterior, dada a proximidade com um pinhal ou pela organização da escola na qual existiam diversos espaços exteriores à disposição das crianças – uma cozinha de lama, um parque infantil, um campo de futebol, um pátio à frente da escola com uma horta e o “Jardim das Oliveiras” – com relva sintética, cinco oliveiras e duas mesas de madeira com bancos.

Após a observação do contexto e pelas características das crianças que eram autónomas, com uma vontade extrema de descobrir, explorar e questionar o Mundo sem receio e nas interações que tinham a criatividade e a imaginação eram muito evidentes e presentes, dado que existia “grande apetência pelo «faz-de-conta» e pelo «brincar (...) e inventar [histórias e cenários]” (Cordeiro, 2015, p. 35). Assim, facilmente se concluiu de que este seria um contexto educativo interessante de investigar, por isso, relativamente aos participantes do estudo, contou-se com um total de 49 intervenientes, designadamente 26 crianças, 22 adultos familiares das crianças (pai ou mãe) e o educador cooperante do JI no qual a PP foi realizada.

Relativamente ao grupo de crianças, este era composto por 26 crianças, das quais 12 eram de sexo feminino e 14 de sexo masculino. Em relação às idades, o grupo, contava com sete crianças com 4 anos, 14 com 5 anos e cinco com 6 anos. É, ainda, de realçar que o grupo tinha duas crianças que apresentavam Necessidades Educativas Específicas – Trissomia 21 e Autismo – que se encontravam totalmente integradas no grupo e no quotidiano participando ativamente no estudo desenvolvido.

De destacar que desde o primeiro momento foi perspectivado que todos os intervenientes no estudo tivessem voz e agência ao longo de todo o processo de investigação, por isso a escolha da utilização do termo ‘participantes’ pretende “demonstrar o papel activo [Sic] dos indivíduos no estudo” (Vilelas, 2009, p. 116). Por isso, para a seleção dos participantes, o critério foi o de incluir a totalidade do grupo de crianças com o qual se estava a realizar a PP, dado que “o investigador mais do que procurar um número específico de participantes, procura a repetição e a confirmação dos dados previamente colhidos” (Vilelas, 2009, p. 116). Também para a participação das famílias foi considerada a perspetiva apresentada anteriormente e que justificou a participação de todas as crianças. Na investigação, também foi solicitada a colaboração do educador cooperante, algo que se revelou ser fundamental desde início, dado que permitia a troca construtiva de descobertas e de conhecimentos de um profissional com experiência, além de proporcionar a perspetiva de uma pessoa externa à organização do estudo.

Assim depois de se estabelecer o critério de seleção dos participantes, informaram-se as crianças da intenção da realização da investigação e, após todas terem demonstrado interesse em participar, enviou-se às famílias o referido documento (Anexo VIII). Este permitiu recolher junto das mesmas o consentimento informado para a sua participação no estudo, bem como a sua autorização ao nível da recolha e da utilização de imagens das crianças, visto que “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al., 2016, p. 29). Por isso, neste documento teve-se o cuidado de apresentar a investigação e garantir às famílias que os dados recolhidos, as imagens e os vídeos realizados, se destinavam unicamente a fins académicos, sendo o seu anonimato e a privacidade das crianças assegurados.

Por fim, a participação das famílias foi crucial, uma vez que educadora e família “são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28). Assim, é importante que as famílias estejam incluídas no quotidiano escolar das crianças, pois os conhecimentos e competências dos familiares permitem à educadora conhecer melhor cada criança e as suas vivências. Logo, entre educadora e família deve existir “uma relação de parceria, individual e coletiva (...) que constituirá a base de uma comunicação e colaboração [de modo a impulsionar a aquisição de conhecimentos e, por isso, promover o desenvolvimento holístico das crianças]” (Silva et al., 2016, p. 98).

### *3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS*

Ao longo deste estudo, no que concerne às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à **observação** e ao **inquérito** e como instrumentos as **grelhas de observação**, as **notas de campo**, os **registos fotográficos e/ou vídeos** e os **questionários**.

Os instrumentos de recolha de dados são essenciais, dado que são ferramentas que permitem “conhecer os fenómenos e extrair deles a informação [de modo a responder a questões de pesquisa]” (Vilelas, 2009, p. 265). Através dos instrumentos estrutura-se a investigação, porque estes auxiliam a focar nos dados relevantes para os objetivos delineados no âmbito do estudo e, além disso, garantem a precisão do estudo, pois permitem a recolha de dados consistentes que evitam a formulação de resultados tendenciosos.

Relativamente à **observação**, esta permite “a captação da realidade que queremos estudar [dado que] Os nossos sentidos (...) são uma fonte inesgotável de captação de dados que (...) é de inestimável valor” (Vilelas, 2009, p. 267). Isto, porque “a observação (...) consiste em seleccionar [Sic], provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objecto [Sic] que se pretende estudar” (Fortin, 1999 citado em Vilelas, 2009, p. 268).

Contudo o conceito de observação é divisível em dois tipos distintos de observação – participante ou não participante, uma vez que a investigadora se encontrava inserida no contexto educativo, a observação pode ser classificada como participante. Dado que conforme Vilelas (2009) “na observação participante, o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa

para que melhor o possa entender (...) torna-se parte deste universo para perceber melhor o (...) grupo que estuda” (p. 279).

Ao longo do estudo realizado as intenções da observação foram averiguar a relação das crianças do grupo com o livro antes e após a implementação de estratégias pedagógicas impulsionadoras do interesse e motivação da LI. Desta forma foi planeado observar-se as interações das crianças com os livros antes da aplicação das estratégias, ou seja, se nos momentos de brincadeira livre as crianças exploravam os livros disponíveis na sala. Para auxiliar o registo do observado ao longo destes momentos existiu o preenchimento de grelhas de observação ou de notas de campo, nos casos de um registo mais detalhado.

Em relação à observação após a implementação das estratégias decidiu observar-se os momentos de brincadeira livre ou no exterior se as crianças exploravam, autonomamente, os livros; a sua reação ao encontrarem livros em locais que habitualmente não estavam (por exemplo., se exploravam-nos ou deixavam-nos no local) e a implicação face à criação do livro (solicitavam ou não a sua realização). Tal como anteriormente o meio de registo das observações foram as grelhas de observação e as notas de campo.

É, de realçar a relevância das **notas de campo** (Anexo XIV) que são definidas por Bodgan e Biklen (1994) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Assim, tal como acrescentam os autores supramencionados, considero que as notas de campo permitem “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos [e os participantes] foram influenciados pelos dados” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 151).

Deste modo, no âmbito da investigação selecionou-se o recurso a notas de campo para registar de modo descritivo e pormenorizado as interações das crianças com os livros, antes e após a implementação das diversas estratégias pedagógicas, nos momentos de acolhimento, brincadeira livre, no exterior e na concretização de propostas pedagógicas. Em que era observada em detalhe a exploração dos livros realizada pelas crianças, ou seja, por exemplo, se comentavam o que viam ou apenas observavam ou se contavam uma história a partir das ilustrações.

E, ainda, através da realização destes registos está-se a promover que não exista “perda de informações relevantes e pormenorizadas acerca dos dados observados” (Vilelas, 2009, p. 276). Uma característica comum com as **grelhas de observação** designadas (Anexos XV e XVI), instrumentos essenciais para recolher dados, visto serem utilizados com o intuito de focar o momento em que se observa de forma que não ocorra perda de informação relevante (Coutinho, 2018). Relativamente às grelhas de observação eram diárias e foram utilizadas duas diferentes, uma antes da implementação das estratégias promotoras do contacto com os livros e outra após. Nas primeiras, a investigadora assinalava se as crianças se dirigiam à prateleira e escolhiam um livro, a quantidade de vezes que o faziam, o livro e o tempo que o exploravam, se traziam livros de casa e um campo no qual era possível anotar informações que considerava relevantes, nomeadamente, as preferências literárias. Já nas segundas grelhas, a investigadora assinalava se as

crianças exploravam a área da leitura “móvel” na sala, se solicitavam levá-la para o exterior, os livros que exploravam, se pediam que lhes lessem um livro, se faziam de conta que liam e como nas anteriores um espaço no qual poderia registrar dados de interesse, mais especificamente, como exploraram a área da leitura, por exemplo, com livros ou para descansar, existência de autonomia ao transportá-lo para o exterior.

Assim, a distinção entre a utilização de notas de campo e grelhas de observação incidiu sobre o facto de as últimas permitirem um olhar mais focado, pois os aspetos a observar eram previamente definidos o que permitia a elaboração de registos descritivos em que unicamente era necessário preencher e não descrever detalhadamente. Algo benéfico para os momentos em que atenção era mais solicitada, pois permitia a elaboração de registos mais rápidos. No entanto, as notas de campo foram ferramentas essenciais, pois permitiam captar toda a essência do momento presenciado.

Por fim, recorreu-se aos **registos fotográficos e videográficos** que foram cruciais para reativar a memória relativamente a algumas vivências, sendo um auxílio para complementar as notas de campo. Dado que nem sempre era possível registrar, por exemplo, com exatidão todas as partilhas das crianças, assim, através dos vídeos colmatavam-se essas faltas de modo que os relatos fossem ricos em detalhes verídicos. Isto, porque fotografias e vídeos “auxiliam [na] identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo [assim] provocam (...) a rever o universo da pesquisa, deslocando alguns olhares cristalizados sobre o movimento das crianças envolvidas no ato investigativo” (Silva, 2016, p. 75).

No que diz respeito aos **inquéritos** realizados no âmbito do estudo concretizado, estes tiveram como principal objetivo investigar as perceções e práticas das crianças, suas famílias e educador ao nível dos hábitos de leitura. Para a investigação em causa recorreu-se ao **inquérito por questionário** “um conjunto (...) de questões (...) destinadas a explorar a opinião [sincera] das pessoas a que se dirige” (Vilelas, 2009, p. 268). Este recurso é fundamental, visto que a sua “finalidade (...) é obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação” (Vilelas, 2009, pp. 267-268). Nos questionários “as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio” (Coutinho, 2018, p. 139). Esta é a principal diferença que o distingue do inquérito por entrevista, dado que neste último o investigador encontra-se na presença do entrevistado no momento de lhe realizar as questões (Coutinho, 2018). Por essa mesma razão que a escolha não incidiu sobre a realização de entrevistas, visto que segundo Vilelas (2009) a presença do investigador pode ser prejudicial para o entrevistado que condiciona o seu discurso devido a encontrar-se na sua presença, o que por vezes impulsiona a distorção da opinião, afetando, assim, a qualidade dos dados. O mesmo não acontece com os questionários, pois a presença do investigador não é necessária para o seu preenchimento.

Em relação à elaboração dos diversos questionários existiu o cuidado que estes fossem ao encontro dos objetivos delineados no âmbito da investigação. Já o tipo de questões foram maioritariamente questões fechadas, por se considerar que facilitava no momento do inquirido responder, bem como na interpretação da resposta. Além de que, assim, eram questões objetivas que

não influenciavam o divagar de pensamentos, logo não era necessário um longo período para responder à totalidade do questionário o que por vezes inibe a que respondam.

Porém, é de realçar que existem desvantagens relativamente às questões fechadas que podem ser colmatadas através do recurso a questões abertas, uma vez que estas potenciam uma maior recolha de informação em que o inquirido tem maior liberdade ao responder sem a influencia do investigador. Por essa razão, as questões abertas permitem um conhecimento mais detalhado, neste estudo, nomeadamente nos questionários às famílias, incidia sobre o período em que o interesse pelos livros surgiu em que algumas famílias explicaram o motivo por ter surgido, por exemplo, nascimento da criança.

Por fim, é de destacar que em algumas questões fechadas os familiares demonstraram sentir falta da opção “Ambos”, por exemplo, na questão da responsabilidade da escolha da leitura em que apenas estavam as opções “Adulto” e “Criança”, algo que confirma que é “necessário rever (...) uma ou duas vezes para (...) eliminar possíveis erros e omissões” (Vilelas, 2009, p. 295).

Deste modo, foram distribuídos 53 questionários, dos quais foram respondidos 49, sendo que os em falta foram ao nível dos questionários das famílias e as justificações incidiram sobre dificuldades ao nível do domínio do Português, por estar em Portugal há pouco tempo, e as restantes justificaram-se com a falta de tempo. Em relação aos questionários realizados às crianças (Anexo X) e às famílias (Anexo XI), estes foram redigidos com o intuito de conhecer as percepções e hábitos de leitura das crianças e das suas famílias antes da implementação das estratégias planeadas no âmbito do incentivo e motivação pela leitura. Já o questionário ao qual o educador cooperante respondeu (Anexo XIX) foi elaborado de forma a recolher a sua percepção relativamente à importância de hábitos de leitura e a sua visão relativamente às estratégias implementadas de modo a promover o interesse e a motivação das crianças pela leitura, mais concretamente, se estas foram benéficas para o grupo. Por fim, a variedade de instrumentos de recolha de dados deve-se ao facto de tal como Yin (1994 citado em Coutinho, 2018, p. 341) considera-se que “a utilização de múltiplas fontes (...) permite-nos conhecer um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (p. 341). Algo que foi perceptível ao longo do estudo, visto que os dados recolhidos através das grelhas de observação eram completados pelos registados das notas de campo, que por sua vez eram enriquecidos pelos registos fotográficos e/ou vídeos.

#### *3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS*

Após a recolha de dados, é importante proceder-se à sua análise, pois só assim é possível formularem-se conclusões sobre a investigação realizada. No âmbito deste estudo, a análise dos dados obtidos realizou-se com base na análise de conteúdo, cujo foco era “qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções [Sic] sobre determinado objeto e seus fenómenos [Sic]” (Bardin, 1977 citado em Cavalcante et al., 2014, p. 13).

Conforme Bodgan e Biklen (1994) a análise dos dados “envolve (...) a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos [Sic] importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Assim, inicialmente, procedeu-se à transcrição de registos fotográficos e/ou vídeos para complementar e tornarem-se as notas de campo mais ricas ao nível das vivências observadas. Deste modo, as partilhas e as interações das crianças eram descritas com maior exatidão. Seguidamente, organizaram-se os dados obtidos, ordenando-se as notas de campo e grelhas de observação, e agrupando-se as respostas obtidas nos diversos questionários em tabelas e gráficos, de modo a facilitar a interpretação dos resultados alcançados. Isto, porque segundo Lima (2013), “os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (p. 7).

Tal procedimento de análise foi ao encontro da perspetiva de Bardin (2016) que descreve a análise de conteúdo como um processo rigoroso de codificação e categorização dos dados, dividindo-a em três etapas: a seleção e a organização do material de pesquisa, a identificação de categorias e à codificação do conteúdo e a análise final dos dados codificados. Por isso, na análise de conteúdo, após a organização dos dados procedeu-se à categorização dos mesmos, sendo que existiu cuidado e rigor na escolha das categorias, para garantir que estas refletissem as dimensões do conteúdo em estudo (Bardin, 2016). Importa destacar que “categorias são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo (...) será organizado” (Cavalcante et al., 2014, p. 16). Isto, porque “condensam (classificam, catalogam, codificam, distribuem, correlacionam) e apresentam os dados” (Amado, 2000, p. 58).

Por fim, para formular conclusões ao nível da investigação, procedeu-se à triangulação dos dados, entre os registos de observação, os dados recolhidos através dos questionários e a revisão literária, o que permite o cruzamento “de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam” (Tuzzo & Braga, 2016, p. 141). Através da triangulação de dados, como sustentam Tuzzo e Braga (2016), a pesquisa bibliográfica e a empírica complementam-se, possibilitando, assim, uma diversidade de perspetivas e, por isso, um olhar detalhado da temática investigada.

Como refere Bardin (2016), “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, podendo então propor inferências e adiantar interpretações (...) Por outro lado, os resultados obtidos (...) podem servir de base a outra [investigação]” (pp. 131-132). Logo, através da análise de conteúdo promove-se a interligação dos dados recolhidos com a revisão da literatura, de modo a proporcionar a partilha de recomendações que suscitem o interesse e a curiosidade para a realização de futuras investigações que permitam o aprofundamento da temática no âmbito da qual foi realizado o estudo.

Desta feita, de forma a analisar os dados recolhidos, e uma vez que “A categorização tem como primeiro objetivo (...) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2016, pp. 148-149), foram delimitadas as categorias que constam no Quadro 1

abaixo, definidas mediante a revisão da literatura e as perguntas apresentadas em ambos os questionários aplicados às crianças e às suas famílias, e os itens estabelecidos nas grelhas de observação.

*Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Ocupação nos tempos livres	Exploração/contacto com os livros
Interesse pela leitura	Origem do interesse e da prática da leitura
Hábitos de leitura	Hábitos das crianças (casa e escola)
	Hábitos das famílias
	Momento da leitura
Seleção de livros	Escolha para leitura em casa
	Escolha na aquisição de livros (compra ou requisição na biblioteca)
	Escolha para leitura na escola
Preferências de livros	Géneros e temas do interesse das crianças na faixa etária
Presença de livros	Livros em casa
	Compra de livros para si (adultos)
Relação com os livros	Jogo simbólico
	Valor afetivo
	Sentimento na leitura

De seguida, apresenta-se a caracterização de cada uma das categorias enunciadas anteriormente. Assim, para a categoria:

- **Ocupação nos tempos livres:** tencionou-se compreender quais as atividades que as crianças realizavam no seu tempo livre, nomeadamente, se a exploração de livros constituía uma prática habitual;
- **Interesse pela leitura:** pretendeu-se averiguar a existência de motivação das crianças e das suas famílias para a prática da leitura e quando esta surgiu;
- **Hábitos de leitura:** procurou-se conhecer as rotinas das crianças e das suas famílias relativamente à prática da leitura e da exploração de livros, seja em contexto familiar ou escolar;
- **Seleção de livros:** visou-se investigar se as crianças tinham agência e influência no momento de decidir o que ler, fosse em família ou no contexto educativo;
- **Preferências de livros:** tencionou-se descobrir os gostos individuais das crianças que influenciam as suas preferências por determinados livros, analisando os géneros, temas e características que estimulam as suas escolhas literárias;
- **Presença de livros:** pretendeu-se identificar se as crianças tinham à sua disposição livros para explorarem e se os familiares tinham por hábito comprá-lo para si, investindo como a acessibilidade e o exemplo do adulto influenciam os hábitos de leitura das crianças;

- **Relação com os livros:** procurou-se analisar a interação das crianças com os livros, explorando sentimentos, comportamentos e práticas que estimulam o vínculo com a leitura.

Por fim, através da definição das categorias supramencionadas, foi possível organizar e interpretar de forma mais clara os dados, como é notório no capítulo 4, o que proporcionou a compreensão mais detalhada e aprofundada do estudo e, por isso, uma abordagem mais segura das conclusões e recomendações da investigação.

### 3.5. DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

No âmbito do estudo e para responder aos objetivos definidos e à questão de partida do mesmo, planificaram-se estratégias pedagógicas com o intuito de promover o interesse e a motivação das crianças pela leitura.

É de destacar que, após a escolha da problemática a investigar, se construiu uma calendarização (Anexo IX) das propostas pedagógicas, uma vez que o tempo disponível para a implementação da investigação concorria com a concretização de diversas experiências educativas. Assim, sentiu-se a necessidade de organizar o tempo de forma a alcançarem-se os objetivos definidos, relacionados, nomeadamente, com a implementação de diversas estratégias potenciadoras da estimulação do interesse e da motivação das crianças pela leitura, bem como sobre as perceções e os hábitos de leitura das crianças e das suas famílias, bem como sobre. De referir que, esta calendarização não era definitiva, servindo, antes de tudo, de um guia para a realização de experiências no âmbito do estudo.

Seguidamente, apresenta-se a calendarização das estratégias pedagógicas e a recolha dos dados planeadas no âmbito da concretização do estudo.

*Quadro 2 - Calendarização das estratégias pedagógicas e recolha dos dados*

<b>Data</b>	<b>Momento planeado</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados utilizados</b>
Semana de 17, 18 e 19 de abril	Observar e registar o contacto das crianças com os livros.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.
Semana de 24 e 26 de abril	Observar e registar o contacto das crianças com os livros; Dialogar com o grupo relativamente à construção de um livro.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.
Semana de 02 e 03 de maio	Observar e registar o contacto das crianças com os livros; Distribuir e realizar os questionários às crianças e às famílias.	- Grelha de observação, - Notas de campo; - Registos fotográfico ou vídeo e - Questionários das crianças e das famílias.
Semana de 08, 09 e 10 de maio	Observar e registar o contacto das crianças com os livros; Dar a conhecer o Carrinho do Livros às crianças.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.
Semana de 15, 16 e 17 de maio	Dialogar com as crianças relativamente às tarefas a realizar na construção do livro; Escrever o texto da história livro elaborado pelas crianças; Observar os momentos e as interações das crianças no Carrinho dos Livros.	- Grelha de observação, - Rotas de campo; - Registos fotográfico ou vídeo.
Semana de 23 e 24 de maio	Observar os momentos e as interações das crianças no Carrinho dos Livros.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.

Semana de 29, 30 e 31 de maio	Acompanhar e dialogar com as crianças sobre a construção do livro; Realizar as ilustrações do livro; Transcrever o texto; Observar os momentos e as interações das crianças no Carrinho dos Livros.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.
Semana de 05, 06 e 07 de junho	Realizar a ilustração da capa; Transcrever o texto; Observar os momentos e as interações das crianças no Carrinho dos Livros; Caça ao tesouro para descobrir o livro elaborado pelo grupo.	- Grelha de observação, - Notas de campo e - Registos fotográfico ou vídeo.

Assim, o início da investigação foi marcado pelo preenchimento dos questionários por parte das crianças (Anexo X) e, no caso das famílias (Anexo XI), foi distribuído por cada criança, para que em casa este fosse respondido por um familiar. À medida que os preenchiam, entregávamos novamente à investigadora ou faziam-lhos chegar através das crianças.

Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2012), as crianças devem ter a oportunidade de realizar escolhas de forma criteriosa e informada. Deste modo, existiu um momento de diálogo com cada criança, individualmente, em relação ao motivo da realização dos questionários dando-lhes, assim, a possibilidade de decidir se pretendiam responder às questões. Este momento em que se solicitou o consentimento da criança revelou-se importante para as mesmas, exclamando “É como os adultos!”. De salientar que, no geral, todas responderam afirmativamente, com um enorme entusiasmo e referindo, como foi o exemplo da L., “Vou ajudar-te no teu trabalho!”, algo que demonstrou o carinho e a implicação da criança no estudo (Figura 74). Relativamente, às crianças que, inicialmente, se mostraram mais reticentes, a estratégia foi não insistir e permitir que quando se sentissem preparadas tivessem possibilidade de se dirigir à investigadora para responderem ao seu questionário. Isto, porque segundo Parente (s.d.), é essencial que as crianças tenham possibilidade de tomarem as suas próprias decisões, só assim se lhes tornarão experiências enriquecedoras. Algo que ao longo do dia aconteceu e, por isso, no final, todas as crianças responderam quando se sentiram dispostas a fazê-lo.



Figura 74 - Criança a responder ao questionário

Ao longo do preenchimento dos questionários, observou-se a individualidade de cada criança, visto que umas sentiram necessidade de preencherem na mesa, enquanto outras quiseram preencher no exterior (ver Figura 75). Assim, como apresentam Oliveira et al. (2022), devem ser aspetos primordiais a serem tidos em conta na prática do educador, que deve potenciar momentos de “aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças” (p. 7).



Figura 75 - Criança a preencher o questionário deitada na relva

É de destacar que uma vez que o grupo era constituído por crianças que ainda não tinha adquirido a competência de ler sozinhas, o enunciado do questionário, bem como as possibilidades de respostas foram lidas uma a uma pela investigadora à criança. Assim, a intervenção por parte de um adulto consistiu apenas na leitura, em que existiu o cuidado de não influenciar as respostas das crianças, visto que o preenchimento era da sua responsabilidade, estratégia que proporcionou admiração aliada ao sentimento de responsabilidade que era visível em cada criança no momento de responder ao questionário, pois escolhiam locais calmos e nos quais conseguissem estar totalmente concentradas.

Após os questionários e conforme sugere Prole (2008) “Não é possível impulsionar esta interação, [Sic] este contacto íntimo do leitor com o [livro] se a criança não se envolver emotivamente com [o mesmo]”, assim, ocorreu a construção de um livro (p. 6). Esta foi, da responsabilidade das crianças, a investigadora não orientava apenas auxiliava, pois, uma experiência só será significativa para as crianças se estas estiverem envolvidas e empenhadas (Alvarez, 2021). Além disso, esta estratégia foi ao encontro da proposta da L. que partilhou que para o Dia do Pai afirmou “Um livro, podíamos fazer um livro para o nosso pai” (Anexo XIV, Nota de Campo – 06 de março de 2023). Como referem Silva et al. (2016), o educador deve “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito a ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento” (p. 16). Desta maneira, a criança sentir-se-á respeitada, valorizada e encorajada a progredir, ou seja, é promovido o aumento da sua autoestima.



Figura 76 - Momento de diálogo sobre elaboração do livro

A elaboração do livro, iniciou-se como um diálogo com o grupo em relação à proposta idealizada, sendo que as crianças se mostraram desde logo muito interessadas em participar (Figura 76). Para que conseguissem acompanhar a evolução da construção do livro foi-lhes apresentado um recurso (Anexo XVIII) que, à medida que cada fase fosse concluída era assinada como tal, para além de que permitia o registo de ideias e dicas que as crianças partilhavam, nomeadamente, a ideia do título e do material a utilizar para realizar as ilustrações.

A elaboração do livro deixou evidente a importância que o mesmo teve para as crianças, já que, no momento de planear o dia, depois de questionar as crianças relativamente aos projetos que queriam realizar, a investigadora foi surpreendida pelo N. que afirmou: “O livrooo”. Tal aconteceu, certamente, porque a criança tem um maior interesse em realizar as suas explorações livremente e sem seguir as indicações dos adultos (Falk, 2022). Assim, o grupo concordou com a sugestão da criança e a elaboração do livro ficou planeada no quadro de rotina, ao mesmo nível do que os restantes projetos de sala que estavam a ser desenvolvidos (Figura 77).



Figura 77 - Elaboração do livro planeada no quadro de rotina

Depois das crianças motivadas para a criação do livro, partiu-se para a escrita do texto da história: as crianças decidiram que seria “Uma história de animais” e, também, completaram – “Todos temos de participar”. Este momento de escrita ocorreu em dois dias; inicialmente, considerava-se que iria ser necessário mais tempo, porém, tal era o entusiasmo das crianças por descobrir a história completa que, em dois dias, ficou concluída.



Figura 78 - Momento da escrita do texto

Tal como no momento do preenchimento dos questionários, também, na escrita do texto (Figura 78) foi dada a liberdade de serem as crianças a decidirem o momento em que queriam contribuir. No entanto, antes da contribuição

de uma criança, existiu o cuidado por parte da investigadora em ler o texto escrito até ao momento, de forma que a criança estivesse a par e conseguisse contribuir com a preocupação de manter uma coerência textual.

Depois de terminada a história, enquanto o grupo estava no momento do lanche, a investigadora leu a totalidade do texto com o objetivo de todas as crianças conhecerem a história na íntegra. Neste momento de leitura, as crianças identificaram as partes do texto pelas quais tinham sido responsáveis e, por vezes, algumas crianças identificavam episódios inventados por outras crianças do grupo, visto que se encontravam ao seu lado no momento da escrita. Terminada a leitura, duas crianças partilharam as suas ideias de frases finais da história, o L. R. sugeriu “Vitória, vitória acabou-se a história!” e o T. A. “Perlimpimpim, a história chegou ao fim!”, tendo o grupo decidido em consenso que as duas frases seriam a forma como o leitor terminava a sua leitura.

Após a escrita da história, o grupo decidiu realizar as ilustrações (Figura 79). Mais uma vez, apenas participava quem quisesse, sendo que em diálogo em grande grupo ficou decidido que as ilustrações seriam realizadas a lápis de cor (Anexo XVIII): isto porque, como sugeriram o N. e a L., “Era mais fácil” e “Os lápis não estragam as folhas; as canetas, se fizermos força sim”.

Antes de iniciarem a realização de uma ilustração, as crianças pediam à investigadora que lhes lesse a frase que teriam de ilustrar, o que permitiu que reconhecessem a sua frase, ou a de outra criança ao lado da qual estavam sentadas e da qual ouviram a partilha. O facto de reconhecerem o autor da frase que iam ilustrar demonstrava que estavam totalmente implicadas na elaboração do livro, acompanhando todas as etapas.



Figura 79 - Primeiro momento da realização das ilustrações

Além disso, relativamente à realização das ilustrações, as crianças é que solicitavam à investigadora para o fazer, sendo que tinham possibilidade de escolher que momento da história podiam ilustrar, visto acreditar-se ser essencial que tivessem agência em todas as diversas etapas de modo a sentirem-se totalmente envolvidas (Figura 80).



Figura 80 - Diversos momentos da realização das ilustrações

No momento de elaboração das ilustrações, importa referir que à investigadora competia a leitura de uma frase que a criança iria então ilustrar, no entanto, uma criança partilhou o seu interesse por escrevê-la também, tal como é perceptível através do seguinte diálogo.

**C.:** Quero desenhar letras!

**Investigadora:** Queres escrever as frases da história?

**C.:** Sim, mas tens de ajudar. Não sei desenhar as letras todas! (Nota de Campo, 15 de maio de 2023)

De forma a aproveitar-se o entusiasmo da criança em querer escrever, já que as crianças têm facilidade e prazer em realizar diversas explorações (Silva et al., 2016), a investigadora escreveu a frase num papel e a criança transcreveu-a na folha do livro. Relativamente aos grafemas de a criança tinha dúvida, esta solicitou à investigadora que os reproduzisse de novo, sendo de destacar que, enquanto a investigadora “desenhava” o grafema, a criança observava atentamente e, de seguida, repetia o movimento (Figura 81).



Figura 81 - Investigadora a auxiliar na escrita das frases

Posteriormente, mais crianças partilharam quererem escrever, por isso, a estratégia usada pela investigadora foi a mesma que se referiu anteriormente: escrevia numa folha a frase que a criança escolhia transcrever, sendo que, quando as crianças solicitavam ajuda para realizar alguns grafemas, a investigadora desenhava-os individualmente e devagar, de modo que a criança acompanhasse o movimento da mão e conseguisse repeti-lo (Figura 82).



Figura 82 - Crianças a transcreverem frases

De destacar que foi perceptível a concentração das crianças no momento de escrita, visto que apontavam para o grafema que tinham de escrever, não para ter a confirmação do adulto, mas para se orientarem no momento da escrita. Algumas crianças, ainda, colocavam o dedo para ter a certeza de que deixavam o espaço entre as palavras (Figura 83). Com estes exemplos conclui-se que, através desta estratégia didática, as crianças também estavam a adquirir noções cruciais a ter em conta para a escrita de um texto.

Por outro lado, ao observar-se a M. R., foi notório que enquanto realizava as ilustrações, também “assinou” algumas delas, ou seja, quem folheasse o livro com atenção conseguia reconhecer as ilustrações que foram realizadas pela mesma criança, porque todas elas tinham três das letras do seu nome que já conseguia escrever sem dificuldade. De referir que a criança explicou à investigadora a razão para estar a assinar as suas ilustrações, como se pode verificar no diálogo que se apresenta de seguida:



Figura 83 - Estratégia na escrita

**M. R.:** Já viste a minha assinatura?

(Investigadora aponta para um grafema.)

**Investigadora:** É isto aqui?

**M. R.:** Sim, são as letras do meu nome, viste?

**Investigadora:** Sim, muito bem, M. R.!

**M. R.:** Ainda só sei fazer três, mas agora já sabes que fui eu que fiz este desenho! (Nota de Campo, 15 de maio de 2023)

Através deste diálogo, entende-se que a criança estava de tal forma implicada e orgulhosa do que realizou que quis deixar uma “marca” pessoal, algo que considerou que iria ser uma forma de as outras pessoas a identificarem (Figura 84). Tal vai ao encontro da perspetiva de Silva et

al. (2016), quando apresentam que o educador deve “proporcionar (...) experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima” (p. 97).



Figura 84 - Ilustração "assinada" por uma criança

Em relação à escrita, conclui-se que as crianças têm naturalmente curiosidade por realizar determinadas capacidades que o adulto já adquiriu, como é o caso da escrita. Por isso, não é necessário que se obriguem as crianças a escrever visto que autonomamente procuram fazê-lo. Assim, ao escreverem algo por escolha própria compreendem a importância da escrita no quotidiano, pois teve significado para si e não o fizeram por orientação do adulto.

Associado ao texto escrito, recorreu-se ao uso de pictogramas, cuja utilização nos livros de literatura infantil é considerada uma mais-valia não só para crianças com Necessidades Educativas Específicas, mas também para qualquer criança que queira ler autonomamente o livro. Na perspetiva de Kellermann et al. (2019), crianças que ainda estejam no processo de aprendizagem da linguagem escrita ou que apresentem dificuldades, encontraram no uso dos pictogramas um meio facilitador de leitura, uma vez que, através dos ícones/imagens que estes representam, as crianças conseguem mais facilmente compreender a mensagem transmitida.

Após terminada a escrita, discutiu-se em grande grupo a realização da capa (Figura 85), para o qual a L. se voluntariou e as restantes crianças concordaram unanimemente. De seguida, a investigadora organizou a história, realizou a ficha técnica do livro, uma vez que o N. R. referiu que “O livro tem de ter os nossos nomes, fomos nós que fizemos”.



Figura 85 - Elaboração da capa

Finalmente, o livro foi encadernado com argolas, visto que, devido à qualidade e ao tamanho do papel, se considerou ser um meio facilitador das crianças explorarem autonomamente o seu livro, e, ainda, no momento de leitura da integralidade da história, as crianças partilharam que a investigadora deveria escrever ao lado de cada frase o nome da criança que inventou aquele momento da história. Assim, ao lado de cada frase, pode encontrar-se o nome da criança que partilhou a ideia e de quem transcreveu a frase.

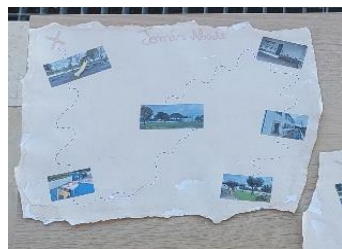


Figura 86 - Mapa para a Caça ao Tesouro

A apresentação do livro concluído foi realizada através de uma Caça ao Tesouro. Deste modo, no último dia de intervenção a investigadora escondeu o livro e espalhou pelo exterior da escola pistas que iriam auxiliar no momento da descoberta do tesouro. Depois do tesouro escondido e os mapas (Figura 86) distribuídos pelas crianças, estes indicavam o percurso que o grupo tinha de percorrer para conseguir descobrir o tesouro. Antes de ser iniciada a procura, a investigadora promoveu um momento de diálogo em que o grupo destacou aspetos cruciais para que o momento fosse prazeroso para todas as crianças. Por isso, nenhuma criança podia dirigir-se ao local seguinte indicado no mapa sem

todos os elementos já terem chegado e descoberto a pista escondida no local em que se encontravam. Desta forma, todos teriam conhecimento da pista encontrada.



Figura 87 - Pista escondida

Ao longo do percurso entre as diversas zonas, pode destacar-se que este momento estimulou a partilha e o debate de opiniões e ideias, nomeadamente, relativamente ao local no qual estaria escondida a próxima pista (Figura 87). Deste modo, considera-se que as capacidades de comunicação foram promovidas, uma vez que as crianças se expressavam com o cuidado, de modo que o outro percebesse a sua mensagem, justificavam as suas teorias, como no caso, por exemplo, da L. P que partilhou: “Eu acho que a próxima pista está por baixo do escorrega, aí fica escondida, ninguém a vê”. Além disso, a curiosidade e a motivação das crianças por investigar e explorar a fim de descobrirem as pistas foi evidente (Figura 88), algo fundamental de ser promovido, pois permite o desenvolvimento de competências ao nível da curiosidade e do espírito crítico, questionando o Mundo e os acontecimentos



Figura 89 - Pistas da Caça ao Tesouro

que ocorrem ao seu redor, através da experimentação e da descoberta própria.

Após as crianças terem encontrado as cinco pistas escondidas (Figura 89), seguiu-se um pequeno diálogo, apresentado de seguida, e que teve como intuito explicar o que as crianças deveriam realizar com as pistas, e iriam descobrindo o local em que o tesouro estava escondido.



Figura 88 - Descoberta de uma pista

**Investigadora:** Agora para descobrirem o local onde o tesouro está escondido têm de ordenar as pistas por ordem crescente. O que quer dizer ordenar?

**L.:** É colocar por ordem!

**Investigadora:** Isso mesmo, L! Agora vocês vão ter de colocar por ordem, ou seja, organizar as pista que encontraram.

**N. R.:** E como é que sabemos a ordem?

**Investigadora:** Têm de organizar por ordem crescente, alguém sabe o que isso quer dizer?

**L. R.:** Quer dizer crescer!

**N.:** Então é os números a crescer!

**Investigadora:** Muito bem! E como é que fazemos isso?

**N.:** Fácil! É do mais pequeno ao grande!

**Investigadora:** Exatamente! Vocês já sabem contar, então também sabem qual é que vem a seguir ao outro. Por isso, temos de organizar as pistas do algarismo mais pequeno para o maior.

**C.:** Eu já sei, é muito fácil! É quatro, cinco, seis, sete e oito!

**Investigadora:** Todos concordam com a ordem que a C. disse?

**Todas as crianças:** Sim!

**Investigadora:** Ninguém quer mudar nada?

**Todas as crianças:** Não!

**L.:** A C. está correta!

**Investigadora:** Boa! Exatamente, a C. disse a ordem correta, por isso, o tesouro está escondido no Jardim das Oliveiras.

(Crianças correm em direção do Jardim das Oliveiras para procurar o tesouro.) (Nota de Campo, 06 de junho de 2023).

A escolha da estratégia de ordenar as pistas por ordem crescente baseou-se no facto de ser importante incentivar a interligação entre as diversas áreas de conteúdo, algo que promove a compreensão da relevância dos conhecimentos adquiridos. Como defendem Bonatto et al. (2012) a ligação entre as várias áreas permite a associação de conteúdos, de modo que o significado dos conhecimentos seja amplificado, pois as crianças compreendem a sua utilidade no quotidiano. O entusiasmo das crianças, que as fez correr sem olharem para trás para a última zona, enquanto diziam “Encontrámos o Tesouro”, transmitia a quem estava a observar a felicidade e o orgulho por juntas terem conseguido descobri-lo. Este sentimento de orgulho intensificou-se no olhar das crianças ao perceberem que o tesouro era na verdade o livro que tinham criado (Figura 90).



Figura 90 - Descoberta do Tesouro, o Livro

O objetivo desta Caça ao Tesouro, para além, de ser mais uma forma de fortalecer o contacto com o espaço exterior e de permitir momentos de exploração e de descoberta, era, também, para as crianças uma forma de concluir que tudo o que elas criam/experimentam/descobrem tem o seu valor e que mais importante do que o resultado que obtêm, é a motivação e a dedicação com que realizam as suas diversas experiências.

E, apesar de ter sido uma conquista em grupo, decidiu-se que seria fulcral salientar que cada criança é única e que o seu contributo e as qualidades de todas ajudaram o grupo. Assim, para cada criança exploradora existiu uma medalha personalizada (Figura 91).



Figura 91 - Medalhas da Caça ao Tesouro

Por fim, em grande grupo, o livro criado pelas crianças foi explorado (Figura 92), foram destacados os elementos paratextuais característicos de um livro, como o título, a capa, a contracapa, os autores e o resumo (este foi previamente elaborado pela investigadora dado que nas explorações que tinha observado algumas crianças revelaram ter conhecimento da existência de um resumo na contracapa dos livros).



Figura 92 - Leitura do livro elaborado pelas crianças

Após a leitura do resumo, a investigadora iniciou a leitura do livro e ainda estava a abrir o livro quando o N. R. questiona: “E os nossos nomes onde estão? Tu disseste que ias pôr!”, ao que a investigadora respondeu sorrindo e abrindo a página da ficha técnica, começando a lê-la.



Figura 93- Crianças a explorarem o livro

À medida que a investigadora lia, o N. R. sorria e acabando por afirmar: “Ah, estão aí! Na capa não dava, porque eram muitos!”.

Seguidamente, a investigadora leu o livro, sendo de realçar que, ao longo da leitura, as crianças revelavam quem era o autor da frase ou quem tinha realizado o desenho ou a trans-

criação do texto escrito. No regresso à sala, as crianças quiseram explorar o livro (Figura 93), de tal modo que este circulou pelas crianças que foram comentando as ilustrações e algumas liam baseando-se nas frases e nos pictogramas.

Outra estratégia potencialmente estimuladora do interesse e da motivação para a leitura ou como defende Prole (2008), o contacto com os livros foi a área da leitura “móvel” criada para o espaço exterior, e esta surgiu após ter-se observado, várias vezes, durante os momentos de brincadeira livre no espaço exterior, uma criança a explorar o livro que tinha criado com outras crianças. Além de que através dos momentos de observação do grupo, tornou-se evidente o prazer por realizarem as suas experiências no exterior, logo, inferiu-se que a criação de uma área da leitura que permitisse a exploração de livros no exterior poderia ser uma estratégia duplamente relevante.

De forma a recolherem-se ideias para a criação da estrutura da área da leitura realizaram-se pesquisas diversas que permitiram a sua idealização, tal como é notório no excerto que se segue:

Na minha perspetiva, o facto de criar algo em madeira promove a utilização materiais respeitadores do Ambiente e, também, por ser algo que as crianças não têm receio de usar, pois já o fazem com o educador. Relativamente a como permitir que a área se mova de local, surgiu a ideia de colocar rodas na estrutura, assim, as crianças seriam capazes de facilmente movê-la para o local que pretendem. Por fim, considero essencial a existência de um local na estrutura que permita que as crianças guardem os livros, assim, têm mais perto de si e incentiva o cuidado a ter na exploração de livros. Agora o próximo passo é comunicar com as crianças para juntos criarmos esta estrutura (Nota de Campo de 26 de abril de 2023).

Seguidamente, apresentam-se o esboço e a descrição da estrutura idealizada, tendo em conta o excerto apresentado anteriormente (Figura 94).

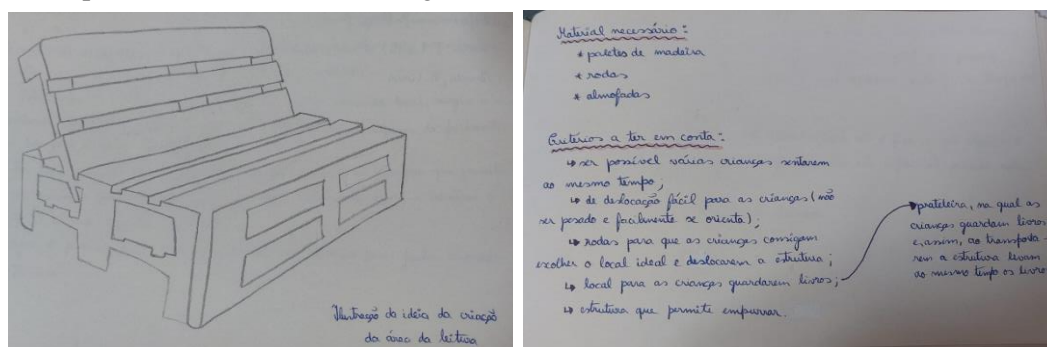


Figura 94 - Esboço e caracterização da área da leitura para o exterior

No entanto, a 04 de maio de 2023, ao analisar-se a calendarização que se realizara no âmbito da concretização do estudo (Anexo IX), concluiu-se que esta tinha de ser reformulada e proceder-se a ajustes, pois o tempo disponível era reduzido, já que existiam diversas propostas didáticas em simultâneo (estudos no âmbito da PP e projeto de sala), Apesar de inicialmente a criação da área da leitura ter sido idealizada para ser realizada em conjunto com as crianças, face ao referido anteriormente, esta ideia já não era possível de concretizar. No entanto, para que não fosse uma ideia descartada, pois as crianças já tinham sido questionadas e demonstraram interesse pela existência da área da leitura partilhando “Eu gostei muito quando a L. levou o livro dela para ler na rua”, “Gosto, podíamos estar a apanhar sol e ler” e “Escolhíamos os nossos livros preferidos e íamos para a rua? Ideia fantástica!”. Assim, através desta partilhas concluiu-se que

era evidente que explorar livros no espaço exterior era algo que despertava a curiosidade e o interesse das crianças, por isso, decidiu-se que seria realizado pela investigadora e que, posteriormente, seria apresentado ao grupo de crianças.



Figura 95 - Criação da área da leitura

Desta forma, para a criação da estrutura, a investigadora contou com o apoio de um familiar para cortar e juntar a madeira. A área da leitura (Figura 95) era constituída por duas paletes de madeira, uma na horizontal e outra na vertical, com uma prateleira que permitia guardar os livros, e quatro rodas (uma em cada extremidade da paleta), sendo que as duas rodas da frente tinham um sistema de travagem que imobilizava a estrutura. Deste modo, para além de permitir que as crianças se sentassem a explorarem livros, a prateleira permitia que colocassem os que pretendessem guardar, já as rodas permitiam que as crianças fossem autónomas na sua exploração. Seleccionavam um local que consideravam mais favorável e prazeroso para o momento e conseguiam, deste modo, deslocar para lá a estrutura.

No dia 10 de maio, apresentou-se o recurso às crianças (Figura 96), que mais tarde escolheram apelidar de “Carrinho dos Livros”. De acordo com o que defende Falk (2022), para as crianças as descobertas realizadas por si, farão com que o momento tenha mais significado. Deste modo, ao invés de lhes apresentado diretamente o objetivo da nova área da leitura, as crianças foram questionadas sobre o que achavam que era. E, aqui, obtiveram-se várias respostas, como a do N. R. “É uma cama, porque tem almofadas”, ao que o L. C. acrescentou “E tem livros”, reforçando outra “É uma livraria” (Anexos XIV, Nota de Campo – 10 de maio de 2023).



Figura 96 - Apresentação do Carrinho dos Livros

Após esta última partilha, comunicou-se a razão da existência deste novo elemento nas suas vidas na sala. No entanto, considerou-se que seria mais cativante que a criança que inspirou a criação da estrutura participasse na explicação, recordando os famosos momentos em que explorou o seu livro no exterior. Assim, todas as crianças compreenderam o propósito deste novo elemento e participaram na sua caracterização, sem se limitarem apenas a ouvirem a explicação da investigadora.

Em relação à existência de rodas, foi algo que despertou a curiosidade das crianças, sendo que o N. afirmou que “É para andar” e o M. acrescentou “Escolher onde levamos ele”. Algo que a investigadora confirmou sendo que, de seguida, alertou para a característica das rodas da frente – sistema de segurança/travagem – ou seja, estas podiam ser trancadas para imobilizar a estrutura e, enquanto explicava a investigadora exemplificava, seguindo-se a conclusão do N. “É para o carrinho não se mexer, não sair do lugar”. Ao refletir sobre esse momento, pode considerar-se que este diálogo permitiu envolver as



Figura 97 - Leitura de uma história no Carrinho dos Livros

crianças na proposta e na definição dos objetivos e modos de utilização do recurso que lhe era oferecido, tendo resultado num momento prazeroso para elas, mostrando-se sempre participativas e comunicativas.

Terminada a apresentação e a descoberta deste novo elemento, as crianças solicitaram ouvir uma história (Anexos, Nota de Campo – 10 de maio de 2023). Este momento de leitura (Figura 97) foi ao encontro da visão de Marques (1997), para quem “Ler é algo mais do que decifrar o significado das palavras. É uma experiência social” (p.7). E, isto, porque as crianças estiveram atentas, envolvendo-se no desenrolar da história, ao comentar umas com as outras ou mesmo com a investigadora o que achavam que iria acontecer a seguir.

De destacar que o livro explorado foi escolhido por uma criança do grupo, *Os Bolsos da Marta* de Quentin Blake, que a criança justificou ter escolhido porque o casaco presente na capa era parecido com as calças da investigadora. Esta justificação demonstra que as crianças facilmente realizam pontes/ligações entre o imaginário e o real, algo que também foi notório depois de diversas crianças partilharem que as mães tinham o mesmo nome da personagem principal do livro.

Quando terminou a leitura, a investigadora questionou se as crianças gostaram, qual o seu momento favorito, permitindo, assim, que existisse um momento de diálogo pós-leitura crucial para a consolidar as ideias e partilhas que o livro promovia, tal como refere Ramos (2020).

Assim, foi evidente que o Carrinho dos Livros, por um lado estava no bom caminho para motivar



Figura 98 - Crianças a arrumarem o Carrinho dos Livros

o interesse das crianças pelos livros, tendo em conta o pedido de leitura de uma história e, ainda, por as crianças se envolverem na arrumação da estrutura (Figura 98). E, por outro, que o gosto por livros, tal como revelado através dos resultados dos questionários, era uma característica manifesta do grupo.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados e, seguidamente, realiza-se a discussão em torno da análise dos mesmos, tendo em conta o enquadramento teórico exposto no segundo capítulo desta dimensão investigativa.

De forma a facilitar a compreensão do leitor, os dados encontram organizados em três tópicos: o primeiro, “Interesse e Relação com o Livro”, refere-se aos dados ao averiguar o interesse e a relação das crianças com os livros antes da implementação de estratégias; o segundo, “Hábitos de Leitura em contexto familiar”, corresponde à análise dos resultados obtidos através dos questionários realizados às crianças e às suas famílias. E o último, “Promoção da relação com o Livro”, abordam-se as duas estratégias promotoras da motivação para a leitura, centradas, mais precisamente, na elaboração de um livro e na criação/exploração de uma área da leitura “móvel”.

### *4.1. INTERESSE E RELAÇÃO COM O LIVRO*

Após diversos momentos de observação, dos quais resultou uma compilação de notas de campo (Anexo XIV, Nota de Campo de 07/04/2023, 08/04/2023, 14/04/2023 e 21/04/2023) e de grelhas de observação (Anexo XV, de 13/03/2023 a 18/04/2023), deduz-se relativamente à categoria **Hábitos de leitura** que o grupo de crianças não explorava livros de forma regular, pese embora a existência na sala de atividades de uma prateleira com vários livros, sendo que o número de crianças que exploravam este espaço variava entre uma e seis crianças no mesmo dia.

Ao ter-se a perceção de que existia pouca ou nenhuma exploração de livros por parte das crianças, estas observações impulsionaram um momento de reflexão no qual surgiram algumas questões relativas ao motivo dessas práticas como comprova o excerto que se segue:

Com esta observação reparei que apesar dos livros que têm disponíveis na sala, as crianças não os exploram (será por falta de interesse? por não terem uma área dedicada à exploração de livros? ou pouca praticidade do local no qual estão os livros?). Considero que é algo que tenho de estar mais atenta para o caso de ser necessário aprofundar, ou seja, propor novas estratégias para despertar a curiosidade para explorarem livros e promover a leitura (Nota de Campo, 08 de março de 2023).

Porém, tal como relatado na Nota de Campo de 29 de março de 2023, existiram vezes em que se observava a exploração de livros, que era realizada com carinho e cuidado da criança para com os livros, demonstrando interesse e respeito pelos mesmos.

Além disso, as crianças traziam livros de casa, algo que levou a inferir com base na categoria **Interesse pela leitura** que o interesse pelos livros existia, dado que autonomamente as crianças decidiam trazê-lo para ser lida uma história que tivessem em casa (Nota de Campo de 18 de abril de 2023). No momento da leitura, todo o grupo estava atento à história, participando algumas crianças, através, por exemplo, da partilha de opiniões sobre o desenvolvimento da história.

Por isso, o grupo de crianças revelava interesse pelos livros, no entanto, necessitava de ser estimulado de forma a aumentar a sua motivação para explorar livros e, assim, usufruir dos benefícios fundamentais da leitura, integrando-a no seu quotidiano, algo que potencia a resposta ao primeiro objetivo do estudo, *i. Compreender a importância dos livros e de uma rotina dedicada à sua exploração em II*. Vários autores defendem que só se estimula o interesse e motivação para a leitura, potenciando o contacto com a mesma (Ramos, 2020; Azevedo, 2011; Veloso, 2001; Gomes, 2007). Ramos (2020) apresenta as etapas em que divide o momento de leitura de modo a enriquecê-lo sendo minimamente planeados e que o adulto não recorra ao improvisado.

Na perspetiva de De Sabino (2008), existe uma variedade de atividades que se podem desenvolver com as crianças de modo a impulsionar a perceção da relevância da leitura. Algo que também Veloso (2006) destaca ao afirmar que a escassa exploração de livros deve ser uma questão que preocupe a Sociedade, mas sobretudo que se tente solucionar, sendo a “hora do conto” e a existência de uma área da leitura como as estratégias mais destacadas. Assim, dado que o interesse das crianças existia era só necessário descobrir-se quais os hábitos de leitura no contexto familiar para, posteriormente, conseguir-se implementar estratégias impulsionadoras da sua motivação para a leitura, indo ao encontro das verdadeiras necessidades das crianças.

#### 4.2. HÁBITOS DE LEITURA EM CONTEXTO FAMILIAR

Tendo em conta o defendido por Azevedo (2011) o contacto com a leitura é algo que deve ocorrer desde cedo de modo sistemático nos diversos contextos “desde o contexto escolar ao contexto escolar, passando pelos contextos das actividades [Sic] de tempo livre ou dos *hobbys*” (p. 6). E, por isso, tendo em conta a categoria **Ocupação nos tempos livres**, pretendeu-se com-

Gráfico 1 - Distribuição da ocupação das crianças nos tempos livres



prender quais as atividades que as crianças realizavam nos seus tempos livres e se a leitura fazia parte delas.

Assim, através das respostas obtidas nos questionários das crianças, percebe-se que ver livros foi uma opção selecionada em todas as faixas etárias. No entanto, ficou aquém de alcançar a maioria, pois foi indicada por duas das sete crianças com 4 anos, uma das catorze crianças com 5 anos e uma das cinco crianças com 6 anos. Já nos questionários das famílias a opção mais selecionada foi “ver televisão”, seguindo-se de “brincar na rua” e, a terceira mais escolhida foi “ver livros” (Anexo XIII).

Apesar de a leitura não fazer tanto parte dos momentos de tempos livres das crianças, 22 em 26 responderam afirmativamente “gostar de livros”, tal como se pode observar no gráfico que se segue e que vai ao encontro da categoria **Interesse pela leitura**. Afirmação essa que vai ao encontro do que defende Desmurget (2023), quanto à percentagem de crianças que gostam de ouvir história, situada entre os “85% e os 95%” (p. 24).

Gráfico 2 - Distribuição das crianças relativamente ao gosto pelos livros



Contudo, tal como referem Veloso (2001), Gomes (2007) e Ramos (2020) o gosto pelos livros é uma mais-valia, mas não é suficiente, pois educadores – Família e Escola – são responsáveis por estimulá-lo de forma que se torne um hábito no quotidiano das crianças. Hábito esse que só pode ser inculcado se existir contacto com o livro, por isso, no âmbito da categoria **Presença de livros**, considerou-se uma excelente notícia quando, ao analisar os questionários, se percebeu que todas as crianças tinham livros no seu contexto familiar, como parecem demonstrar os gráficos que se seguem.

Gráfico 3 - Distribuição das crianças sobre existência de livros em casa

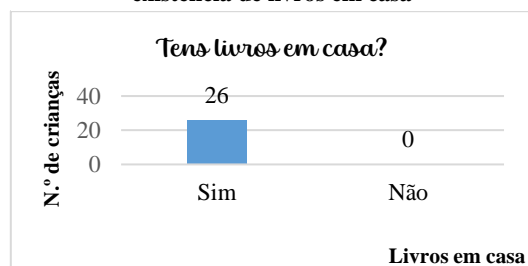
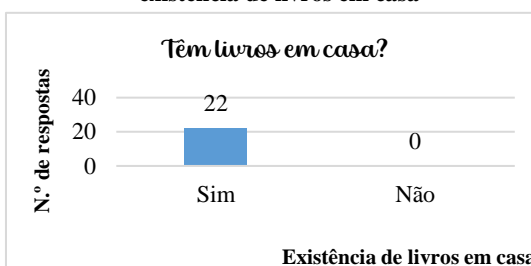


Gráfico 4 - Distribuição das famílias sobre existência de livros em casa

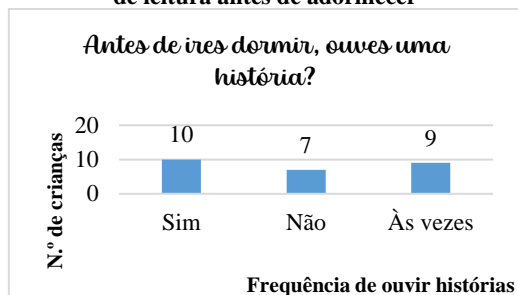


Veloso (2001) destaca, no entanto, que a presença de livros não deve ser considerada como simbolismo de hábitos de leitura. É, fundamental que existam, mas sobretudo que sejam explorados, o que acontece com este grupo de crianças, visto que, como ilustramos gráficos apresentados seguidamente, a maioria das crianças – 21 das 26 – e famílias – 15 das 22 – responderam que existia o “costume de serem lidos livros em casa para as crianças”.

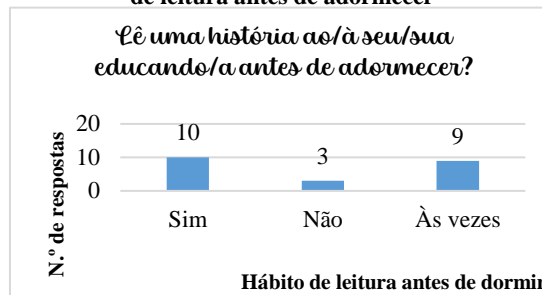
Dado que a oportunidade de ouvirem a leitura de uma história é algo comum neste grupo de crianças, importou averiguar-se, tal como sugere De Sabino (2008), também no contexto familiar se existe um momento quotidiano de exploração de livros. Por se ter consciência de que ao regressarem a casa as famílias têm inúmeras responsabilidades, considerou-se que o horário mais propício para a existência da leitura – “hora do conto” em casa – seria antes de a criança adormecer, após terminadas outras ocupações. Este é um momento em que família e criança se encontram à partida no ambiente mais calmo e sereno. Assim, tendo em conta a categoria **Há-**

**bitos de leitura**, pela análise dos questionários, compreendeu-se que “a prática de ler uma história antes de adormecer” era algo comum no grupo, como se pode observar após a interpretação dos gráficos apresentados seguidamente.

**Gráfico 5 - Distribuição das crianças sobre hábito de leitura antes de adormecer**



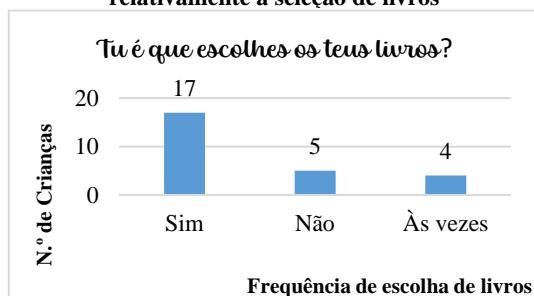
**Gráfico 6 - Distribuição das famílias sobre hábito de leitura antes de adormecer**



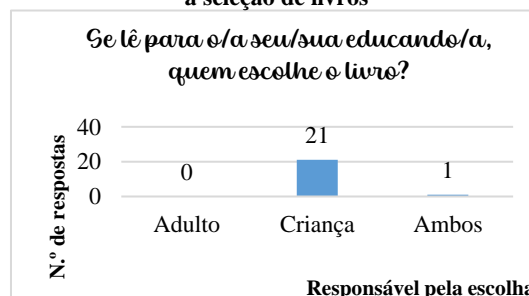
Estes resultados foram satisfatórios, pois estão em consonância com o que salienta Veloso (2006) ao referir que é essencial que a “hora do conto” seja uma prática desenvolvida regularmente na faixa etária que corresponde à das crianças intervenientes neste estudo. Assim, as famílias são tão responsáveis como a Escola na promoção de atividades de exploração da leitura, uma preocupação das famílias inquiridas que os resultados também demonstram.

Associada a esta exploração da leitura pretendeu-se, ainda, como base na categoria **Seleção de livros**, descobrir como era realizada a “seleção dos livros”, visto que, como nomeia Montessori (2022), o adulto não deve ser um obstáculo para a criança realizar as suas descobertas. Desta forma, obtiveram-se resultados notáveis que revelaram que as crianças eram as responsáveis pela seleção dos livros, como se destaca através dos gráficos que se seguem.

**Gráfico 7 - Distribuição das crianças relativamente à seleção de livros**

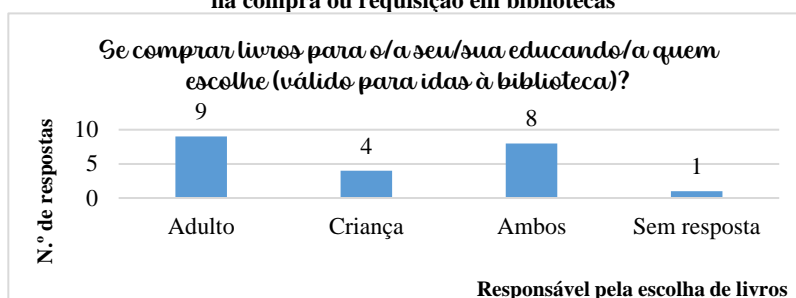


**Gráfico 8 - Distribuição das famílias relativamente à seleção de livros**



Esta responsabilidade também foi perceptível no que diz respeito ao momento de comprar ou requisitar livros na biblioteca, pois, pelo gráfico que se segue compreende-se que a responsabilidade é maioritariamente das crianças.

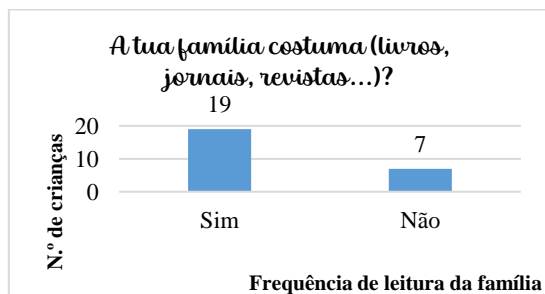
**Gráfico 9 - Distribuição das famílias sobre a seleção de livros na compra ou requisição em bibliotecas**



Assim, esta responsabilidade que as famílias davam às crianças era uma mais-valia para o seu desenvolvimento holístico, uma vez que, ao terem liberdade para realizarem as suas escolhas sem seguirem as indicações de um adulto, estimula que desenvolvam as suas competências reflexivas e críticas, que as auxiliam na realização de escolhas e conclusões (Alvarez, 2022). Porém, Veloso (2006) alerta para a importância de o adulto estar envolvido nos momentos de seleção de livros, permitindo à criança alargar o seu conhecimento da variedade de géneros e estilos literários.

No entanto para além da importância da existência de momentos dedicados à exploração de livros, segundo Alvarez (2022) e Chenouf (2000), os adultos são os modelos das crianças, por isso, o facto de as crianças observarem familiares a ler é fulcral para a sua curiosidade para o fazerem seja promovida.

**Gráfico 10 - Distribuição das crianças sobre hábitos de leitura dos familiares**

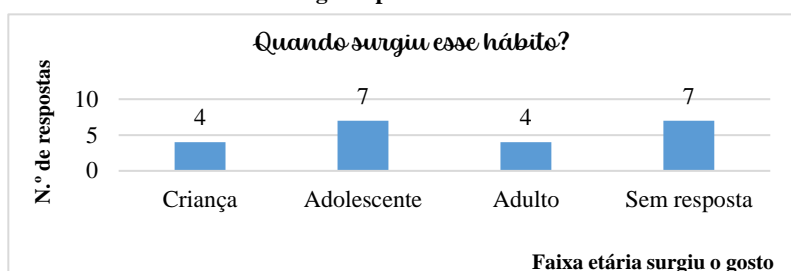


**Gráfico 11 - Distribuição das famílias relativamente gosto pessoal pela leitura**



Desta forma, completando a categoria **Hábitos de leitura**, ao observarem-se os gráficos anteriores, estes são reveladores pela voz das crianças que a maioria das famílias tem o hábito de ler, ou seja, as crianças observavam os seus familiares a ler. Algo que se confirmou pelas respostas de grande parte das famílias que afirmaram “gostar de ler”. Relativamente ao “momento em que este gosto surgiu”, como demonstrado no gráfico subsequente, a maioria destacou ter sido na adolescência.

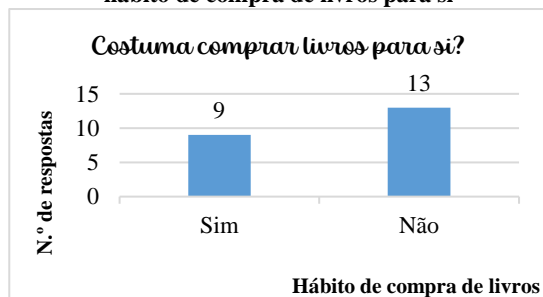
**Gráfico 12 - Distribuição das famílias sobre o surgimento do gosto pela leitura**



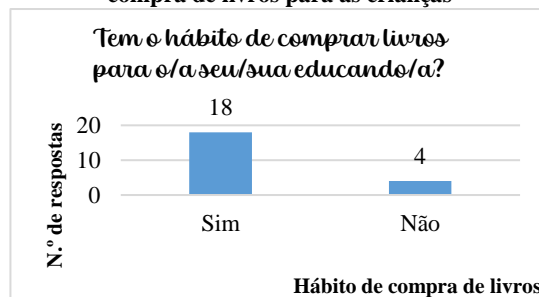
Porém, relativamente à categoria **Interesse da leitura**, é de salientar uma partilha enriquecedora em que foi referido que o gosto surgiu em adulto, após o nascimento da criança; uma resposta que demonstrou que a família tinha consciência do quanto o seu papel era fundamental para a promoção da leitura como ressalvam Azevedo (2011), De Sabino (2008) e Veloso (2006)

Apesar de as famílias terem partilhado que gostavam de ler, pelos gráficos abaixo percebeu-se que o “hábito das famílias na compra de livros” é maioritariamente para as crianças, e não tanto para si. Algo que, no que concerne a categoria **Presença dos livros**, permite novamente concluir que existia a evidente preocupação das famílias em proporcionarem às crianças o contacto com o livro.

**Gráfico 13 - Distribuição das famílias sobre hábito de compra de livros para si**

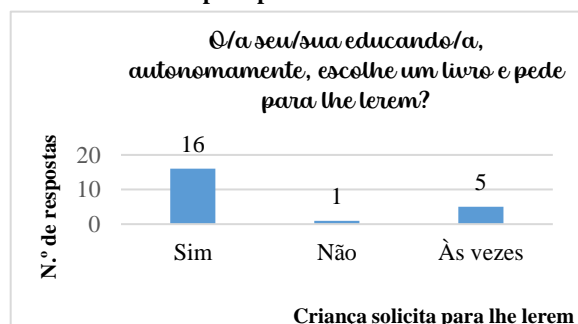


**Gráfico 14 - Distribuição das famílias sobre compra de livros para as crianças**

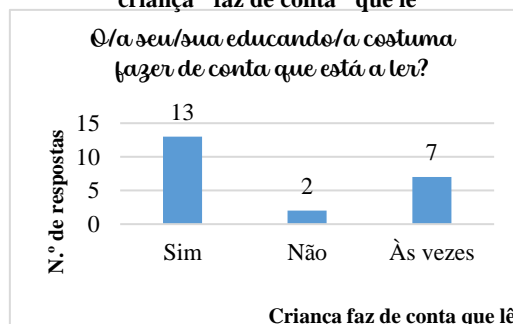


De realçar que, ao entender-se que as crianças eram estimuladas pelas suas famílias a terem contacto com a leitura, fosse pelo exemplo do adulto ou pela oportunidade que tinham de explorarem livros, procurou-se averiguar como era realizada pelas crianças a “exploração dos mesmos” completando, assim, a categoria **Relação com os livros**. Pelos gráficos que se apresentam de seguida, concluiu-se que a quase totalidade das crianças inquiridas solicitava a leitura de um livro que selecionou autonomamente e, ainda, que a maioria tinha por hábito “fazer de conta” que estava a ler.

**Gráfico 15 - Distribuição das famílias se criança escolhe e pede para lhe lerem**

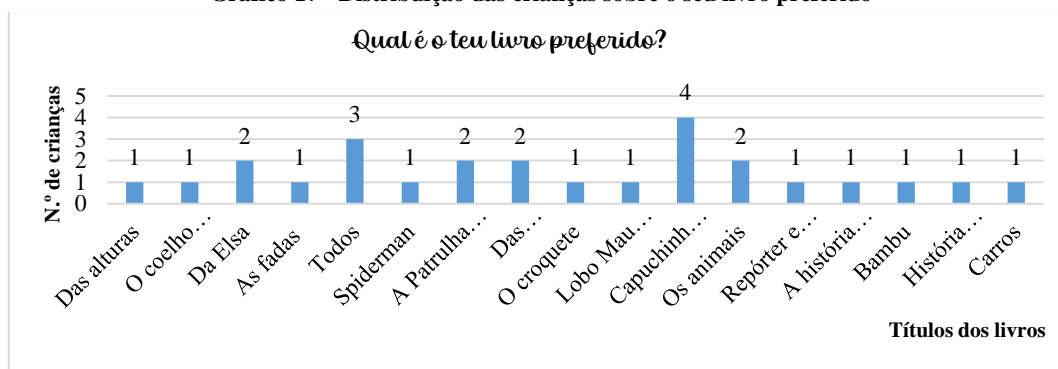


**Gráfico 16 - Distribuição das famílias sobre se criança "faz de conta" que lê**



O interesse por explorar livros era tão evidente que, tendo em conta a categoria **Preferências de livros**, quando as crianças foram questionadas sobre “as suas preferências”, três afirmaram que gostavam de “Todos” sem nomear um tema ou título em específico. Numa análise mais detalha das respostas partilhadas pelas crianças, foi possível descobrir, tendo em conta a tipologia de livros definida por Gomes (2007), quais eram as que crianças despertavam maior interesse nas crianças e, assim, as preferências recaíram, maioritariamente, sobre os contos e os livros-álbum (ou álbuns-infantis).

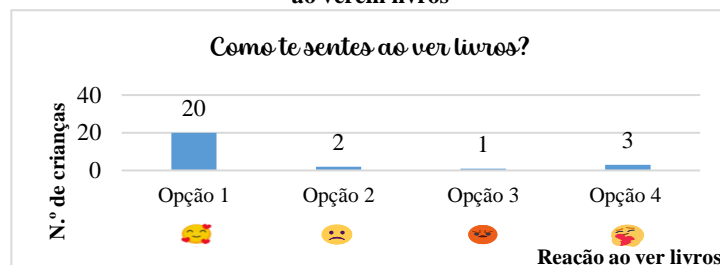
Gráfico 17 - Distribuição das crianças sobre o seu livro preferido



É de salientar, ainda, que algumas crianças nomearam livros representativos do conteúdo audiovisual que tinham por hábito visualizar, porém, este é um aspeto que vai ao encontro do que defende Veloso (2001) quando alerta que ter contacto com a leitura não é sinónimo de explorar qualquer livro, sendo essencial que existam critérios para a sua seleção.

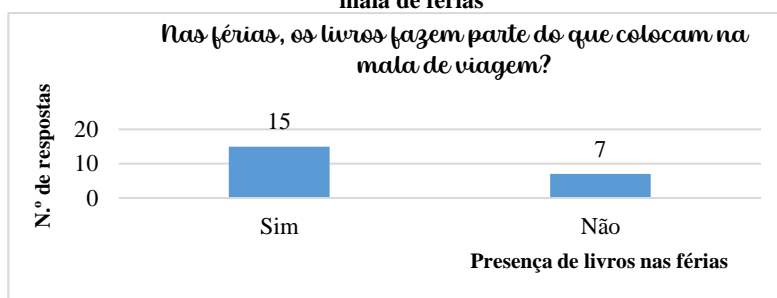
Para terminar, no que diz respeito à categoria **Relação com os livros**, através dos resultados obtidos pode concluir-se que existia interesse e motivação para a leitura nos contextos familiares, sendo que o “sentimento que prevalecia face ao contacto com o livro” era o de felicidade, como partilharam várias crianças, através da primeira opção significava “Fico feliz”. Relativamente às restantes, a segunda opção era “tristeza”, a terceira “fúria” e, a última, a “Vontade de abraçar o livro”.

Gráfico 18 - Distribuição das crianças relativamente ao sentimento ao verem livros



Além disso, o interesse pelos livros era de tal modo evidente que estes até viajavam nas malas de férias das crianças o que em relação à categoria **Relação com os livros**, revelando o “Valor afetivo” que era dado ao livro, como se pode observar no gráfico que se segue, reforçando a perspetiva de De Sabino (2008), para quem quando existe o gosto pela leitura, os livros acompanham-nos para todo o lado.

Gráfico 19 - Distribuição das famílias sobre a presença de livros na mala de férias



Por fim, os resultados supramencionados permitem responder ao quarto objetivo do estudo, *iv. Investigar as percepções e as práticas das crianças e das suas famílias ao nível dos hábitos de leitura*, dado que pela sua análise conseguiu-se averiguar a existência de interesse e motivação para a prática da leitura, bem como os hábitos de leitura das crianças e das suas famílias. Além disso, percebe-se que é fundamental que se estimule a relação e o interesse das crianças pelos livros, e que sejam promovidas estratégias que incentivem o seu contacto com os mesmos, visto que quanto maior for esse, maior será o interesse da criança em explorar cada vez mais livros e usufruir das competências potenciadas pela leitura (Desmurget, 2023).

### 4.3. PROMOÇÃO DA RELAÇÃO COM O LIVRO

#### 4.3.1. ELABORAÇÃO DE UM LIVRO

No que diz respeito à elaboração do livro foi perceptível que esta estratégia estimulou no grupo o orgulho por serem os autores de um livro. Daí, se terem implicado com dedicação na sua elaboração, pois eram as crianças que questionavam se podiam adiantar o livro. Assim, dia após dia, tendo em conta a categoria **Interesse pela leitura**, foi notório um interesse cada vez maior, dado que algumas crianças realizaram os seus livros e partilharam com as restantes. Além disso, proporcionavam momentos de faz-de-conta, em que estavam a ler os livros que elaboravam, ou seja, estimulavam a sua criatividade e a sua imaginação na invenção da história. Algo que potencia que as crianças aumentassem o “Valor afetivo” que concediam a um livro, nomeadamente, aos que criavam, pois ao serem responsáveis pelos mesmos existia a criação de uma ligação criança-livro.

Além disso, o “Prazer pela leitura” foi promovido, uma vez que as crianças partilhavam umas com as outras as suas criações e, de seguida, depois de explorarem os livros que criavam, acabavam por explorar outros livros que encontravam na sala ou porque “Já acabei de ler o meu livro”, como disse a L., ou por prazer, como referiu o M., “Vou ver um livro”. Estes resultados vão ao encontro do que se pretendia averiguar com a categoria **Relação com os livros**.

De destacar, também, que a elaboração do livro, para além de incentivar a estimulação da autonomia, criatividade e imaginação, foi uma estratégia, como sugerem Silva et al. (2016), que promoveu nas crianças experiências potenciadoras para aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente, ao nível da iniciação da escrita. Isto porque, como afirmam Sim-Sim et al. (2008) “É frequente que as crianças de idade pré-escolar efectuem [Sic] tentativas de escrita” (p. 54).

Algo perceptível, nos momentos em que solicitaram escrever as frases da história no livro ou, ainda, quando uma criança “assinou” as suas ilustrações. Assim, com esta estratégia, a investigadora potenciava um ambiente linguístico enriquecido de modo a promover a igualdade de oportunidades linguísticas (Sim-Sim et al., 2008).

Para terminar, realçar que a utilização de pictogramas visava auxiliar as crianças com Necessidades Educativas Específicas no momento de exploração autónoma do livro, porém, também foi crucial para o restante grupo, nomeadamente, as crianças mais jovens que se baseavam nos pictogramas para contarem a história. Isto porque, tendo em conta Kellermann et al. (2019), a mensagem transmitida é mais facilmente compreendida pelas crianças quando se utilizam imagens.

E, ainda, a elaboração do livro foi de tal forma impactante para as crianças, que uma delas partilhou estar “A fazer um livro com o meu pai”, ou uma mãe solicitou ver o livro porque “A L. não para de falar lá em casa no livro que fizeram”. Através destas partilhas confirma-se o que defendem Silva et al (2016) no que concerne ao facto de Escola e Família andarem de mãos dadas pelo bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Por fim, como ressaltou o educador cooperante, numa das suas respostas ao questionário, realizado com o intuito de conhecer a sua opinião ao nível das estratégias utilizadas pela investigadora com vista à promoção da motivação do grupo para a leitura, “Todas as atividades à volta desta temática são importantes e, sobretudo, estimulam a sua utilização de uma forma mais persistente no tempo” (Anexo XX).

#### 4.3.2. EXPLORAÇÃO DO CARRINHO DOS LIVROS

Após a análise das notas de campo (Anexo XIV), das grelhas de observação (Anexo XVI) e do registo de livros explorados no período de maio a junho (Anexo XVII) torna-se evidente que como referiu o educador cooperante numa das respostas ao questionário (Anexo XIX), “Ter um Carrinho dos Livros fez com que se introduzisse mais uma forma de proporcionar o interesse e a leitura do livro. Ou seja, o facto da sua existência permitiu que as crianças o utilizassem, principalmente no exterior, para transportar vários livros e ter um espaço cómodo para a sua leitura” (Anexo XX). O Carrinho dos Livros (Figura 99) proporcionou, além disso,



Figura 99 - Carrinho dos Livros



Figura 100 - Carrinho dos Livros no exterior

imensos e significativos momentos de contacto com o espaço exterior (Figura 100), reforçando a opinião de Duval et al. (2020), para quem a Natureza constitui um importante estímulo para as crianças realizarem as suas aprendizagens/descobertas autonomamente sem condicionamentos dos adultos.

Segundo Marques (1997) a leitura vai mais além da interpretação dos significados das palavras, potencia vivências e experiências que ampliam o conhecimento das crianças. Uma experiência claramente evidenciada através da área da leitura

criada, dado que, após solicitarem a um adulto a leitura de um livro, as crianças sentavam-se atentamente a ouvir; momento esse que se iniciava com uma ou duas crianças, e terminava com meia dúzia à volta da investigadora, que lia os livros que lhe fossem solicitados (Figura 101).



Figura 101 - Grupo de crianças reunido a ouvir uma história à volta do Carrinho

Outras vezes, observou-se uma criança a inventar a história, baseando-se nas ilustrações, ou a realizar o reconto com base no que se lembrava. Estes são outros exemplos de convivência entre crianças em que, sem a intervenção de um adulto, foram estimuladas a sua criatividade e imaginação para fazerem de conta que estavam a ler uma história criando-se, assim, hábitos de contacto com os livros, algo que vai ao encontro do que se pretendia averiguar com categoria **Hábitos de leitura**.

Tendo em conta a categoria **Interesse pela leitura**, as vivências associadas ao Carrinho dos Livros potenciaram a estimulação de um maior interesse das crianças pelos livros, permitindo que a relação entre as crianças e o livro evoluísse positivamente, dado que a quantidade de



Figura 102 - Criança a mostrar o seu livro no Carrinho

crianças que explorava livros diariamente aumentou quando comparadas as grelhas de observação antes da implementação da estratégia (Anexo V) com as realizadas após (Anexo VI). E, ainda, esta área da leitura promoveu a partilha (Figura 102) – crianças contavam histórias umas às outras – e de diversão, nomeadamente, nos momentos em que a estrutura era deslocada do interior para o espaço exterior, ou vice-versa, isto, porque as crianças se sentavam e se divertiam imenso ao serem empurradas, seja por um adulto ou por outras crianças (Anexo IV,

Nota de Campo – 07 de junho de 2023).

O Carrinho dos Livros foi de tal forma um sucesso que as crianças de outras salas solicitaram a criação de outros do mesmo género para a festa de final do Ano, o que demonstra que este recurso, também, foi significativo para as restantes crianças. Além disso, potenciou o envolvimento familiar defendido por Silva et al (2016), visto que uma família ainda ofereceu uma grande almofada para o completar e torná-lo mais confortável e acolhedor. Ao criar-se este recurso, como se referiu, a ideia era a de promover momentos de exploração de livros no espaço exterior, pois a sua utilização iria impulsionar instantes de descoberta que devem ser considerados prioridade para a Educação das crianças, conforme atesta Aresta (2015). Objetivo esse que foi alcançado, visto que, através da análise das grelhas de observação, foi perceptível que todos os dias as crianças o utilizavam para explorar livros (Anexos VII).

Para terminar, através das tabelas nas quais foram registados os livros explorados em cada dia (Anexo XVIII), conseguiu-se averiguar a frequência com que um livro era explorado pelas crianças. Assim, no que concerne a categoria **Preferências de livros** e tendo em conta a tipologia nomeada por Gomes (2007), a leitura do gráfico que se segue, permite deduzir que as preferências literárias do grupo concernem aos livro-álbuns, explorados 51% das 74 explorações realizadas pelas 26 crianças, seguindo-lhes os livros de contos, ocupando 33% das preferências do

grupo. Isto quer dizer que das 74 explorações de livros observadas, 38 diziam respeito a livros-álbuns e 24 a livros de contos.



Do ponto de vista das escolhas temáticas, os dados revelam que as crianças selecionavam preferencialmente livros em que os temas abordados eram o carinho, o afeto e os animais. Como livros mais explorados destacam-se *Gosto de ti* de Bénédicte Carboneeill, seguindo-se *Quiquiqui* de Marisa Núñez (Anexo XVIII).

Além disso, no que concerne à categoria **Relação com os livros**, ao analisarem-se detalhadamente as grelhas de observação (Anexo XVI), percebe-se que a relação criança-livros se tornou mais consistente, pois todos os dias as crianças exploram livros. E, também, observa-se que uma mesma criança podia explorar diversas vezes o mesmo livro, algo que, tendo em conta Desmurget (2023), é comum nas crianças, uma vez que necessitam frequentemente de várias explorações para se apropriarem, integral e detalhadamente, de uma obra.

Assim, o objetivo do Carrinho dos Livros foi mais além do que se previa com a sua exploração, tendo estimulado, igualmente, a participação das famílias, potenciando nas crianças verdadeiros momentos de descoberta, a partilhas de livros, mas também de afeto (Figura 103), promovendo o seu maior interesse e a sua motivação para os livros e a leitura.



Figura 103 - Momento de ternura no Carrinho dos Livros

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo encontram-se, primeiramente, as conclusões que a investigação permitiu descobrir e/ou confirmar ao nível da temática em estudo. De seguida, destacam-se as limitações sentidas ao longo do estudo e que, no futuro, podem ser melhoradas. E, por fim, apresentam-se algumas recomendações suscetíveis de apoiar a realização de futuras investigações.

### 5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após se proceder à apresentação e discussão dos resultados, importa agora, recorrer novamente à questão de partida, de forma a compreender se esta foi respondida, bem como se os seus objetivos subjacentes foram alcançados com sucesso.

Conforme se descreveu antes, a questão de partida que serviu de mote para o presente estudo foi a seguinte: “Qual o valor dos livros e das estratégias de promoção da leitura no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar?”. Desta forma, através dos resultados obtidos verificou-se que a relação entre as estratégias promovidas e as aprendizagens observadas nas crianças evoluiu de forma positiva. De facto, ao interpretarem-se as grelhas de observação e ao analisar as respostas obtidas no questionário respondido pelo educador cooperante, compreende-se que, através do recurso a diversas estratégias potenciadoras do contacto com os livros, foi possível estimular o interesse das crianças pela exploração dos mesmos.

Os resultados obtidos também permitiram concluir que os objetivos definidos foram alcançados. Com respeito aos dois primeiros objetivos, *i. Compreender a importância dos livros e de uma rotina dedicada à sua exploração em JI* e *ii. Identificar estratégias estimuladoras do desenvolvimento da motivação e da criação de hábitos de leitura nas crianças*, procedeu-se à pesquisa e interpretação das teorias apresentadas por autores de referência

Assim, destacou-se o papel do adulto como mediador da leitura, pois crianças com exemplos de adultos que lhes demonstrem interesse pela leitura mais facilmente desenvolverão o gosto pelos livros e se motivarão para a sua exploração. Para além disso, dado que a LI promove o desenvolvimento das crianças, tornando-as mais curiosas, cultas e críticas na realização de novas aprendizagens, é crucial que sejam proporcionadas diversas propostas educativas que incentivem ao contacto com os livros.

Ao nível das estratégias propostas, foi enriquecedora a variedade de oportunidades de contacto com os livros que foi possível potenciar nas crianças, sendo que, na investigação, foram implementadas duas delas: a elaboração de um livro e a criação de uma área da leitura. A escolha das estratégias teve em conta o facto de, na primeira, querer-se consciencializar as crianças das diversas etapas da criação de um livro e estimular nelas o sentimento de responsabilidade e orgulho que as aproximaria ao livro que elaboraram, bem como, conseqüentemente, aos restantes livros que encontravam na sala, em casa ou em bibliotecas, o que nos foi possível operacionalizar.

Já com a área da leitura, compreendeu-se que a sua existência era fundamental para a promoção do contacto com os livros, tendo sido uma mais-valia para a exploração dos livros, pois revelou-se, como defendem diversos autores, ser um indutor que desperta maior interesse e motivação das crianças para a exploração de livros.

No que concerne ao terceiro objetivo, *iii. Analisar o impacto da implementação de estratégias de promoção da leitura na relação que as crianças estabelecem com os livros*, pode afirmar-se que, pelas grelhas de observação, as notas de campo e as respostas do educador cooperante ao questionário, após terem sido implementadas as estratégias propostas, as crianças, ao longo dos dias, aumentaram a sua exploração autónoma de livros. Assim, conclui-se que, ao proporem-se diversas estratégias suscetíveis de fomentar o contacto das crianças com o livro, foram promovidos o seu interesse, a sua curiosidade e a sua motivação para o mesmo e, conseqüentemente, para a leitura.

Ainda, através dos questionários respondidos pelas crianças e pelas suas famílias, conseguiu-se atingir o quarto e último objetivo: *iv. Investigar as perceções e as práticas das crianças e das suas famílias ao nível dos hábitos de leitura*. No geral, o grupo de crianças revelou gostar de livros e ter, no seu contexto familiar, oportunidades de contacto com os mesmos. Porém, pela análise das grelhas de observação e das notas de campo, compreendeu-se que, antes da implementação das estratégias propostas, as crianças não apresentavam hábitos quotidianos e de exploração autónoma de livros.

Para além disso, a realização deste estudo permite concluir que, mais do que investigar uma temática benéfica para o grupo, é essencial que as estratégias propostas prevejam e promovam a participação ativa das crianças. Isto porque o seu envolvimento permite que estas tenham um maior interesse pela investigação e que não a interpretem como uma obrigação, sendo esta uma mais-valia fundamental para que os objetivos do estudo sejam alcançados com sucesso.

Assim, com a concretização da presente investigação, ultrapassaram-se as expectativas idealizadas, visto que as estratégias planeadas no âmbito da proposta didática potenciaram vivências muito ricas. Confirmou-se, pois, que quanto mais experiências educativas existirem para fomentar o contacto das crianças com os livros, maior será o seu interesse pelos mesmos.

Em suma, percebeu-se, quer através da elaboração do livro quer do Carrinho dos Livros, que as crianças reforçaram a sua relação com os livros, partilharam opiniões sobre os mesmos, dando a descobri-las umas às outras, desfrutando da atividade da leitura com prazer e diversão. Isto porque, tal como afirma Gonzalez (2012), “Quem escreve um livro constrói um castelo, e quem o lê passa a habitá-lo” (p. 8).

## 5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da investigação, surgiram algumas limitações que merecem ser referidas, de forma que o estudo seja compreendido na sua íntegra e permitindo, até, auxiliar futuras investigações.

Deste modo, a primeira limitação sentida concerne à inexperiência da investigadora na realização de pesquisas empíricas como a realizada. A novidade da experiência gerou, de facto, diversas dúvidas, nomeadamente, ao nível da organização do estudo, dos procedimentos para a recolha de dados e da própria elaboração dos questionários aplicados. Contudo, a orientação científica das docentes e a bibliografia consultada foram estratégias fundamentais para colmatar estes receios iniciais.

Relativamente aos questionários, percebeu-se mais tarde que teria sido benéfica a inclusão de questões de resposta aberta, que permitissem investigar, com mais detalhe, percepções, rotinas e hábitos de leitura, e, também, conhecer mais aprofundadamente as opiniões das famílias sobre a importância da leitura no desenvolvimento das crianças.

Outra limitação deparada teve que ver com o facto de a investigação ter sido realizada apenas num único contexto educativo, não podendo ser, por isso, as conclusões obtidas generalizadas, dado que são apenas válidas para o contexto educativo no qual o estudo foi enquadrado.

Por fim, a última limitação sentida diz respeito ao tempo durante o qual a investigação foi implementada, tendo sido este reduzido. Porém, é de destacar que existiu o cuidado de planear a investigação ao longo de um período razoável (de março a junho), de modo que o tempo não fosse demasiado curto, inibindo os participantes de usufruírem do estudo. Assim, no caso de futuras investigações, considero que seria uma mais-valia que o estudo se desenvolvesse ao longo de um intervalo de tempo maior, permitindo promover mais momentos de aprendizagens em que se pudessem aplicar as estratégias em períodos diferenciados a fim de avaliar, com maior rigor e consistência, a evolução nos comportamentos e no desenvolvimento de competências das crianças.

### *5.3. RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO*

Na minha perspetiva, a problemática investigada ao longo de todo o estudo centrou-se num tema fundamental, dada a importância que o livro assume no nosso quotidiano. Por esse motivo, apresentam-se, de seguida, algumas recomendações suscetíveis de auxiliar futuras investigações com base nesse mesmo tema.

No que concerne à primeira recomendação, ao nível da utilização do Carrinho dos Livros, destaco a existência da condição de variar com mais regularidade os livros. Deste modo, proporia combinar a sua escolha em conjunto com as crianças que, por exemplo, a cada dois dias, selecionariam outros livros para colocar na prateleira do Carrinho. Para além de promover a sua curiosidade e os seus conhecimentos em torno de livros diferentes, também seria estimulada a sua autonomia na organização das diversas obras.

Associada à recomendação anterior, destaco a possibilidade de o momento de seleção dos livros para o Carrinho ser realizado, a cada vez, por uma criança diferente. Assim, todas as crianças teriam a mesma igualdade de oportunidade e, para além disso, permitiria que se conhecessem

os gostos literários de cada uma. Um aspeto extremamente útil para se conseguir ir ao encontro dos diversos interesses de um grupo de crianças.

Como última recomendação, sugiro que estratégias pedagógicas como a da elaboração do livro ou do Carrinho dos Livros aqui utilizadas sejam proporcionadas às crianças sem receios, independentemente, da sua faixa etária. Isto porque, como é perceptível ao longo da apresentação do estudo, são estratégias possíveis de realizar em contexto de JI, continuando a ser viáveis em contexto de 1.º CEB. Na verdade, este seria um estudo relevante de prolongar, visto coincidir com o momento em que as crianças adquirem a competência da leitura. Assim, o facto de promover estas estratégias com crianças do 1.º CEB permitiria que fosse estimulada não só a importância do livro no seu quotidiano, como também, consequentemente, a leitura – a partir da leitura literária.

Em suma, é fundamental que, enquanto educadores/professores, se promova o que se considera benéfico para o desenvolvimento das crianças, e que, desde cedo, se lhes proporcione um ambiente rico no qual, acima de tudo, elas detenham um papel ativo (Alvarez, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este relatório, recordo os desafios e as aprendizagens marcantes que definiram o meu percurso académico e profissional.

Começando pela sua dimensão reflexiva, posso afirmar que esta potenciou o reviver dos momentos ricos em aprendizagens vivenciados ao longo da minha PP e que foram cruciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao olhar para trás, os desafios vividos foram, sem dúvida, fundamentais para sair da minha zona de conforto e desafiar-me a ir mais além, permitindo-me confiar nas minhas capacidades. Ao longo do meu percurso académico, aprendi a valorizar a importância de uma *praxis* assente no ciclo observação-planificação-reflexão-avaliação, só, deste modo, garantindo a adequação e potenciação de propostas pedagógicas sensíveis aos interesses e às necessidades individuais das crianças.

A reflexão contínua revelou-se outra dimensão importantíssima no meu quotidiano como futura educadora/professora, auxiliando-me na organização da uma ação educativa que fosse ao encontro das características do grupo e contribuísse para o desenvolvimento holístico de cada criança. Também a partilha destes momentos de reflexão com a equipa pedagógica se revelaram cruciais, promovendo o cruzamento de perspetivas diversas, capazes de enriquecerem uma reflexão partilhada/cooperada, quer fosse de momentos decorridos, quer de propostas a planear. Estes mesmos momentos de reflexão/avaliação foram igualmente importantes no reforço da relação JI-Família, ligação fundamental do processo educativo, potenciando o acompanhamento partilhado e dialogado da evolução e das aprendizagens realizadas pelas crianças.

No que diz respeito à dimensão investigativa, reconheço também uma experiência fulcral do meu percurso. Através da realização do estudo, compreendi que enquanto educadora é importante estar em constante investigação para impulsionar experiências educativas que melhor se adequem ao meu grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. Através desta pesquisa empírica, tive a oportunidade de enriquecer o meu conhecimento ao nível de metodologias investigativas, nomeadamente de técnicas e instrumentos de recolha dos dados, conhecendo assim as vantagens e desvantagens de cada um, e compreendendo a importância do seu uso diversificado. Também a análise dos dados me obrigou a um importante exercício de observação e reflexão, que considero ter sido fundamental, não só para o robustecimento do estudo, como para a consolidação da minha perceção sobre o mesmo e o valor das experiências proporcionadas. Aliás, a oportunidade que ainda tive, no contexto desta investigação, de participar e publicar, no livro de atas do *XIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE 2024)*, um relato alusivo à estratégia da área da leitura criada para o espaço exterior – o Carrinhos dos Livros, é mais uma prova da experiência enriquecedora que me foi.

De facto, a realização do estudo potenciou, em mim, a vontade de, no futuro, realizar novas investigações, pois, ainda que consciente da sua exigência, constituem práticas essenciais e enriquecedoras, tanto para o educador, como para as crianças, que têm agência e voz em relação

aos novos conhecimentos e aprendizagens que adquirem. Além disso, ainda promovem a aproximação às famílias, já que permitem o desenvolvimento de estudos que estimulam a sua participação no cotidiano educativo das crianças, contribuindo, assim, para que, de mãos dadas, JI e Família acompanhem o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo-o.

Embora tenham igualmente marcado o meu percurso alguns desafios, considero que todos foram superados, tornando-se ferramentas valiosas para a minha evolução e a construção da minha profissionalidade docente. Projetando para o futuro todas as minhas experiências e aprendizagens, ambiciono continuar a crescer como educadora, cultivando uma prática que seja, cada vez mais, inclusiva, reflexiva e comprometida com o respeito pelos direitos, ritmos e interesses das crianças, numa perspectiva de garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento holístico. De igual modo, desejo ser uma professora que inspira, que escuta, que orienta com respeito e que, ao mesmo tempo, se adapta às mudanças promovidas pelo contexto educativo, sempre com o foco no bem-estar e no potencial de cada criança. Desejo, por isso, auxiliar as crianças a desenvolverem a sua autonomia e a voarem para alcançarem os seus sonhos, aplaudindo os seus sucessos e amparando-as nas suas dificuldades, recebendo-as sempre com amor e orgulho do seu esforço, e mostrando-lhes que, com força e perseverança, são capazes.

Das vivências mais marcantes, levo no coração todas as crianças com as quais me cruzei neste meu caminho de formação, pois, sem elas, este não teria sido igual. Nunca esquecerei estes seres que dão cor à vida e me deram a confirmação da minha paixão pela Educação. Termino, pois, com uma grande certeza: a nós, educadores/professores, cabe estimular as crianças para o seu desenvolvimento autónomo, fomentando o seu sentido crítico, dado que as crianças de hoje serão os futuros adultos da nossa Sociedade. Deste modo, é crucial que estejam munidas de competências que lhes permitam ser adultos confiantes e seguros de si, sem receios de argumentar a sua opinião, de questionar e de serem curiosos para realizarem descobertas.

Para encerrar, e retomando as palavras de Antoine de Saint-Exupéry em *O Príncipezinho*: “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”. Por isso, que nunca a educadora que quero ser, perca a sua alma de criança, para poder transmitir às crianças que, para se maravilharem face a um arco-íris, às vezes é preciso resistir à chuva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alçada, I. (2021). *Desenvolver: Promoção da leitura*. L.E.R - Leitura, Escrita, Recursos. PNL2027/EDULOG. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>
- Alvarez, C. (2022). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Alves, R. (2020). *Aprender: Aprendizagem da leitura e da escrita*. L. E. R – Leitura, Escrita, Recursos PNL 2027/EDULOG. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/dominar-ortografia>
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista de Enfermagem Referência*, (5), 53-63.
- Aresta, F. (2015). A rua é minha!. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 16-19.
- Associação de Professores de Matemática. (2015). *Desenvolvendo o sentido de número: Materiais para o educador e para o professor do 1.º Ciclo*. Gráfica Torriana.
- Azevedo, J. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://hdl.handle.net/1822/12645>
- Babilou. (2019). *Les bienfaits de la danse sur le développement de l'enfant*. <https://www.babilou.fr/actualites/les-bienfaits-de-la-danse-sur-le-developpement-de-lenfant>
- Baptista, V., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A dimensão textual*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2020). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. L.E.R. – Leitura, Escrita, Recursos. PNL 2027/ EDULOG. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/o-ensino-da-escrita-dimensao-textual>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Almedina Brasil.
- Barros, L. (2020a). Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, 21(2), 28-47. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5225>
- Barros, S. (2020b, setembro 30). Para quem acha que a creche é “só” para trocar fraldas: a intencionalidade educativa em creche. *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/09/30/para-quem-acha-que-a-creche-e-so-para-trocar-fraldas-a-intencionalidade-educativa-em-creche/>
- Bâti Scolaire. (2024). *Guide «Bâtir l'École»: École Élémentaire*. <https://batiscolaire.education.gouv.fr/sites/default/files/2024-03/guide-elementaire-2024-03-21-pdf-38700.pdf>
- Bento, M., & Fernandes, L. (2021). *O professor e a aprendizagem ao longo da vida*. Público. <https://www.publico.pt/2021/12/13/impar/opiniao/professor-aprendizagem-longo-vida-1988385>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista ibero-americana de educación*, 72, 85-104. <https://ria.ua.pt/handle/10773/22172>
- Benítez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Bookout.
- Berlinguer, L. (2014). L'enseignant dans l'école de l'autonomie. *Administration et Éducation*, (144), 15-21. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-15.htm>

- BienEnseigner. (2021). *Travail de groupe en classe: méthodologie, avantages et inconvenientes*. <https://www.bienenseigner.com/travail-de-groupe-en-classe/>
- BienEnseigner. (2022). *Constructivisme: définition, exemples, et principes*. <https://www.bienenseigner.com/constructivisme/>
- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto Editora.
- Busquet, M. (2021). *Valoriser les professionnels de la petite enfance?*. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/vie-professionnelle/paroles-de-pro/chroniques/les-chroniques-de-monique-busquet/valoriser-les-professionnels-de-la-petite-enfance-par-monique-busquet>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cavalcante, R., Calixto, P., & Pinheiro, M. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade*, 24(1), <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Ceia, C. (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://www.casadaleitura.org/>.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2019a). *Educar com Amor – Um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2019b). *O Grande Livro do Bebê – O Primeiro Ano de Vida*. A Esfera dos livros.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa e Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Chenouf, Y. (2000). Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs. *Les Actes de Lecture*, (72), 76-83. <https://www.cri-aquitaine.org/pdf/Chenouf.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais: Matemática*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_3.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf)
- De Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4552028>
- Desmurget, M. (2023). *FAITES-LES LIRE! Pour en finir avec crétin digital*. Éditions du Seuil.
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>
- Dubé, M. (s.d.). *Les champs d'intérêt des enfants, un point de départ pour la planification*. <https://www.educatout.com/utilitaires/trucs-et-astuces/intervention-et-communication/les-champs-d-interet-des-enfants--un-point-de-depart-pour-la-planification.htm>

- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 12-15.
- Duval, S., Genevieve, C., & Montminy, N. (2020). L'education par la nature: un contexte signifiant pour observer et soutenir les fonctions exécutives. *Revue préscolaire.*, 58 (4), 27-29. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP\\_v58n4.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n4.pdf)
- Éducation Nutrition. (2020). *Cuisiner, c'est amusant!*. <https://educationnutrition.ca/fr/maritimes/articles/cuisiner-c-est-amusant/>
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 31-39.
- Fonseca, L. (2009). Comunicação Matemática na sala de aula: Episódios do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, (104), 2-6. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1773/1813>
- Formosinho, J. (2020). *O risco da escolarização em creche*. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 12-1
- Freitas, F. (2020). Vitória, vitória, todos temos direito a uma história. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 88-89.
- Gabriel, G. (2021). *En quoi la disposition des élèves dans une classe influe-t-elle sur leur concentration?*. <https://cursus.edu/fr/22352/en-quoi-la-disposition-des-eleves-dans-une-classe-influe-t-elle-sur-leur-concentration>
- Gaussel, M. (2023, outubro 12). *Apprendre aux enseignants à réfléchir sur leurs habitudes pédagogiques*. Éduveille. <https://eduveille.hypotheses.org/17618>
- Gomes, J. (s.d.). *Perfil de uma Educadora de Infância: Empenhada em...*. Casa da Leitura.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura.
- Gomes, B., & Oliveira, M. (2024). Avaliar as Aprendizagens da Criança no Jardim de Infância: O Portefólio como um Lugar de (Re)encontros. *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na Formação de Educadores de Infância* (pp. 81-132). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Gonçalves, N. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 25-31.
- Gonzalez, M. (2012). *O Castelo dos Livros*. Babel.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187. <http://hdl.handle.net/10437/6377>
- Horta, M. (2015). A (atual) formação inicial de educadores de infância: questões e ambições. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 4-7.
- Inácio, R. (2024). Brincar no exterior, reorganização de espaços em parceria. *Cadernos de Educação de Infância*, (131), 22-27.
- Institut des troubles d'apprentissage. (s.d.). *L'éducation en plein air au primaire: les bienfaits d'enseigner dehors avec nos élèves*. <https://www.institutta.com/s-informer/education-en-plein-air-les-bienfaits-denseigner-dehors-avec-nos-eleves>

- Jesus, E., Guerra, A., & Pereira, A. (2024). A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. *International Contemporary Management Review*, 5 (2), 1-12. <https://icmreview.com/icmr/article/view/87>
- Kellermann, C., Vicente, L., Heidrich, R. & Sousa, C. (2019). *Pictogramas na literatura inclusiva* [Sessão em conferência]. V Conferência Internacional para a Inclusão, Leiria, pp. 177-178. <http://hdl.handle.net/10400.8/5382>
- Lecler, S. (s.d.). *L'empathie chez les tout-petits: Stratégies d'apprentissage*. Educatout. <https://www.educatout.com/edu-conseils/strategie-apprentissages/l-empathie-chez-les-tout-petits.htm>
- Leite, B. (2022a). Considerações Finais – Leitura comentada. *A voz e a agência da criança – Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Leite, G. (2022b). *Aprender ao ar livre porque não?* <https://blog.exed.novasbe.pt/artigos/aprender-ao-ar-livre-porque-nao>
- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. *Cadernos de Educação de Infância*, (114), 11-15.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (47), 7-29. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1)
- Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Texto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateo, J. (2000). A investigação educacional. In J. Vidal (dir.), *Enciclopédia Geral de Educação*. (pp. 592-595). Oceano.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Montessori, M. (2022). *L'enfant*. Editions du Rocher – Litos.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). Introduzindo a abordagem de projeto na formação inicial de educadores. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (pp. 15-18). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira, M. (2024). Introdução: A Documentação Pedagógica e a Avaliação na Educação de Infância. *Documentar e Avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na Formação de Educadores de Infância* (pp. 17-22). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª ed.). AMGH Editora.
- Papalia, D., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant*. (9.ª ed.). TC Média Livres Inc.

- Parente, C. (s.d.) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa de Trabalho.
- Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 109-125. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_6](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_6)
- Plume. (2023). *Comment créer une collaboration en classe pour un meilleur apprentissage?*. <https://blog.plume-app.co/tendances-et-education/collaboration-en-classe/#:~:text=Les%20projets%20en%20C3%A9quipe%20sont,pour%20atteindre%20un%20objectif%20commun>.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler – Atividades de leitura para jovens*. Asa Editores.
- Pradillon, J. (2024). *Le Rôle de l'Art dans l'Éducation des Enfants*. <https://www.artinsolite.com/post/le-r%C3%B4le-de-l-art-dans-l-%C3%A9ducation-des-enfants>
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Casa da Leitura.
- Quevedo, F. (2017). Las primeras experiencias de lectura y el desarrollo neuronal. In J, González. (Ed.), *Bebés lectores – Cómo leen los que aún no leen?*. (p. 6). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones\\_Cerlalc\\_OPI\\_Dosier\\_Bebes\\_lectores\\_151217.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dosier_Bebes_lectores_151217.pdf)
- Ramos, A., & Silva, S. (2014). *Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebês*. Edições Almedina, S.A. <https://hdl.handle.net/1822/32809>
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho.
- Ramos, A. (2020). A URGÊNCIA DO DIREITO À LITERATURA: FORMAR LEITORES PARA LER O MUNDO. *Miscelânea: Revista De Literatura E Vida Social*, 27, 15–26. <https://seerassis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1892>
- Rebola, F., Carreteiro, F. (2018). A criança, a ciência e o conhecimento do mundo. *Revista Aprender*, (38), 73-96.
- Reis, A. (2017, junho 06). *A relação professor-aluno é uma escola para a vida*. Observador. <https://observador.pt/opiniao/a-relacao-professor-aluno-e-uma-escolapara-a-vida/>
- Reis, I., & Martins, L. (2019). Aprendizagem por projeto no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (118), 2-6.
- Réseau Canopé. (2024). *Quelle disposition de classe? Pour quel enseignement ?*. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/pdf/PPME-Amenagement\\_des\\_espaces.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/pdf/PPME-Amenagement_des_espaces.pdf)
- Rocha, M. (2019). De pequenino.... *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 2-5.
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Casa Da Leitura. [https://www.researchgate.net/publication/359932636\\_O\\_album\\_narrativo\\_para\\_a\\_infancia\\_os\\_segredos\\_de\\_um\\_encontro\\_de\\_linguagens](https://www.researchgate.net/publication/359932636_O_album_narrativo_para_a_infancia_os_segredos_de_um_encontro_de_linguagens)
- Santinho, S. (2019). Registos de imagem: Observar momentos, criar histórias, construir relações. *Cadernos de Educação de Infância*, (118), 14-18.
- Silva, P. (2016). O Uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças: uma Revisão de Literatura. *Informática Na Educação: teoria & prática*, 19 (3), 70–80. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.53792>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- SilViva. (s.d.). *Cinq bonnes raisons pour enseigner dehors*. <https://www.silviva.ch/wp-content/uploads/2023/05/Cinq-bonnes-raisons-pour-enseigner-dehors.pdf>
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.
- Souza, M., Salgado, P., Chamon, E., & Fazenda, I. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 35 (1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Tuzzo, S., & Braga, C. (2016). O PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA: O METAFENÔMENO COMO GÊNESE. *Revista de Pesquisa Qualitativa*, 4 (5), 140-158. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>
- Valérie. (2018, dezembro 30). Surprendre pour (r)éveiller le plaisir d'apprendre. *Etincelle*. <https://etincelle.blog/2018/12/30/surprise/>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Casa da Leitura.
- Veloso, R. (2006). *A Leitura Literária*. Casa da Leitura.
- Viecheneski, J., & Carletto, M. (2013). Por que e para quê ensinar ciências para crianças. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 6 (2), 213-227. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1638/1046#:~:text=O%20ensino%20de%20ci%C3%AAncias%20contribui,LIMA%20%26%20MAU%C3%89S%2C%202006>.
- Vitorino, A. (2019). *1. Visão Estratégica*. Literacia do Oceano. [https://app.parlamento.pt/Webjovem2020/2019\\_2020/Medidas/Literacia-Oceano.pdf](https://app.parlamento.pt/Webjovem2020/2019_2020/Medidas/Literacia-Oceano.pdf)
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

# ANEXOS

## ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 08 DE DEZEMBRO DE 2022

Ao longo desta reflexão, tenho como intuito abordar as minhas intervenções com o grupo de crianças da Sala com idades entre um e dois anos. Desta forma pretendo refletir em relação às estratégias utilizadas para solucionar problemas que surgiram no momento de planificar ou para apresentar a proposta a algumas crianças. E, também, sobre o que observei ao longo desta semana, nos diversos momentos que tive a oportunidade de partilhar com o grupo.

No momento de planificar, tínhamos a intenção de recorrer ao uso de corantes artificiais para dar cor à massa e à espuma, uma vez que notámos que as cores era algo que despertava a curiosidade das crianças. Contudo, ao realizarmos a experiência para ter a noção se a proposta era exequível, apercebemo-nos que as nossas mãos ficaram tingidas com a cor que estávamos a utilizar, algo que teve dificuldade a sair apesar das diversas lavagens. Desta forma, achámos que não seria a melhor opção a utilizar com as crianças, dado que poderia ser uma razão para condicioná-las a explorarem livremente a proposta apresentada. Por isso, optámos por utilizar corantes naturais, como por exemplo o açafraão e o chocolate em pó, que na minha opinião acabaram por tornar a proposta ainda mais rica, visto que as crianças para além de explorarem o tato, também, exploravam o olfato e a diversidade de cheiros que estavam disponíveis.

Relativamente a uma estratégia utilizada temos, no dia 05 de dezembro, no momento de explorar a gelatina e a massa, uma criança que estava fora da zona que tínhamos revestido com o plástico, a observar as restantes a esticarem ou separarem em pedaços a massa e a desfazerem os cubos de gelatina e, tudo isto, com um sorriso no rosto (fig. 1). Desta forma, senti que o simples facto de observar as outras estava a ser agradável e a despertar a sua curiosidade, o que me levou a estender a mão na qual tinha gelatina para provocar a sua reação. A resposta foi imediata, pois a criança tocou com a ponta do dedo indicador na gelatina e sorriu, repetindo várias vezes o gesto e até quando um pedaço de gelatina caiu, esta apanha-o e fica com ele na mão (fig. 2).

Numa das vezes que a criança retira o dedo da gelatina, uma outra imitou o seu gesto (fig. 3), indo ao encontro do que defende Brazelton (2018), quando este afirma que nesta faixa etária é frequente que as crianças imitem os gestos dos adultos ou os de umas das outras (p. 492).

Porém, é importante destacar que neste momento foi visível o saber esperar pela sua vez de ambas as crianças, dado que a criança só imitou quando notou que quem provoquei não estava a tocar e esta ficou a observar tranquilamente quem a estava a imitar, retomando a interação apenas quando a outra criança terminou. O esperar pela sua vez tem vindo a ser uma capacidade notória que as crianças têm aperfeiçoado, visto que no dia 06 de dezembro várias crianças se sentaram perto da zona na qual se encontrava a proposta, para observar a criança que a estava a explorar (fig. 4). Ao contrário do que acontecia nos primeiros dias de intervenção, pois aproximavam-se e mostravam desagrado por estarem à espera de realizar a proposta.

No dia 07 de dezembro, foi necessário adotar uma estratégia parecida à descrita anteriormente, uma vez que ao perguntar à criança se queria explorar a espuma de barbear esta disse que sim e dirigiu-se ao pé de mim. No entanto, quando lhe apresento a taça, esta demonstra algum

receio em tocar na espuma, por isso, decido tocar eu e espalhar na minha mão o que a fez sorrir e estender-me a sua, levando-me a colocar-lhe um bocado de espuma. Como resposta ao meu gesto a criança sentou-se e agarrou num brinquedo, espalhando a espuma por este, logo considero que a encontrei a estratégia a adotar com esta criança neste momento para lhe transmitir segurança relativamente a algo que demonstrou querer experienciar (fig. 5).

Com o decorrer das explorações feitas pelas crianças das propostas que temos levado, tem-me sido possível vivenciar a adaptabilidade que as nossas crianças são capazes de fazer de algo, face as provocações lançadas. Assim, compreendo o que defendem muitos autores que enquanto educadora tenho de potenciar experiências que desafiem as crianças a fazer as suas próprias descobertas e explorações. Dado que segundo a abordagem de Pikler, ao realizarem as suas próprias experiências, a criança sente-se autónoma e orgulhosa, fazendo com que mais tarde sejam pessoas responsáveis e criativas (Falk, 2022, p. 39).

Em relação às explorações voluntárias feitas pelas crianças, ao longo da semana, tenho o exemplo de quatro. As primeiras ocorreram no dia 05 de dezembro quando as crianças misturaram o que as duas taças continham – massa e gelatina – explorando os dois em conjunto. E, ainda, no momento que decidiram transferir de uma taça para a outra o que continham no seu interior, ou seja, exploraram também as potencialidades da taça que levamos para transporte dos recursos e não com o intuito de serem exploradas (fig. 6).

O terceiro exemplo, é de uma criança que ao pisar a massa que caiu quando as outras crianças pintavam o cartão, sorri e repetiu várias vezes o movimento, ou seja, explorou a massa de uma forma diferente da idealizada, mostrando que com os pés também é interessante (fig. 7).

E, como último exemplo, no dia 06 de dezembro, uma criança levanta, autonomamente, um lado do cartão que não tinha sido colado e começa a pintar o saco plástico, realizando, assim, a experiência de pintar com a mesma matéria dois suportes diferentes – cartão e saco de plástico (fig. 8).

Tal como nas semanas anteriores, é visível o desenvolvimento da autonomia e da noção do conceito de partilha. Relativamente ao primeiro, as crianças no dia 05 de dezembro, após terem à sua disposição as taças com gelatina e massa dirigem-se e retiram sozinhas o que elas contêm (fig. 9). E, no dia 06 de dezembro, algumas crianças não precisavam que se segurasse na taça com a massa, pois pintavam e baixavam-se para ir buscar mais tinta quando sentiam necessidade (fig. 10).

Também, foi interessante observar que várias crianças, sem serem dirigidas por um adulto, decidiram explorar a proposta tanto sentadas como em pé, algumas até alternaram entre as duas opções. Algo que demonstra que são capazes de experimentar para depois escolher qual a postura que se sentem mais confortáveis (fig. 11).

Em relação à partilha, esta foi perceptível quando várias crianças conseguiam estar a espalhar a gelatina que estava na taça através de movimentos circulares ou dado umas às outras massa ou gelatina (fig. 12).

Gostaria, ainda, de destacar que conseguimos encontrar uma estratégia para solucionar o problema de ao explorarem as propostas as crianças sujarem as suas roupas, tendo sido utilizada ao longo dos dias e à qual se pode recorrer de novo, dado que resultou. Esta consistiu em vestir as crianças com um saco de plástico retangular, no qual foram feitas, por nós estagiárias, três

aberturas – uma no lado menor e fechado para a cabeça e duas de cada um dos lados maiores para os braços (fig. 12). Todavia, esta solução poderia levantar a questão de que não estamos a promover a ecologia, algo que não considero, uma vez que apesar de estarmos a utilizar um saco de plástico, conseguimos reutilizá-lo, pois bastou limpar com um pano húmido e este foi usado por outra criança.

Por último, considero que os interesses e necessidades das crianças têm sido tidos em conta, dado que foram vários os momentos em que as crianças nos presentearam com um belo sorriso no rosto (fig.14), dando um aconchego no coração que transmite o sentimento de estarmos a ir ao encontro do que estes seres incríveis esperam de nós.

E, ainda, para além dos sorrisos, no dia 07 de dezembro, uma criança ao explorar a espuma disse “Mais, mais” e apontou para o local onde se encontrava a lata da espuma. Logo, significa que estava a gostar e a divertir-se na exploração que estava a fazer e quando se apercebeu que não tinha espuma, reclamou por mais, pois queria continuar (fig. 15). Desta forma, confirma que a preocupação em tornar a aprendizagem em momentos dinâmico e lúdicos tem sido ultrapassada (fig. 16), porque acredito na opinião de Cordeiro (2019), em que “a parte lúdica é essencial ao processo educativo e de ensino” (p. 179).

Para terminar, foi mais uma semana de dias fantásticos, com muito amor e carinho recebido destas crianças maravilhosas e em que foi incrível observar as suas explorações autónomas e o seu crescimento, que ocorre ainda mais rápido do que eu achava e que me dou conta todos os dias seja através de um ato ou de uma palavra.

## Referências Bibliográficas

- Brazelton, T. (2018). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2019). *Educar com Amor – Um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. A Esfera dos Livros.
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 31-39.

## Anexos



Figura 1 - Criança que sorri ao mostrar a gelatina



Figura 2 - Exploração da criança que estava mais de parte



Figura 3 - Criança que imita outra tocando na gelatina que está na mão



Figura 4 - Crianças a observar uma criança a explorar a massa



Figura 5 - Exploração da criança que mostrou algum receio



Figura 6 - Crianças a explorarem as taças



Figura 7 - Criança a explorar a massa que caiu com o pé



Figura 8 - Criança que autonomamente decide pintar o plástico em vez do cartão



Figura 9 - Crianças autonomamente retiram o que está nas taças



Figura 10 - Diversas crianças a explorarem autonomamente a proposta



Figura 11 - Duas formas que a mesma criança explorou a proposta

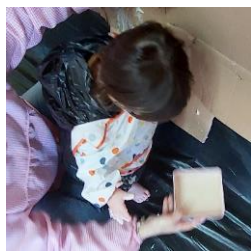


Figura 12 - Crianças a explorarem em conjunto



Figura 13 - Criança com fatos improvisados pelas estagiárias



Figura 14 - Criança a sorrir ao olhar para a espuma na mão



Figura 15 - Criança a pedir mais espuma e aponta para o local onde se encontra



Figura 16 - Exploração de diversas crianças

## **ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 05 DE JANEIRO DE 2023**

Ao longo desta reflexão, pretendo abordar as minhas intervenções com o grupo de crianças da Sala com idades entre um e dois anos. Desta forma, tenciono refletir em relação a alguns dos momentos que vivenciei ao longo dos dois dias de intervenção com o grupo.

Começando pelo momento de leitura da história, que é uma dificuldade que sinto que tem vindo a ser trabalhada de forma a ser ultrapassada, apesar de ainda existirem aspetos a aprimorar. A dificuldade que, inicialmente, sentia prendia-se com o receio de não conseguir cativar as crianças deste grupo e este surgiu pelo facto de antes nunca ter realizado estágio com crianças desta faixa etária, logo desconhecia quais as melhores estratégias a utilizar com crianças destas idades. Deste modo, foi através da experimentação e do variar que consegui aperfeiçoar as estratégias no momento de ler; usámos imagens da história que distribuámos pelas crianças, levámos peluches associados ao livro e, por último, liamos a leitura fazendo participar as crianças.

Relativamente à última estratégia enunciada, tenho como exemplo, no dia 04 de janeiro, quando perguntava onde estava a coruja ou o dragão – personagens da história que estava a ler – e todas participaram dando resposta ao apontar com o dedo indicador para a personagem que eu tinha mencionado. E, ainda, houve uma criança que quando lhe perguntava dizia “Está aqui” ao mesmo tempo que apontava. Neste momento, senti que o ir perguntando onde estava determinada personagem/objeto à medida que ia contando à história, era uma boa estratégia, pois era evidente a satisfação nos sorrisos das crianças e, assim, o facto de saberem que podiam interagir, fez com que não se dispersassem.

Contudo, quero destacar que é um grupo bastante interessado por livros e por explorar novos livros - algo notório a cada vez que se apercebem da caixa na área da leitura e vão logo buscar livros -, o que facilitou imenso o ler para eles e confirmou a ideia defendida por Cordeiro (2019), com a qual concordo, de que um livro “é uma fonte inesgotável de imaginação, aprendizagem e prazer” (p.305).

Segundo Formosinho (2020), as crianças têm capacidade de autonomamente realizarem as suas experiências que irão resultar em descobertas e, conseqüentemente, na aquisição de novas aprendizagens (pp. 18-19). Desta forma, decidimos levar objetos do quotidiano para que as crianças recorressem livremente à sua criatividade e imaginação para os explorar - como revistas, rolos de papel, rolhas, pau de madeira, entre outros.

No que diz respeito ao papel, foram várias as experiências das crianças, sendo muito interessante observar como o mesmo objeto de partida é explorado tendo em conta os interesses de cada um. Deste modo, tivemos crianças que amachucaram o papel (fig. 1) e o atiravam ao ar (fig. 2); folheavam a revista e por vezes apontavam para alguns objetos (fig. 3), enquanto isso uma criança estava atrás a observar todo o processo e ria-se; outras crianças rasgavam as folhas em pedaços mais pequenos (fig. 4) e outras estavam deitadas no chão de barriga para baixo a espalhar os pedaços de papel, abrindo e fechando os braços (fig. 6).

E, ainda, existiram duas explorações que confesso que considero como uma surpresa, foram elas, a criança deitar-se e usar a folha de papel como se fosse uma almofada, pois colocou-a e depois deitou-se, repousando a cabeça sobre esta (fig. 5). E, na outra, duas crianças enrolaram

papel e faziam-no passar de abertura em abertura de naqueles brinquedos de madeira com aberturas para encaixar formas (fig. 7).

Em relação aos objetos como rolos de papel, pau de madeira, rolhas e copos de iogurtes, tenho como exemplos de exploração dos rolos de papel, uma criança que coloca rolhas no interior de um rolo de papel maior (fig. 8) ou nesse mesmo rolo encaixa fazendo deslizar rolos de papel mais pequenos (fig. 10) e uma outra criança que ficou algum tempo a colocar paus de madeira dentro de um rolo de papel pequeno, depois retirava-os todos e voltava a colocar um a um e isto várias vezes (fig. 9). Já os copos de iogurte, serviram de suporte para colocar as rolhas que uma criança ia recolhendo do chão, visto que estavam espalhadas pelo chão da sala, a criança autonomamente recolheu-as todas, guardando-as em vários copos de iogurte (fig. 11).

Nas atividades orientadas desta semana, também, existiram explorações interessantes. Na primeira, uma criança ficou imenso tempo a mover os grãos de café que estavam num dos sacos sensoriais, chegando mesmo para ir observar outros objetos e depois voltou para a frente do mesmo saco e desloca os grãos de um lado para o outro, um a um (fig. 13). Porém, senti que a exploração dos sacos não foi realizada pela maioria das crianças, dado que estavam entretidas a manusear os objetos do quotidiano, anteriormente mencionados, que tínhamos colocado na estante.

E, na segunda, a exploração do gelo colorido (fig. 14), algo que queria muito experimentar com as crianças, pois fazia-me pensar quando as crianças desenham no vidro que está húmido e por querer ver quais as suas experiências e reação ao contacto com o frio. Nesta existiram duas explorações distintas, as crianças que agarraram nos pratos que continham o gelo colorido viram tudo para o chão e depois recolhiam alguns colocando-os dentro do prato e viravam-no outra vez, sendo que este processo foi repetido várias vezes (fig. 15). A outra exploração, foi uma criança que autonomamente, sem que lhe fosse demonstrado antes, agarrou no gelo colorido e começou a espalhá-lo pelo papel, pintando-o (fig. 16).

Por fim, quero realçar o entusiasmo que senti nas crianças a observar as imagens projetadas na parede, foram imensos os “Uau” que ouvimos, nomeadamente, uma criança que ao entrar na sala olha para a parede sorri e diz “Uauu”. Este momento de calma, proporcionou às crianças muitas gargalhadas e correria de um lado para o outro para tentarem apanhar as imagens quando movíamos o projetor.

Ainda com o projetor, questionei uma criança sobre onde estava o trevo - imagem que estava a ser projetada naquele momento - para observar como iria identificar o que lhe tinha acabado de pedir. A criança olhou para a parede e apontou para uma das várias imagens de trevos que estava a ser projetadas e disse “Está aqui” (fig. 12).

Para terminar, tal como nas semanas anteriores, esta foi mais uma semana fantástica com seres incríveis que nos conseguem surpreender sempre com as explorações variadas, indo ao encontro da ideia de que são completamente capazes de realizar as suas descobertas que ajudaram na aquisição de aprendizagem (Rocha, 2019, pp.4-5). E, ainda, confirmam que com criatividade e imaginação tudo por ter diversas funções.

### **Referências Bibliográficas**

Cordeiro, M. (2019). *O Grande Livro do Bebê – O Primeiro Ano de Vida*. A Esfera dos Livros.

Formosinho, J. (2020). O risco da escolarização em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 12-19.

Rocha, M. (2019). De pequenino.... *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 2-5.

### Anexos



Figura 1 - Criança a amachucar o papel



Figura 2 - Criança que atira ao ar o papel que amachucou



Figura 3 - Criança a apontar para as imagens da revista



Figura 4 - Criança a rasgar papel



Figura 5 - Criança que se deita em cima de uma folha



Figura 6 - Criança deita no chão a espalhar os papéis



Figura 7 - Crianças a passar papel nas aberturas de um brinquedo de madeira



Figura 8 - Exploração do rolo de papel



Figura 9 - Criança a colocar paus de madeira no interior do rolo de papel



Figura 10 - Criança a colocar rolhas dentro do rolo de papel



Figura 11 - Criança a recolher rolhas para copos de iogurte

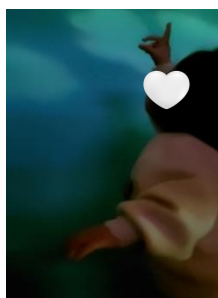


Figura 12 - Criança que se deslocava e apontava para a imagem do trevo projetada



Figura 13 - Criança a deslocar os grãos de café que estavam dentro do saco transparente



Figura 14 - Exploração do gelo colorido



Figura 16 - Criança a pintar com o gelo colorido



Figura 15 - Criança que virou o prato com o gelo colorido

### **ANEXO III – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 24 DE ABRIL DE 2023**

Nesta reflexão, pretendo refletir sobre as minhas intervenções com o grupo de crianças da Sala , do Jardim de Infância e com idades entre os quatro e os seis anos de idade. Deste modo, tenho o intuito de abordar alguns dos momentos que vivenciei ao longo dos últimos três dias de intervenção com o grupo de crianças. E, ainda, refletir relativamente ao seminário que tive a oportunidade de assistir esta semana.

Esta semana foi muito notória a preocupação que as crianças demonstram por cuidar do espaço exterior e mais precisamente da horta. Desde a preocupação em auxiliar o momento de rega, ao retirar as pequenas ervas daninhas (ver Anexos, figura 1). Relativamente ao regar, uma criança quando questionada em relação ao que estava a fazer, respondeu “A ajudar o Manel a regar para as plantas crescerem”. Já no retirar das ervas daninhas, foi incrível ver como as crianças se organizam sem estarem umas em cima das outras e com o cuidado de não danificar as suas culturas.

Desta forma, é algo que vai ao encontro do defendido por Bento & Portugal (2016), quando afirmam que “Na formação inicial e continuada de educadores, importará investir na valorização do brincar e dos espaços exteriores enquanto campo pedagógico”, dado que com este brincar e cuidar da horta as crianças estão a adquirir conhecimentos de como cuidar as diversas culturas e o acompanhar o desenvolvimento de cada uma (p. 100).

Para além destes momentos nos exteriores, serem de muito agrado para as crianças, visto que não são controlados pelo adulto, existi sim a liberdade de realizarem as suas experiências e descobertas, o que as leva a sentirem-se capazes e autónomas (Bento & Portugal, 2016, p.99).

Assim, ao observar as interações das crianças no exterior somos surpreendidos com as suas explorações e pelo ambiente de tranquilidade em que o fazem, algo que considero já ser característico do grupo juntamente com o facto de o exterior ser um ambiente que por si só cativa a imaginar.

Como exemplos do apresentado, anteriormente, temos duas crianças a brincar ao faz de conta, em que a observação deste momento poderia passar despercebida, uma vez que estavam debaixo da mesa de madeira (ver Anexos, figura 2). Porém, delicieei-me a observar que os elementos da natureza vieram substituir os brinquedos que seriam utilizados para brincarem aos médicos.

O outro exemplo foi três crianças a treparem o muro na cozinha de lama (ver Anexos, figura 3) sendo este exemplo que as crianças exploram o exterior como um ambiente com potencialidades para se desafiarem a si próprio sem receios.

E, ainda, o exterior permite momentos de reprodução do quotidiano no interior, ou seja, esta semana, na cozinha de lama, tive a oportunidade de observar as crianças a imitarem momentos que observam no seu quotidiano no interior das suas casas ou da escola, como por exemplo, fazer bolos e realizar as refeições. Sendo que estes momentos de imitação reproduzindo momentos do seu quotidiano, revelam uma grande capacidade de imaginação, dado que mais uma vez os elementos da natureza são alimentos, mas também, palhinhas (ver Anexos, figura 4 e 5).

Porém, como já referi noutras reflexões a capacidade de imaginar é algo presente no seio do grupo, por isso no interior da sala, também, ocorrem momentos extraordinários que refletem

isso mesmo. Como foi o exemplo de uma criança que com o papel esticado no chão para ser cortado e uma caixa fez uma pista e obstáculos para estar a brincar com a mota de brincar (ver Anexos, figura 6 e 7).

Isto, pois tal como defende Gonçalves (2020), “as crianças exploram as suas características e possibilidades, testam hipóteses, atribuem novas funções e, sobretudo, experimentam o prazer de criar e recriar a própria brincadeira”. E, apesar, do autor ter direcionado as suas conclusões mais para contexto de Creche, na minha opinião é algo que se mantém, tendo em conta o que relatado anteriormente, pois a criança deu novas funções ao papel que estava esticado para ser cortado à medida da caixa e à caixa que iria, posteriormente, ser revestida.

Ainda relacionado com o momento em que estávamos a cortar o papel que iria servir para forrar as caixas, como já é habitual, autonomamente, várias crianças dirigiram-se a nós segurando o papel (ver Anexos, figura 8, 9 e 10). Para mim é algo que revela o gosto e a preocupação em auxiliar o outro como sendo uma característica do grupo, em que já nem é necessário que o adulto solicite auxílio, as próprias crianças juntam-se aos adultos ajudando quando percebem que estes poderão precisar.

Este valor de preocupação por ajudar o outro não acontece só em relação aos adultos, também, acontece entre as crianças, algo que é maravilhoso e que reconforta na ideia de que no futuro serão adultos com o espírito de ajudar o outro nas suas conquistas, pois em conjunto com os outros aprendemos muito mais e somos capazes de ir mais longe.

Para terminar, no que diz respeito ao seminário dinamizado pela investigadora Raquel Ramos e a Educadora de Infância Joana Bernardo, que se intitulava “Uma viagem (trans)formadora à Noruega: experiências, dilemas e desafios vivenciados por duas educadoras numa *Nature and Outdoor Kindergarten*”, considero ter sido um momento em que foi possível viajar através das partilhas fantásticas que ambas realizaram.

Na minha opinião, foi interessante conhecer como é que outro país reflete relativamente ao papel da Educação na sua sociedade, o que permitiu perceber que para a Noruega mais importante do que planificar, o educador deve observar e escuta as crianças de modo que lhes sejam proporcionados momentos de exploração e brincadeira que as desafiem e estimulem as realização de aprendizagens autónomas.

Ao ouvir o relato da investigadora e da Educadora de Infância em relação à valorização do brincar, em que o foco não são a planificação de atividades, mas sim que a brincadeira é uma forma de aprender e não devemos desassociar, pensei no atual contexto em que estou inserida este semestre, dado que para mim esta também é a visão do Educador Cooperante. Esta comparação é um exemplo de que não é apenas possível lá fora, pois ao nosso redor também existe quem seja capaz de dar tempo à criança para a descobrir e usufruir dessas descobertas, em que existe o respeito pelo ritmo, as características e as necessidades individuais.

Deste modo, tal como as oradoras definiram, o adulto mais do que planificar deve estar à frente, atrás e ao lado da criança, algo que observo desde o primeiro dia na Sala 2. Ou seja, à frente como ideia de que conhece os interesses e as necessidades individuais do grupo para ir ao encontro de ambas e atrás na perspetiva de amparar e auxiliar as crianças nas suas dificuldades e elevá-las nos seus sucessos. E, por fim, ao lado, ideia que o educador deve participar nas explorações e brincadeiras das crianças e estabelecer uma relação afetiva com cada criança, visto que

é algo que permitirá o estabelecimento do sentimento de confiança e segurança essenciais para o bom desenvolvimento das crianças. Outro aspeto que me marcou foi no momento de apresentarem as horas de observação, das cinquenta e cinco horas, apenas seis foram realizadas no interior, as restantes ocorreram no exterior. Porém, se ouvi algumas colegas desabafarem que seria um sonho dado que as suas crianças não têm muita oportunidade de contactar com o exterior, eu pensei “Aqui também é possível”, pois é o que acontece com o grupo da Sala 2 que usufruir imenso das potencialidades do exterior.

Assim, achei que foi um momento de partilha que permitiu refletir relativamente à imagem da criança, ao papel do educador e a importância da Educação para um país. E, ainda, para mim fiz a ligação com o contexto no qual estou a realizar a Prática Pedagógica e fiquei com uma certeza, que algumas mudanças cabe ao educador/a, porque tenho o exemplo do meu Educador Cooperante de que “cá também é possível”.

Na minha opinião, a investigadora Raquel Ramos e a Educadora de Infância Joana Bernardo, terminaram de uma excelente forma o seminário, dado que nos lançaram questões para refletirmos em relação à educadora que pretendo ser, aos valores que serão a minha base e, sobretudo, à imagem de criança que tenho, ou seja, após a sua partilha foi interessante refletir o que espero no futuro.

Por fim, foi uma semana rica em carinho e amor o que reconforta na ideia de estar no bom caminho. E, ainda, existiram muita aprendizagem e reflexão relativamente à educadora que tenciono ser, que permite que as suas crianças sonhem, sejam autónomas e curiosas, procurem respostas analisando-as e se preocupem com o outro, tudo isto, sem receios de arriscar apenas com a vontade de se divertirem e brincarem.

## Referências Bibliográficas

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista ibero-americana de educación*, 72, 85-104. <https://ria.ua.pt/handle/10773/22172>
- Gonçalves, N. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática em creche. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*, (119), 25-31.

## Anexos



Figura 1 - Crianças a retirarem as ervas daninhas da horta



Figura 2 - Crianças debaixo da mesa de madeira a brincar aos médicos



Figura 3 - Crianças no muro na cozinha de lama



*Figura 4 - "Batido de frutas" realizado por uma criança*



*Figura 5 - Criança a cozinhar o almoço na cozinha de lama*



*Figura 6 - Criança que usa a caixa como obstáculo para brincar com a moto*



*Figura 7 - Criança que faz do papel cenário uma pista para a moto*



*Figura 8 - Criança a esticar o papel para o adulto cortar*



*Figura 9 - Crianças a segurarem o papel enquanto adulto corta*

## ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 29 DE MAIO DE 2023

Ao longo desta reflexão, tenho como intuito refletir sobre as minhas intervenções com o grupo de crianças da Sala , do Jardim de Infância com idades entre os quatro e os seis anos de idade. Desta forma, irei relatar e refletir em relação a oportunidade incrível que tive em acompanhar o grupo na sua Visita de Estudo ao Jardim Zoológico, no dia 26 de maio.

No entanto, antes de iniciar a reflexão, não poderia deixar de destacar que os outros três dias de intervenção, na minha opinião, foram de grande relevância. Contudo, na sexta-feira, cheguei tão feliz e maravilhada com o dia de descobertas e aprendizagens que as crianças tiveram e com o sentimento de ser uma sortuda por estar na primeira fila a ver as suas reações, que considero importante refletir e tentar transmitir por palavras a essência desse dia.

Iniciando a reflexão deste dia pelo primeiro momento, entrada no autocarro, em que nós adultos estávamos lá para auxiliar, uma vez que não existiu obrigatoriedade de lugares. Cada criança sentou-se no lugar que queria, permitindo, assim, que fosse estimulada a consciência de que são capazes de realizar as escolhas autonomamente, pois tal como defende Cordeiro (2019), devemos “Deixar espaços de liberdade para a criança exercitar as suas escolhas” (p. 107). Ainda, neste momento, foi bonito observar a disponibilidade em ajudar o outro que as crianças que já conseguiam colocar cinto sozinhas não demonstrando, chegando mesmo a dizer-me “Eu ajudo, Gabi!”, ao ouvir uma criança a chamar-me por não estar a conseguir colocar o cinto sozinha. Este auxílio, como apresentam Silva et al. (2016), “entre os que são mais e menos capazes ... contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças” (p. 45).

De seguida, no decorrer da viagem até chegar a Lisboa, cada criança usufruiu desse momento tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses e não por sugestão de adultos, dado que como afirma Falk (2022), as crianças são capazes de realizar diversas explorações sem que estejam a seguir as indicações do adulto (p.31). Ao longo da viagem existiram diversas explorações realizadas pelas crianças, temos o cantar, o fazer de conta que estava a conduzir (ver Anexo, fig. 1), ver o livro com imagens dos animais que poderiam encontrar no Jardim Zoológico (ver Anexo, fig. 2), o observar a paisagem e descrevê-la como “Olha ali, estamos a chegar perto do Jardim Zoológico” e “Já estou a ver os macacos”. Neste momento era perceptível o entusiasmo de todas as crianças, sendo que cada uma encontrou a sua estratégia para se entreter e passar o tempo da viagem com base nas suas preferências e gostos.

Chegámos ao Jardim Zoológico e na minha memória ficará para sempre a incrível imagem das crianças a correrem de alegria atrás do Educador (ver Anexo, fig. 3), foi simplesmente maravilhoso, para entrar não existiu a “regra do comboio” em que todos têm de andar de mãos dadas uns atrás dos outros. E foi algo que se manteve ao longo de todo o dia de visita.

Contudo, devo confessar que inicialmente existiu medo e preocupação de perder alguma criança, isto por estar habituada a que nas visitas exista sempre o comboio que tanto atrapalha e chateia para usufruir plenamente do momento: Porém, rapidamente desapareceu ao reparar que as crianças tinham o cuidado de estar sempre perto e num perímetro de visão de um dos adultos que acompanhava o grupo (ver Anexo, fig. 4).

O facto de não existir o dito “comboio” permitiu que as crianças explorassem livremente o espaço, estimulando a autonomia e a consciência de que são capazes de fazer as suas próprias

escolhas. Algo que notei, quando algumas crianças ficavam mais tempo que as restantes a contemplar um animal (ver Anexo, fig. 5 e 6), noutros momentos, algumas passavam, olhavam e seguiam para observar outro animal enquanto outras crianças paravam, empoleirando-se para ver melhor e comentar o que observavam (ver Anexo, fig. 7). “Olha está a comer”, “Porquê que ele tem o rabo tão vermelho?” e “Ele acha que o outro é uma cama.” são alguns exemplos das preciosas observações destas crianças muito curiosas.

Ao longo da visita, cruzámos outros grupos e comparando tornou evidente de como a organização de um grupo pode influenciar o aproveitamento que as crianças conseguirão fazer da visita, visto que em alguns grupos vi crianças a olhar para o chão, tal era a preocupação em não tropeçar na criança da frente, acabando por não observar o ambiente ao seu redor.

Após esta observação, lembro-me de pensar que cabe a nós educadores ter a capacidade de conciliar tudo; segurança, conforto, autonomia e diversão, pois só desta forma estaremos a potenciar verdadeiros momentos de aprendizagens e descobertas significativas para as crianças. Para isso, é essencial que exista comunicação e estabelecimento de limites, ou seja, neste caso, a conversa inicial que o Educador teve com as crianças foi importante para que tivessem a noção que podem andar livremente, mas que não se podem afastar do grupo. Assim, o Educador, estabeleceu o limite de que não podiam passar à sua frente o que permitia que a criança não estivesse demasiado longe do grupo, sendo também o sentido de responsabilidade estimulado, visto que como apresenta Cordeiro (2019), “as crianças têm de ganhar, a pouco e pouco, a noção de que as suas ações têm consequências” (p. 110). Ou seja, em contexto como este perceber que têm liberdade de se afastar para explorar e observar cada uma a seu ritmo, no entanto, mantendo uma distância razoável para não se perderem do grupo.

Antes de terminar, gostaria de referir que para além da autonomia e responsabilidade que este dia permitiu estimular em cada criança, também, foi possível promover o contacto direto com animais sendo que as crianças demonstravam respeito e preocupação em não assustar os animais, aproximando-se devagar, pois como diziam era “Para não assustar o pavão” (ver Anexos, fig. 8). Na perspetiva de Aresta (2015), “A mobilização de alternativas no exterior é hoje, mais que uma necessidade, uma opção de qualidade em educação.” (p.16), deste modo o facto de potenciar às crianças o contacto com a Natureza permitirá momentos de descoberta e aprendizagem aliados a imensa diversão, o que levará a que sejam mais significativos para as crianças.

Também, neste dia foi possível vivenciar o espírito de exploradores que é algo inato nas crianças, dado que era fantástico vê-los procurar no livro que tinha as fotografias dos animais aqueles que viam (ver Anexo, fig. 9) e quando encontravam partilhavam com o grupo “Olha, encontrei aqui o flamenco” (criança referia-se ao flamingo quando disse flaminco). E, ainda, num momento de descanso em que as crianças se sentaram, um grupo de quatro crianças reuniu-se à volta do mapa do Jardim Zoológico e diziam o local onde estavam, os locais pelos quais já tínhamos passado e o que viram em cada um deles (ver Anexo, fig. 10). Estes dois últimos exemplo, permitiram ir ao encontro do que sugerem Silva et al. (2016), foram momento nos quais a criança “Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa” (p. 38).

Por fim, na memória guardo os momentos de união de grupo em que as crianças paravam e ficavam simplesmente a contemplar a paisagem e os animais que todas tinham muito interesse

em ver, como foi o caso dos macacos (Ver Anexo, fig. 11). Nunca me irei esquecer do brilho no olhar de cada uma das crianças, foi fantástico estar presente quando, por exemplo, viram um macaco a subir muito rápido ao topo de uma árvore (ver Anexo, fig. 12) ou durante o espetáculo dos golfinhos que diziam “Ohhh”, levantavam os braços e batiam palmas para festejar (ver Anexo, fig. 13 e 14). Para mim, o espetáculo dos golfinhos foi muito bonito, mas ainda foi mais incrível ver a felicidade e o brilho no olhar das crianças, senti-me uma sortuda por conseguir observar estas reações que não se esquecem.

Concluindo, foi um dia magnífico, repleto de descobertas, aprendizagens e partilhas. Da minha parte só tenho a agradecer ao Educador, por nos potenciar esta fantástica oportunidade que ficará para sempre na memória e na qual percebi que é possível, mesmo em contexto fora da sala/escola, as crianças serem livres de explorarem o espaço sem “comboios ou obrigação de dar a mão”. Assim, neste dia, senti-me como uma criança ao lado destes pequenos seres incríveis, eu também que queria explorar e usufruir ao máximo da oportunidade que estava a ter.

### Referências Bibliográficas

- Aresta, F. (2015). A rua é minha!. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 16-19.
- Cordeiro, M. (2019). *Educar com Amor – Um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. A Esfera dos Livros.
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 31-39.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

### Anexos



Figura 1 - Criança a fazer de conta que conduz e outra a contemplar a paisagem



Figura 2 - Crianças a explorar o livro com imagens dos animais do Jardim Zoológico



Figura 3 - Crianças a correr para entrar no Jardim Zoológico



Figura 5 - Criança que parou a observar atentivamente



Figura 6 - Crianças a observar e a comentar os flamingos



Figura 7 - Crianças a observar as girafas



Figura 8 - Criança a aproximar-se de um pavão



Figura 9 - Duas crianças a procurar no livro a fotografia do animal que acabaram de ver



Figura 10 - Grupo de crianças a comentar o mapa do Jardim Zoológico



Figura 11 - Grupo a observar os macacos

## **ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 11 DE OUTUBRO DE 2023**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização de uma reflexão individual na qual se reflita relativamente às aprendizagens que ocorreram ao longo das semanas de observação e de intervenção conjunta com a professora cooperante.

Deste modo, o grupo com o qual estou a desenvolver a minha prática pedagógica este semestre, é a sala do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico que conta com um total de vinte e quatro alunos com idades entre os seis e os sete anos e que estão sob a responsabilidade da Professora Cooperante

Como forma de elaborar uma reflexão organizada e encadeada, num primeiro momento irei refletir em relação à importância de observar o contexto educativo e o grupo, bem como, a utilidade e pertinência dos instrumentos de recolha de dados. Já num segundo momento irei revelar algumas das conclusões que elaborei ao longo dos dias de observação e que permitiram conhecer melhor as características do grupo.

No que diz respeito à observação do contexto educativo e do grupo, é algo constante e de extrema relevância, dado que como defende Parente (2011), a observação permite aos adultos “conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”.

Assim, só observando é que conseguiremos planificar tendo em conta os verdadeiros interesses e necessidades de cada criança. Gostaria de realçar que foi através dos momentos de observação que conheci alguns dos gostos e das preferências das crianças, como por exemplo, o animal preferido, a atividade preferida e hábitos alimentares. Tudo exemplos de informações que considero importantes, visto que me permitirá refletir de forma a sugerir propostas que realmente despertem e cativem a atenção das crianças.

Associado à observação falamos nos instrumentos de recolha de dados, no nosso caso recorreremos à entrevista, a grelha de observação e a notas de campo que íamos registando ao longo dos acontecimentos. Relativamente à entrevista, esta permitiu estabelecer prioridades em relação as respostas que necessitávamos que a professora cooperante nos esclarecesse. Já as grelhas de observação foram de grande utilidade, visto que permitiam manter o foco no que realmente tentávamos observar e contrariando a dispersão do nosso olhar com informações menos relevantes. No que concerne, as notas de campo, permite ter o registo do que realmente observámos e não a interpretação do que observámos, ou seja, torna o nosso olhar mais objetivo.

Desta forma, a utilização dos três instrumentos mencionados anteriormente são na minha opinião importantíssimos, uma vez que é através da sua utilização que se consegue recolher informações essenciais, que permitem mais tarde adequar as nossas intencionalidades e direcionar as nossas práticas mediante as necessidades e os interesses de cada uma das crianças do grupo. Ou seja, como apresenta Parente (s.d.), “Ao escrever o que observa e o que ouve ... [o adulto] cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar” com a família (p.7). Tal como segundo a mesma autora, o

facto de se ir recolhendo informação das crianças em diversos contextos, permitirá alargar o conhecimento da personalidade de cada uma (Parente, s.d., p. 7). É, de revelar, que apesar de o artigo escrito pela autora se direccionar para o contexto de Creche, estas conclusões são igualmente válidas e atualizada para o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após abordar a importância dos momentos de observação, gostaria de revelar dois dos aspetos que me surpreenderam ao entrar na sala no dia 25 de setembro, são eles a disposição da sala e a presença de uma área acolhedora que de imediato me transportou para os contextos de Jardim de Infância, dado que me fez recordar o cantinho de encontro em grande grupo.

Relativamente à disposição da sala, mesas disposta em U, confesso que fiquei com um brilho no olhar pois fez-me recuar ao passado, visto que fui uma menina que teve a sorte de ter uma professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico que gostava de ir variando a disposição das mesas na sala. Dado que acreditava que era uma forma de promover a interação e o trabalho de grupo, que tem como base a convivência com o outro, algo que só é benéfico para o sucesso que mais tarde se irá revelar na aquisição de conhecimentos (Benítez, 2014, p.120).

Assim, para além de ter ficado muito feliz por ver que as crianças do grupo têm a mesma oportunidade que eu tive há uns anos atrás e que considero que só foi benéfica para o mesmo desenvolvimento, pois conseguimos ajudar o outro e sobretudo aprender com ele. Lembro-me de pensar “Afinal existem salas em que as mesas não estão dispostas como no século passado” o que enche o coração de esperança de que existem pessoas a tentar mudar e a centrar a sua preocupação na criança que é o aluno que está à sua frente e não unicamente na preocupação de transmitir conhecimentos ao aluno sem lhe prestar realmente atenção.

Neste dia, cheguei a casa com uma certeza a felicidade de ter recordado os tempos em que eu estive sentada como aluna do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que dentro da sala 1BAA irei aprender muito e crescer tudo isto com muita felicidade, carinho e magia à mistura.

Em relação à presença de um cantinho acolhedor, no dia 02 de outubro, a minha suspeita de que poderia ser um género de cantinho da leitura foi confirmada, dado que após a professora indicar que iria ler a história lá, as crianças recolheram as suas almofadas e organizaram-se autonomamente no espaço de modo que todos estivessem serenos e confortáveis (ver Apêndices, fig. 1).

Já no dia 04 de outubro, agradeço muito à professora Andreia, a oportunidade que me proporcionou de vivenciar um momento incrível neste mesmo cantinho, isto porque nesse dia tive a sorte e a honra de ler um livro para as crianças (ver Apêndices, fig. 2). Que momento fantástico e rico em que senti que as crianças acompanhavam a história sem qualquer dificuldade, até pelo contrário com todo o interesse ao mesmo tempo que estavam confortáveis e descontraídas. Algo que confirma que é só através de momentos prazerosos que se pode cativar o interesse por algo, neste caso pelo livro, pois estimula a criatividade e a imaginação, auxilia por vezes na compreensão do Mundo e permite sonhar escapando ao quotidiano do Mundo, por isso, tal como afirma Cordeiro (2015), “O livro deve ser um elemento constante ... na vida da criança” (p. 428).

Como já mencionei anteriormente os momentos de observação permitiram o conhecimento mais detalhado das características do grupo, nomeadamente, das suas capacidades como a curiosidade que demonstram pelo mundo que as rodeia, o gosto que têm pelo convívio e pela

partilha e a imaginação e criatividade que revelam. Para cada uma das capacidades tenho um momento que registei nas minhas notas de campo.

Desta forma, a curiosidade pelo mundo que as rodeia levou a que uma criança depois de comer o seu lanche da manhã se dirigisse ao pé do diospireiro e ficasse a observar as formigas que subiam e desciam o tronco, chegando mesmo a questionar para onde se dirigiam as formigas quando desapareciam por baixo da relva (ver Apêndices, fig. 3). Algo que nos demonstra que o espaço exterior pode ser o impulsionador para que a criança adquira conhecimento autonomamente, dado que irá procurar as respostas para as suas questões e, assim, o conhecimento que virá a adquirir será muito mais significativo por partiu de um interesse seu e não da transmissão de conhecimentos que o adulto domina (Aresta, 2015, pg. 106).

Outro exemplo que é característico no grupo é o gosto por conviver e por partilhar, isto porque ao chegar ao recreio, no dia 27 de setembro, deparei-me com o grupo distribuído pela zona da relva em pequenos grupos (ver Apêndices, fig. 4). Para mim, foi tão incrivelmente bonito observá-los todos entretidos nas suas conversas sem ligarem nenhuma à minha presença, tive a sensação de estar a assistir a vários piqueniques entre amigos. E, no fim, todos tinham a responsabilidade de arrumar as suas coisas deixando o espaço limpo, que seres maravilhosos são estas vinte e quatro crianças.

O último exemplo, ocorreu no dia 04 de outubro, em que depois de pintarem a imagem do seu animal preferido, enquanto esperavam por quem estava a terminar de pintar, duas crianças tiveram a criatividade de criar um diálogo entre as duas imagens, estimulando assim a sua imaginação (ver Apêndices, fig. 5). Algo que também me fez concluir que as crianças têm a incrível capacidade de reinventar a potencialidade do que o adulto lhes propõe.

Após este momento de brincar ao faz-de-conta, as crianças colocaram as suas imagens por baixo do objeto que têm na mesa para organizar o material de escrita e de pintura o que revelou a sua preocupação em encontrar uma estratégia ao problema de as janelas estarem abertas, o que levava a que existisse corrente de ar que poderia espalhar as imagens (ver Apêndices, fig. 6). Deste modo, conseguimos concluir que as crianças do grupo também demonstram capacidade de encontrar, autonomamente, soluções ao problemas que lhes surgem.

Antes de terminar, gostaria de destacar o quanto carinhoso e empático é este grupo, ao longo do dia, várias são as vezes em que consigo observar uma criança a ajudar outra de forma espontânea e sem influência de um adulto, por exemplo, quando uma criança deixa cair todo o seu material de escrita e desenho e outra que viu se levata e vai ajudar a arrumar, ou ainda, na preocupação que revelam quando notam alguém triste ou a chorar dirigindo-se a um adulto para o alertar. Isto, porque na opinião de Cordeiro (2015), as crianças nesta faixa etária já conseguem compartilhar os seus sentimentos com os amigos e, por isso, quando vêem alguém triste percebem e conseguem colocar-se no seu lugar (p. 392).

Também sinto esta demonstração de carinho e ternura em relação a mim, pois todos os dias quando chegam à sala, antes de se dirigirem aos seus lugares algumas crianças vêm abraçar-me e dar-me beijinho dizendo “Bom dia!”. Bem como, ao final do dia têm o cuidado e a atenção de se despedirem antes de saírem da sala, um ato que alguns adultos acabam por perder, porém, é um gesto simples e tão bonito que revela respeito e afeto. E, ainda, ao longo do dia já foram

várias as vezes que ao passar perto de uma criança sou surpreendida seja por um abraço ou por um beijinho, são demonstrações de carinho tão espontâneos como estes seres incríveis.

Para terminar, quero agradecer à professora Andreia, o acolhimento fabuloso que nos deu fazendo-nos sentir como parte da sua equipa; o facto de desde o início se mostrar tão disponível em auxiliar-nos neste processo de aprendizagens e, sem esquecer, a boa-disposição e o carinho com que nos acolhe todos os dias tornando os nossos dias de estágio momentos de aprendizagens fantásticos.

Também o restante pessoal docente e não docente merece um obrigada, porque desde o primeiro momento acolheram-nos, mostrando-se disponíveis para nos auxiliarem neste nosso processo de aprendizagens, ou seja, que somos uma equipa com o mesmo intuito, auxiliar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, fazendo-as sonhar o máximo possível.

E, por último, um enorme obrigada a este grupo incrível, pelo acolhimento fantástico que tivemos, os dias junto destes seres mágicos e únicos são preenchidos de imenso carinho e amor.

Por fim, os dias de observação foram ricos em aprendizagens que considero bastante úteis de dominar de forma a auxiliar-nos a planificar propostas que vão ao encontro dos interesses e das necessidades reveladas pelas crianças. E, ainda, têm sido dias de imensa alegria e magia fazendo-me chegar a casa com uma enorme certeza; no futuro, quero auxiliar e acompanhar as crianças no seu fantástico desenvolvimento para que sejam futuros adultos seguros, criativos e com opinião, mas que nunca deixem de acreditar nos seus sonhos e em si próprios.

## Referências Bibliográficas

Aresta, F. (2015). A rua é minha!. *Cadernos de Educação de Infância*, (106), 16-19.

Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos livros.

Parente, C. (s.d.) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa de Trabalho.

## Apêndices



Figura 1 - Crianças no cantinho



Figura 2 - Crianças a ouvirem a história



Figura 3 - Criança a observar as formigas



Figura 4 - Crianças a lancharem no relvado



Figura 5 - Crianças a brincarem ao faz-de-conta com as imagens que pintaram



Figura 6 - Solução encontrada por duas crianças para imagens não voarem com a corrente de ar

## **ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 17 DE DEZEMBRO DE 2023**

Nesta reflexão, tenho como objetivo abordar a semana de intervenção com o grupo de crianças da Sala \_\_\_\_\_, da Escola Básica \_\_\_\_\_ e com idades entre os 6 e os 7 anos de idade. Deste modo, o meu intuito é relatar e refletir em relação a alguns dos momentos vivenciados ao longo dos três dias de intervenção com o grupo de crianças.

De forma a organizar este momento reflexivo, pretendo, num primeiro momento, abordar a proposta que considero que as crianças tiveram mais dificuldades. De seguida, ambiciono as mais-valias de algumas das propostas abordadas e, por último, a importância das mensagens do calendário do advento e da oportunidade de escolha da história que iriam ouvir.

No que concerne a atividade em que senti que as crianças tiveram mais dificuldades foi a com base numa imagem tinham de encontrar as sílabas e depois escrever a palavra. E foi neste último passo da proposta que algumas crianças tiveram dificuldade, ou seja, escreviam as sílabas pela ordem em que as encontraram (ver Anexos, fig. 1) e, não, tendo o cuidado de ordenar corretamente para formar a palavra que correspondia à imagem.

Deste modo, pode concluir-se que estas crianças não reconheciam a palavra escrita, algo que na perspetiva de Sim-Sim (2009) “é a pedra basilar da leitura” (p. 12). Isto, porque o reconhecer uma palavra é “o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita à sua forma oral” (Sim-Sim, 2009, p. 12); daí a sua importância para os momentos de leitura.

Uma possível estratégia que poderia ter auxiliado as crianças que tiveram mais dificuldade, seria que numerassem as sílabas, assim, no momento de escrever sabiam que tinham de o fazer tendo em conta a ordem crescente dos algarismos. Devo destacar que esta foi uma estratégia que vi que algumas crianças usarem e permitiu que escrevessem corretamente a palavra sem troca de posicionamento das sílabas.

Relativamente às atividades relacionadas com a área curricular da matemática, mais concretamente a contagem, esta escolha teve por base o que defende a Associação de Professores de Matemática (2015), ao afirmar que “Contar é uma das primeiras experiências matemáticas das crianças” (p. 12).

Aliado à contagem é essencial que as crianças desenvolvam diversas estratégias de contagem, porém, isso é da responsabilidade do professor, dado que cabe-nos a nós “seleccionar,[Sic] adaptar ou imaginar as tarefas ... Para tal, um dos princípios ... importante ter presente é o da diversidade” (Associação de Professores de Matemática, 2015, p. 11). Com base no que foi referido anteriormente é que ao longo dos dias as propostas apresentadas eram diferentes umas das outras para estimularem e cativarem as crianças de modo a promover a estimulação da sua capacidade de raciocínio, enquanto desenvolvem a noção de sentido de número. Para isso, também existiu o cuidado que as tarefas não fossem demasiado abstratas, de forma às crianças considerarem demasiado complexas o que levaria a que se aborrecessem no momento de resolverem.

Tendo em conta as partilhas das crianças posso afirmar que foi cumprido o objetivo principal de que as crianças se sentissem entusiasmadas pelas atividades, sendo estimulado o gosto pela matemática e não o receio, algo que se pode confirmar com as seguintes partilhas “Foi fácil até!”, “Eu gostei!”, “Achava que ia ser mais difícil!”, “Viste? Eu consegui!”. Para além desta partilhas que reconfortam várias foram as crianças que enquanto resolviam tinham um sorriso magnifico nos lábios o que demonstra bem-estar e satisfação (ver Anexos, fig. 2), algo que não seria possível se estivessem aborrecidas pelo que estavam a resolver.

Associado à contagem surge o cálculo mental também ele é crucial que seja estimulado, uma vez que para ser algo a que se recorre com facilidade é necessário que o recorrer ao cálculo mental seja desenvolvido.

Contudo, enquanto futura professora é fundamental que tenha a noção que o desenvolvimento da capacidade de cálculo mental nas crianças só ocorre “em função das experiências de aprendizagens que tiverem oportunidade de vivenciar” (Menino, 2023, p. 117). Ou seja, nem todas as crianças terão as mesmas oportunidades para desenvolver a sua capacidade de cálculo mental, por isso, é que esta semana foram propostas tarefas que estimulasse essa mesma; visto que quanto maior o contacto mais facilidade e competências irão desenvolver as crianças.

Como atividades que potenciasses o cálculo mental foram a descoberta do valor da imagem e os algarismos cruzados. Em relação à primeira atividade – descoberta do valor da imagem – (ver Anexos, fig. 3) por um lado algumas crianças num primeiro momento tiveram dificuldade a compreender o que era solicitado, no entanto, após explicar conseguiam resolver. Já outras crianças conseguiram entender e resolveram com facilidade e sem necessitar qualquer auxílio.

É, de destacar, que tendo em conta esta proposta, uma das estratégias a que as crianças recorreram foi registar o valor que conheciam por baixo da imagem, logo no momento de descobrir o valor que faltava só completavam, sendo assim “Mais fácil para não me esquecer” como afirmavam.

No que concerne a proposta dos algarismos dos números, esta foi uma excelente proposta ao nível de se conseguir avaliar a utilização de diversas estratégias como tínhamos planeado, deste modo observei o uso dos dedos, uso das canetas de feltro (ver Anexos, fig. 4) e, ainda, a interajuda entre crianças que se associaram em grupos para resolverem (ver Anexos, fig. 5).

Ainda relacionado com esta proposta queríamos compreender se ao resolverem as crianças tinham percebido a dinâmica dos algarismos cruzados, ou seja, terem em atenção os algarismos que adicionavam, pois eram o auxílio para a realização das próximas operações. Relativamente a este tópico algumas crianças encontram-se no nível médio da grelha de avaliação que utilizámos, isto, porque inicialmente demonstram ter compreendido, mas a uma dada altura, realizam outras operações sem ter em conta os algarismos anteriores. Porém, é de realçar que apesar desta troca as operações que, posteriormente, realizam estão corretas, logo no campo se realizam as operações corretamente todas as crianças estão no nível alto.

Assim, na minha opinião, as atividades desenvolvidas foram essenciais para que as crianças consolidem os seus conhecimentos relacionados com a adição, algo fulcral para mais tarde, ou seja, que ao adquirirem novos conhecimentos o façam sem a existência de lacunas que condicionariam a aquisição de novas aprendizagens.

Esta semana, dado que conseguimos desenvolver tudo o que estava planeado e as crianças já tinham resolvido as propostas de recurso, realizámos o bingo dos algarismos – recurso de uma semana anterior que não tínhamos conseguido utilizar (ver Anexos, fig. 6). Visto que não era a primeira vez, as crianças lembravam-se perfeitamente das regras e compreenderam facilmente que eu iria enunciar uma operação que teriam de resolver e ver se nas suas grelhas tinham o resultado.

Ao contrário do que aconteceu com o bingo das palavras, neste as crianças não solicitaram a confirmação se tinham ou não o resultado na sua grelha, uma vez que estavam concentradas a observar as diversas representações dos algarismos.

Devo confessar que apesar de não estar planeado este foi um momento muito rico, dado que estimulou o cálculo mental indo assim ao encontro das atividades da semana e, ainda, auxiliou na compreensão das facilidades/dificuldades que as crianças têm em realizarem as operações.

O episódio que confirmou que se lembravam das regras foi quando uma criança me disse “Olha tenho uma cruz em todos” e sem que fosse preciso eu dizer, logo de imediato várias crianças disseram “Diz bingo!” “Ganhaste!”. No entanto, o jogo não terminou aqui, uma vez que as crianças solicitaram que terminasse de enunciar os últimos cartões, algo que demonstra que estavam a gostar da atividade que estavam a desenvolver.

Algo que me conforta no sentido que estamos a ir ao encontro do que acreditamos relativamente a que é fundamental propor atividades que consolidem os conhecimentos até então adquiridos, como forma de facilitar a aquisição de novos e, ainda, de promover nas crianças a autoconfiança e a segurança nas suas capacidades.

Isto, porque “É hoje indiscutível a importância das primeiras aprendizagens matemáticas das crianças na formação da sua futura predisposição para a aprendizagem desta ciência, bem como nas suas convicções [Sic] das suas capacidades matemáticas” (Associação de Professores de Matemática, 2015, p. 12).

Relativamente ao desenvolvimento da autoconfiança, algo crucial a promover nas crianças de modo que no futuro acreditem em si e nas suas capacidades, sem o receio de errar, mas sim ver no erro a possibilidade de aprender.

Assim, dado que tal como defende Gonçalves (1991 como citado em Ramalho, 2016, p.28), é através da Expressão Artística que o aluno desenvolve “a autoconfiança ..., estimula a vontade própria, o poder de iniciativa e a criatividade ... a sensibilidade, ... aprende a conhecer-se, a conhecer os outros, ganha a capacidade de aceitar ... a autenticidade de cada um ... e aumenta a sensibilidade” (p. 169).

Deste modo, cabe ao professor possibilitar que as crianças tenham momentos para se expressarem livremente e sem receios de forma que se deem a conhecer aos outros (Ramalho, 2016, p.31). Com base neste argumento é que decidimos que o momento da criação dos bonecos de neve seria da responsabilidade das crianças, para que cada criança expressasse o seu eu (ver Anexos, fig. 7).

Para além de que “proporcionar uma educação cuja metodologia envolva a arte...Pode inclusive substituir a competitividade, por valores como a interajuda e a gestão de relacionamentos” (Gonçalves, 1991 como citado em Ramalho, 2016, p.13). Algo que foi notório no momento da realização, pois as crianças mostravam umas as outras o seu boneco (ver Anexos, fig. 8) e teciam elogios “Gosto!”, “Está muito giro!” e “Como é que conseguiste desenhar esse cachecol? Ajudas-me?”.

E, tal como sugere Sousa (2003) “Mais importante do que aprender, conhecer e saber; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.63). E posso afirmar sem receio que as crianças sentiram felicidade ao realizarem esta atividade, visto que quando os bonecos de neve foram afixados no placard paravam para observar e diziam ao mesmo tempo que apontava “É meu!” (ver Anexos, fig. 9). Ou então reuniam-se em pequenos grupos para mostrar dar a conhecer o seu (ver Anexos, fig. 10).

Assim, considero que as crianças compreenderam que mais importante que o resultado é todo o processo que construíram para o atingir e que se sentiram orgulhosas do que fizeram, então quer dizer que desenvolveram um excelente trabalho.

Importa referir, também, que dado que este momento era da responsabilidade das crianças foi-lhes dada a liberdade para escolherem o que tencionavam que estivesse escrito no placard para como partilharam “Dar a conhecer os nossos desejos”. Deste modo, as crianças deram sugestões e depois como disse e muito bem uma criança “Temos de votar para saber qual é que fica” (ver Anexos, fig. 11).

Contudo, após a votação algumas crianças manifestaram estar tristes por o que escolheram não ter sido o mais votado e, uma vez que acredito que todas as partilhas devem ser valorizadas para que da próxima vez não se sintam desmotivadas. Comecei por explicar que título só poderíamos ter um ao qual uma criança acrescentou “Se não era uma confusão”, no entanto, podíamos espalhar as palavras que disseram pelo placard e aí os rostos iluminaram-se e uma criança até afirmou “Sim é uma ótima ideia!”.

Gostaria, ainda de referir que a interajuda não é apenas estimulada com as Artes, isto, porque com a atividade da descoberta das palavras secretas (ver Anexos, fig. 12). Algo muito notório, apesar de ter sido planeada para resolverem a pares, várias foram as crianças que partilharam a sua felicidade ao descobrirem que era a pares “Pode ser em conjunto!”, “Assim ajudamo-

nos!”. E, efetivamente, foi magnífico observar a interajuda que existiu naquele momento, auxiliavam a perceber qual o grafema que correspondia à imagem, tendo o cuidado de mostrar no recurso e não apenas de dar a resposta (ver Anexos, fig. 13).

Deste modo, é da nossa responsabilidade desenvolver atividades que cativem a atenção das nossas crianças despertando o gosto por querer descobrir mais, sem se sentirem aborrecidas e, ainda, enquanto é estimulada a empatia e a preocupação em auxiliar o outro.

Nesta ordem de ideias, surgir o calendário do advento e com ele uma mensagem/desafio por dia (ver Anexos, fig. 14), destaco que senti que era algo que tinha a sua importância, uma vez que todos os dias uma criança diferente relembra que tínhamos de ir buscar a mensagem do dia. Também, senti que preferiram as mensagens como “Elogia/dá um abraço a alguém que gostes”, isto porque sorriam e, logo, existiram partilhas como “Gosto muito de ti, P.”, “D. sabes desenhar muito bem!”, “Adoro brincar contigo!”, tudo isto com abraços apertados à mistura.

Para terminar este momento de reflexão, quero partilhar um momento incrível que surgiu da minha indecisão entre 2 livros, pois concordo com o que sugere Cordeiro (2015), ao referir que “O livro deve ser um elemento constante ... na vida da criança” (p. 428).

Deste modo, no momento de planificar não consegui decidir qual o livro que queria partilhar com as crianças, gostava dos 2, por isso, considerei que seria interessante por uma vez ser dada a possibilidade às crianças de serem elas a escolher a história que queriam ouvir. Algo que vai ao encontro do defendido por Poslaniec (2006), quando destaca que o contacto com livros deve deixar de ser “uma actividade [Sic] limitada para uma actividade [Sic] mais alargada, da qual ... podem beneficiar” (p. 15).

E, assim foi, apresentei os 2 livros às crianças (ver Anexos, fig. 15) e elas referiram logo “Disseste que hoje nós é que escolhíamos” o que mostra que gostaram da ideia de serem elas a decidir e partilharam logo a sua estratégia para se saber qual o livro “Temos de fazer uma votação e o livro que tiver mais ganha”.

No momento da votação, uma criança votou nos 2 livros e, rapidamente, outra disse “O M. votou nos 2 e não pode”, porém, ao observar a diferença de votos tranquilizei-a e disse que iríamos contar para ver se esse voto mudaria algo. Terminada a contagem, foi a própria criança que me respondeu “Não muda, este ganhou tem 16 e outro só tinha 8”.

Ao refletir sobre este momento, fico feliz por ter potenciado um momento em que as crianças tiveram de realizar as suas escolhas e decisões, enquanto estavam a ser estimulados conceitos da matemática, tais como a comparação entre quantidades de modo a compreender qual a maior e a menor. Ou seja, é uma forma de ir inculcando a percepção da importância da matemática no nosso quotidiano, bem como, de realizar as nossas escolhas por nós próprios.

Por último, quero destacar que foi um momento maravilhoso em que senti as crianças atentas e interessadas do início ao fim da história (ver Anexos, fig. 16), tinham o seu olhar fixo nas magníficas ilustrações, até a criança que partilhou que já tinha ouvido a história. Dado que,

tal como menciona Marques (1997), “Ler é algo mais do que decifrar o significado das palavras. É uma experiência social” (p.7).

Face ao entusiasmo que senti e às partilhas das crianças “Fizemos uma boa escolha!” ou “Eu gostei muito”, considero que é uma estratégia a voltar a recorrer, pois as crianças sentem-se valorizadas e estão logo desde o início mais implicadas, visto que foram responsáveis pela escolha.

Por fim, termino esta semana com a certeza que ao ser dado mais poder de decisão às nossas crianças fazemos com que se impliquem e que se sintam ainda mais realizadas. E, ainda, que estes seres maravilhosos têm presente, nos seus corações, o ano todo a magia do Natal, por isso um obrigada gigantesco por me auxiliarem a crescer e a realizar aprendizagens para melhorar.

## Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2015). O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos. A Esfera dos livros.

Marques, R. (1997). Ensinar a ler, Aprender a ler. Texto Editora.

Poslaniec, C. (2006). Incentivar o Prazer de Ler – Actividades de leitura para jovens. Asa Editores.

Ramalho, C. (2016). *O Desenvolvimento da Expressão em Contexto Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14216/1/Cristina%20Ramalho.pdf>

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)

Sousa, B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.

## Anexos

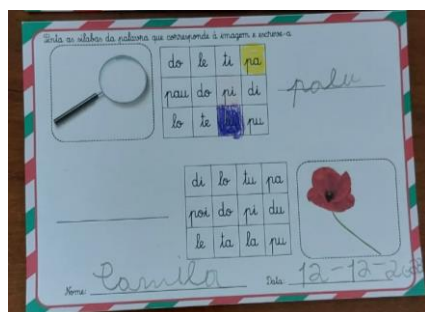


Figura 1 - Proposta da descoberta das sílabas



Figura 2 - Criança a sorrir após resolver lista de prendas



Figura 3 - Proposta descoberta do valor da imagem



Figura 4 - Criança a resolver os algarismos cruzados



Figura 5 - Crianças a partilharem ideias sobre os algarismos cruzados



Figura 6 - Bingo dos algarismos



Figura 7 - Realização dos bonecos de neve



Figura 8 - Criança a mostrar a outra o que realizou



Figura 9 - Criança a identificar o que realizou



Figura 10 - Crianças a identificarem a quem pertence o boneco

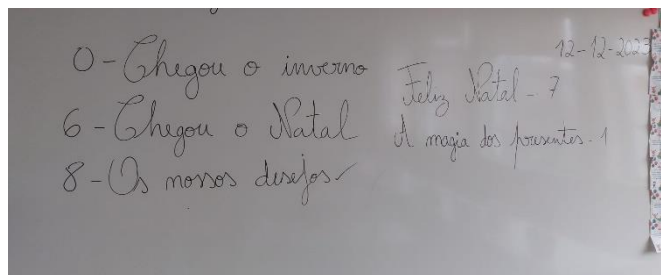


Figura 11 - Registo da votação para o título do placard no qual estariam os bonecos de neve



Figura 12 - Proposta da descoberta das palavras secretas



Figura 13 - Crianças a auxiliarem-se na descoberta das palavras



Para além disso, estes problemas permitiram a ligação à realidade/ao quotidiano algo que facilita a compreensão por parte das crianças da utilidade da aquisição dos conhecimentos matemáticos. Sendo que é de realçar que para esta ligação ao quotidiano ser perceptível para as crianças, a utilização de valores reais foi uma mais-valia, pois transportavam-se para a vida real e, assim, associavam e compreendiam melhor.



Figura 3 - Criança a partilhar a sua resolução

No que concerne os pontos a melhorar, na minha opinião seria a resolução em grupos poderia permitir que as crianças que não resolveram e limitaram-se a copiar fossem estimuladas e descobrissem estratégias de resolução diferentes das suas (ver Figura

3).

Já no caso das situações problemáticas das horas (ver Figura 4), numa próxima proposta seria mais vantajoso a existência de dados individuais, porque levaria a que cada criança resolvesse ao seu ritmo sem estar a condicionar por estar à espera de que o colega lhe dê o dado. Porém, é, de destacar que o intuito da partilha dos dados recaiu sobre o facto de ser uma forma de potenciar a partilha e a cooperação. E, para além de que enquanto circulava pela sala, verifiquei que esta escolha - de partilha de dados entre pares -potenciou que as crianças se auxiliassem no esclarecimento de dúvidas, por exemplo na leitura das horas.



Figura 4 - Momento da atividade de exploração de horas

Relativamente às situações problemáticas, a última sugestão que destaco seria existência de diálogo, nomeadamente, na proposta das horas; teria sido benéfico para o grupo que existisse um momento de diálogo no qual eram partilhadas as diversas estratégias.

Por exemplo, quando surgiu 60 minutos, algumas crianças contaram de 5 em 5 minutos para compreenderem qual o horário a registar e outras afirmaram “60 minutos é igual a uma hora, por isso é só somar uma hora”. Ou ainda, 45 minutos algumas crianças descobriram a hora calculando de 5 em 5 minutos, enquanto outras crianças pensaram “45 minutos é 30 mais 15, logo meia hora depois são e agora é só somar mais 15 minutos”.

Para terminar a reflexão, no que diz respeito à resolução de problemas, queria destacar que algumas partilhas das crianças permitiram visualizar as propostas de uma perspetiva diferente das que idealizei enquanto as preparava, algo que promovia o estabelecimento de ligações com outras áreas curriculares. Como por exemplo, num problema de cálculo da quantidade de rede necessária para vedar vários canteiros, uma criança só colocou uma rede nos lados comuns, pois assim como afirmou “Poupei rede e temos de poupar! E também poupo dinheiro, porque não preciso de comprar tanta rede”.

Assim, para as crianças foi uma “manhã problemática” afirmação que completaram ao dizer “Não, porque é mau, mas porque disseste que vamos resolver problemas” e “É divertido!” com estas partilhas percebe-se o entusiasmo perante a apresentação da proposta.

Seguidamente, o momento do visionamento do vídeo (ver Figura 5) potenciou um exce-



Figura 5 - Grupo durante o visionamento do vídeo

lente momento de discussão e de partilha, em que as crianças autonomamente partilhavam os conhecimentos que já tinham adquiridos.

Inicialmente, as crianças mostraram-se preocupadas com a duração do vídeo, dado que questionaram “Professora, vamos ver o vídeo todo?”, porém, no final não referiram a duração, mas partilharam “Foi muito interessante”, algo que revela que foi um momento prazeroso para as crianças que acabaram por se esquecer da duração (Hachette Education, s.d.).

Neste momento ocorreu algo diferente do planeado, ou seja, face ao *feedback* e ao interessante das crianças em partilharem o seu conhecimento; colocava o vídeo em pausa para deixar que existisse um diálogo em grande grupo. Este momento permitiu ter conhecimento das aprendizagens que algumas crianças já tinham adquirido, algo crucial que um professor domine, isto, porque através do conhecimento das ideias prévias consegue-se ter dicas para conseguir planear de modo a ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança individualmente.

Para além disso, este momento de partilha foi essencial, pois conceitos mais difíceis para algumas crianças, como o movimento de rotação e movimento de translação, foram explicados por crianças que tinham compreendido com mais facilidade, talvez devido à utilização de uma linguagem mais simples que não estava a complexificar mais do que simplificar.

No que diz respeito às melhorias que realizaria a esta proposta para uma próxima abordagem, destaco duas. A primeira seria levar material, por exemplo bolas de esferovite, para exemplificar os movimentos de rotação e de translação, dado que percebi que as crianças ao observarem, o conceito tornava-se mais compreensível quando exemplificado. Por essa razão, para colmatar essa dificuldade uma das estratégias foi exemplificar com o próprio corpo.

Já em relação à segunda sugestão seria fornecer uma tabela de registo, na qual as crianças podiam anotar informações essenciais, por exemplo, poderiam existir espaços com dicas do que registar e outros em branco dado liberdade de escolha às crianças. Esta sugestão surge no seguimento de ter observado que algumas crianças realizaram registos nos seus cadernos (ver Figura 6).

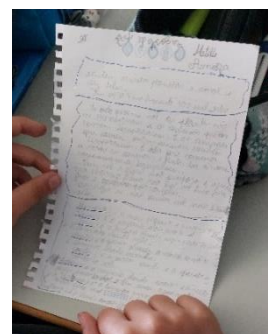


Figura 6 - Anotações que criança realizou durante o vídeo

De seguida, o vídeo promover a elaboração de cartazes em que relativamente a esta proposta realço a condicionante da organização dos grupos – cada grupo tinha de ter uma menina.

Inicialmente, algumas crianças mostraram-se reticentes o que as levou a partilhar, “Mas já estamos habituadas a trabalhar juntas”, como forma de justificar que queriam que fossem os grupos habituais. Porém, foi refletido em conjunto que assim não estávamos a valorizar os benefícios de trabalhar em grupo, ou seja, o facto de ser uma forma de trabalho que potencia o desenvolvimento de atividades com várias pessoas de modo a conhecer diversas estratégias.

Apesar de alguma dificuldade ao início para se organizarem, na minha opinião, este momento foi uma mais-valia, dado que permitiu que cada grupo tivesse de se adaptar de forma a ultrapassar os obstáculos que surgiam – neste caso em relação em organizarem-se para que todos participassem.



*Figura 7 - Grupo que se organizou cada criança uma tarefa*

E, no que concerne a organização, é de destacar que em alguns grupos as crianças organizaram-se de modo que uma desenhava, outra escrevia e outras pesquisavam, pois tal como afirmaram “Vou pesquisar enquanto eles vão adiantando”. Ou seja, nestes grupos foi perceptível a noção de cooperação e trabalho de grupo, em existiu divisão de tarefas para que conseguissem gerir calmamente o tempo disponível para a concretização da tarefa (ver Figura 7).

Associada à elaboração dos cartazes surge a apresentação dos mesmos, momento esse de extremo interesse, uma vez que foi observável que os grupos tiveram o cuidado e a preocupação em apresentar mais informações do que as do vídeo para completar o conhecimento. Logo, pode afirmar-se que esteve constantemente presente a comunicação e os seus benefícios, o que permitiu que com as diversas partilhas as crianças adquiriram um conhecimento mais alargado.

No que diz respeito aos pontos a melhorar, na minha perspetiva destaco dois. O primeiro seria a existência de um guião com a divisão de tarefas para auxiliar que desde o início todos os grupos dividam as tarefas de forma que todos sejam responsáveis por algo e, deste modo permite colmatar a dificuldade sentida em alguns grupos em relação a se organizarem.

Já a segunda melhoria concerne os recursos, ou seja, presença de mais recursos para a pesquisa, por exemplo, ter solicitado, no dia anterior, que as crianças trouxessem os seus computadores e livros sobre o Sistema Solar. Isto, porque algumas crianças destacaram como dificuldade o tempo de pesquisa, porque com um só computador as crianças tiveram de aguardar que os grupos terminassem. Contudo, é de destacar que, autonomamente, algumas crianças abdicaram do seu tempo de intervalo para realizarem a pesquisa e desta forma “Adiantar trabalho!”, algo que facilitou que o tempo de espera fosse mais reduzido (ver Figura 8).



*Figura 8 - Crianças a pesquisar durante o intervalo*



Figura 9 - Criança a observar cartazes

Por fim, a afixação dos cartazes foi algo que senti que foi significativo para as crianças, visto que quando queriam podiam explorar (ver Figura 9) e até registar informações que considerassem importantes, isto, porque como partilhou uma criança “Só tenho dos planetas que fiz o trabalho!” (ver Figura 10).



Figura 10 - Criança a registar informações dos cartazes

Antes de terminar, gostaria de abordar a elaboração do mural em puzzle (ver Figura 11), em que as crianças adaptaram ao fio condutor da semana – Sistema Solar –, ou seja, considerámos que iriam realizar com muita mais motivação e empenho se fossem os responsáveis pela escolha do tema. E, ainda, permitiu-nos ter a confirmação de que o tema da semana ia ao encontro dos seus interesses.



Figura 11 - Elaboração do mural

Relativamente à planificação do mural, na minha opinião foi uma estratégia que por um lado permitiu sistematizar os conhecimentos adquiridos interligando-os com a importância das Artes. Dado que recorrendo às Artes consegue-se transmitir conhecimento ou despertar a curiosidade para pesquisar e descobrir mais sobre algo.



Figura 12 - Escolha da peça

E, também, foi uma estratégia de propostas de recurso que os alunos que terminavam as propostas mais rápido podiam realizar de modo autónomo, visto que escolhiam (ver Figura 12) e, depois, de terminarem colocavam (ver Figura 13) de modo a reformar a ilustração (ver Figura 14).



Figura 13 - Peças das crianças que já coloriram

Por fim, realçar o quanto os cartões foram essenciais (ver Figura 15), dado que para além de permitirem o conhecimento do que iriam abordar ao longo da semana, potenciou que as crianças partilhassem o que queriam descobrir e no final se avaliassem.

No que concerne as partilhas, foi uma forma de dar oportunidade às crianças de guiarem as descobertas desta semana, algo que tentamos sempre fazer; no entanto, a diferença foi que ficou registado para no final da semana voltarmos e confirmarmos se as questões foram respondidas. Algo que potenciou dois momentos maravilhosos, o primeiro, que permitir ter consciência dos conhecimentos já adquiridos e, ainda, estimular a curiosidade. Já o segundo, o momento de confirmar, foi incrível ver o sorriso nos lábios das crianças que partilhavam “Descobri o



Figura 14 - Puzzle completo



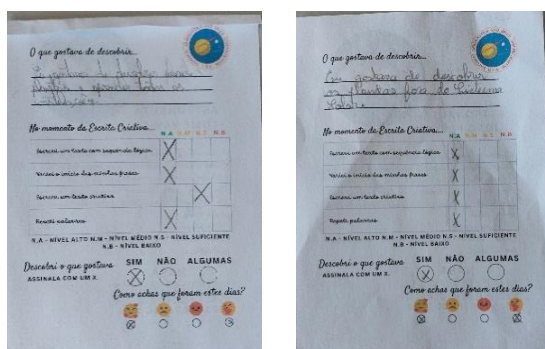
Figura 15 - Criança a preencher cartão

que queria” ou “Professora, eu fiquei a saber o que queria”. Assim, é uma forma de motivar as crianças para a realização de descobertas, ou seja, ao compreenderem que as suas partilhas são interessantíssimas e potenciadoras de momentos de aprendizagem, para além de se sentirem valorizadas e a sua autoestima aumentar, vão querer descobrir mais.

No que diz respeito à avaliação, tinha sido algo que tínhamos referido na reflexão de uma avaliação de Escrita Criativa e consistiu num momento em que as crianças preencheram a mesma grelha de avaliação que a nossa.

Porém, não ocorreu como planeado dado que as crianças acabaram por não escrever o texto individual que depois avaliariam. O que deu origem a debate, pois uma criança partilhou, “Mas não escrevemos um texto!” ao qual uma criança afirmou “Escrevemos sim, então e os cartazes?”. Assim, face a este diálogo entre duas crianças, ficou acordado em turma que a avaliação que iriam realizar era sobre a elaboração dos cartazes sobre o Sistema Solar, visto que como afirmou o grupo nestes “Também tivemos de escrever textos”.

Assim, para além desta proposta ser interessante, uma vez que permitiu que as crianças refletissem sobre as dificuldades que tiveram e as facilidades (ver Figura 16). Foi crucial, por mais uma vez ser notória a capacidade de adaptação que as crianças têm e que, por vezes, é ignorada.



Sendo que *Figura 16 – Exemplos de cartões preenchidos* destaque, também, a

partilha e discussão da escolha dos níveis, em que, por um lado, algumas crianças no parâmetro – *Revela criatividade e imaginação na descrição* – referiram que tinham de colocar no nível médio “Porque não podíamos inventar” e “Nada veio da nossa imaginação...o que está no cartaz veio do vídeo ou da pesquisa que fizemos”. E, por outro lado, algumas crianças disseram, “Mas o meu grupo foi criativo na organização das informações e nos desenhos que fizemos, por isso eu pôs nível alto”.

Mais do que o nível que colocaram, para mim, foi maravilhoso observar as crianças a partilharem as suas avaliações, bem como a argumentar o porquê da sua escolha. Algo que demonstra que a aquisição que as escolhas que realizam devem ser refletidas e com argumentos e, não apenas porque sim.

Por fim, foi uma semana em que viajamos pelo Espaço e em que senti que foi dada a possibilidade tanto de partilharem conhecimento, como de realizarem novas aprendizagens que as crianças têm fácil acesso para consulta (ver Figura 17).

Assim, termino a semana orgulhosa da criatividade e do quanto este grupo é curioso e motivado por descobrir, algo fundamental que permitiu viajar até ao Espaço.



Figura 17 - Recurso resumo de conceitos

### Referências Bibliográficas

Fagnant, A., & Vlassis, J. (2010). Le rôle de la résolution de problèmes dans les apprentissages mathématiques : questions et réflexions. *Education Canada*, 50, (1). <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Fagnant.pdf>

Hachette Education. (s.d.). *Comment bien utiliser la vidéo en classe?* <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualite/comment-bien-utiliser-la-video-en-classe/>

## ANEXO VIII – EXEMPLAR DO PEDIDO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO



### Pedido de consentimento na participação de um projeto de investigação e autorização para recolha de imagens

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Gabriela Cordeiro, aluna do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior da Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Neste momento, encontro-me na sala do/a seu/sua educando/a, com a orientação do Educador Manuel Silva, a desenvolver a Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância.

No âmbito da elaboração do relatório necessário para a atribuição do grau de Mestre, irei desenvolver um projeto de investigação, cujo tema é o interesse das crianças pelos livros. Deste modo, tenho como intuito experimentar diversas estratégias para compreender quais serão as mais úteis para promover um maior interesse pelos livros.

Assim, venho por este meio solicitar o seu consentimento para o/a seu/sua educando/a integrar este projeto de investigação, no qual irá realizar diferentes propostas e responder a um questionário, antes e depois da aplicação das estratégias, de modo a analisar se existiu mudança de hábitos no contacto com os livros. Neste sentido, irei necessitar de recolher registos fotográficos e de vídeo ao longo das semanas de intervenção, por isso, venho, também, solicitar a sua autorização para a recolha de imagens (fotografia e vídeo).

Por fim, destaco que os dados recolhidos, as imagens e os vídeos realizados destinam-se unicamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

Desde já, agradeço a sua atenção e colaboração!

Atenciosamente,

A Discente

Leiria, 24 de abril de 2023

Educador Manuel Silva

---

### Pedido de consentimento de participação e de autorização de recolha de imagens

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado/a de Educação do/a \_\_\_\_\_, li e compreendi este documento.

Autorizo a participação do/a meu/minha educando/a no projeto e a recolha de imagens.

Não autorizo a participação do/a meu/minha educando/a no projeto e a recolha de imagens.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Leiria, \_\_\_\_ de abril de 2023

# ANEXO IX – CALENDARIZAÇÃO RELATIVA ÀS PROPOSTAS NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

## Calendarização relativa ao Projeto de Investigação

Data	Planeamento	Organização do grupo	Recursos necessários e modo de recolha de dados
Semana 17, 18 e 19 de abril	- Observar o contacto que as crianças realizam com os livros através do registo de notas de campo de quem o fez, quantidade de vezes e o dia em que ocorreu (Dirigem-se à prateleira e selecionam livros? Quantas vezes? Quem o fez? Trazem livros de casa?).	Observação direta	Bloco de notas
Semana 24 e 26 de abril	- Colocar diversos livros nas diferentes zonas da sala, observar e registar as reações das crianças.	Observação direta	Bloco de notas; Registo fotográfico/vídeo e Questionários.
	- Diálogo com as crianças relativamente há ideia de elaborar um livro (recordar que a ideia foi apresentada há umas semanas por uma criança).	Grande grupo	
	- Recolher e registar ideias das crianças para a história. - Realização de inquéritos às crianças para conhecer os hábitos de contacto com os livros de cada uma (Gostam de livros? Têm livros em casa? A família tem o hábito de ler? Caso exista, qual o livro preferido?). - Distribuição de inquéritos à família de forma a conhecer os hábitos de contacto com os livros no contexto familiar.	Diálogo individual	
Semana 02 e 03 de maio	- Pedir às crianças que indiquem quais as etapas a realizar para a elaboração de um livro (registar as ideias).	Grande grupo	Bloco de notas, Tabela de divisão de tarefas e Registo fotográfico/vídeo.
	- Definir com as crianças as tarefas que cada uma realizará dando possibilidade de escolha (preenchimento da tabela realizada com as ideias registadas).		
	- Escrita do texto da história (cada criança terá a possibilidade de contribuir dando continuidade às ideias anteriores e respeitando o tema decidido em grande grupo).	Pequenos grupos	
	- Levar livros para o exterior e observar as reações das crianças.	Observação direta	
	- Exploração de pictogramas pelas crianças. - Diálogo com as crianças se gostam de explorar os livros enquanto estão no exterior (Gostam de estar a ver livros na rua? Gostavam de levar mais vezes os livros para a rua? Gostavam de ter uma zona – “cantinho da leitura exterior”	Grande grupo	
Semana 08, 09, 10 de maio	- para explorar os livros na rua?) → Nota: caso as crianças demonstrem interesse pela criação de uma zona no exterior para explorarem os livros, neste momento de diálogo, serão recolhidas as suas ideias (local, o que gostariam de ter e materiais necessários).		
	- Realização das ilustrações. - Transcrição do texto. - Recorte dos pictogramas. - Organizar os pictogramas tendo em conta o texto das crianças. - Colocar diversos livros nas diferentes zonas da sala, observar e registar as reações das crianças.	Pequenos grupos Observação direta	Bloco de notas; Pictogramas impressos e Registo fotográfico/vídeo.
Semana 15, 16 e 17 de maio	- Diálogo em relação à evolução do livro (O que já fizemos? O que falta fazer? Como fazer? Como será a capa?).	Grande grupo	Bloco de notas; Pictogramas impressos e Registo fotográfico/vídeo.
	- Realização das ilustrações. - Transcrição do texto. - Recorte, organização e colagem dos pictogramas. - Criação do espaço exterior para a exploração de livros.	Pequenos grupos	
	- Diálogo em relação à evolução criação do “cantinho da leitura exterior” (O que já fizemos? O que falta fazer? Como fazer?). - Observar a existência ou não do contacto espontâneo com livros.	Grande grupo Observação direta	
Semana 23 e 24 de maio	- Realização da capa do livro. - Criação do espaço exterior para a exploração dos livros. - Observar a existência ou não do contacto espontâneo com livros.	Pequenos grupos Observação direta	Bloco de notas e Registo fotográfico/vídeo.
	- Criação do espaço exterior para a exploração dos livros.	Pequenos grupos	
Semana 29, 30 e 31 de maio	- Diálogo em relação ao processo de criação do “cantinho da leitura exterior” (O que foi mais fácil fazer? O que acharam mais difícil? Acrescentavam algo mais? O que gostam mais?).	Grande grupo	Bloco de notas; Mapa e pistas para Caça ao Tesouro; Questionário família e Registo fotográfico/vídeo.
	- Diálogo em relação à elaboração do livro (O que foi mais difícil? O que acharam mais fácil? Gostavam de ter feito outra tarefa? Mudavam algo?). - Realização de uma Caça ao Tesouro (descoberta de livros escondidos).		
	- Observar a existência ou não do contacto espontâneo com livros e se as crianças espontaneamente se dirigem ao “cantinho da leitura exterior”. - Distribuição de inquéritos à família de modo a perceber se os hábitos de contacto com os livros das suas crianças mudaram no contexto familiar.	Grande grupo	
Semana 05, 06 e 07 de junho	- Observar a existência ou não do contacto espontâneo com livros e se as crianças espontaneamente se dirigem ao “cantinho da leitura exterior”.	Observação direta	Bloco de notas; Questionários crianças e Registo fotográfico/vídeo.

\*esta calendarização não é fixa, tem como objetivo organizar a investigação, por isso, caso seja necessário poderá sofrer alterações

## ANEXO X – EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS CRIANÇAS

### Interesse pelos livros



Olá!

Como sabes sou a Gabriela e, como tu, eu também ainda estou na escola a estudar para ser Professora ou Educadora de Infância.

Para isso tenho de fazer vários trabalhos e num deles preciso da tua ajuda!

Estou a realizar um projeto e preciso de conhecer a atenção que dás aos livros e, por isso, gostava que respondesses a algumas perguntas.

Fica descansado(a) as tuas respostas serão secretas, apenas para mim! Por isso,, deves ser sincero(a) ao responder.

Muito obrigada pela tua ajuda preciosa!

*Gabriela Cordeiro*

★ Queres responder a este pequeno questionário?  SIM  NÃO

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Vamos lá*

1 Quantos anos tens?



4



5



6

2 O que fazes nos tempos livres?

Jogar à bola  Ver televisão  Brincar na rua

Ver livros  Ouvir música  Outro: \_\_\_\_\_

3 Gostas de livros?

SIM  NÃO

4 Tens livros em casa?

SIM  NÃO

5 Em casa, costumam ler-te livros?

SIM  NÃO

6 Antes de ires dormir, ouves uma história?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

7 Se tiveres, qual é o teu livro preferido?

\_\_\_\_\_

8 Tu é que escolhes os teus livros?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

9 A tua família costuma ler (livros, jornais, revistas...)?

SIM  NÃO

10 Como te sentes ao ver livros?



*Muito obrigada*



## ANEXO XI – EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS FAMÍLIAS

### Interesse pelos livros



Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação,

Sou a Gabriela Cordeiro, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior da Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e preciso da sua colaboração.

No âmbito do projeto de investigação que estou a desenvolver, decidi elaborar um inquérito para compreender o interesse das crianças pelos livros. Para tal, gostaria de contar com a sua ajuda que consiste em responder a este pequeno questionário que se segue.

Para terminar, é só necessário que indique o nome do/a seu/sua educando/a, visto que no momento de analisar os resultados ajudará a compará-los. No entanto, garanto o anonimato das suas respostas e que estas servirão apenas para fins académicos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Gabriela Cordeiro*



Nome do(a) educando(a): \_\_\_\_\_

Assinale com um **X** a resposta adequada

1 O que faz o/a seu/sua educando/a nos tempos livres?

Jogar à bola  Ver televisão  Brincar na rua

Ver livros  Ouvir música  Outro: \_\_\_\_\_

2 Têm livros em casa?

SIM  NÃO

3 Costuma ler para o/a seu/sua educando/a?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

4 Se lê para o/a seu/sua educando/a, quem escolhe o livro?

Adulto  Criança

5 O/a seu/sua educando/a, autonomamente, escolhe um livro e pede para lhe lerem?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

6 O/a seu/sua educando/a costuma fazer de conta que está a ler?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

7 Lê uma história ao/à seu/sua educando/a antes de adormecer?

SIM  NÃO  ÀS VEZES

8 Tem o hábito de comprar livros para o/a seu/sua educando/a?

SIM  NÃO

9 Se comprar livros para o/a seu/sua educando/a quem escolhe (válido para idas à biblioteca)?

Adulto  Criança

10 Nas férias, os livros fazem parte do que colocam na mala de viagem?

SIM  NÃO

11 E, você, gosta de ler?

SIM  NÃO

Se sim, quando surgiu esse hábito (Criança/adolescente/adulto)?

\_\_\_\_\_

12 Costuma comprar livros para si?

SIM  NÃO

## ANEXO XII – EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AO EDUCADOR COOPERANTE



### Interesse pelos livros



Caro Educador Cooperante,

No âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior da Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria estou a desenvolver um projeto de investigação e gostaria de contar com a sua colaboração.

Assim, de forma a conseguir completar a recolha de dados que realizei precisava de conhecer a sua perspetiva relativamente às estratégias utilizadas.

Por fim, necessito apenas de uns minutos da sua atenção para responder ao seguinte questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Gabriela Cordeiro*

Responda as seguintes questões de forma sincera e nas de escolha múltipla assinale com um X a(s) resposta(s) que considera correta(s).

1 O que achou da ideia do Carrinho dos Livros?

2 Sente que o Carrinho dos Livros estimulou maior interesse pelos livros?

SIM  NÃO

Justifique a sua resposta

3 Para si, quais as vantagens do Carrinho dos Livros?

4 Como foi a utilização do Carrinho dos Livros?

Todos os dias  Regular (3/4 vezes por semana)

Pouco Existente (1 vez por semana)  Inexistente

5 Qual o fim com que utilizavam mais as crianças o Carrinho dos Livros?

Conversar  Ver livros  Descansar

6 Considera que a utilização do Carrinho dos Livros foi fácil para as crianças?

SIM  NÃO

7 O que mudaria ou melhoraria no Carrinho dos Livros?

8 Em relação à elaboração de um livro, sente que promoveu o interesse pelos livros?

SIM  NÃO

9 Qual a sua opinião relativamente à elaboração de um livro?

10 Como é o contacto com os livros da parte das crianças?

Todos os dias  Regular (3/4 vezes por semana)

Pouco Existente (1 vez por semana)  Inexistente

*Muito obrigada*

## ANEXO XIII – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO EDUCADOR COOPERANTE

### Interesse pelos livros



Caro Educador Cooperante,

No âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior da Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria estou a desenvolver um projeto de investigação e gostaria de contar com a sua colaboração.

Assim, de forma a conseguir completar a recolha de dados que realizei precisava de conhecer a sua perspetiva relativamente às estratégias utilizadas.

Por fim, necessito apenas de uns minutos da sua atenção para responder ao seguinte questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

*Gabriela Cordeiro*

Responda as seguintes questões de forma sincera e nas de escolha múltipla assinale com um X a(s) resposta(s) que considera correta(s).

1 O que achou da ideia do Carrinho dos Livros?

Todas as ideias que contribuíam para o desenvolvimento do interesse das crianças pelo livro e para a sua leitura são excelentes e necessárias.

2 Sente que o Carrinho dos Livros estimulou maior interesse pelos livros?

SIM  NÃO

Justifique a sua resposta

Sim. O interesse pelo livro é uma constante neste grupo de crianças. O Carrinho dos Livros proporcionou outras formas e lugares para a sua leitura.

3 Para si, quais as vantagens do Carrinho dos Livros?

Ter um Carrinho dos Livros fez com que se introduzisse mais uma forma de proporcionar o interesse e a leitura do livro. Ou seja, o facto da sua existência permitiu que as crianças o utilizassem, principalmente no exterior, para transportar vários livros e ter um espaço comodo para a sua leitura.

4 Como foi a utilização do Carrinho dos Livros?

Todos os dias  Regular (3/4 vezes por semana)

Pouco Existente (1 vez por semana)  Inexistente

5 Qual o fim com que utilizavam mais as crianças o Carrinho dos Livros?

Conversar  Ver livros  Descansar

6 Considera que a utilização do Carrinho dos Livros foi fácil para as crianças?

SIM  NÃO

7 O que mudaria ou melhoraria no Carrinho dos Livros?

Não direi melhorar, mas sim aumentar o número de carrinhos

8 Em relação à elaboração de um livro, sente que promoveu o interesse pelos livros?

SIM  NÃO

9 Qual a sua opinião relativamente à elaboração de um livro?

Todas as atividades à volta desta temática são importantes e, sobretudo, estimulam a sua utilização de uma forma mais persistente no tempo

10 Como é o contacto com os livros da parte das crianças?

Todos os dias  Regular (3/4 vezes por semana)

Pouco Existente (1 vez por semana)  Inexistente

*Muito obrigada*

## ANEXO XIV – COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS QUESTIONÁRIOS DAS CRIANÇAS

Tabela 2 - Respostas à pergunta 1

Quantos anos tens?	N.º de crianças
4	7
5	14
6	5
	26

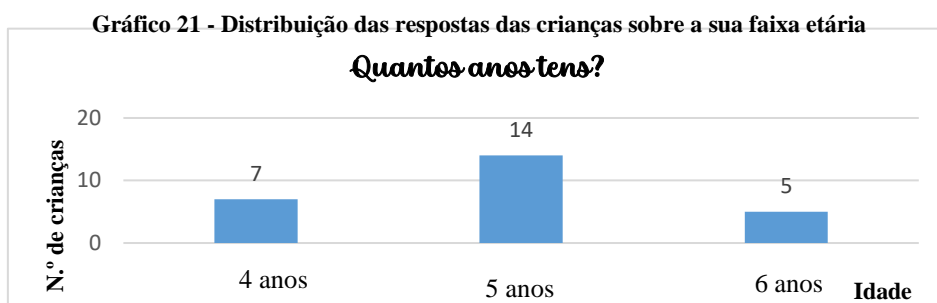


Tabela 2 - Respostas à pergunta 2

O que fazes nos tempos livres/ao chegar a casa? (Crianças com 4 anos)	N.º de crianças
Jogar à bola	0
Ver televisão	0
Brincar na rua	0
Ver livros	2
Ouvir música	4
Outro: tomar banho, brincar ao Spiderman, brincar com o meu irmão à bola, brincar aos bebés e escrever, jogar no tablet	1

Tabela 3 - Respostas à pergunta 3

O que fazes nos tempos livres/ao chegar a casa? (Crianças com 5 anos)	N.º de crianças
Jogar à bola	4
Ver televisão	4
Brincar na rua	2
Ver livros	1
Ouvir música	1
Outro: tomar banho, brincar ao Spiderman, brincar com o meu irmão à bola, brincar aos bebés e escrever, jogar no tablet	2

Tabela 4 - Respostas à pergunta 4

O que fazes nos tempos livres/ao chegar a casa? (Crianças com 6 anos)	N.º de crianças
Jogar à bola	1
Ver televisão	1
Brincar na rua	0
Ver livros	1
Ouvir música	0
Outro: tomar banho, brincar ao Spiderman, brincar com o meu irmão à bola, brincar aos bebés e escrever, jogar no tablet	2

Tabela 5 - Respostas à pergunta 5

Gostas de livros	N.º de crianças
Sim	22
Não	4
	26

Tabela 6 - Respostas à pergunta 6

Tens livros em casa?	N.º de crianças
Sim	26
Não	0
	26

Tabela 3 - Respostas à pergunta 7

Em casa, costumam ler-te livros?	N.º de crianças
Sim	21
Não	5
	26

Tabela 8 - Respostas à pergunta 8

Antes de ires dormir, ouves uma história?	N.º de crianças
Sim	10
Não	7
Às vezes	9
	26

Tabela 9 - Respostas à pergunta 9

Se tiveres, qual é o teu livro preferido?	N.º de crianças
Das alturas	1
O coelho zangado	1
Da Elsa	2
As fadas	1
Todos	3
Spiderman	1
A Patrulha Pata	2
Das Princesas	2
O croquete	1
Lobo Mau e dos 3 porquinhos	1
Capuchinho Vermelho	4
Os animais	2
Repórter e mágicos	1
A história dos esquilos	1
Bambu	1
História do Soguim	1
Carros	1

Tabela 4 - Respostas à pergunta 10

Tu é que escolhes os teus livros?	N.º de crianças
-----------------------------------	-----------------

Sim	17
Não	5
Às vezes	4
	26

Tabela 11 - Respostas à pergunta 11

A tua família costuma (livros, jornais, revistas..)?	N.º crianças
Sim	19
Não	7
	26

Tabela 12 - Respostas à pergunta 12

Como te sentes ao ver livros?	N.º de crianças
Opção 1	20
Opção 2	2
Opção 3	1
Opção 4	3
	26

## ANEXO XV – COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS QUESTIONÁRIOS DAS FAMÍLIAS

Tabela 13 - Respostas à pergunta 1

O que faz o/a seu/sua educando/a nos tempos livres?	N.º de respostas
Jogar à bola	7
Ver televisão	14
Brincar na rua	17
Ver livros	11
Ouvir música	8
Outro: Brincar em casa, brincar com as irmãs, brincadeira livre, jogos, dançar, pintar, ir à praia passear, andar de bicicleta	11

Gráfico 22 - Distribuição das famílias relativamente à ocupação de tempos livres das crianças

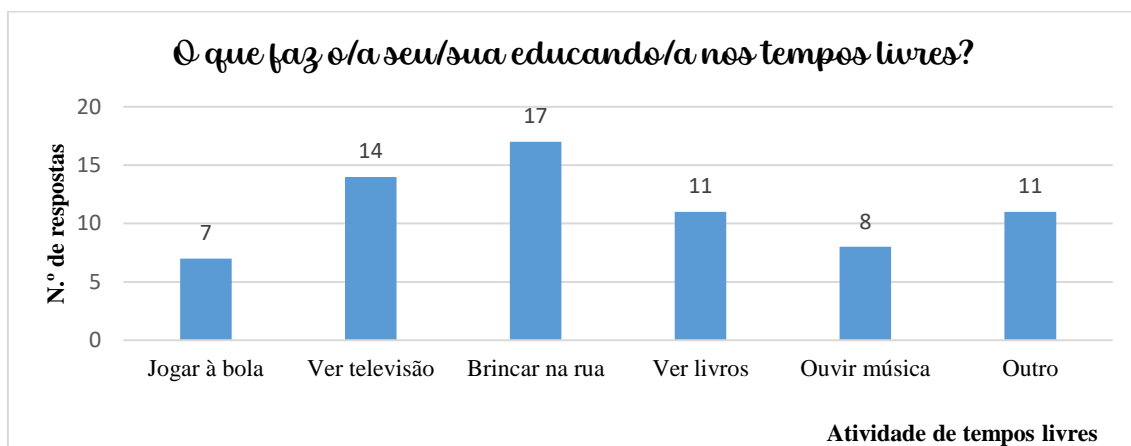


Tabela 14 - Respostas à pergunta 2

<b>Têm livros em casa?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	22
Não	0
	22

Tabela 15 - Respostas à pergunta 3

<b>Costuma ler para o/a seu/sua educando/a?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	15
Não	1
Às vezes	6
	22

Tabela 16 - Respostas à pergunta 4

<b>Se lê para o/a seu/sua educando/a, quem escolhe o livro?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Adulto	0
Criança	21
Ambos	1

Tabela 5 - Respostas à pergunta 5

<b>O/a seu/sua educando/a, autonomamente, escolhe um livro e pede para lhe lerem?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	16
Não	1
Às vezes	5
	22

Tabela 18 - Respostas à pergunta 6

<b>O/a seu/sua educando/a costuma fazer de conta que está a ler?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	13
Não	2
Às vezes	7
	22

Tabela 6 - Respostas à pergunta 7

<b>Lê uma história ao/à seu/sua educando/a antes de adormecer?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	10
Não	3
Às vezes	9
	22

Tabela 20 - Respostas à pergunta 8

<b>Tem o hábito de comprar livros para o/a seu/sua educando/a?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	18
Não	4
	22

Tabela 21 - Respostas à pergunta 9

<b>Se comprar livros para o/a seu/sua educando/a quem escolhe (válido para idas à biblioteca)?</b>	<b>N.º de respostas</b>
--	-------------------------

Adulto	9
Criança	4
Ambos	8
Sem resposta	1
	22

Tabela 22 - Respostas à pergunta 10

<b>Nas férias, os livros fazem parte do que colocam na mala de viagem?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	15
Não	7
	22

Tabela 23 - Respostas à pergunta 11

<b>E, você, gosta de ler?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	17
Não	4
Sem resposta	1
	22

Tabela 24 - Respostas à pergunta 11 (continuação)

<b>Se sim, quando surgiu esse hábito?</b>	<b>N.º de crianças</b>
Criança	4
Adolescente	7
Adulto	4
Sem resposta	7
	22

Tabela 25 - Respostas à pergunta 12

<b>Costuma comprar livros para si?</b>	<b>N.º de respostas</b>
Sim	9
Não	13
	22

## ANEXO XVI – NOTAS DE CAMPO

NOTA DE CAMPO - 06 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



Depois de ser realizada a habitual contagem das crianças presentes em sala, o educador refere que o Dia do Pai celebra-se neste mês e, por isso, sugere às crianças que pensem em ideias do que gostariam de fazer para oferecer.

Assim, o educador questiona “O que oferecer ao pai para o dia do pai?” e as crianças cada uma na sua vez partilham ideias, como “um colar”, “uma pintura” ou “um boneco”.

Após, algumas partilhas, a L. M. coloca o dedo no ar para pedir para falar e responde “Um livro...podíamos fazer um livro para o nosso pai”.

Por fim, o educador afirma que foram apresentadas boas ideias e que ainda têm tempo para refletir e depois será realizada uma votação para cada uma escolher a ideia que prefere.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 06 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



T. R. trouxe de casa uma revista de motos e encontra-se sentado com o L.D.C. a vê-la. A dada altura T.R. pergunta a mota preferida ao L. D.C. e depois a mim. De seguida, T. R. conta as motas que aparecem nas páginas; não se engana nem se baralha na contagem e demonstra ter adquirido o Princípio da Cardinalidade.

Passados 5 minutos, o F. e o L.D.C. sentam-se junto a nós e o T.R. questiona primeiro ao F. e depois ao L.D.C. qual a mota preferida de cada um.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 06 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



N. vê-me a escrever no meu bloco, encontro-me a redigir as notas de campo relativamente ao que estou a observar. Após observar-me pede para usar o meu lápis e desenha no meu caderno enquanto continuo a escrever na folha do lado com outro lápis.

A N. desenha ilustrações (corações e flores) e escreve o seu nome como a assinar o desenho que realizou.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 07 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



Nenhuma criança dirigiu-se à prateleira e esteve a explorar livros.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 08 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



Ao longo do dia, nenhuma criança dirigiu-se à prateleira e esteve a explorar livros.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 14 DE MARÇO DE 2023

### *Jardim de Infância - Sala*



Nenhuma criança dirigiu-se à prateleira e esteve a explorar livros.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 21 DE MARÇO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



Nenhuma criança dirigiu-se à prateleira e esteve a explorar livros.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 29 DE MARÇO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



A C. S. vai buscar um livro e senta-se na mesa, ao lado de outras crianças que estão a desenhar, e explora o livro (vê as imagens sem comentar).

Quando termina de ver o livro todo levanta-se e vai arrumar na prateleira, depois volta para a mesa para fazer um desenho.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 17 DE ABRIL DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



A L. M. mostra o livro que fez em casa e conta-me a história que inventou.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 18 DE ABRIL DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O F. trouxe um livro de casa para lermos para todas as crianças. De forma a decidir quando se iria ler, as crianças votaram ao enquanto comiam o lanche da manhã ou depois quando esperavam pelo almoço. As crianças decidiram que queriam enquanto esperavam pelo almoço.

Assim, depois de todas as crianças lavarem as mãos li o livro, todas estiveram muito atentas durante a leitura.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 24 DE ABRIL DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



A L. M. fez um livro, realiza desenhos em folhas tamanho A4, sendo que todas estão dobradas ao meio. Depois de considerar que terminou de realizar as ilustrações pede-me ajuda para a montagem do livro.

Antes de iniciar a montagem questiono a L. M. do que acha que precisa, ao qual rapidamente responde "Um agrafador" e dirige-se para o ir buscar. Quando regressa solicita que segure nas folhas e tenta agrafar, contudo, afirma que "Não dá... não chega lá", ou seja, o agrafador não tinha amplitude para agrafar na dobra das folhas.

Depois de concluir que com o agrafador não iria conseguir a L. M. disse "Então precisamos de linha e uma agulha". E, assim, pede-me ajuda para lhe dar a caixa na qual se encontram várias linhas e escolhe uma linha azul "Porque o livro é da Frozen".

A C. C. aproxima-se e ajuda a L., deita-se no chão para ver o livro e guiar a L.M. enquanto passa a linha.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 24 DE ABRIL DE 2023

## Jardim de Infância - Exterior e Sala (Campo de Futebol)



No recreio, L. M. mais 3 meninas dirigem-se a um canto do campo e sentam-se. L. M. lê o livro, lê uma página e mostra as ilustrações. Enquanto L. M. lê as crianças que estão sentadas observam atentamente, sorriem e riem. Durante a leitura, ao grupo juntam-se mais duas crianças (K. e V. R).

Quando a L. M. termina a história afirma "Vitória, vitória, acabou-se a história" e, de seguida, a M. J. pede se pode ser ela agora a contar, ao qual a L. M. responde que sim e dá-lhe o livro.

Depois da exploração no exterior, a L. M. ao regressar à sala pede para ler para o grupo todo. Sobe a uma cadeira para "Todos conseguirem verem o livro" e lê o livro de frente para todas as crianças. Utiliza expressões com "Era uma vez...", "Numa terra muito distante", "Fimm" e, ainda, bate com os pés na cadeira para imitar o som.

O grupo afirma que gostou da história e a C. C. pede para ler a outra que a L. M. tem ao qual esta responde "Ainda não posso, não acabei." e regressa ao seu lugar.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 02 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



A L. P. está deitada ao lado da prateleira dos livros a ver livros sobre animais, ao terminar um livro seleciona outro no mesmo tema e explora as imagens e por vezes comenta dizendo os nomes dos animais.

A M. J. e a N. juntam-se à L. P., observam o mesmo livro que esta última e referem os animais que preferem.

De seguida, a C.G.S., L. M. e o V. R. sentam-se e veem um livro (exploram e comentam dizendo os nomes dos animais em cada página) e levantam-se e vão embora.

A L. P. explora 4 livros diferentes, mas todos sobre animais.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 02 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Exterior



O T. A., o N. S. e o F. estão sentados no chão a observar vários livros sobre animais.

O N. S. afirma ao mesmo tempo que mostra às outras crianças "Olha este leão é enormeee...podia ser o leão do Sporting".

Cada criança tem um livro e quando vê algo interessante mostra às outras.

Comparam os animais (qual é o maior, o mais pesado, etc), as cores do pelo, a existência ou não de pelo, o que comem (por exemplo: o N.S. diz que "O macaco come bananas" ao qual o T. A. completa "Mas não só, também pode comer outras frutas") e os locais em que vivem.

Fecham os livros porque "Já vimos tudo!" como afirma o F.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 03 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O R. levanta-se enquanto estão a lanchar (à tarde) e dirige-se com duas bolachas na mão à prateleira.

Junto à prateleira senta-se no chão, observa os livros e escolhe um sobre animais (género de enciclopédia com vários animais em que surgem as imagens realistas com os nomes que os identificam e por vezes algumas curiosidades).

Vai explorando as páginas e come as bolachas.

C. C. diz "R. anda para a mesa para não estarem no chão...eu levante o livro". Ajuda-o a levantar-se e coloca o livro na mesa, o R. senta-se, continua a observar o livro e come as bolachas.

Ao acabar de comer, levanta-se e deixa o livro na mesa, a C. C. avisa-o "R. tens de arrumar o livro". O R. vai buscar o livro que a C. C. lhe está a estender e arruma na prateleira.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 08 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O R. e o L. C. escolhem estar a ver livros sobre animais (género enciclopédia) durante o momento de brincadeira livre. Cada um tem um livro e está sentado numa cadeira. Ambos estão em silêncio a observar atentivamente cada página e os animais que nelas surgem.

Chegam ao fim do livro, fecham-no e voltam a colocá-lo no local que encontraram (móvel perto do monitor do computador).

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 10 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Exterior

*(Campo das Oliveiras)*



As crianças são dirigidas para o Campo das Oliveiras de forma a descobrirem a surpresa que os espera (um Cantinho da Leitura).

Início do diálogo questionando-as sobre a sua opinião relativamente à estrutura que têm à sua frente (estrutura em madeira que se podem sentar e tem uma prateleira na qual podem colocar livros e quatro rodas que permitem deslocá-la).

As crianças partilham respostas fabulosas relativamente à função da estrutura, como por exemplo, o N. S. que diz que "É uma cama", "Tem almofadas" acrescenta a M.J. e o L. C. que "Tem livros". Então a L. P. afirma que a estrutura serve "Para contar uma história".

Aqui decidi que seria mais interessante que a criança que inspirou a construção deste elemento, a L. M. (esteve na rua a contar a sua história Diário, recordasse os fantásticos momentos de exploração no exterior do livro que tinha criado.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 10 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Exterior

*(Campo das Oliveiras)*



De seguida, comunico que como achei interessante esta estrutura foi criada para aproveitarem do exterior e explorar os livros, daí a existência das rodas. Depois destranco as rodas e giro para que as crianças vejam a prateleira com os livros e de imediato surgem as partilhas "Eu vou escolher um livro e deixar aí" e "Eu vou por aí o meu livro". E, ainda, uma criança acrescenta "É uma livrariaaaa!!".

Por último, as crianças quiseram que lhes fosse lida uma história escolhida por uma criança *Os Bolsos da Marta* de Quentin Blake. Sendo que ao dar-me o livro a criança partilhou que a razão da escolha foi a semelhança entre o casaco da personagem presente na capa e as minhas calças.

Antes de iniciar a leitura, algumas crianças partilham que as suas mães têm o mesmo nome da personagem do livro.

Durante a leitura, as crianças estão concentradas, não existe diálogo entre elas sem ser sobre o que estão a observar nas ilustrações e por vezes existem gargalhadas face ao desenrolar da história.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 15 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O N. S., o M. P. e o F. estão sentados no Carrinho dos Livros que está encostado na parede. O F. está no meio e segura o livro que os 3 estão a ver, livro *Tanto, tanto* de Trish Cooke.

O F. faz de conta que está a ler para as outras duas crianças, as frases que pronunciam são reflexo da observação da ilustração.

O K. está sentado no chão e têm o livro, por duas vezes diz "Olhem aqui" de forma a mostrar às 3 outras crianças, uma página em específico, do livro que está a ver. O F. para e todos olham para o livro que tem o K., livro sobre animais da quinta.

Depois de K. partilhar com os amigos os animais, o F. termina de contar a história. Por fim, levantam-se, o K. dirige-se ao móvel no qual estavam os livros sobre os animais (perto do monitor) e o F. arruma o na prateleira do Carrinho dos Livros.

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 16 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Exterior



A C. C. e a A. pedem para ir buscar à sala o Carrinho dos Livros para o trazerem para a rua. Dirigem-se à sala e ambas com a ajuda da L. P. empurram o carrinho pela rampa que dá acesso ao exterior. A N. e a C.G.S. estão a acompanhar ao lado do Carrinho.

Enquanto estão a deslocar o Carrinho vão comunicando umas com as outras "Por aqui" disse a A. para indicar pela rampa. "Olha cuidado com a parede" afirmou a C. C. por estarem a aproximar demasiado o Carrinho da parede. "E agora temos de encontrar uma sombra para levar o Carrinho" disse a L. P.

Seguem a ideia da L. P e colocam o Carrinho num local com sombra ao pararem a C. C. tranca as rodas através do sistema de travão que as rodas da frente têm.

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 16 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



A C. S., a C.G.S. e a D. pedem para lhes ler o livro "Queres ser meu amigo?" de Sam McBratney. Depois sentam-se no carrinho e eu estou sentada no chão de pernas cruzadas de forma que à medida que leio as crianças veem as ilustrações.

O K. vai a passar e senta-se ao meu colo quando estou a iniciar a leitura. Depois a meio da história, a M. S. senta-se no Carrinho e assiste à leitura. E quase no final o T. R. que ia a passar acaba por ficar em pé atrás de mim a ouvir a história.

Ao longo da história as crianças foram todas participando, ou seja, umas tentavam adivinhar o animal que aparecia na página seguinte ou então nas falas quando eu lia "dizia o ou a" as crianças completavam com o nome do animal que viam na ilustração.

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 17 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



Ao chegar a M. S. deitou-se no Carrinho do Livros e o R. juntou-se a ela (senta-se no chão perto do Carrinho).

M. S. e R. conversam, M. S. diz que está cansada porque a mãe a acorda cedo.

Depois R. vai buscar um livro e mostra a M. S. as ilustrações e faz de conta que lê a história *O Carro do Ricardo* de Nathalie Bélineau e Émilie Beaumont.

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 23 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



Na zona da Casinha espalhei 3 livros, para ver se as crianças notavam estes "pequenos intrusos" (livros fora da prateleira). O critério para a escolha dos livros foi: livros que não tivessem estado no Carrinho dos Livros e que fossem parecidos aos selecionados pelas crianças (por exemplo: histórias com animais). De destacar que os livros foram colocados sem a presença das crianças.

A A. S. vê e recolhe o livro que está na casinha, *A Dama e o Vagabundo* da Disney na parte da cozinha e vai sentar-se na mesa; a ela junta-se a M. J e a M. S.. A M. J. fica de pé e abre o livro para "Contar a história" para A. S. e M. S. que estão sentadas. Contudo, a A. S. prepara noutro livro *Princesa Poppy: Uma História de Encantar* e disse "Eu quero aquela história, por favorrrr!". A M. J. vai buscar e traz para a mesa, a A. S. abre e em conjunto com a M. S e a M. J. veem as ilustrações e comentam por exemplo "Olha uma carta" e "Que casa gira".

No final, a A. S. refere que tem livros da mesma coleção ao dizer "Oh meninas, eu também tenho uma destas só que é da Poppy da moda!"

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 30 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O T. R está sentado no Carrinho dos Livros a ver um livro que trouxe da Serra depois de ter passado uns dias lá (esteve de férias com a família). O livro tem imagens dos animais da região e algum texto com informações detalhadas sobre os mesmos.

Quando vejo, sento-me ao lado do T. R. e questiono-o que livro é o que tem ao qual me responde "Foi o livro que ganhei na Serra! Fala de todos os animais da Serra!" ao qual acrescenta "Queres ver?". Depois de responder afirmativamente, o T. R. diz-me "Olha aqui é um rato do campo" e mostra uma imagem com um rato, muda de página e acrescenta "Aqui é um rato de água". Continua a esfolhear as páginas e a observar detalhadamente até que para numa e afirma "Isto é um rato caseiro" apontando para o texto na imagem e ao mesmo tempo que fala segue o texto com o dedo.

Por fim, questiono quem lhe disse os nomes dos animais e partilha que foi a mãe. E, ainda, acrescenta que a avó tem "A minha avó tem um coelho que vai nascer bebés....tem bebés na barriga".

Observadora, Gabriela

NOTA DE CAMPO - 31 DE MAIO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



O R. está a ver um livro sobre os animais da quinta na mesa no lugar dele.

A C. C. e a A. que estavam a brincar na Casinha veem e dirigem-se a ele. Assim, sentam-se cada uma de um lado do R. e observam o livro que este está a explorar.

Às vezes perguntam que animal é ou indicam "Olha R. uma ovelha bebé".

Quando chegam ao fim do livro, o R. vai arrumá-lo.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 05 DE JUNHO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



Depois da A. e a C. C pedirem para ir buscar o Carrinho dos Livros e trazer para o exterior, a A., a L. M. e a M. R. estão todas sentadas no Carrinho (duas no apoio que auxilia a deslocar o Carrinho e uma sentada nas almofadas).

As 3 veem o mesmo livro *O Corpo Humano* comentam as ilustrações, a L. M e a M. R. têm peluches e mostram as ilustrações, por exemplo "Olha é o nosso coração". Também destacam quando veem algo que acham relevante para as outras repararem "Olha viram isto? É o quê?" diz a L. M ao apontar para uma ilustração de veias.

Por fim, ao longo da exploração do livro as crianças conversam umas com as outras, partilham e riem-se às gargalhadas.

*Observadora, Gabriela*

NOTA DE CAMPO - 07 DE JUNHO DE 2023

## Jardim de Infância - Sala



Estamos a regressar à sala depois das crianças terem tido um momento ao ar livre, em que algumas brincaram com legos, na natureza, com os seus brinquedos e outras com o Carrinho dos Livros.

No momento de regressar à sala a L.M e o L.R. estão sentados no Carrinho do Livros e pedem ao educador se pode empurrar o Carrinho dos Livros até à sala. O educador alinha e empurra o Carrinho e logo juntam-se a ele a C.G.S., a C. S. e a M. J. que tal como disse esta última "Nós ajudamos".

Na rampa tanto as crianças que estão sentadas como quem empurra riem à gargalhada, por quem estar sentado estar a rir e a dizer que estão a gostar e a divertir-se, uma criança afirma "É muito fixeee".

*Observadora, Gabriela*

## ANEXO XVII – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO ANTES DO SURGIMENTO DO CARRINHO DOS LIVROS

Tabela 26 - Grelha de observação (13 de março de 2023)



Educador Cooperante \_\_\_\_\_ Sala 2 (4-6 anos)

Data: 13 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

	Aspetos a observar/Indicadores						
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: Livro sobre Fadas
D	N	-----	-----	-----	N	NO	
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: A Patrulha Pata
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: <i>Mágicos</i> (com truques de magia)
N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante \_\_\_\_\_ Sala 2 (4-6 anos)

Data: 13 de março de 2023 Observadora: Gabriela

N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela27 - Grelha de observação (15 de março de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 15 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores							
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: <i>Livro da Elsa (Frozen da Disney)</i>
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 15 de março de 2023 Observadora: Gabriela

N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: <i>Capuchinho Vermelho</i>
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 28 - Grelha de observação (20 de março de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 20 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

	Aspetos a observar/Indicadores						
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: <i>A Patrulha Pata</i>
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 20 de março de 2023 Observadora: Gabriela

N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro Preferido: História sobre Animais
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro Preferido: <i>Livro com carros</i>

Legenda: S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 29 - Grelha de observação (22 de março de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 22 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores							
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: Livro da Elsa (Frozen da Disney)
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: Os 3 porquinhos
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: Capuchinho Vermelho
M. P	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 22 de março de 2023 Observadora: Gabriela

N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	Livro preferido: A História dos esquilos
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 30 - Grelha de observação (29 de março de 2023)

Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 29 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores							
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
Ana	N	-----	-----	-----	N	NO	
Aliana	N	-----	-----	-----	N	NO	
Camila	N	-----	-----	-----	N	NO	
Carlota	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	20 minutos	N	NO	Está sentada na mesa a ver um livro enquanto as meninas na mesma mesa estão a desenhar.
Carminho	N	-----	-----	-----	N	NO	
Dayana	N	-----	-----	-----	N	NO	
Francisco	N	-----	-----	-----	N	NO	
Kevin	N	-----	-----	-----	N	NO	
Lara	N	-----	-----	-----	N	NO	
Lara P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
Leo	N	-----	-----	-----	N	NO	
Leonardo	S	-----	-----	-----	N	NO	
Lucas	N	-----	-----	-----	N	NO	
Maria João	N	-----	-----	-----	N	NO	
Maria Rita	N	-----	-----	-----	N	NO	
Maria Simões	N	-----	-----	-----	N	NO	
Miguel	N	-----	-----	-----	N	NO	
Murilo	N	-----	-----	-----	N	NO	
Noa	N	-----	-----	-----	N	NO	

Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 29 de março de 2023 Observadora: Gabriela

Noé	N	-----	-----	-----	N	NO	
Nuno	N	-----	-----	-----	N	NO	
Tomás A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
Tomás	N	-----	-----	-----	N	NO	
Rafael	S	1x	Livro de Fábulas	10 minutos	N	NO	Vê o livro enquanto está a lanchar.
Vitor	N	-----	-----	-----	N	NO	
Vlad	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 31 - Grelha de observação (18 de abril de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 18 de abril de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

	Aspetos a observar/Indicadores						
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	
F	N	-----	-----	-----	S	NO	Ao chegar, de manhã, mostrou o livro e pediu para se ler para todo o grupo de crianças. Cara com um enorme sorriso; mostra a várias crianças e as outras crianças pedem para ver a capa.
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 18 de abril de 2023 Observadora: Gabriela

N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 32 - Grelha de observação (02 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 02 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

	Aspetos a observar/Indicadores						
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	10 minutos	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	30 minutos	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	10 minutos	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	15 minutos	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	15 minutos	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 02 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T.	S	1x	Livro dos Animais (género enciclopédia)	10 minutos	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

Tabela 33 - Grelha de observação (03 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 03 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores							
	Dirige-se ao cantinho da leitura (sala)	Quantidade de vezes que se dirige ao cantinho da leitura	Livro que levou	Tempo que guardou o livro	Partilhar livros de casa	Gosta de contar histórias?	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?)
A	N	-----	-----	-----	N	NO	
A. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
C.G.S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
D	N	-----	-----	-----	N	NO	
F	N	-----	-----	-----	N	NO	
K	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. P.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L.D.C.	N	-----	-----	-----	N	NO	
L. C.	S	-----	-----	-----	N	NO	
L. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. J.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. P.	N	-----	-----	-----	N	NO	
M. M.	N	-----	-----	-----	N	NO	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 03 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

N	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. S.	N	-----	-----	-----	N	NO	
N. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. A.	N	-----	-----	-----	N	NO	
T. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
R	S	1x	Livro de Fábulas	10 minutos	N	NO	Vê o livro enquanto está a lanchar.
V. R.	N	-----	-----	-----	N	NO	
V. T.	N	-----	-----	-----	N	NO	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; AV – Às vezes; NO – Não Observado

## ANEXO XVIII – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO APÓS SURGIMENTO DO CARRINHO DOS LIVROS

Tabela 7 - Grelha de observação (15 de maio de 2023)



Educador Cooperante: Sala 2 (4-6 anos)

Data: 15 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores										
Usufri do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufri do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lherem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	S	Sentada a explorar livros; Conversa	"Gosto de ti"	N		N	N	N	1x	Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações, mostra a C. C. e ambas riem-se
A. S.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
C. C.	S	Sentada a explorar livros; Conversa	"A luva" (conto ucraniano)	N		N	N	N	1x	Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações mostra a A. e ambas riem-se
C. S.	S	Conversa; Sentada a explorar livros	"O Gato Gui e os monstros"	N		N	N	N	2x	Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Conversa com M. J.
C.G.S.	S	Conversa; Sentada a explorar livros	"Oh!"; "Gosto de ti"	N		N	N	S	1x	Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Conversa M. S; Deita-se e fecha os olhos enquanto M. S. vê um livro.
D	S	Escolhe livros na caixa para colocar na prateleira; Sentada a explorar livros	"Oh!"; "O pinto careca"	N		N	N	N	1x	Procura como disse "um livro novo" na caixa; Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
F	S	-----	Livro sobre Animais (genero enciclopédia)	N		N	N	S	1x	Vê o livro em conjunto com o K. e o M. P., vão comentando os animais que surgem.
K	S	-----	Livro sobre Animais (genero enciclopédia)	N		N	N	S	2x	Vê o livro em conjunto com o F. e o M. P., vão comentando os animais que surgem. Vê o livro em conjunto com N. R. e o V.T. os 3 contam a história através das ilustrações.
L. M.	N	-----	-----	N		N	-----	N	-----	
L. P.	S	Sentada a explorar livros	"Queres ser meu amigo?"	N		N	N	N	1x	Senta-se ao lado da C.G.S. e cada uma vê um livro diferente.
L.D.C.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
L. C.	S	Deitado; Sentada a explorar livros	"No Sótão"	N		N	N	N	2x	Explorar livros = desfolhar páginas e vê ilustrações concentrado; Deitado de olhos fechados
L. R.	N	-----	-----	N		N	N	-----	-----	



Educador Cooperante: Sala 2 (4-6 anos)

Data: 15 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

M. J.	S	Deitada de olhos fechados; Sentada a explorar livros	"Gosto de ti"	N		N	N	N	1x	Sentada ao lado da C.S. cada uma a explorar um livro = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
M. R.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
M. S.	S	Sentada a explorar livros	"No Sótão"; "Gosto de ti"	N		N	N	S	2x	
M. P.	S	Sentada a explorar livros	"Oh!"; "Tarzan"; Livro sobre Animais (genero enciclopédia); "Queres ser meu amigo?"	N		N	N	N	1x	Vê o livro em conjunto com o K. e o F., vão comentando os animais que surgem.
M. M.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
N	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
N. S.	S	Sentada a explorar livros	"Tarzan"; "Oh!"; Livro sobre Animais (genero enciclopédia)	N		N	N	S	1x	Vê o livro em conjunto com K. e o V.T. os 3 contam a história através das ilustrações
N. R.	S	Deitado; Sentada a explorar livros	"Tarzan"; "Oh!"; Livro sobre Animais (genero enciclopédia); "Queres ser meu amigo?"	N		N	N	S	3x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta os animais que vê dizendo os nomes
T. A.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
T. R.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
R	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
V. R.	N	-----	-----	N		N	-----	-----	-----	
V. T.	S	Deitado; Sentada a explorar livros	"Tarzan"; "Oh!"; "Queres ser meu amigo?"	N		N	N	S	3x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações; Vê o livro em conjunto com K. e o N.R. os 3 contam a história através das ilustrações

**Legenda:** S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 35- Grelha de observação (17 de maio de 2023)

Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 17 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufri do carinho <b>na sala?</b>	O que faz no carinho ( <b>interior</b> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <b>no interior</b> )	Usufri do carinho <b>no exterior?</b>	O que faz no carinho ( <b>exterior</b> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <b>no exterior</b> )	Pede para levar o carinho dos livros para o exterior	Pede para lherem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
A. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"Gosto de ti"	N	N	N	-----	
C. S.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Loja dos Relógios"	N	N	N	-----	Comenta as cores e as ilustrações "É bonito"
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta, Ouve a leitura de um livro	"Gosto de ti"	N	N	N	1x	Está sentado e tem o livro na mão faz de conta que está a ler a história, conta uma página e mostra-a às outras crianças
K	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro	-----	N	N	N	1x	Vê ilustrações de um livro com o V. T.
L. M.	N	-----	-----	S	Vê o livro que criou e lê para outras crianças, Ouve a leitura de livros	"Quiquiriqui", "Tarzan", "Gosto de ti"	S	S	N	-----	Lê o livro que criou para o L.M.; Ouve a leitura do livro "Quiquiriqui", Ouve pela segunda vez o livro "Tarzan";
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro, Ouve a leitura de um livro	"Gosto de ti"	N	N	N	-----	
L. C.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta; Ouve a leitura de livros	"Quiquiriqui", "Tarzan", "Gosto de ti"	N	N	N	-----	Ouve a L.M. a contar-lhe a história do livro que criou; Vê o livro que a N. está a ver, Ouve a leitura do livro "Quiquiriqui"

Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 17 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

L. R.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	-----	N	N	N	-----	
M. J.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. R.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Quiquiriqui"	S	S	N	-----	Pede para ler o livro "Quiquiriqui";
M. S.	S	Deitada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	Deitada a conversar com o R.
M. P.	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"Tarzan"	N	N	N	-----	
M. M	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta; Ouve a leitura de um livro	"Tarzan"	N	N	N	-----	
N	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Quiquiriqui"	S	N	N	1x	Pede para o Carinho dos Livro vir para o exterior e transporta-o; Comenta as ilustrações "O pintainho está triste", "Agora já está feliz, olha!"
N. S.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e faz de conta que lê	"Quiquiriqui"; "Loja dos Relógios"	N	N	N	2x	<b>Interior:</b> Está ao lado do Carinho, em pé, a observar as crianças a verem livros <b>Exterior:</b> Ajuda a N. a levar o Carinho para o exterior (leva as almofadas); Faz de conta que lê "Quiquiriqui" às vezes nota-se que está a pensar e que olha para as imagens para continuar de contar a história
N. R.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta; Ouve a leitura de livros	"Gosto de ti"; "Tarzan"	N	S	N	-----	Pede para lherem o livro "Tarzan"
T. A.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Tarzan"	N	N	N	-----	
T. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
R	S	Sentado	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	Sentado no chão (porque a M. S. está a ocupar o Carinho todo) a conversar com a M. S. que está deitada
V. R.	N	-----	-----	S	Deitado a ver um livro	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	-----	N	N	N	-----	Vê ilustrações de um livro com o K.

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 36 - Grelha de observação (23 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 23 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufriui do carrinho <u>na sala</u> ?	O que faz no carrinho ( <b>interior</b> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <b>no interior</b> )	Usufriui do carrinho <b>no exterior</b> ?	O que faz no carrinho ( <b>exterior</b> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <b>no exterior</b> )	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lherem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?: Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
A. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. S.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Loja dos Relógios"	N	N	N	-----	Comenta as cores e as ilustrações "É bonito"
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	S	Sentado e faz de conta que lê um livro	Livro do Tarzan	N	-----	-----	N	N	N	1x	Está sentado e tem o livro na mão faz de conta que está a ler a história, conta uma página e mostra-a às outras crianças
K	S	Sentado e ouve a leitura de um livro	Livro do Tarzan	N	-----	-----	N	N	N	1x	Está sentado a observar ilustrações de vários livros e ouve a leitura feita pelo F.
L. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. J.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 23 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

M. M	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de um livro e comenta	"Quiquiqui"	S	N	N	1x	Pede para o Carrinho dos Livros vir para o exterior e transporta-o; Comenta as ilustrações "O pintinho está triste"; "Agora já está feliz, olha!"
N. S.	S	-----	Livro do Tarzan	S	Vê ilustrações de vários livros e faz de conta que lê	"Quiquiqui"; "Loja dos Relógios"	N	N	N	2x	<b>Interior:</b> Está ao lado do Carrinho, em pé, a observar as crianças a verem livros <b>Exterior:</b> Ajuda a N. a levar o Carrinho para o exterior (leva as almofadas); Faz de conta que lê "Quiquiqui" às vezes nota-se que está a pensar e que olha para as imagens para continuar de contar a história
N. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
R	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 37 - Grelha de observação (24 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 24 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufriui do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufriui do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lherem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
A. S.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e ouve a leitura de livros	"Corpo humano"; "Gosto de ti"	S	S	N	2x	Pede e transporta o Carrinho dos Livros para o exterior (11h50min). Está sentada com a M. R. e a M. S. mas cada uma vez um livro. Enquanto ouve "Quiquiriqui" está deitada no Carrinho e depois para "Gosto de ti" senta-se e dá espaço a L.P. sentar-se
C. C.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e ouve a leitura de livros	"Quiquiriqui"; "Gosto de ti"	N	N	N	2x	Junta-se com a L.M. ao grupo que está no Carrinho (12h). Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações e ri-se. Enquanto ouve "Quiquiriqui" e "Gosto de ti" está deitada ao meu colo
C.S.	S	Deitada a ver um livro	Loja dos Relógios"	N	-----	-----	N	N	N	1x	
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. M.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e ouve a leitura de livros	"Quiquiriqui"; "Gosto de ti"	N	N	N	2x	Junta-se com a L.M. ao grupo que está no Carrinho (12h). Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações e ri-se. Enquanto ouve "Quiquiriqui" e "Gosto de ti" está sentada no Carrinho
L. P.	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de livros	"Gosto de ti"	N	N	N	1x	Junta-se ao grupo que está a ouvir uma história (C., M.R, L.M, A.S.)
L.D.C.	S	Brincar com almofadas e deitado	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Brinca a aturar as almofadas à N.



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 24 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

L. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. J.	N	-----	-----	N	-----	"Quiquiriqui"	N	N	N	1x	
M. R.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e ouve a leitura de livros	"Quiquiriqui"; "Corpo Humano"	S	S	N	3x	Pede e transporta o Carrinho dos Livros para o exterior (11h50min). Está sentada com a A.S. e a M. S. mas cada uma vez um livro. Enquanto ouve "Quiquiriqui" está sentada no Carrinho e depois para o "Gosto de ti" senta-se ao meu colo
M. S.	N	-----	-----	S	Vê ilustrações de vários livros e ouve a leitura de livros	-----	S	S	N	1x	Pede e transporta o Carrinho dos Livros para o exterior (11h50min). Está sentada com a M. R. e a A.S. mas cada uma vez um livro. Quando termina de ver o livro vai embora
M. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N	S	Brincar com almofadas	-----	N	-----	-----	N	N	N	2x	Brinca com L.M. a aturar almofadas.
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	S	Deitado	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Está deitado e a cantar (lalalala) (10h22min)
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	S	Vê um livro que recebeu nas fênas à Serra	Livro sobre animais em vias de extinção	N	-----	-----	N	N	S	2x	Explora o livro que trouxe das fênas na Serra e mostra-o dialogando sobre os animais que surgem
R	S	Sentado a ver livro e conta a história a colega	"Quiquiriqui"	N	-----	-----	N	N	S	1x	Conta a história baseando-se no que se lembra de leituras anteriores e nos casos em que se esquece observa as ilustrações e inventa
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	S	Deitado	-----	N	-----	-----	N	N	N	2x	Deitado com os olhos fechados (10h22min)

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 38 - Grelha de observação (29 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 29 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
Usufriú do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufriú do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?: Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)	
A	S	Sentada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Junta-se a amiga que está a ver ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações e ri-se
A. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	S	Vê vários livros e está sentada a conversar		S	Vê ilustrações de vários livros		N	S	S	2x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações e ri-se Conversar com M do que fez no fim de semana (1h28min)
C.S.	S	Sentada e vê livros		N	-----	-----	N	N	N	1x	
C.G.S.	S	Sentada e vê livros		N	-----	-----	N	N	N	1x	
D	S	Sentada e vê livros		N	-----	-----	N	N	N	1x	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C.	S	Deitado e depois brinca com as almofadas	-----	N	-----	-----	N	N	N	3x	Foi ter com N. R. e V. T ao carrinho na sala e deitou-se (10h22min); Brinca com N. a atirar almofadas (12h11min). Sentado no carrinho (14h46min)
L. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. J.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. R.	S	Sentada vê o livro; ouve a história que pediu para ler	"Quiquiriqui"	N	-----	-----	S	S	N	1x	Pediu para ler livro (11h59min)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 29 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

M. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. P	S	Sentada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Conversar com C do que fez no fim de semana (1h28min)
M. M	S	Sentada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	
N	S	Brinca com as almofadas	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Brinca com L. a atirar almofadas (12h11min)
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	S	Vê um livro que recebeu nas férias à Serra	Livro sobre animais em vias de extinção	N	-----	-----	N	N	S	2x	Explora o livro que trouxe das férias na Serra e mostra-o dialogando sobre os animais que surgem (mostra a um colega e numa vez seguinte diz-me "Posso mostrar-te o meu livro?")
R	S	Sentada a ver livro e conta a história a colega	"Quiquiriqui"	N	-----	-----	N	N	S	1x	Conta a história baseando-se no que se lembra de leituras anteriores e nos casos em que se esquece observa as ilustrações e inventa
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 39 - Grelha de observação (30 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 30 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufriú do carrinho <u>na sala</u> ?	O que faz no carrinho ( <u>interior</u> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <u>no interior</u> )	Usufriú do carrinho <u>no exterior</u> ?	O que faz no carrinho ( <u>exterior</u> )? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora ( <u>no exterior</u> )	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
A. S.	S	Em pé a observar livro que amigas estão a ver	Livro sobre o Corpo Humano	N	-----	-----	N	N	N	1x	Em pé ao lado da poltrona encostada ao carrinho, pois este estava ocupado vê um livro que colega comenta (9h23min)
C. C.	S	Sentada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Conversar com M. P. do que fez no fim de semana (10h28min)
C. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C.	S	Deitada e brinca com almofadas	-----	N	-----	-----	N	N	N	2x	Passou e viu M.R e M.J a conversarem comigo deita-se e conversa (9h08min). Brinca com N. a atirar almofadas (10h48min)
L. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. J.	S	Deitada	-----	N	-----	-----	N	S	N	1x	Deitada a conversar comigo e com M.R e L.D.C. (9h08min)
M. R.	S	Deitada; Sentada vê um livro	Livro sobre o Corpo Humano	S			S	S	N	2x	Deitada a conversar comigo e com M.J e L.M. (9h08min) Sentada na poltrona ao lado do carrinho, pois este estava ocupado vê um livro que colega comenta (9h23min)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 30 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

M. S.	S	Sentada a ver um livro	Livro sobre o Corpo Humano	S			S	S	N	1x	Sentada na poltrona ao lado do carrinho, pois este estava ocupado; folhei-a as páginas e por vezes comenta ilustrações (9h23min)
M. P.	S	Sentada a conversar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Conversar com C.C. do que fez no fim de semana (10h28min)
M. M.	S	Sentado a ver livro do T.	Livro sobre animais em vias de extinção	N	-----	-----	N	N	N	1x	Observa o livro que o T.R. trouxe das férias na Serra (10h25) e questiona se viu algum dos animais durante as férias.
N	S	Brinca com as almofadas	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Brinca a atirar almofadas a L.D.C. (10h48min)
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	S	Vê um livro que recebeu nas férias à Serra	Livro sobre animais em vias de extinção	N	-----	-----	N	N	S	2x	Mostra-me a parte do livro sobre lince ibérico (9h20min). Mostra ao M.M o livro que trouxe das férias na Serra (10h25) e mostra-o dialogando sobre os animais que surgem
R	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 8 - Grelha de observação (31 de maio de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 31 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufriui do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufriui do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	S	Vê vários livros		N			N			1x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
A. S.	N	-----	-----	N			N			-----	
C. C.	S	Vê vários livros		N			N			1x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
C. S.	S	Vê vários livros e conversa	“Loja dos relógios”	N			N			2x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Conversa
C.G.S.	S	Vê vários livros e conversa	“Loja dos relógios”	N			N			2x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Conversa
D	S	Vê vários livros e conversa	“Loja dos relógios”	N			N			2x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Conversa
F	N	-----	-----	N			N			-----	
K	N	-----	-----	N			N			-----	
L. M.	S	Conversa e vê vários livros		N			N			2x	Conversa; desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações
L. P.	N	-----	-----	N			N			-----	
L.D.C.	S	Deitado e brinca com almofadas	-----	N			N			2x	Passou e viu M.R. e M.J. a conversarem comigo deita-se e conversa (9h08min). Brinca com N. a atirar almofadas (10h48min)
L. C.	N	-----	-----	N			N			-----	
L. R.	N	-----	-----	N			N			-----	
M. J.	N	Deitada	-----	N			N			1x	Deitada a conversar comigo e com M.R. e L.D.C. (9h08min)
M. R.	S	Vê vários livros		N			N			2x	Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 31 de maio de 2023 Observadora: Gabriela

M. S.	N	-----	-----	N			N			-----	
M. P.	N	-----	-----	N			N			-----	
M. M	N	-----	-----	N			N			-----	
N	N	-----	-----	N			N			-----	
N. S.	S	Deitado	-----	N			N			1x	Aproximo-me e diz “Estou a descansar”
N. R.	N	-----	-----	N			N			-----	
T. A.	N	-----	-----	N			N			-----	
T. R.	N	-----	-----	N			N			-----	
R	S	-----	“Quiquiriqui”	N			N			1x	Sentado no chão perto do caminho a ver um livro (observa as ilustrações)
V. R	N	-----	-----	N			N			-----	
V. T.	N	-----	-----	N			N			-----	

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 41 - Grelha de observação (05 de junho de 2023)

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Ustufrii do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Ustufrii do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	S	Vê vários livros	-----	S	Sentada a ver um livro; Sentada/deitada a ouvir história	Livro sobre o corpo humano; "O ganso do charco"	S	S	N	2x	<b>Interior:</b> Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações <b>Exterior:</b> Em conjunto com L.M. pedem para levar o carrinho para a rua <b>Exterior:</b> Observa as ilustrações do livro do corpo humano e comenta; Ouve a leitura "O ganso do charco"; durante a leitura deita-se no meu colo.
A. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.M.	S	Sentada a ver um livro;	-----	S	Sentada a ver um livro; Sentada/deitada a ouvir história	Livro sobre o corpo humano; "O ganso do charco"	S	S	N	-----	Em conjunto com A pedem para levar o carrinho para a rua; Observa as ilustrações do livro do corpo humano e comenta e ouve uma parte da leitura "O ganso do charco" a meio foi embora
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C	S	Deitado	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	
L. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

M. J.	N	Deitada	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Deitada a conversar comigo e com M.R e L.C (9h08min)
M. R.	S	Vê vários livros	"Quiquiriqui" e outros	S	Sentada a ver um livro; Sentada/deitada a ouvir história	Livro sobre o corpo humano; "O ganso do charco"	N	S	N	2x	<b>Interior:</b> Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Pede para ler "Quiquiriqui" <b>Exterior:</b> observa as ilustrações do livro do corpo humano e comenta; Pede para ler "O ganso do charco"
M. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. M	S	Sentado a ver livros	"Quiquiriqui" e Livro de carros	N	-----	-----	N	N	N	1x	Sentado a ouvir R. a "contar a história" e depois trocam quando lê aponta o texto com o indicador
N	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	S	Deitado	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	"Preciso de descansar"
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
R	S	Sentado a ver livros	"Quiquiriqui" e Livro de carros	N	-----	-----	N	N	S	2x	Vê livros (observa as ilustrações); Sentado a "contar a história" ao M. M como afirmou quando me aproximei e depois trocam
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 42 - Grelha de observação (06 de junho de 2023)



Jardim de Infância dos Pinheiros  
Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)  
Data: 06 de junho de 2023 Observadora: Gabriela  
Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
Usufriui do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufriui do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)	
A	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"O ganso do charco" "Quiquiqui"	N	N	N	2x	Ouve uma parte da leitura "O ganso do charco" a meio foi embora; Ouvem o R. a fazer de conta que lê o livro "Quiquiqui".
A. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"O ganso do charco"	N	N	N	1x	Ouve a leitura de "O ganso do charco" com a M.R. (12h30min) e vai-se a aproximando de mim ao longo da leitura.
C. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C.G.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	S	Sentado e/ou Deitado a descansar; Conversar	-----	S	-----	-----	N	N	N	1x	Deitado/sentado a conversar comigo e com M.R. L. M. e M. J. e N. R. (10h27min).
L. M.	S	Sentada e/ou Deitada a descansar; Conversar	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"O ganso do charco"	N	N	N	2x	Interior: Deitada/sentada a conversar comigo e com M.R. K. e M. J. e N. R. (10h27min). Exterior: Ouvem uma parte da leitura "O ganso do charco" a meio foi embora
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.S.C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. C.	N	-----	-----	S	-----	-----	N	N	N	-----	
L. R.	N	-----	-----	S	Deitado e ouve a leitura de um livro	"O ganso do charco"; "Tanto, tanto"	S	N	N	1x	Inicialmente está deitado, mas quando se juntou o N. R. e o T. A., senta-se para que ambos tenham lugar; Ouvem a história "O ganso do charco" (10h40min); Pede para ler "Tanto, tanto"
M. J.	S	Sentada e/ou Deitada a descansar	-----	N	-----	-----	N	N	N	1x	Deitada/sentada a conversar comigo e com M.R. K. e L. M. e N. R. (10h27min)



Jardim de Infância dos Pinheiros  
Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)  
Data: 06 de junho de 2023 Observadora: Gabriela

M. R.	S	Sentada e/ou Deitada a descansar; Conversar; Vê vários livros	"Quiquiqui" e outros	S	Sentada a ver um livro, Sentada/deitada a ouvir história	Livro sobre o corpo humano, "O ganso do charco"; "Tanto, tanto"	N	S	N	2x	Interior: Vê vários livros = desfolhar páginas e vê ilustrações, por vezes, comenta o que vê nas ilustrações; Pede para ler "Quiquiqui" Exterior: Pede para ler "O ganso do charco" (10h40min); Ouvem a história "Tanto, tanto"; Durante a leitura dá beijinhos; Observa as ilustrações do livro do corpo humano e comenta (12h20min); Ouvem novamente "O ganso do charco" com a C. (12h30min) e a meio da leitura vem para o meu colo.
M. S.	N	-----	-----	S	Deitada	-----	N	N	N	1x	Deita-se um pouco ao lado da M. R. que está a ver um livro, mas depois levanta-se e vai embora.
M. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"Tanto, tanto"	N	N	N	-----	
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	S	Sentado e/ou Deitado a descansar; Conversar	-----	S	-----	-----	N	N	N	2x	Interior: Disse "Preciso de descansar" e dirigiu-se ao Carrinho. Deitado/sentado a conversar comigo e com M.R. L. e M. J. e K. (10h27min). Exterior: Senta-se e ouve a continuação da história "Tanto, tanto" apesar de esta ter sido iniciada sem estar presente.
T. A.	N	-----	-----	S	Ouve a leitura de um livro	"Tanto, tanto"	N	N	N	-----	
T. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
R	S	Sentado a ver livros	"Quiquiqui" e Livro de carros	S	-----	"O ganso do charco"; "Quiquiqui"	N	N	S	2x	Ver livros (observa as ilustrações); Sentado fazer de conta que lê o livro "O ganso do charco" para mim e para a M. R. que está a brincar com a boneca (12h). Faz de conta que lê para A. o livro "Quiquiqui" e depois solicita que seja eu a ler enquanto ele segura e passa as páginas.
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

Legenda: S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

Tabela 43 - Grelha de observação (07 de junho de 2023)



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)

Data: 07 de junho de 2023 Observadora: Gabriela

Lista de verificação de comportamentos

Aspetos a observar/Indicadores											
	Usufni do carrinho na sala?	O que faz no carrinho (interior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no interior)	Usufni do carrinho no exterior?	O que faz no carrinho (exterior)? (ex: vê um livro, conversa, descansa, etc)	Livro que explora (no exterior)	Pede para levar o carrinho dos livros para o exterior	Pede para lerem um livro	Faz como se contasse uma história a outras crianças?	Quantidade de vezes que se dirige ao carrinho dos livros	Notas: (ex: Qual é a história que gosta mais?; Autonomia a transportar o carrinho dos livros? Como explora o livro? Vê as imagens? Comenta as imagens? Reconta a história?)
A	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
A.S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. C.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
C.G.S.	N	-----	-----	S	Sentada a conversar	-----	N	N	N	-----	Sentada a conversar com a M. J e M. S. (10h40mn)
D	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
F	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
K	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L. M.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	Está sentada com o L. R. e o educador empurra o Carrinho para o ajudar a C. S., C.G.S. e M. J ajudam
L. P.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
L.D.C.	N	-----	-----	S	Sentado a brincar com um carro	-----	N	N	N	1x	Faz da estrutura de madeira como se fosse uma pista ou obstáculos que atravessa com o carro (14h30mn)
L. C.	N	-----	-----	S	Deitado a conversar	-----	N	N	N	1x	
L. R.	N	-----	-----	S	Deitado a conversar	-----	N	N	N	1x	Está sentado com a L. M. e o educador empurra o Carrinho para o ajudar a C. S., C.G.S. e M. J ajudam
M. J.	N	-----	-----	S	Sentada a conversar	-----	N	N	N	1x	Sentada a conversar com a M. S. e C.G.S. (10h40mn)
M. R.	N	-----	-----	S	Sentada a conversar	-----	S	S	N	1x	



Educador Cooperante Sala 2 (4-6 anos)


Data: 07 de junho de 2023 Observadora: Gabriela






M. S.	N	-----	-----	S	Sentada a conversar	-----	N	N	N	1x	Sentada a conversar com a M. J e C.G.S. (10h40mn)
M. P	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
M. M	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. S.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
N. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. A.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
T. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
R	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. R.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	
V. T.	N	-----	-----	N	-----	-----	N	N	N	-----	

**Legenda:** S – Sim; N – Não; VL – Ver um livro; D – Descansar; C – Conversar

## ANEXO XIX – RECURSO USADO PARA ACOMPANHAR EVOLUÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO LIVRO

### Estapas da construção do livro



- Invenção da história 
- Desenhos 
- Escrita do texto 
- Capa contracapa 
- Construção 

### Notas:

↳ invenção da história: 15 a 16 de maio

↳ leitura da história para o grupo, crianças referem que gostam e que agora é fazer os desenhos (17 de maio)

### Desenhos (Quem? E como?)

↳ Todos podem desenhar

↳ Desenhos com lápis de cor é melhor que os marcadores

↳ "Cês a frase e fazemos o desenho" - L.

### Capa e contracapa

↳ L. pediu se podia desenhar a capa e todos concordaram

↳ J. A. e L. H. disseram que no final tinha de aparecer:

- Vitória, vitória acabou-se a história.
- Belimbimpim, a história chegou o fim.

### Escrita do texto (Quem? E como?)

↳ Crianças pedem se podem ser elas a escrever

↳ "Escoves num papel e nós vemos"

### Ideias de título...

↳ A Princesa Mica e os animais do Amar - ideia da L.

## Anexo XX – Registo dos livros explorados pelas crianças

Tabela 44 - Livros explorados no dia 15 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>A luva</i> de Oleg Vassiliev e Erik Bulatov	1
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	3
Livros sobre animais (género enciclopédias)	3
<i>No Sótão</i> de Hiawyn Oram	3
<i>O Gato Gui e os monstros</i> de Rocío Martínez	1
<i>Oh</i> de Josse Goffin	5
<i>Queres ser meu amigo?</i> de Sam McBratney	2
<i>Tarzan</i> da Disney	2
<i>O pinto careca</i> de Marisa Núñez	1

Tabela 45 - Livros explorados no dia 16 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>O Gato Gui e os monstros</i> de Rocío Martínez	2
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	3
O carro do Ricardo de Nathalie Bélineau e Émilie Beaumont	1
<i>Queres ser meu amigo?</i> de Sam McBratney	2

Tabela 46 - Livros explorados no dia 17 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>Miminhos, miminhos</i> de Mélanie Florians	1
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	2
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	2
<i>Tarzan</i> da Disney	4
<i>Queres ser meu amigo?</i> de Sam McBratney	2
O carro do Ricardo de Nathalie Bélineau e Émilie Beaumont	1

Tabela 9 - Livros explorados no dia 23 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	2
<i>Loja dos Relógios</i>	2
<i>Tanto, tanto</i> de Trish Cooke	1

Tabela 48 - Livros explorados no dia 24 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	3
<i>Loja dos Relógios</i>	1
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	2
<i>O Gato Gui e os monstros</i> de Rocío Martínez	1
<i>Tanto, tanto</i> de Trish Cooke	1

Tabela 49 - Livros explorados no dia 29 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>O Corpo Humano</i> de Edições Convite à Música	1

Livro que criança trouxe da ida à Serra	2
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	1

Tabela 10 - Livros explorado no dia 30 de maio de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
Livro que criança trouxe da ida à Serra	1
Livros sobre animais (género enciclopédias)	1

Tabela 51 - Livros explorados no dia 05 de junho de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>O Corpo Humano</i> de Edições Convite à Música	1
<i>O Ganso do Charco</i> de Caroline Jayne Church	1
<i>A luva</i> de Oleg Vassiliev e Erik Bulatov	1
Livro de Contos Tradicionais	1
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	1
O carro do Ricardo de Nathalie Bélineau e Émilie Beaumont	1
<i>O pinto careca</i> de Marisa Núñez	1

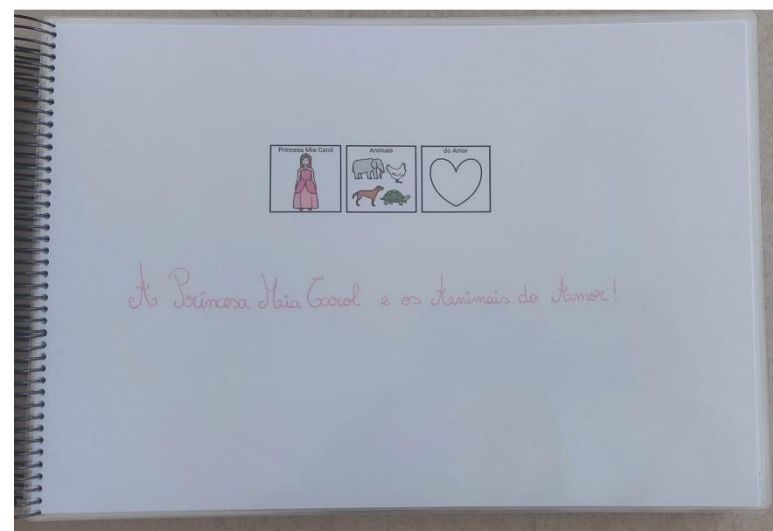
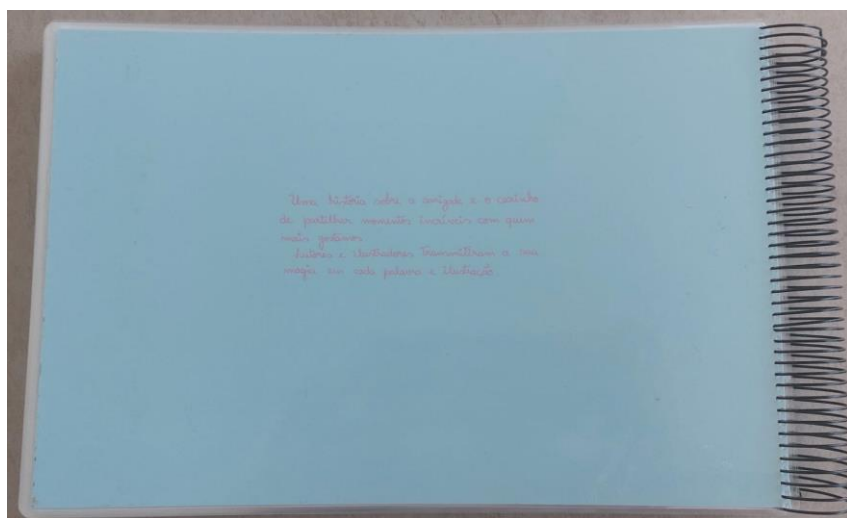
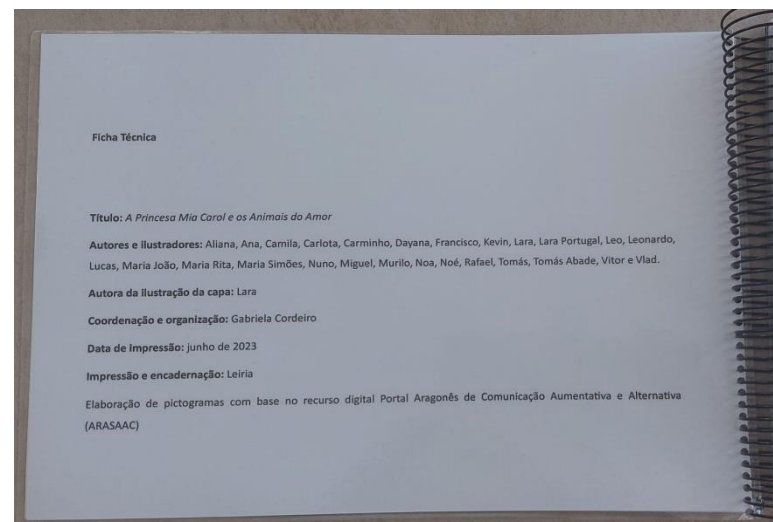
Tabela 52 - Livros explorados no dia 06 de junho de 2023

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>Tanto, tanto</i> de Trish Cooke	1
<i>Tarzan</i> da Disney	1
<i>O Ganso do Charco</i> de Caroline Jayne Church	3
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	1
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	1

Tabela 57 - Evolução dos livros (entre maio e junho)

Nome do Livro	Número de vezes que é explorado
<i>A luva</i> de Oleg Vassiliev e Erik Bulatov	2
<i>Gosto de ti</i> de Bénédicte Carboneill	11
<i>Contos Tradicionais</i>	1
Livro que criança trouxe da ida à Serra	3
<i>A minha primeira Enciclopédia dos Animais</i>	4
<i>Na Loja dos Relógios</i> de Yoyo Books	3
<i>Miminhos, miminhos</i> de Mélanie Florians	1
<i>No Sótão</i> de Hiawyn Oram	3
O carro do Ricardo de Nathalie Bélineau e Émilie Beaumont	3
<i>O Corpo Humano</i> de Edições Convite à Música	2
<i>O Ganso do Charco</i> de Caroline Jayne Church	4
<i>O Gato Gui e os monstros</i> de Rocio Martínez	4
<i>O pinto careca</i> de Marisa Núñez	2
<i>Oh!</i> de Josse Goffin	5
<i>Queres ser meu amigo?</i> De Sam McBratney	6
<i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez	10
<i>Tanto, tanto</i> de Trish Cooke	3
<i>Tarzan</i> da Disney	7

## ANEXO XXI – FOTOGRAFIAS DO LIVRO ELABORADO PELAS CRIANÇAS



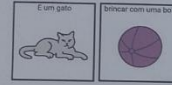
Serie de atividades de Língua



Num belo dia, um coelho estava no jardim e uma menina, a Princesa Maria Carol, viu o coelho.

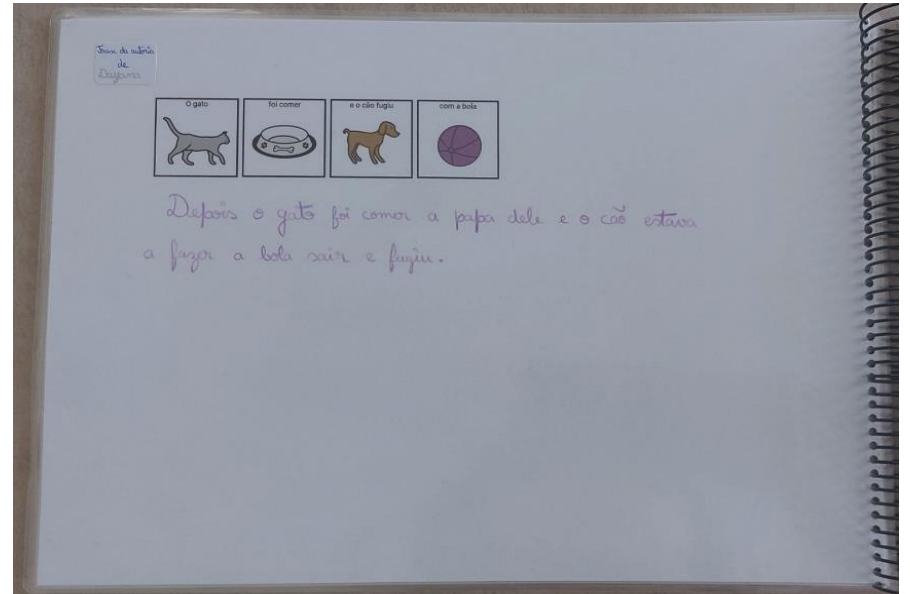
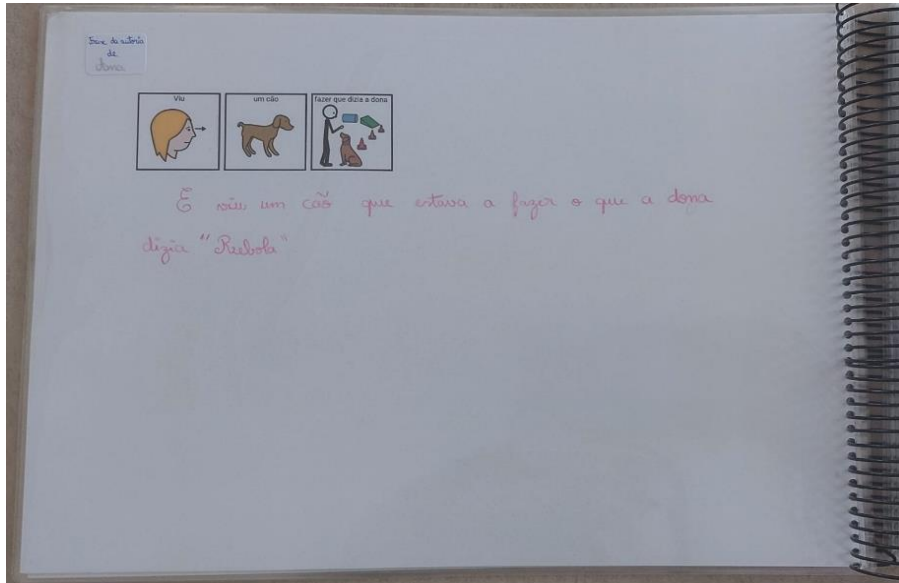


Serie de atividades de Matemática



É UM GATO A  
BRINCAR COM  
UMA BOLA ROXA

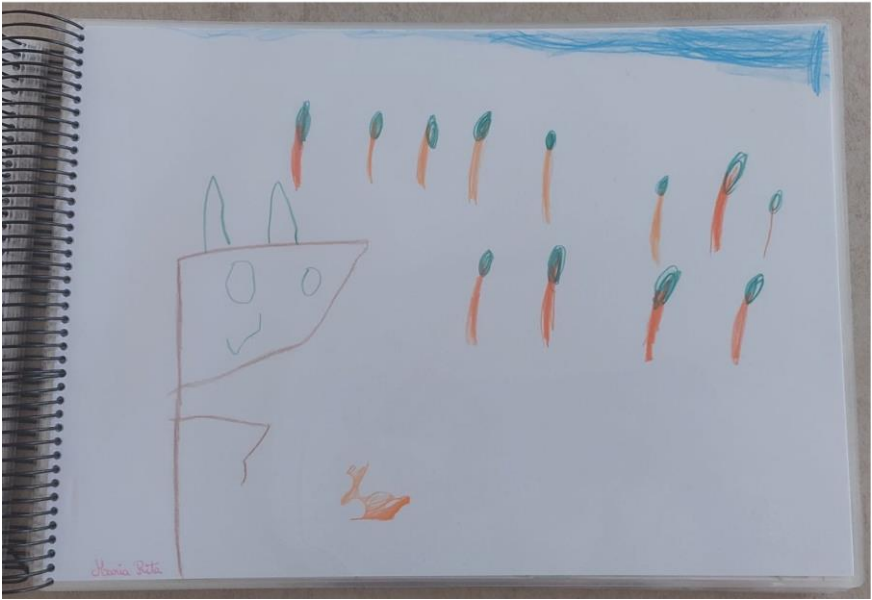




Desenhe de acordo com o exemplo. Desenhe por  
 de acordo com o exemplo.

O coelho	no jardim	comer ervas	comer uma cenoura
----------	-----------	-------------	-------------------

ENQUANTO O  
 COELHO ESTAVA  
 NO JARDIM  
 AINDA A COMER  
 ERVA E CENOURA





Desenhe de acordo com o exemplo. Desenhe por  
 de acordo com o exemplo.





Princesa Mia Carol	vestiu-se	estava na piscina	fato de banho	foi correr	atrás do cão
--------------------	-----------	-------------------	---------------	------------	--------------

A Princesa Mia Carol vestiu-se, porque estava na piscina de fato de banho e foi a correr atrás do cão.



E ENCONTROU UM  
 CANGURU PELO  
 CAMINHO  
 ESTAVA AI PARA SUA CACA  
 A CALTAR

de Princesa Mia Carol deu um abraço e um beijinho e  
 foi para casa dele.

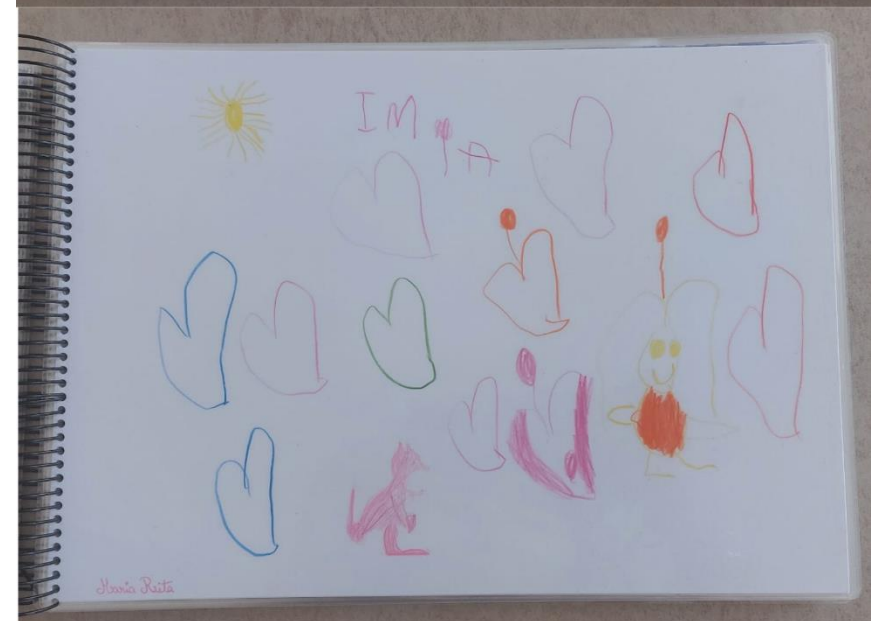


Foto de história de Lídia de Escola Nova

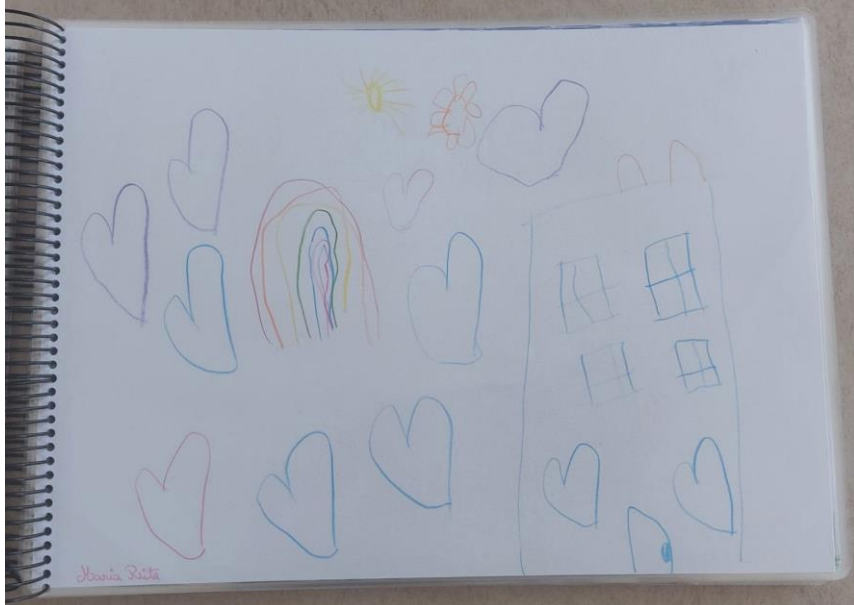
Foi o cão	casa do canguru	brincaram juntos
-----------	-----------------	------------------

Foi para lá do cão e  
brincaram todos  
juntos

Foto de história de Lídia de Escola Nova

Almoçaram	casa do canguru	foram para o parque	brincaram	e escuraram
-----------	-----------------	---------------------	-----------	-------------

ALMOÇARAM EM CASA E  
DEPOIS FORAM  
PARA O PARQUE  
BRINCARAM E  
REGARAM NO ESCORREGA.



Nome do autor:  
de

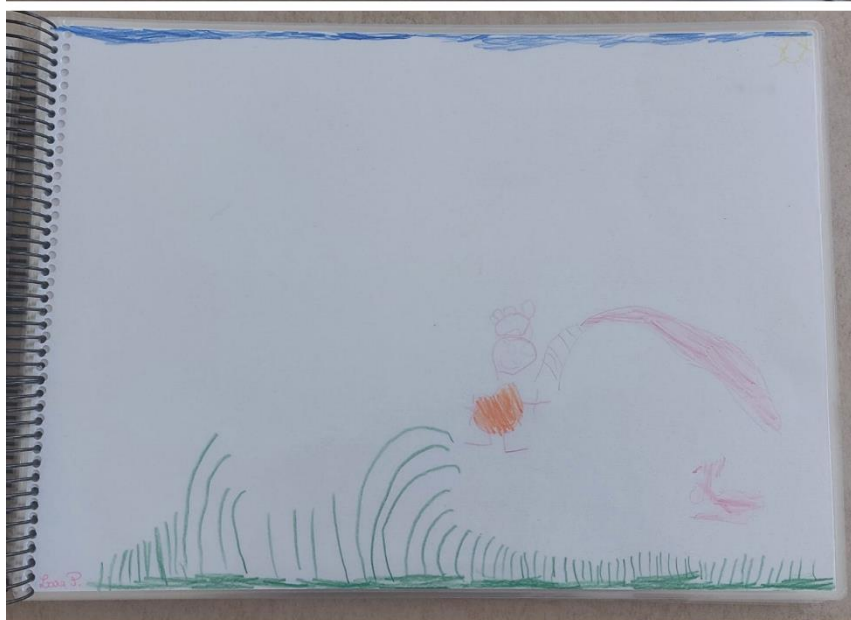


O coelho estava a sentar-se sozinho no parque e chora.  
Não tem para onde ir e perdeu-se. Mas depois encontrou a Princesa Mia Carol.




Nome do autor:  
de



A Princesa Mia Carol foi chama-lo para ir brincar com ela, o cão e o canguru. E ele foi a par com a Princesa Mia Carol.







Base do currículo de Língua Portuguesa

Foram jogar futebol	Andaram no recreio	e passaram
		

F F O R A M J O G A R  
 F O T E B O L A D A P A R A M  
 F O R A M A G A E O E P O I M  
 M O R T A M H A P A O T I C A



Base do currículo de Língua Portuguesa

Viram	um rio	nadar	como na piscina
			

Encontraram um rio e como se fosse uma piscina nadaram.



Exercício de leitura  
de  
Cinco letras

O coelho	salto para a água	e voltou para a toalha
----------	-------------------	------------------------

O coelho saltou para dentro de água e depois voltou para a toalha.

Exercício de leitura  
e escrita por  
situação

O cão	e o gato	jogar basquetebol	e o gato chegou-se	a bola foi para a casa
-------	----------	-------------------	--------------------	------------------------

O CÃO E O GATO ESTAVAM A  
JOGAR BASQUETE BOLA E O GATO  
A LEIJOU-SE PORQUE A BOLA  
PARA A CASA DELE

P A P P W M A N O O . .

Mano João

Mano João

Sequência de atividades de *Leitura*

O canguru saltou para os pés deles e foi ajudar o gato, que estava no chão com a língua de fora, a levantar-se.	ajudar	o gato	teve a língua de fora
---	--------	--------	-----------------------

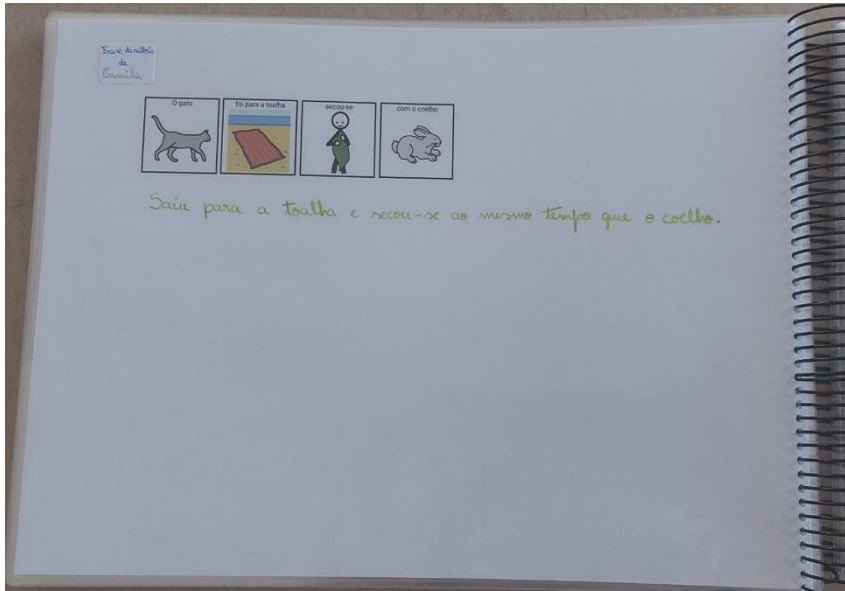
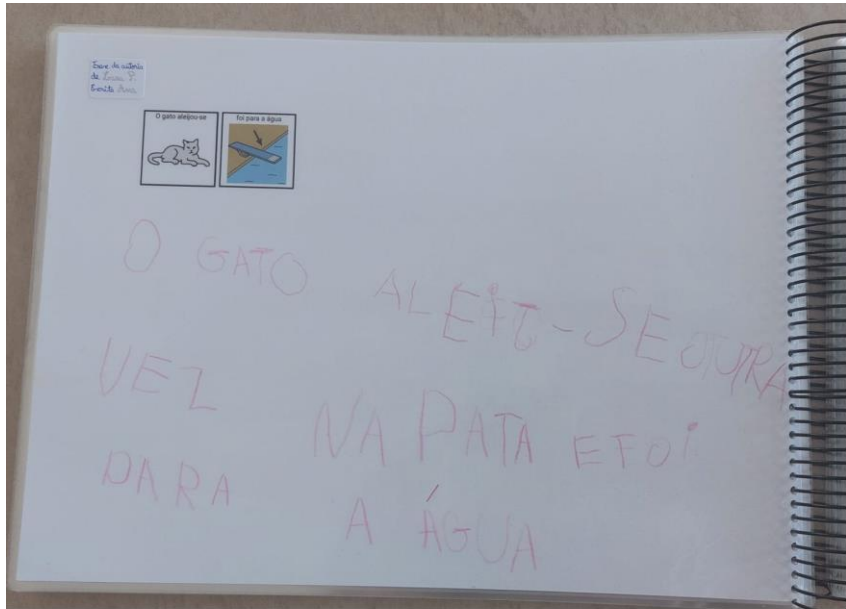
O canguru saltou para os pés deles e foi ajudar o gato, que estava no chão com a língua de fora, a levantar-se.

Sequência de atividades de *Leitura*

Apareceu o João	jogar basquetebol	para ensinar o gato
-----------------	-------------------	---------------------

É depois apareceu um rapaz, o João, que foi jogar basquetebol para ensinar os gatos.





Trava de leitura de Comêça

Foram lanchar	pão com	margarina	leite com Nutella	e sumo de morango
---------------	---------	-----------	-------------------	-------------------

SAPRAMOA TALHA EFO A  
 RAM LANC HAR PAO COM  
 NUTE LA E BEBEM  
 SUMO DE MØRANGO

Trava de leitura de Comêça

Depois do lanche	brincaram juntos	o gato	o coelho	o cão	o canguru	Princesa Mia Carol	João
------------------	------------------	--------	----------	-------	-----------	--------------------	------

Depois do lanche foram brincar com os seus amigos todos.

MAI IT

Ai a I

Joviana Rosta

Joviana Rosta

Título do trabalho de \_\_\_\_\_

O canguru levou	com a bola	Princesa Mia Carol	João	levaram para cama	trouxe fio	na toalha
-----------------	------------	--------------------	------	-------------------	------------	-----------

O canguru levou com a bola na barriga e a Princesa Mia Carol e o João levaram para a cama dele, porque tinha muito frio na toalha.

Título do trabalho de \_\_\_\_\_

O canguru	aproveitou que o pai	dava chocolates
-----------	----------------------	-----------------

T F V E Z O N H O Z P O E O A A P  
D E L E S O D A V A C H O C O L A T E S








Livro de histórias  
 de Mariana  
 Grande, Mariana

O kanguru	estava a dormir	o gato	o coelho	o cão	Princesa Mia Carol	João	foram ver televisão
-----------	-----------------	--------	----------	-------	--------------------	------	---------------------

E AINDA ESTAVAA DORMIR  
 QUANDO OS AMIGOS  
 FORAM PARA CASA  
 DELE. FORAM VER  
 BONECOS NA TELEVISÃO






Trava de leitura  
de  
Tereza

O canguru	acordou	foi ver televisão	e depois	jogar à bola
				




Quando o canguru acordou foi ver televisão com os amigos  
e depois foram para a rua jogar à bola.

Trava de leitura  
de  
Tereza







O canguru	salta de um lado	para o outro
		

O CANGURU SALTA PARA  
UM LADO E PARA O OUTRO



PORQUE QUANTO TEM  
 MEDO DE LEVAR NA  
 OUTRA VEZ COM A BOLA  
 DA TIA HA 2 COM BOLA  
 LEVA O DELO

O EL HO CHUTOU PAPA O  
 O CAO  
 E TIA ME ODD EI  
 ACEATARNA BARRIO APO  
 CAVE URUATODOS TIHAM  
 CUIO AOO



Nome da criança  
de

O canguru	teve coragem	chutou a bola	e não se magou
-----------	--------------	---------------	----------------

O canguru teve coragem e disse aos amigos que já tinha coragem para chutar a bola.  
Depois os amigos chutaram a bola para ele e ele não se magou.

Nome da criança  
de

Foram para casa	comer sopa	e passou com carne
-----------------	------------	--------------------

ADVERTIAM-SE E FORAM  
PARA CASA COMER  
E TAMBÉM NESTA SODA DE FEIJÃO  
COM CARNE



Plan de activitat de Comunicació

Depois	Saíram para mergulhar	na piscina	saíram e secaram-se	e foram para a cama
--------	-----------------------	------------	---------------------	---------------------

Saíram para dar um mergulho na piscina, o último!  
 Depois saíram para a toalha, secaram-se e foram para a cama dormir.

Plan de activitat de Comunicació Gràfica Visual

Ficaram felizes	para sempre
-----------------	-------------

É É FICARAAA FELIZES P A P A  
 SEMPRE



