



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Mediação leitora e literatura para a infância na
exploração de laços intergeracionais na Educação
Pré-escolar

Inês Gonçalves Ferreira

Escola Superior de Educação

2024



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Inês Gonçalves Ferreira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A mediação leitora e literatura para a infância na
exploração de laços intergeracionais na Educação
Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Lúcia Barros
Professora Doutora Luciana Graça

novembro de 2024

Agradecimentos

Ao terminar esta jornada, reconheço a importância que diversas pessoas tiveram durante os últimos tempos. As palavras que escreverei nunca serão suficientes para transmitirem todo o meu agradecimento, a cada uma dessas pessoas.

Agradeço à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo por proporcionar um ambiente académico que permitiu a realização deste relatório. Agradeço também a todos os professores do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelas aprendizagens e pelas valiosas lições ao longo do meu percurso académico.

Gostaria de expressar a minha gratidão às minhas orientadoras, Professora Doutora Lúcia Barros e Professora Doutora Luciana Graça, pelo apoio, orientação e incentivo ao longo deste processo. As suas vastas experiências e conhecimentos foram essenciais para o desenvolvimento deste relatório.

Deixo ainda um especial agradecimento a todos os participantes que aceitaram colaborar com este estudo, desde as 25 crianças, aos seus avós e pais, e em especial à educadora Florbela, pela simpatia, disponibilidade e apoio que sempre teve para comigo.

Às minhas colegas e amigas, Ana Rita, Catarina e Bruna, que estiveram sempre ao meu lado, dando o seu apoio, as suas sugestões e partilha de conhecimentos ao longo destes dois anos.

À minha família, mãe, pai e Tiago, o meu mais profundo obrigada! Estes que tinham sempre uma palavra de incentivo e apoio, para que o caminho se tornasse mais fácil, deixando-me a mim, neste momento em que escrevo, sem palavras que possam descrever tamanha compreensão, prontidão e sensibilidade que tiveram durante os últimos tempos.

Ao Manuel, pelo carinho, paciência e motivação que sempre foi dando para que conseguisse chegar ao final desta jornada. Esta que foi uma jornada feita a dois, sendo assim uma vitória de ambos. Obrigada por todas as vivências que me tens proporcionado, a ti estou inteiramente grata.

Por fim, à minha avó materna, que me foi dando forças para avançar facilmente. Assim como à minha estrelinha, que espero estar orgulhosa do trabalho que lhe dedico.

Os avós deviam ser eternos!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação foi realizada num jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, numa sala dos cinco anos, integrando um grupo de 25 crianças.

Com a investigação pretendeu-se dar resposta à questão seguinte: “Quais os contributos de um projeto específico de mediação leitora de literatura para a infância na exploração de laços intergeracionais, em contexto de Educação Pré-Escolar?”. Assim, foram delineados os seguintes objetivos: analisar o impacto de um projeto específico de mediação leitora, desenvolvido a partir de um conjunto de obras atuais de literatura para a infância que versam sobre as representações de avós e netos, em termos das práticas docentes, e explorar o contributo de um trabalho específico de educação literária no fortalecimento de relações intergeracionais entre avós e netos.

Metodologicamente, adotou-se uma metodologia qualitativa com *design* de estudo de caso, tendo a recolha de dados sido realizada através de entrevistas, questionários, notas de campo e trabalhos realizados pelas crianças e famílias. Para a investigação, foram selecionadas quatro obras de literatura infantil, com as quais foram implementadas diferentes técnicas de mediação leitora e propostas de atividades destinadas ao fortalecimento de laços intergeracionais.

Os resultados obtidos parecem indicar que a literatura infantil contribui significativamente para o fortalecimento nas relações intergeracionais entre avós e netos. Além disso, observou-se que as práticas de mediação leitora em torno de obras da literatura também sofreram pequenas mudanças positivas com maior valorização do livro físico e uma exploração mais aprofundada dos elementos paratextuais. Estas mudanças refletem uma adaptação contínua das práticas docentes, evidenciando um impacto positivo tanto na interação entre crianças e mediadores quanto na cooperação entre gerações.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Literária; Relações Intergeracionais; Família; Avós.

Abstract

This report was developed within the scope of the course unit Supervised Teaching Practice II of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This research was conducted in a Playschool (referred to as JI) in the city of Viana do Castelo, in a classroom of five-year-olds, integrating a group of 25 children.

The investigation aimed to address the following question: “What are the contributions of a specific project of reading mediation of children's literature in exploring intergenerational bonds, in the context of Preschool Education?”. The following objectives were outlined: to analyze the impact of a specific reading mediation project, developed from a set of contemporary children's literature works that address representations of grandparents and grandchildren, in terms of teaching practices, and to explore the contribution of a specific literary education project in strengthening intergenerational relationships between grandparents and grandchildren.

About methodology, a qualitative methodology with a case study design was adopted, with data collection carried out through interviews, questionnaires, field notes, and works carried out by children and families. For the research, four works of children's literature were selected, with which different reading mediation techniques and activity proposals aimed at strengthening intergenerational bonds were implemented.

The results obtained suggest that children's literature significantly contributes to the strengthening of intergenerational relationships between grandparents and grandchildren. Furthermore, it was observed that the practices of reading mediation around literature works also underwent small positive changes, with greater enjoyment of the physical book and a deeper exploration of paratextual elements. These changes reflect a continuous adjustment of teaching practices, evidencing a positive impact both on the interaction between children and mediators, as well as on the cooperation between generations.

Keywords: Preschool Education; Literary Education; Intergenerational Relations; Family; Grandparents;

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	4
Índice de Anexos	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas	11
Lista de Abreviaturas	12
Introdução	13
Parte I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	14
1. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar	14
1.1. Caracterização do agrupamento de escolas	14
1.2. Caracterização do jardim de infância	14
1.3. Caracterização da sala de atividades	17
1.4. Rotinas diárias.....	19
1.5. Caracterização do grupo	20
1.6. Percurso da intervenção educativa no pré-escolar	21
2. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico.....	25
2.1. Caracterização do agrupamento de escolas.....	25
2.2. Caracterização da escola básica.....	25
2.3. Caracterização da sala de aulas	27
2.4. Caracterização da turma.....	28
2.5. Rotinas diárias.....	29
2.6. Percurso da intervenção educativa no 1.º ciclo	30
Parte II - Investigação	34
1. Enquadramento e pertinência do estudo.....	34
2. Fundamentação teórica da investigação	35
1. Tendências atuais da literatura infantil.....	35
1.1. Temáticas emergentes	37
1.2. Representações dos avós	39
2. Mediação leitora na educação pré-escolar	41

2.1.Orientações programáticas	42
2.2.Mediação leitora	43
2.3.Relações intergeracionais.....	43
3. Metodologia	46
3.1. Questão de investigação e objetivos	46
3.2. Público-alvo	46
3.3. Opções metodológicas.....	47
3.4. Descrição do projeto – Etapas	48
3.4.1.Aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais/avós e da EC.....	48
3.4.2.O meu avô	49
3.4.3.O rosto da avó	51
3.4.4.Caça-olhares	53
3.4.5.A manta do José	56
3.4.6.Convívio final dos avós	57
3.4.7.Aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais/avós e da EC.....	57
3.4.8.Corpus literário	58
3.5. Recolha de dados.....	62
3.5.1.Questionários	62
3.5.2.Entrevistas	63
3.5.3.Notas de campo	64
3.5.4.Trabalhos realizados pelas crianças e famílias.....	64
3.6. Categorias de análise	64
4. Apresentação e discussão dos dados	65
4.1. O impacto do projeto de mediação leitora no trabalho em sala de jardim de infância ..	65
4.2. Repercussões nas práticas de leitura em família.....	69
4.3. Contributo da educação literária na família no fortalecimento de relações entre avós e netos.....	70
4.4. Reforço da articulação escola-família.....	72
5. Conclusões.....	74
Parte III – Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada	76
Referências bibliográficas.....	78
Anexos.....	82

Índice de Anexos

Anexo 1 - Print's das páginas eletrónicas das diversas editoras apresentadas na Tabela 4.....	83
Anexo 2 - Consentimento para os Encarregados de Educação	89
Anexo 3 - Consentimentos para a Educadora Titular do Grupo e Auxiliar da sala	90
Anexo 4 - Questionário Inicial e Final aos Avós e Pais.....	91
Anexo 5 - Entrevista Inicial e Final à Educadora	106

Índice de Figuras

Figura 1 - Cantina do JI	15
Figura 2 - Átrio da sala de atividades	15
Figura 3 - Biblioteca do JI 1.....	16
Figura 4 – Biblioteca do JI 2.....	16
Figura 5 – Zona de Exposição do JI.....	16
Figura 6 - Polivalente 1	16
Figura 7 - Polivalente 2	16
Figura 8 - Planta da sala de atividades	17
Figura 9 - Área da biblioteca.....	18
Figura 10 - Área do computador	18
Figura 11 - Área das construções	18
Figura 12 - Área do quadro preto	18
Figura 13 - Área da pintura.....	19
Figura 14 - Área da casinha	19
Figura 15 - Área da plástica e dos jogos de mesa.....	19
Figura 16 - Quadro das presenças	19
Figura 17 - Quadro do tempo	20
Figura 18 – Ginásio 1	25
Figura 19 - Ginásio 2.....	26
Figura 20 - Trabalhos afixados 1	27
Figura 21 - Trabalhos afixados 2	27
Figura 22 - Disposição da sala de aula.....	28
Figura 23 - Planta da sala de aulas	28
Figura 24 - Relógios de diferentes épocas	49
Figura 25 - Evidência da atividade "Qual é a profissão do teu avô?"	50
Figura 26 - Evidência da atividade "Relógio das Fatias"	50
Figura 27 - Evidência da atividade do registo escrito	50
Figura 28 - Evidência da atividade "O retrato do meu avô"	51
Figura 29 - Cesta literária.....	51
Figura 30 - Evidências das atividades "Relógio das Fatias" e "Retrato da Avó".....	52
Figura 31 - Evidência da atividade do registo escrito	52
Figura 32 - Evidência da atividade "Como é que os meus avós se conheceram?"	53

Figura 33 - Evidência da atividade do friso cronológico	53
Figura 34 - Evidência de como pôr uma mesa 2.....	54
Figura 35 - Evidência de como pôr uma mesa 1.....	54
Figura 36 - Evidência da atividade "Quantas fatias de tempo gasta por dia?"	55
Figura 37- Evidência da atividade "Quero caçar o olhar..."	55
Figura 38 - Evidência da atividade "Caça-Jogos com os Avós"	55
Figura 39 - Evidência da atividade com o aproveitamento de meias.....	56
Figura 40 - Evidência da atividade "A peça que foi transformada..."	57
Figura 41 - Evidência da atividade "Bilhete de Identidade"	57
Figura 42 - Evidência d' "A Manta que conta histórias"	57
Figura 43 - Utilização da área da biblioteca pelas crianças 1	68
Figura 44 - Utilização da área da biblioteca pelas crianças 2	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI	15
Tabela 2 - Horário de funcionamento da escola básica.....	27
Tabela 3 - Horário da turma do 1.º ciclo	30
Tabela 4 - Melhores editoras infantis de 2023	36
Tabela 5 - Calendarização das obras a trabalhar	48
Tabela 6 - Atividades realizadas com a obra O meu avô	49
Tabela 7 - Atividades realizadas com a obra O rosto da avó	51
Tabela 8 - Atividades realizadas com a obra Caça-olhares	53
Tabela 9 - Atividades realizadas com a obra A manta do José	56
Tabela 10 - Técnicas qualitativas de recolha de informação	62

Lista de Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professor Cooperante

PE – Professora Estagiária

OCPIIL – Oferta Complementar – Projeto de Integração da Leitura

Introdução

No presente relatório, pretendeu-se apresentar o trabalho desenvolvido através de um estudo realizado em PES do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A investigação centrou-se no tema da mediação leitora como forma de fortalecer a relação entre avós e netos, sendo este tema identificado como debilidade aquando das observações do 1.º semestre na sala dos cinco anos, de um JI de Viana do Castelo. Deste modo, pretendeu-se criar uma maior relação ou fortalecer a relação já existente entre avós e netos, assim como, analisar o impacto da mediação leitora em termos das práticas docentes.

O relatório estrutura-se em duas partes principais. Numa primeira parte, é realizado um enquadramento da prática de Ensino Supervisionada II do 1.º semestre e do 2.º semestre, incluindo uma caracterização dos contextos educativos e uma descrição detalhada dos percursos de intervenção educativa realizados.

Já na segunda parte do trabalho, encontra-se descrita a investigação realizada, detalhando-se o enquadramento e a pertinência do estudo, a fundamentação teórica da investigação e a metodologia utilizada para a mesma. Na pertinência do estudo, é defendida em maior pormenor a escolha do tema. Segue-se a fundamentação teórica da investigação, encontrando-se esta dividida em dois grandes temas: Tendências atuais da literatura infantil e Mediação leitora na educação pré-escolar.

Na metodologia, apresentam-se a questão de investigação e os seus objetivos, o público-alvo, a opção metodológica, a descrição do projeto, da recolha de dados e as categorias de análise. Estas últimas são defendidas em maior detalhe na apresentação e na discussão dos dados, em que se encontram três categorias de análise criadas previamente e ainda uma categoria de análise emergente.

Finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, seguidas dos anexos que complementam a investigação.

Parte I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar

O jardim de infância (doravante, JI) em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II (doravante, PES) situa-se numa zona urbana da cidade de Viana do Castelo. Com uma ótima localização, o edifício é rodeado de diversos serviços públicos, espaços verdes e edifícios urbanos. Ainda que seja esta uma zona bastante movimentada, o JI consegue manter um ambiente tranquilo.

1.1. Caracterização do agrupamento de escolas

Esta instituição pertence a um Agrupamento de Escolas da cidade de Viana do Castelo, que dispõe de dois jardins de infância, três escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos. Deste modo, é possível um longo acompanhamento das crianças, desde o Pré-Escolar (3 anos) até à entrada no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

O agrupamento apresenta diversos serviços de apoio à comunidade escolar; a saber: os Serviços Administrativos, o Centro de Recursos para a Educação Especial, o Gabinete de Psicologia/Orientação e a Biblioteca Escolar. Todos têm os seus próprios horários e funcionam, maioritariamente, na sede do agrupamento.

1.2. Caracterização do jardim de infância

Como referido anteriormente, a PES do 1.º semestre foi desenvolvida num JI de Viana do Castelo, com um espaço com cerca de 2380m², distribuídos em dois grandes edifícios. No edifício principal, encontram-se a cantina, a cozinha, a biblioteca, três quartos de banho para as crianças e dois para os docentes e não docentes, quatro salas de atividades, uma sala de arrumações e diversos átrios; e o outro edifício trata-se do polivalente do JI. Fazendo parte da rede pública de escolas, o JI tem o horário de funcionamento letivo, que pode ser observado na tabela 1. Antes das 9h e depois das 15h30, as crianças são deixadas pelos pais no polivalente em componente não letiva, com o apoio de duas ou três assistentes operacionais, sendo esta parte do dia de carácter opcional.

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI

Horário	Atividades
<i>Até às 9h</i>	Receção das crianças
<i>9h – 10h20</i>	Atividades letivas
<i>10h20 – 11h</i>	Lanche e recreio da manhã
<i>11h – 12h15</i>	Atividades letivas
<i>12h15 – 13h30</i>	Almoço e recreio da tarde
<i>13h30 – 15h</i>	Atividades letivas
<i>15h – 15h30</i>	Lanche da tarde
<i>Após as 15h30</i>	Despedida das crianças

As crianças são entregues pelos familiares num dos átrios de entrada do edifício principal. Aqui são acolhidas pelas educadoras, que entram às 9h, e, caso as educadoras já não se encontrem no átrio de receção, as crianças são levadas até às suas salas por uma das auxiliares de educação. Os diversos átrios referidos anteriormente servem de apoio às diferentes salas de atividades. Em cada átrio existem cabides para que as crianças pendurem as suas mochilas e os seus casacos e vistam as suas batas (Figura 1). Estes cabides encontram-se identificados com as fotografias de cada criança. As salas de atividades estão nos extremos do edifício principal, duas de cada lado, sendo que a idade das crianças está compreendida entre os três e os cinco anos. Três das salas são mistas, ou seja, têm crianças entre os três anos e os cinco anos, e apenas uma sala tem apenas crianças com cinco anos. Os dois quartos de banho destinados às crianças encontram-se perto das salas, de modo que estas não se distanciem muito da sala quando necessitam de ir ao quarto de banho.

Figura 2 - Átrio da sala de atividades

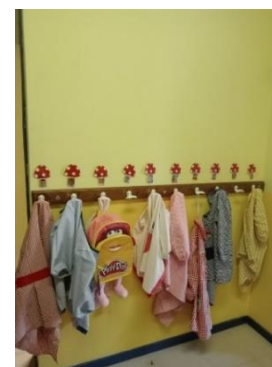


Figura 1 - Cantina do JI

Na zona da cantina, existem diversas mesas, divididas para as quatro salas, como é possível observar na figura 2. Há, mais afastada, uma zona destinada aos docentes e não docentes, em que os mesmos podem realizar as suas refeições.



A sala destinada à biblioteca (Figura 3 e 4) é relativamente pequena e dispõe apenas de alguns livros. Apresenta uma mesa redonda com poucas cadeiras e diversas almofadas no chão. Existe também um fantocheiro que se encontra à disposição de todas as salas do JI.

Figura 3 - Biblioteca do JI 1



Num dos corredores do JI, que dá acesso à biblioteca, encontramos uma zona designada como “Exposição”. Aqui há a presença de diversos livros infantis arrumados num grande armário e diversas cadeiras (Figura 5). Esta zona apresenta uma grande área de exploração, sendo utilizada apenas para a exposição de trabalhos das diferentes salas, assim como para a realização de atividades do JI, para a comunidade, pois é uma zona em que existe uma ampla janela que dá acesso para o recreio principal do JI.

Figura 4 – Biblioteca do JI 2

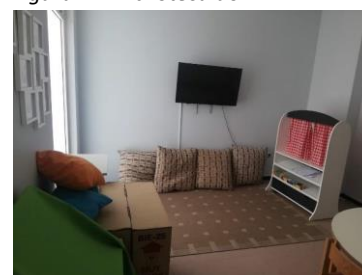


Figura 5 – Zona de Exposição do JI

O polivalente, como se pode observar na figura 6 e 7, apresenta um espaço amplo que também é utilizado como ginásio. Contudo, apenas metade desse espaço é disponibilizado para tal, uma vez que a outra metade se encontra ocupada com mesas e cadeiras para que as crianças possam ter onde desenhar e realizar diversos jogos de mesa.



Figura 6 - Polivalente 1

Para as sessões de educação física existe um armário em que podemos encontrar diversos materiais. Neste polivalente, existe ainda um quarto de banho para as crianças.



Figura 7 - Polivalente 2

O JI dispõe ainda de uma cozinha, devidamente equipada, onde duas cozinheiras confeccionam as refeições. Existe também um gabinete de apoio às educadoras.

Por fim, o JI tem à disponibilidade das crianças diversas zonas de recreio, designadas, pelo JI, da seguinte forma: a floresta, a areia, as estruturas e as bicicletas. Estes espaços são divididos pelas diferentes salas, de forma que as respetivas crianças não se cruzem nos espaços durante a semana. Na zona



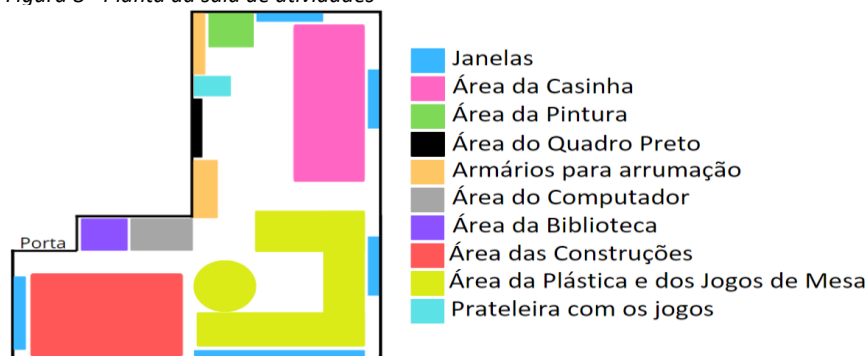
da floresta, encontram-se diversas árvores com baloiços pendurados nos seus ramos, terra, troncos cortados para servirem como bancos (nos quais quem conta as histórias se pode sentar; e em que se consegue sentar também grande parte das crianças) e materiais que as crianças podem utilizar para brincarem. Na zona da areia, existe uma grande caixa de areia, uma casinha de madeira e uma árvore, também esta com baloiços pendurados nos seus ramos. Aqui as crianças trabalham bastante com pás e baldes, criando as suas estruturas em areia. Já na zona das estruturas é visível a existência de coberturas próprias, para que as crianças tenham sombra, um escorrega e diversas estruturas que podem trepar. Por fim, a área das bicicletas fica na parte da frente do JI, onde existe apenas chão cimentado. Enquanto decorreu o estágio, essa zona foi utilizada apenas uma vez, pois as bicicletas encontravam-se estragadas ou avariadas. No dia da semana em que a sala deveria ir para a zona das bicicletas, as crianças iam até à zona das estruturas.

O JI apresenta também um local destinado à horta, que dispõe de uma pequena estufa com diversos canteiros, reservados a cada sala, assim como, no espaço exterior, de uma estufa. Dentro desta, o JI tem à disposição de todas as salas diversos materiais de jardinagem.

1.3. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades era das maiores do JI, composta por diversas áreas, como é visível na figura 8, em que as crianças podiam brincar livremente, quando permitido; a saber: a área da biblioteca, a área do computador, a área das construções, a área do quadro preto, a área da pintura, a área da casinha e a área da plástico e dos jogos de mesa. Esta era uma sala muito bem iluminada naturalmente, pois tinha diversas janelas bastante amplas. Através de uma das janelas, as crianças tinham acesso direto à zona das estruturas no recreio exterior. Nas diversas paredes da sala, existem placares de cortiça para serem afixados os trabalhos realizados pelas crianças. No centro existe um conjunto de mesas onde as crianças tinham os seus lugares marcados. Para evitar a confusão nas áreas, numa das paredes da sala existia um quadro próprio em que cada criança colocava a sua fotografia na coluna da área pretendida.

Figura 8 - Planta da sala de atividades



A área da biblioteca (Figura 9) era bastante pequena e continha um pequeno armário com apenas 12 livros. Estes livros foram sempre os mesmos enquanto decorreu o estágio e, por norma, eram livros trabalhados pela educadora cooperante (doravante, EC). Existia um pequeno expositor para um livro, que era sempre trocado pela auxiliar diariamente, todas as manhãs.

Figura 9 - Área da biblioteca



Na área do computador (Figura 10), existia uma secretária com o computador que, maioritariamente, era utilizada pela auxiliar e a EC. Esta área era utilizada pelas crianças muito raramente, apenas quando a EC criava alguma curiosidade e as crianças pediam que pudessem pesquisar sobre o assunto.

Figura 10 - Área do computador



Na área das construções (Figura 11), as crianças brincavam com legos, carros e diferentes peças de encaixe. Era neste espaço que se juntavam para realizarem as rotinas da manhã, ou seja, marcar as presenças e mudar o quadro do tempo (o mês – se coincidissem, o dia da semana, o tempo que fazia naquele momento, a temperatura do dia entre outras situações). Existia ainda um tapete no chão para brincarem mais à vontade.

Figura 11 - Área das construções



A área do quadro preto era composta apenas por um quadro preto, um apagador e um copo com diversos gizos de diferentes cores (Figura 12). Aqui as crianças desenhavam, livremente, o que pretendiam no quadro.

Figura 12 - Área do quadro preto

Na área da pintura (Figura 13), existiam à disposição das crianças diversas tintas, em copos, com pincéis e um cavalete, em que se podia pintar dos dois lados. As folhas para pintarem eram umas folhas próprias, e com fácil acesso, para serem retiradas pelas crianças de um dos armários da sala.



A área da casinha (Figura 14) continha duas divisões: a cozinha e o quarto. Na divisão da cozinha as crianças tinham um armário de madeira com diversos utensílios de plástico, uma mesa com quatro cadeiras, forno e lava-loiças, igualmente em madeira. Já na divisão do quarto encontrávamos uma cama, um guarda-vestidos, uma cómoda, uma mesinha de cabeceira e um espelho, todos em madeira, e por fim, uma tábua de passar a ferro de plástico.

Figura 13 - Área da pintura



A área da plástica e dos jogos de mesa (Figura 15) acontecia nas mesas da sala de atividades. Aqui as crianças realizavam os diferentes trabalhos plásticos, assim como jogos de mesa. Estes jogos estavam dispostos em prateleiras a que as crianças conseguiam chegar, e apenas pegavam no jogo pretendido, dirigindo-se para as mesas.

Figura 14 - Área da casinha



1.4. Rotinas diárias

Todos os dias as crianças realizavam as suas rotinas. Chegadas à sala de atividades, por volta das 9h, as poucas crianças que já lá estavam dirigiam-se aos bancos em forma de U, para que fosse possível ajudar a vestir as batas e marcavam a sua presença no quadro das presenças (Figura 16). Como a maioria das crianças só chegava perto das 9h30, a EC deixava-as ir até à área dos jogos de mesa. À medida que as restantes crianças iam chegando, marcavam a sua presença e dirigiam-se para os jogos de mesa.

Figura 15 - Área da plástica e dos jogos de mesa



Figura 16 - Quadro das presenças



Assim que a sala já se encontrava com mais crianças, era pedido que arrumassem os jogos e se juntassem na área das construções. Para iniciar o dia era eleito o chefe do dia, seguindo-se a ordem alfabética, e cantada a canção “Bons-dias – Bom dia te quero dar”. Os bons-dias eram auxiliados com a própria música a ser reproduzida através do YouTube no computador. De seguida, o chefe do dia preenchia o Quadro do Tempo (Figura 17) e assim era iniciada a oportunidade de aprendizagem orientada pela EC ou pelas educadoras estagiárias (doravante, EE) por volta das 9h45.

Figura 17 - Quadro do tempo



Outra das rotinas do grupo consistia em ir ao quarto de banho para realizar a sua higiene antes do lanche da manhã, da hora do almoço e do lanche da tarde. Durante o dia podiam ir ao quarto de banho, mas tinham sempre de pedir autorização ao adulto que se encontrava na sala de atividades.

Os lanches tinham uma forma especial de acontecer. No lanche da manhã, o grupo comia sempre fruta, que era cortada por um adulto e entregue a cada criança pelo chefe do dia. Apenas o pão era dado pela EC ou EE. Acabado o lanche, o chefe tinha o papel de ir à cozinha entregar a taça com as cascas da fruta, juntando-se, posteriormente, ao grupo no recreio exterior, quando o tempo o permitia. Já no lanche da tarde o chefe entregava o leite (um pacote para cada criança) e podia escolher um amigo para entregar as palhinhas. O pão também era dado pela EE ou EE. Terminado o lanche, o grupo retirava as batas, pois ou seguiam para o polivalente ou iam embora com os pais.

1.5. Caracterização do grupo

O grupo com o qual se desenvolveu a PES era constituído por 25 crianças - 14 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino. Todo o grupo tinha cinco anos de idade, quando se iniciou o estágio, e apenas uma criança fez os seis anos de idade na antepenúltima semana do término. Todas as crianças vinham desde a sala dos três anos, com a mesma EC e a auxiliar, tendo sido integrada, apenas neste ano letivo, uma criança de nacionalidade brasileira. O grupo era bastante heterogéneo e com diferentes níveis de desenvolvimento. Cerca de cinco crianças eram acompanhadas em diversas terapias, fora do contexto escolar.

Na sua generalidade, o grupo era muito empenhado, contudo algumas crianças apresentavam dificuldades a nível da gestão de conflitos e no cumprimento de regras, tendo sido sempre um desafio para as educadoras estagiárias, a EC e a auxiliar.

1.6. Percurso da intervenção educativa no pré-escolar

Depois das três semanas de observação de estágio, que decorreram desde o dia 9 de outubro de 2023 ao dia 25 de outubro de 2023, todo o percurso da intervenção educativa no pré-escolar foi delineado com a EC. A mesma forneceu-nos diversos temas que podíamos trabalhar com o grupo, sendo eles, particularmente: os vários tipos de poluição, os diferentes planetas, a localização de Viana do Castelo no mapa, no globo/mundo, as diferentes tradições, o diferente vestuário e a gastronomia de diversos locais. Estas três semanas de observação foram bastante importantes para serem criados pequenos laços com o grupo e para a observação das diferentes metodologias que a EC implementava.

As semanas de implementação iniciaram-se a 29 de outubro de 2023. Estas foram divididas pelas duas EE da sala, ficando a autora deste relatório com as semanas de implementação pares e a colega de estágio com as semanas de implementação ímpares. As regências durante as semanas de implementação eram realizadas de segunda-feira a quarta-feira, exceto durante duas semanas, em que foram realizadas durante a semana toda, pois eram as semanas intensivas. Durante todas as implementações procurámos ter a presença das diversas áreas consagradas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016) - doravante, OCEPE. Contudo, a investigadora e a sua colega de estágio reconheceram que nem sempre abordaram todos os domínios, deixando por vezes em falta, dentro do Domínio da Educação Artística, o subdomínio da dança e o subdomínio do jogo dramático/teatro, trabalhando preferentemente com o grupo o subdomínio das artes visuais.

Uma vez que só serão abordadas as semanas de implementação da investigadora, só se fará referência às planificações que foram realizadas para as semanas pares, como já foi referido anteriormente.

Na 2.^a semana de implementação (6 a 8 de novembro de 2023), o tema principal foi o “ambiente”, em que existiu a possibilidade de se criar oportunidades de aprendizagem para as seguintes áreas: Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Dentro destas áreas abordamos alguns dos domínios e subdomínios existentes, como por exemplo: Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística – subdomínio das artes visuais e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Como atividades principais dessa semana consideramos a criação do livro individual, sobre os raios ultravioletas, pintando, recortando e colando todos os passos e objetos necessários para quando se encontram expostos ao

Sol, consoante o índice U.V. indicado. Através da sessão de educação física, foi possível a realização de uma pequena separação de resíduos ao mesmo tempo que o grupo realizou diversos exercícios relacionados com a área principal da sessão.

Para a 4.ª semana de implementação (20 a 22 de novembro de 2023), o tema principal foi a “poluição e o ciclo da água / ciclo da vida”. Para se abordar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, usaram-se três livros físicos: *Carta aos líderes do mundo*, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva (utilizando apenas pequenos excertos da obra), *A viagem da gotinha* de Melanie Joyce e *O meu avô* de Catarina Sobral. Através destas diversas obras foram abordados os temas previstos, passando-se da experiência científica num saco plástico para o efeito da visualização do ciclo da água, entrando assim, na Área do Conhecimento do Mundo. Quando se abordou o tema do ciclo da vida, foi possível introduzir-se o subdomínio da música, através da música “Ciclo sem fim”, do filme “Rei Leão”, com as crianças a conseguirem apresentar, ao ritmo da melodia, o som de clavas. Durante a semana estiveram presentes ainda o Domínio da Matemática e o subdomínio das artes visuais.

A 6.ª semana de implementação (4 a 7 de dezembro de 2023) foi também a semana intensiva, sendo que no dia 8 de dezembro deu-se o feriado nacional – Dia da Imaculada Conceição; logo, a semana realizou-se apenas de segunda-feira a quinta-feira, inclusive. Para esta semana decidiu-se abordar o tema “o Natal e as avós”, uma vez que se iriam realizar diversas oportunidades de aprendizagem para vender na Feira de Natal do JI e a obra principal trabalhada durante essa semana seria *O rosto da avó* da autoria de Simona Ciraolo. Assim, para a Feira de Natal o grupo fez diversos sacos de compras com pinturas criadas por eles, pendentes em forma de árvores e pulseiras de Natal. Pelo meio, ainda criaram pendentes para a árvore da sala de atividades, que posteriormente levaram para casa como prenda de Natal com um Postal, realizado durante essa semana. Assim, no decorrer da semana, foi possível abordar as diferentes áreas, mais concretamente os seguintes domínios e subdomínios: Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, subdomínio das artes visuais e o subdomínio da música.

Para a 8.ª semana de implementação (3 a 5 de janeiro de 2024), o tema abordado foram as “tradições”. Esta foi uma semana em que se trabalharam o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o subdomínio das artes visuais e o subdomínio da música. Durante a semana não foi possível a realização da sessão de educação física, uma vez que a mesma acontecia apenas às terças-feiras, devido à atribuição do polivalente do JI aos diferentes grupos, e esta foi a 1.ª

semana a seguir à paragem letiva do Natal, iniciada apenas na quarta-feira. A obra principal da semana foi *Caça-olhares* da autoria de Marina Muñoz, com a qual o grupo realizou diversas oportunidades de aprendizagem, em especial sobre a família. Ainda foi possível dialogar sobre a tradição dos Reis Magos, com a presença de uma música bastante conhecida pelas crianças, e o suspense foi criado através da apresentação de uma carta, vinda por correio, em especial para aquela sala. Esta carta trazia diversos desafios para o grupo realizar durante a semana. Para finalizar a semana, o grupo apresentou a todas as salas do JI o seu Cantar das Janeiras.

Na 10.^a semana de implementação (15 a 17 de janeiro de 2024), o tema que se abordou foi “a gastronomia e os avós”. Durante esta semana foram dados a provar às crianças diversos alimentos das diferentes regiões do nosso país. A investigadora considera ter sido esta uma das atividades que o grupo mais gostou de realizar, pois este último também confeccionou uma sobremesa, que provou mais tarde num dos lanches da tarde. Realizaram-se ainda oportunidades de aprendizagem que se relacionaram com todas as áreas, contudo, o domínio mais trabalhado foi o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que foi apresentado ao grupo a obra *A manta do José* da autoria de Miguel Gouveia. No decorrer da semana passou-se ainda pelo subdomínio das artes visuais e o subdomínio da música.

Para finalizar as regências, na 12.^a semana de implementação (29 a 31 de janeiro de 2024), o grupo preparou-se para a despedida das EE. Desta forma, optou-se por escolher como tema a “família”, uma vez que no último dia de implementação foi realizado um convívio com os avós e os pais das crianças. Com este convívio pretendeu-se mostrar à família todo o trabalho que se realizou com os seus netos e filhos, durante todo o decorrer da PES. Assim, para iniciar a semana, foi explorado o tema das diferentes famílias, através do livro *Vamos falar de: famílias*, de Kathy L. Gordon. Através desta oportunidade de aprendizagem foi possível abordarmos a Área da Expressão e Comunicação, em que se trabalharam, mais concretamente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o subdomínio das artes visuais. Existiu ainda o contacto com o Domínio da Matemática, aquando da confeção do bolo para o convívio, assim como o subdomínio da música, pois o grupo apresentou uma música aos seus familiares. Como de costume, a sessão de educação física esteve presente, em que foi introduzido, portanto, o próprio Domínio da Educação Física.

No decorrer de todas as semanas, tanto nas semanas de implementação da investigadora como nas semanas de implementação da colega de estágio, existia uma oportunidade de aprendizagem considerada como o fecho da semana, e designada de “Grelha das Palavras”. A

“Grelha das Palavras” consistiu na apresentação de uma palavra, que por norma estava relacionada com o tema da semana, e o chefe do dia tinha de identificar a letra inicial, a letra final, quantas letras continha a palavra; e, a meio das regências, foi introduzido mais um campo: o número de sílabas da palavra. Sendo este um grupo de cinco anos, quando o chefe não conseguia descobrir tudo sozinho, podia pedir ajuda a algum elemento do grupo. As palavras utilizadas foram as seguintes: bruxa, ambiente, poluição, Viana, Natal, inverno, tradições, mundo, gastronomia, cultura e família. Existem apenas 11 palavras, pois na 3.ª semana não foi possível realizar esta atividade por falta de tempo, e como o tema foi prolongado pela semana seguinte, a palavra manteve-se.

Durante o tempo da PES no JI foi possível a participação em momentos importantes do mesmo, como os seguintes: Festa de Halloween – em que se participou no teatro criado pelas educadoras do JI; na Cantata de Natal - em que se ajudou durante os ensaios, assim como no dia da Cantata, auxiliando a professora de música na reprodução das músicas durante o espetáculo; e ainda no auxílio da EC e da auxiliar quando o grupo tinha uma visita fora do JI. Assistiu-se à festa final de ano, já fora da época de estágio, em que se colaborou nos bastidores, ajudando a EC e a auxiliar da sala, assim como a professora de música nos bastidores do palco.

2. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico

A PES do 2.º semestre foi realizada numa das diversas freguesias de Viana do Castelo que ficava situada na margem sul do Rio Lima. Esta era uma vila bastante heterogénea, vendo-se na comunidade local uma grande desigualdade a nível da formação/escolarização e problemas socioeconómicos.

Sendo o edifício escolar rodeado por um meio bastante soalheiro e com diversas árvores, existia uma tranquilidade muito evidente no seu redor. Por perto não dispunha de grandes serviços, apenas uma pastelaria de apoio àquela zona urbana.

2.1. Caracterização do agrupamento de escolas

Esta instituição pertence a um Agrupamento de Escolas da cidade de Viana do Castelo composto por uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos e secundário, seis escolas básicas apenas com o 1.º Ciclo, uma escola básica apenas com o 2.º e 3.º ciclos e que contém o Programa Integrado de Educação e Formação, uma escola básica com 1.º, 2.º e 3.º ciclos e quatro escolas básicas do 1.º ciclo e pré-escolar.

2.2. Caracterização da escola básica

A escola era composta apenas por um edifício e um grande espaço envolvente para recreio exterior. No interior do edifício encontrava-se, no rés do chão, um átrio de entrada que dispunha de uma sala de arrumos, um quarto de banho para os docentes e não docentes, um quarto de banho para os alunos que se encontrem na sala deste andar, assim como poderia servir de apoio ao pré-escolar. Aqui tínhamos ainda acesso à cantina, ao gabinete dos professores, ao ginásio e à área destinada ao pré-escolar. Nesta mesma área estavam duas salas mistas de pré-escolar e uma sala de 1.º ciclo, também ela mista, com 1.º e 3.º anos. De apoio às três salas, com diversos armários em que são guardados os materiais necessários para o dia a dia, existia ainda um outro pequeno espaço.

Já na zona da cantina tínhamos o acesso ao ginásio (Figuras 18 e 19), que dispunha de uma grande área, com balneários e diversas zonas de arrumações dos materiais de

Figura 18 – Ginásio 1



educação física. Aqui, existia ainda um gabinete de apoio para a educação especial. Através da zona da cantina localizava-se o acesso ao gabinete dos professores, assim como à biblioteca escolar.

Figura 19 - Ginásio 2



No 1.º andar encontrava-se um grande átrio, com duas casas de banho, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino, apenas destinada aos alunos. No meio das duas casas de banho encontrava-se um armário com diversos materiais criados e utilizados em diversas atividades da escola. Estes materiais eram do uso de todos os professores e educadoras. Um outro espaço, de acesso às três salas do 1.º ciclo – 1.º ano, 2.º ano e 4.º ano -, apresentava diversos armários com materiais relacionados com a disciplina de matemática e outros objetos.

O espaço exterior da escola era bastante grande, como já referido anteriormente. Existiam diversas zonas, sendo que os espaços que mais prevaleciam eram as zonas verdes ou em areia. Também dispunha de um campo de futebol cimentado e de um passeio que envolvia todo o edifício, criando fácil acesso às diversas portas de entrada em redor do mesmo. Numa das diversas zonas de areia era visível uma mesa de ténis de mesa em cimento, três mesas de piquenique em madeira, dois bancos com encosto, dispersos pelo espaço, e ainda três grandes pneus enterrados na areia, pelos quais as crianças e os alunos trepavam ou pelos quais passavam pelo meio. Numa outra zona de areia encontravam-se os baloiços e uma estrutura própria para que os alunos a pudessem trepar. Na parte de trás da escola, mais dedicada ao pré-escolar, existia uma zona com escorregas e casinhas de plástico. Todo o chão cimentado do recreio exterior encontrava-se com diversos desenhos ou jogos pintados. A escola tinha ainda um local destinado à horta. Pouco tempo antes de o estágio terminar, foram criadas na escola duas salas de aulas no exterior. Estas salas apresentavam um quadro a giz preso nas paredes e mesas de piquenique com proteções para que os alunos consigam escrever, tranquilamente.

A escola tinha à disposição das crianças do pré-escolar diversas auxiliares de educação. Já as turmas do 1.º ciclo contavam apenas com uma assistente operacional destacada para cada turma. Sendo uma escola pública, a mesma seguia o seguinte horário (Tabela 2):

Tabela 2 - Horário de funcionamento da escola básica

Horário	Atividades
Até às 9h	Receção dos alunos e crianças
9h – 10h30	Atividades letivas
10h30 – 11h	Intervalo da manhã
11h – 12h30	Atividades letivas
12h30 – 14h	Hora de almoço e intervalo da tarde
14h – 15h30	Atividades letivas

Antes das 9h e depois das 15h30, os alunos encontravam-se em hora não letiva, ou seja, de manhã podiam ser entregues mais cedo pelos encarregados de educação, ficando à responsabilidade de uma das assistentes operacionais da escola. Já da parte da tarde, por norma, ficavam apenas os alunos que frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular, que terminavam por volta das 17h30.

2.3. Caracterização da sala de aulas

A sala de aulas era uma sala com um espaço mediano. Dispunha de duas janelas ao longo de uma das quatro paredes. Contudo, como estas janelas estavam viradas para Sul, encontravam-se constantemente com as telas para baixo, uma vez que o Sol começava a incidir nos alunos sentados mais perto da janela, ainda a meio da manhã. Nas restantes paredes estavam expostos diversos trabalhos realizados, em turma, pelos alunos, assim como pequenos trabalhos ou desenhos que os mesmos iam entregando ao professor cooperante (doravante, PC) como sinal de carinho e respeito pelo mesmo (Figuras 20 e 21).

Figura 20 - Trabalhos afixados 1



Figura 21 - Trabalhos afixados 2



As secretárias dos alunos estavam dispostas em forma de U, com duas filas de mesas no meio, havendo assim um total de treze mesas, cinco para pares e seis individuais (Figura 22).

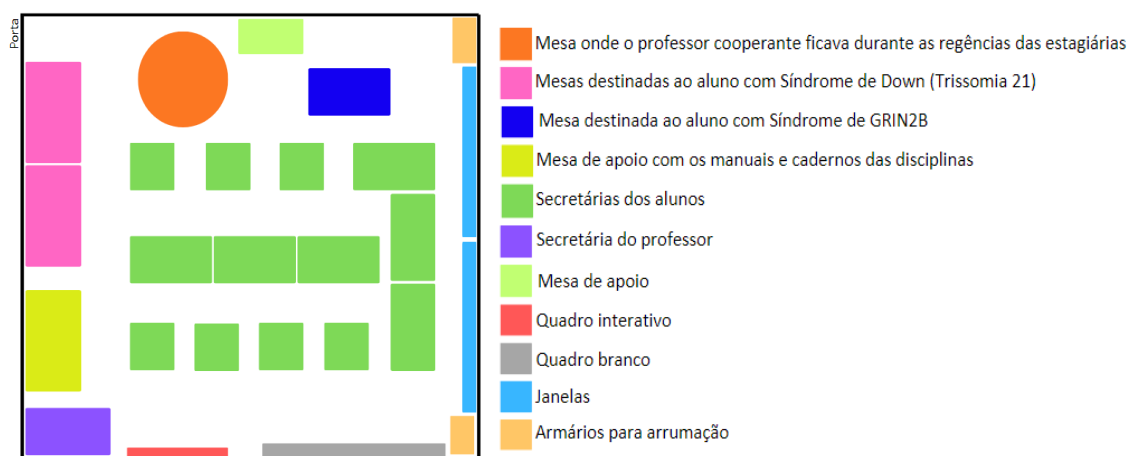
No meio dos dois quadros existia um local chamado “Leitura em voz alta”, em que os alunos iam ler um texto escolhido pelos mesmo, quando considerassem estar preparados. Na parte de trás da sala, o PC dispunha de uma lista, colada à parede, em que eram acrescentadas todas as obras que se ia trabalhando com a turma. Como apoio à sala, existiam diversos armários, assim como uma mesa grande em que se encontram todos os livros de fichas, de treino e os manuais dos alunos.

Figura 22 - Disposição da sala de aula



Estes só lhes eram entregues quando existia alguma tarefa para realizar nos mesmos; até lá, todos tinham na sua mesa apenas os porta-lápis, os cadernos de português e estudo do meio e de matemática. Nas mesas para dois alunos estes materiais eram armazenados numa prateleira mais pequena na parte inferior da mesa, enquanto aos alunos das mesas individuais lhes foi fornecida uma cadeira para que conseguissem ter onde colocar estes materiais, pois não dispunham de nenhuma prateleira. De forma ser mais compreensível a divisão da sala, segue-se a planta da mesma (Figura 23):

Figura 23 - Planta da sala de aulas



2.4. Caracterização da turma

A turma em que foi realizada a PES do 2.º semestre era uma turma do 1.º ano, composta por 20 alunos, sendo oito do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Esta era uma turma com diversas potencialidades de “compreensão oral e escrita; pesquisa, seleção, organização e comunicação da informação; mobilização e gestão de conhecimentos; capacidade de questionar/problematicar/resolver problemas; capacidade de desenvolver ideias e encontrar soluções de forma criativa; interesse e participação na aula e capacidade de criar /produzir” (*Projeto*

Curricular de Turma, n.d.). Contudo, apresentavam também algumas fragilidades, como, por exemplo: “expressão oral e escrita; responsabilidade nos cumprimentos das tarefas/atividades; relacionamento interpessoal/capacidade de adequar comportamentos em contexto de cooperação, partilha e colaboração; motricidade/destreza motora; cumprimento do código de conduto e atenção/concentração” (*Projeto Curricular de Turma*, n.d.).

Destes 20 alunos, três tinham terapia com a psicóloga da escola e outros dois alunos estavam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho do Programa Educativo Individual, pois um aluno foi diagnosticado com Síndrome de GRIN2B (défice intelectual) e o outro aluno apresentava Síndrome de Down (Trissomia 21). Ambos beneficiavam de Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais (*Projeto Curricular de Turma*, n.d.) Assim, durante o decorrer da semana, era comum a entrada de diversas pessoas na sala de aula, pois para o aluno com Síndrome de Down existiam três professoras da Educação Especial que estavam com ele durante todo o dia ou parte dele e para o aluno com Síndrome de GRIN2B existia a presença permanente de uma assistente operacional, que o ajudava durante todo o dia. Por vezes, o aluno também saía da sala para estar com a professora de Educação Especial. As atividades para ambos eram criadas pelo PC, assim como, pelas professoras da Educação Especial.

2.5. Rotinas diárias

Por volta das 8h15 os alunos chegavam à escola. Os mesmos sabiam que, primeiramente, tinham de apresentar ao PC os trabalhos de casa, quando houvesse, para este realizar a sua correção. Este momento era aproveitado pelo PC para efetuar questões mais individuais aos alunos, assim como treinar a leitura com alguns que considerasse mais atrasados nesse campo. De seguida, organizavam as suas mesas e, se ainda houvesse tempo, podiam ir ao recreio até tocar, às 9h. Caso o PC ainda não tivesse chegado, os alunos deixavam os seus cadernos de trabalho de casa abertos nos seus lugares, e, assim que fosse possível, o PC passaria a corrigir.

O horário da turma era bastante diversificado; durante o dia eram trabalhadas diferentes áreas do currículo, como é visível na tabela 3. Sendo que à segunda-feira das 9h às 10h a turma tinha aula de música com a professora responsável, contudo, era na sala de aula e tanto o PC como as professoras estagiárias (doravante, PE) tinham de estar presentes e de 15 em 15 dias tinha aula de atletismo com a professora responsável, das 14h às 14h45. Nas semanas em que não existia atletismo, os alunos tinham educação física, que era realizada pelo PC ou pela PE, durante a implementação.

Tabela 3 - Horário da turma do 1.º ciclo

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h – 10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10h30 – 11h	Intervalo				
11h – 12h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
12h30 – 14h	Pausa para Almoço				
14h – 15h	Educação Física	Educação Artística	Estudo do Meio	OCPIIL	Educação Artística
15h – 15h30	Educação Artística	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística

2.6. Percurso da intervenção educativa no 1.º ciclo

Desde o dia 19 de fevereiro de 2024 ao dia 6 de março de 2024 foram realizadas as três semanas de observação. Durante este tempo foram possíveis a criação de alguns laços com a turma e a observação do seu comportamento e todas as suas dinâmicas. E rapidamente se percebeu que havia uma forte ligação entre o PC e a turma. Serviram essas semanas de observação também para se conhecer um pouco mais sobre o contexto educativo em questão, assim como criar alguma confiança para com o resto dos docentes e não docentes da escola. Para a criação das planificações o PC fornecia sempre, na semana anterior à entrega da planificação à professora supervisora, os conteúdos a abordar. Contudo, não o fazia em lista ou tópicos, mas sim em formato de horário semanal, dividido já pelos dias da semana e as suas respetivas horas.

As semanas de implementação iniciaram-se no dia 11 de março de 2024. Como no semestre anterior, as 10 semanas de implementação foram divididas pelas duas estagiárias, tendo sido a colega de estágio a dar início às implementações. As implementações tinham a duração de apenas três dias por semana, ou seja, de segunda-feira a quarta-feira, à exceção das duas semanas intensivas, uma para cada PE. Uma vez que, quando iniciadas as regências, passadas duas semanas seriam teríamos outras duas semanas de férias da Páscoa, o PC optou por facultar conteúdos que a turma já tinha trabalhado anteriormente, na disciplina de matemática, apenas, de forma a serem feitas só revisões, também para que as PE se ambientassem à turma e ao contexto.

De igual modo, como na descrição do percurso do 1.º semestre, também este momento será destinado apenas às semanas de regência da investigadora.

Para a 2.^a semana de implementação (18 a 20 de março de 2024), o PC pediu que fossem abordados os seguintes conteúdos nas diferentes áreas: português – letra “s”; matemática – figuras geometricamente iguais/figuras congruentes, em que os alunos resolveriam exercícios do manual, exercícios práticos no caderno de matemática e no caderno de fichas; educação física – exercícios de equilíbrio; cidadania e desenvolvimento – Objetivos Desenvolvimento Sustentável (Objetivo 3 e 12); e por fim, educação artística – interligação com a matemática (realizando exercícios sobre figuras congruentes) e com o português (onde foi trabalhada a dramatização e a música). Para esta semana optou-se por criar exercícios com os quais os alunos estavam habituados, não saindo muito da zona de conforto deles, de forma a mantê-los interessados na aula. Durante a semana, foi utilizada a obra *O meu pai é meu!* da autoria de Eduardo Sá, uma vez que o Dia do Pai tinha sido no dia 19 de março.

Na 4.^a semana de implementação (15 a 17 de abril de 2024), a disciplina de estudo do meio foi a única que não foi possível ser abordada, uma vez que existiram diversas sessões de/peças de teatro/teatros aos/às quais a turma foi assistir, e o tempo tornou-se escasso. Assim, foi possível abordar apenas os seguintes conteúdos: português – letra “z”; matemática – figuras congruentes, a sua decomposição e alguns desafios matemáticos; educação física – criação de circuitos para trabalhar a velocidade e com diferentes obstáculos; e por fim, educação artística – ilustrações com figuras congruentes, criação de frases através da letra “z” e ilustração das mesmas. Durante esta semana, a turma assistiu a diversos teatros na escola, sendo eles: “O rei Zás-Trás e o abade que lhe deu para trás”, do escritor José Barroco, “O Bicho Papelão De Cravo Na Mão”, pelo grupo de teatro Bicho Papelão e ainda “Miguel e Kiko no 25 de Abril” de Gisela Silva pelo contador de histórias – Rui Ramos.

Para a 6.^a semana de implementação (29 de abril a 1 de maio de 2024), houve regência apenas em dois dias desta semana, uma vez que coincidiu com o Feriado Nacional no dia 1 de maio – Dia do Trabalhador. Assim, não foi possível, novamente, serem abordados conteúdos da disciplina de estudo do meio, uma vez que o momento destinado a esta disciplina era à quarta-feira, na parte da tarde. Os conteúdos abordados durante os dois dias de implementação foram os seguintes: português – letra “x”; matemática – medidas de comprimento; educação física - criação de circuitos para velocidade e com diferentes obstáculos (uma vez que na semana anterior não foi possível realizar); educação artística – prenda para o Dia da Mãe e a Hora do Conto com ilustração da história. A obra apresentada aos alunos durante a Hora do Conto foi *A rapariga limpa, o rapaz sujo*,

da autoria de Luísa Ducla Soares, pois era um livro que o PC pediu que fosse trabalhado com a turma, uma vez que continha diversas histórias, com diferentes morais.

A 8.^a semana de implementação foi semana intensiva da investigadora (13 a 17 de maio de 2024). Sendo esta uma semana maior, foi possível planificar todos os conteúdos para uma semana de aulas. Assim, os conteúdos fornecidos pelo PC foram os seguintes: português – alfabeto e casos de leitura “al, el, il, ol e ul”; matemática – decomposição de números através da adição e da subtração e sequências de repetição; estudo do meio – cuidados a ter com as plantas e os animais; educação física – interdisciplinaridade com a matemática; e por fim educação artística – realização de um vídeo com a turma sobre o alfabeto. Durante esta semana, a investigadora considera que uma das propostas de atividades de que os alunos mais gostaram foi realizada na disciplina de estudo do meio. Quando foram abordados os cuidados que se deve ter com os animais e plantas, foram apresentados à turma animais em 3D e uma planta verdadeira. Considera-se ter sido um momento crucial durante a semana, pois foi uma forma diferente de a turma adquirir novo conhecimento, de forma mais lúdica. A montagem de um pequeno livro, sobre o conteúdo de português, foi outro recurso usado. Sendo esta a semana intensiva, e uma vez que no dia 17 de abril houve greve por parte das assistentes operacionais da escola, não sendo possível haver aulas, a mesma teve a duração apenas de quatro dias.

Por fim, a 10.^a e última semana de implementação (27 a 29 de maio de 2024) foi de apenas dois dias e meio. Sendo a última semana de regência com a turma, o PC deu a liberdade de as PE criarem uma atividade de despedida na tarde de terça-feira, pois na quarta-feira a turma participaria no passeio escolar durante todo o dia. Deste modo, os conteúdos abordados foram os seguintes: português – casos de leitura “ar, er, ir, or e ur”; matemática – revisões das sequências de repetição; educação física – interdisciplinaridade com a matemática através de jogos; e por fim, educação artística – dança. A disciplina de estudo do meio não esteve presente, uma vez que a mesma era abordada à quarta-feira na parte da tarde, como já referido anteriormente. Na tarde de segunda-feira considerou-se que um dos momentos mais altos da turma consistiu na realização da apresentação dos diferentes estilos de dança. Este era um momento que já tinha sido planificado anteriormente noutras semanas de regências, mas por diversos contratempos ainda não tinha sido possível realizar.

Durante o percurso de estágio na escola básica, foi possível a participação apenas em algumas atividades - pois a maioria das atividades dinamizadas pela escola ocorriam em dias fora do decorrer

do estágio, estando as EE em momento de aulas na faculdade - a saber: passeios escolares e colaboração nos ensaios para a festa final de ano de música.

Parte II - Investigação

Nesta parte será detalhada a investigação levada a efeito no âmbito deste estudo. Assim, num primeiro subcapítulo, será apresentada a pertinência do estudo, enquadrando-o no contexto da educação pré-escolar, numa sala de cinco anos, em que se destaca a sua relevância e os desafios enfrentados. Como segundo subcapítulo encontra-se a fundamentação teórica, seguida da metodologia e da apresentação e discussão das principais conclusões derivadas da análise dos dados recolhidos.

1. Enquadramento e pertinência do estudo

Durante todo o percurso académico, o interesse pessoal pela literatura infantil foi surgindo. O tema para esta investigação decorreu assim do gosto pessoal. Durante a interação com o grupo do contexto em que a investigação foi realizada, tornou-se evidente que o acesso a obras literárias de qualidade era escasso, tanto a nível escolar como familiar. Identificada esta debilidade, decidiu-se interligar a literatura infantil, geralmente abordada no contexto escolar, com o ambiente familiar, especificamente envolvendo os avós. Desta forma, foi possível trabalhar ao nível do estreitamento e fortalecimento de laços intergeracionais.

Neste estudo, pretende-se então explorar a relação entre a literatura infantil e o convívio intergeracional na educação pré-escolar. Através de uma seleção de obras com diferentes representações da relação avós e netos, este estudo integrará os seguintes subtemas: a importância das memórias, a dependência dos ecrãs, o tempo e o consumo excessivo.

Do que pudemos observar, no decorrer da PES, percebeu-se que as crianças não têm muito contacto com obras literárias de qualidade, e as que têm algum contacto, frequentemente, estão expostas a livros com pouca qualidade literária. Deste modo, escolhemos quatro obras literárias que se destacam pela sua profundidade e sensibilidade, apresentando histórias que não apenas entretêm, mas também convidam à reflexão sobre temas importantes. Estas obras, através das quais abordamos os temas anteriormente referidos, através da utilização de metodologias diversificadas no âmbito da educação literária, serão apresentadas mais à frente.

2. Fundamentação teórica da investigação

Neste subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica da investigação, em que pretendemos enquadrar a problemática do estudo, assim como a respetiva questão de investigação. Aqui serão discutidos os principais conceitos e teorias que sustentam a investigação. Deste modo, este subcapítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: tendências atuais da literatura infantil e mediação leitora na educação pré-escolar.

1. Tendências atuais da literatura infantil

Quando se fala de leitura literária com crianças de tenra idade, percebe-se que esta nem sempre é reconhecida pela comunidade como importante, especialmente considerando que muitas crianças ainda não sabem ler e, mesmo ao observar as ilustrações, podem ter dificuldades em compreender o conteúdo devido à falta de competências literárias desenvolvidas. Apesar de a literatura infantil ser frequentemente vista como simplista e de fácil compreensão, encontrar obras que consigam combinar “qualidade estética – visual e literária – com ludicidade e formatividade” (Ramos, 2012, p. 17-18) é um desafio considerável. O que continua a cativar os leitores mais jovens é a criatividade e inovação dos autores, especialmente na forma como utilizam a língua, introduzindo humor através da “experimentação e de jogos de palavras e de ritmos” (Ramos, 2012, p. 35).

Uma das características mais significativas da literatura para a infância que tem vindo a assumir especial interesse é a ilustração. Através da ilustração, somos capazes de intertextualizar, sobretudo se nos detivermos nos diferentes elementos que compõem esta linguagem. A ilustração sofreu algumas alterações, sendo as mais visíveis as seguintes: a ocupação da “totalidade das páginas” e a particular atenção dada a outras componentes do livro, como a capa, contracapa, guardas, folha de rosto e ficha técnica, construídas em articulação (Ramos, 2012, p. 37). Assim, através da ilustração das obras de literatura infantil, trabalham-se aspetos como a surpresa, o humor, o questionamento e a reflexão.

Esta valorização estética e literária associada à ilustração tem contribuído significativamente para o reconhecimento e desenvolvimento da literatura infantojuvenil portuguesa. Tal reconhecimento é evidenciado pelo crescente interesse e reconhecimento no meio editorial, conforme observado por Silva (2022, p. 131). Em 2023, esse reconhecimento traduziu-se na eleição

de 17 editoras em Portugal como as melhores editoras a nível de literatura para a infância pela página Mejores Editoriales Infantiles, como é visível na tabela 4:

Tabela 4 - Melhores editoras infantis de 2023

Editoras	Páginas Eletrónicas
Editorial BABIDI-BÚ	https://www.babidibulibros.com/pt-pt/
Planeta Tangerina	https://www.planetatangerina.com/pt-pt/
Porto Editora	https://www.portoeditora.pt/
Cordel d'prata	https://cordeldeprata.pt/
Girassol Edições	http://www.girassoledicoes.com/
Bruaá Editora	https://www.bruaa.pt/
Livros Horizonte	https://livroshorizonte.pt/
The Poets and Dragons Society	https://poetsanddragons.com/
Baduga Books	https://baduga.co/
Kalandraka	https://kalandraka.com/
Penguim	https://penguinlivros.pt/
Minutos de Leitura	https://www.minutosdeleitura.pt/
Alfarroba Editora	https://www.alfarroba.com.pt/pt
Paleta de Letras	https://paletadeletras.pt/
Flamingo Edições	https://www.flamingoedicoes.com/
Ego Editora	https://www.egoeditora.com/
Editora Trinta por uma Linha	https://www.trintaporumalinha.com.pt/

Fonte: Adaptado de Editoriais Infantis (n.d.)

Se realizarmos uma breve pesquisa em cada uma das referidas páginas eletrónicas, vemos que apenas em cinco delas os destaques sobre a categoria de livros infantis se encontram logo na primeira página. Nas restantes páginas, temos de ir seleccionando a categoria que pretendemos até conseguirmos chegar à categoria denominada como “livros infantis/juvenis”. Chegados a este separador, todas as páginas eletrónicas apresentam diversos livros em destaque, como se pode observar no anexo 1.

Estando estabelecida a importância e o reconhecimento da literatura infantil, é imperativo agora abordar as temáticas emergentes que têm vindo a moldar este género literário. Tais temáticas são essenciais para compreender as novas direções e influências que estão a transformar a literatura para a infância no contexto contemporâneo.

1.1. Temáticas emergentes

Atualmente, as temáticas predominantes na literatura infantil refletem tendências contemporâneas que abordam a interculturalidade, identidade e alteridade, dimensão ideológica, representações da falta de expressão e de liberdade, questões ambientais e ecologia, multiculturalismo, racismo e xenofobia, guerra e violência, sofrimento e morte, sexualidade, eventos históricos polémicos e questões políticas, mantendo ainda a presença da temática animal (A. M. Ramos, 2012, pp. 34–51). Estas temáticas são também defendidas por diversos autores, incluindo Balça (2008) e Azevedo & Barros (2019), sendo que este último identifica ainda o *bullying* como tópico adicional. Balça (2008, p. 2) argumenta que algumas destas temáticas já se encontram consolidadas na literatura infantil contemporânea.

A maioria destes temas não foi trabalhada durante o tempo de ditadura, surgindo com mais frequência depois deste período (Soares, 2015, pp. 34–35). No entanto, atualmente, muitas famílias ainda não se sentem à vontade em discutir temas como a morte ou o sofrimento, receando que tal abordagem possa gerar inquietação nas crianças (Barros, 2022, p. 50). É, contudo, crucial que os adultos reconheçam a importância destes temas, e as possibilidades da literatura infantil na sua abordagem, uma vez que esta incorpora textos com uma diversidade de valores éticos, estéticos, sociais ou literários (Balça, 2008, p. 2).

Para que todas as temáticas e todos os valores previamente mencionados sejam efetivamente explorados pelas crianças e com as crianças, é necessário realizar com elas um trabalho anterior e subsequente à leitura das obras que, embora possa ser exigente, é indispensável para o pleno aproveitamento educativo. Conforme defendido por Balça (2008), uma abordagem aprofundada é crucial para extrair a totalidade do potencial reflexivo e interpretativo dos textos. Neste contexto, devemos conseguir captar os contributos que as crianças têm para oferecer. Trabalhar estas temáticas promove uma compreensão mais ampla da literatura infantil, beneficiando não apenas as crianças, mas também os adultos ao proporcionar um espaço de diálogo intergeracional que enriquece a experiência educativa (Colomer, 2005; Sipe, 2008). A literatura infantil, portanto, torna-se uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de

competências críticas e emocionais, coerente com os princípios psicopedagógicos contemporâneos (Nodelman & Reimer, 2003).

Nas obras infantis contemporâneas são frequentes as referências a questões ambientais e ecológicas, promovendo a sensibilização das crianças para a preservação do meio ambiente (Kiefer, 2010). Em *Carta aos líderes do mundo* (Almeida & Silva, 2022), é possível ler: “Caras e caros Líderes do Mundo. Como vão Vossas Excelências? Com dores de cabeça, suponho. O Mundo anda mesmo doente! Parece que vai para a Unidade de Cuidados Intensivos. Precisa de tratamento, e ninguém sabe bem como curá-lo.” (p.1). De forma semelhante, *Depois da Chuva*, de Cerro (2015) ilustra situações adversas causadas pelo excesso de chuva, enquanto *A menina que queria desenhar o mundo* (Carvalho, 2020) revela uma mensagem de consciência ambiental, mencionando que “Descobriu que a água é sempre a mesma. Quando está cansada de correr, dorme nas nuvens, quando quer brincar, salta para os rios.” (s/p).

Temas como o racismo e o *bullying* são essenciais para abordar a diversidade e a aceitação desde cedo, como destacado por Bishop (1990). Em *A ovelhinha preta* (Shaw, 2020), lemos sobre uma ovelha que se destaca por ser diferente: “Todas as ovelhas eram brancas, menos uma. Havia uma ovelhinha preta. Quando o Piloto ladrava «Todas para a esquerda!» ou «Voltar à direita!» ou «Alto!», todas as ovelhas obedeciam. Todas, menos a ovelhinha preta [...] (p. 14). Do mesmo modo, *O Grilo Verde* (A. Mota, 2016), explora a aceitação das próprias diferenças e a diversidade: “Se nasci verde, não posso ser preto. E se assobio é porque não sei fazer outra coisa.” (p.8).

A guerra e a violência são representadas de forma a permitir uma compreensão delicada e adequada para as crianças (Tatar, 1992). No livro *Capitão Rosalie* (Fombelle & Arsenault, 2020), obra que tem como cenário a primeira guerra mundial, a narrativa é construída sob a perspectiva de uma criança que se imagina numa missão militar: “[...] Chamam-me Rosalie. E o professor passa por mim enquanto dita aos alunos. Faz-me uma festa na cabeça. Mas eu sou um soldado em missão.” (p. 9). Em *O lápis mágico de Malala* (Yousafzai, 2017), Malala relata um contexto de conflito: “A minha voz tornou-se tão poderosa que os homens perigosos tentaram silenciar-me. Mas falharam.” (s/p).

Partilhar com crianças histórias sobre eventos históricos e políticos promove uma consciência cívica e histórica (Robb, 1995). *Era uma vez o 25 de abril* (Fanha, 2014), por exemplo, recria a revolução portuguesa de 1974: “Eu, a caminho de fazer dez anos, começava a perceber o que as pessoas adultas diziam em casa e na rua, a ouvir notícias da rádio... E havia um nome que andava na boca de toda a gente: Salazar!” (s/p). Em *Avô, onde é que estavas no 25 de abril?* (Markl, 2023),

o diálogo familiar ajuda a compreender a história e a importância da liberdade: “- Como os militares não usaram a força para derrubar a ditadura, as pessoas colocaram cravos nos canos das suas armas. Os cravos passaram a ser um símbolo da liberdade.” (s/p).

A morte e o sofrimento são temas delicados na literatura infantil, abordados de forma sutil e cuidadosa para facilitar a compreensão e discutir o tema com crianças (Coor, 2010). Obras como *A avó adormecida* (Parmeggiani, 2015) e *Meu avô, rei de coisa pouca* (Ribeiro, 2011) tratam essas questões com sensibilidade: “Antes de ela adormecer e também antes de fazer coisas estranhas, a minha avó e eu passávamos muito tempo juntos. Líamos muitos livros e ela contava-me muitas histórias.” (Parmeggiani, 2015, s/p). A narrativa *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias* (Coelho, 2022) oferece consolo ao abordar a perda através das memórias: “Se o mundo inteiro fosse feito de memórias, o passado seria uma casa que eu podia visitar, e em todas as divisões encontraria o meu avô.” (s/p).

Conclui-se assim que a literatura infantil contemporânea desempenha um papel crucial na abordagem de temas complexos e variados. Estes temas, atualmente mais presentes nos textos destinados às crianças, enriquecem a literatura infantil, contribuindo para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos pequenos leitores. Trabalhar estas temáticas com as crianças, através de uma leitura mediada e reflexiva, é essencial não só para promover a compreensão e a aceitação da diversidade, mas também para reforçar valores éticos, estéticos e sociais. Assim, a literatura infantil não só enriquece a experiência educativa das crianças, mas também promove um espaço de diálogo significativo com os adultos, facilitando a construção de um mundo mais consciente e empático.

1.2. Representações dos avós

Na literatura infantil contemporânea, observa-se uma crescente representação de avós, personagens que frequentemente personificam temáticas como “a sabedoria, a memória, o envelhecimento, a doença e até a morte” (Barros, 2020). Esta tendência reflete uma abordagem renovada e mais profunda do tema, que anteriormente se centrava frequentemente em narrativas de obras e de finais felizes (Nodelman, 2008, s/p). Ao analisar uma pequena mostra de obras contemporâneas sobre o assunto, constata-se a presença regular de livros que exploram estas temáticas através de personagens mais idosas, geralmente avós. Conforme discutido por Barros (2020), estas personagens não só enriquecem a narrativa com diversas camadas de experiência e emoção, mas também possibilitam a introdução e discussão de questões complexas com as crianças.

Assim, na obra *Os nossos avós* (Cunha, 2024), os avós são valorizados pela sua sabedoria: “Os avós sabem coisas que mais ninguém sabe e guardam os segredos mais importantes do mundo.” (pp. 7-8). Similarmente, a obra *Meu avô, rei de coisa pouca* (Ribeiro, 2011) também enfoca a perspicácia dos avós com sentenças lapidares que transmitem sabedoria e reflexões profundas.

A temática do envelhecimento é outro tema frequentemente explorado na literatura para a infância. Em *Avós* (Almada, 2024), as rugas dos avós são descritas como linhas que contam diversas histórias: “Às vezes imagino que as suas rugas são linhas, onde os meus avós escreveram mil histórias que eu quero guardar em gavetinhas.” (pp. 16). Ainda na obra *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias* (Coelho, 2022), encontra-se a mesma temática: “Se o mundo inteiro fosse a primavera, eu plantaria de novo os aniversários do meu avô, para que ele jamais envelhecesse.”

Atualmente, a solidão dos idosos é um tema de grande relevância e é retratado na obra *O pássaro da avó* (Davies, 2019): “A Avó vivia sozinha, num rochedo minúsculo, onde o vento soprava muito e a relva crescia para os lados. Só os pássaros a visitavam, pairando sobre a casa”. Estas obras refletem a crescente sensibilidade da literatura infantil para com os desafios enfrentados pelos avós, oferecendo uma visão empática e educativa para as crianças.

A temática da memória e a perda dela encontra-se representada em diversas obras da literatura para a infância. Na obra *O avô tem uma borracha na cabeça* (Zink, 2020) é abordada a doença de alzheimer de uma forma bastante tocante: “Um dia descobri que o meu avô tinha uma borracha na cabeça. As borrachas apagam coisas. E a cabeça do meu avô apagava coisas. As coisas dele. A vida dele. A ele. A nós.” (s/p). Em *À Procura de Ontem* (Jay, 2020), há um avô que ensina ao seu neto a importância das memórias do nosso passado e a viver o presente: “Os nossos melhores dias criam memórias felizes. Mas cada dia traz a possibilidade de uma nova aventura. Porquê ir à procura de ontem quando podes ser feliz aqui... HOJE!” (s/p)

A análise das obras referidas anteriormente, revela-nos avós que, fisicamente, são retratados com cabelo branco, carecas, com rugas, com óculos, altos e magros, baixos e gordos. Estas descrições visuais correspondem a um padrão de idade avançada, reforçando o papel dos avós na narrativa como figuras de experiência e sabedoria. A idade cronológica destas personagens não é, habitualmente, mencionada nos textos. De notar que, em grande parte, não são referidas as suas profissões, sugerindo assim que se encontram aposentados.

2. Mediação leitora na educação pré-escolar

Silva (2009) defendia que nunca se falou tanto sobre a

importância da leitura e dos livros, da função de todos aqueles que têm responsabilidades educativas – profissionais e familiares – nesse processo de aproximação ao livro e promoção do gosto pela leitura, de «animação leitora», etc etc. [...] [Pouco se continua a debater o problema da formação literária – superior/académica ou não – dos mediadores e o acesso que estes têm a esta mesma formação ou aos instrumentos [...] que, a este nível, lhes são facultados. (p.24)

As crianças inseridas num contexto educativo onde a convivência com a educação literária é visível e têm acesso a diferentes recursos de escrita “desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, citado em Mendes & Velosa, 2016, p. 116). O mesmo autor também defende que, quanto mais cedo houver contacto com o livro físico, mais rapidamente a criança desenvolve as suas conceções da linguagem escrita, bem como capacidades de leitura, pois é através das tentativas de escrita e leitura, que vai adquirindo essas mesmas capacidades.

Para que exista uma boa mediação leitora no contexto do JI, o mediador deve considerar alguns aspetos ao escolher a obra a ser trabalhada, conforme defendido por Mourato (2016, p. 56):

- a) Acompanhar o desenvolvimento da criança, pois o autor dirige-se a um leitor definido pela sua experiência de vida e por estar num estágio inferior do desenvolvimento das suas capacidades;
- b) “uso social de formas simbólicas”, pois o significado de um texto depende da história, da sua receção e da maneira particular de mobilizar o significado por parte dos grupos concretos de leitores e da relação entre significados estabelecidos pela comunidade interpretativa e os significados de cada um;
- c) A evolução dos interesses cognitivos que implicou a conceção da narrativa como forma de construção da realizada e propiciou a pesquisa sobre o potencial linguístico e cultural das histórias.

Ao considerar todos estes pontos, o mediador pode compreender melhor as interpretações que as crianças fazem das histórias, muitas vezes relacionando-as com as suas próprias vidas (Mourato, 2016).

Tendo em conta a mediação leitora eficaz e a promoção das competências literárias desde a infância, é fundamental analisar as orientações programáticas que norteiam a prática educativa. Estas orientações fornecem um quadro estruturado e fundamentado para a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, garantindo que os objetivos de desenvolvimento literário e cognitivo sejam atingidos.

2.1. Orientações programáticas

As OCEPE, publicadas em Portugal pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação (2016), constituem um documento fundamental que reúne todas as orientações para o desenvolvimento integral das crianças nas diferentes áreas de aprendizagem. Este documento atua como uma referência que os educadores de infância devem seguir, ainda que possam moldar ao seu “contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 16). Durante o ano letivo é esperado que o educador consiga “observar, registar, documentar, planejar e avaliar” (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 13) o seu grupo, utilizando as Orientações Curriculares como guia.

Na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a criança é incentivada a desenvolver o seu interesse pela leitura e pela escrita. Para que tal aconteça de forma didática e eficaz, o educador deve responder à curiosidade das crianças, demonstrando-lhes a importância dos livros na criação do prazer pela leitura (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 66).

As OCEPE enfatizam ainda que o contacto frequente com bibliotecas é essencial para o desenvolvimento dos “hábitos de leitura e do gosto pela leitura ou pela escrita”. Este contacto facilita diversas aprendizagens, que se encontram organizadas em três componentes principais (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 67):

- “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;
- Identificação de convenções da escrita;
- Prazer e motivação para ler e escrever.”

O educador nunca se pode esquecer de que os livros desempenham um papel crucial no desenvolvimento do gosto pela leitura e da sensibilidade estética das crianças (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 66). Assim, na seleção das obras que se pretende abordar com as crianças devem considerar-se ilustrações que cativem e envolvam as crianças na história, promovendo um ambiente literário rico e estimulante.

Através de uma aplicação consciente e contextualizada destas diretrizes, os educadores podem garantir que todas as crianças desenvolvem competências essenciais para o seu crescimento pessoal e escolar.

2.2. Mediação leitora

É na primeira fase de vida que a criança desenvolve as competências básicas em relação à sua formação de leitor (Aranha, 2021; Mota, 2018). Contudo, na maior parte das vezes, isso só acontece no contexto formal, ou seja, na escola ou JI. Neste contexto, é essencial a existência de um local dedicado aos livros e, em especial, à literatura infantil. Porém, sempre que possível, o mesmo também deve ser incentivado em contextos não-formais, como bibliotecas ou livrarias em que a criança possa ir acompanhada por um familiar e durante o tempo em família (Mota, 2018, p. 19).

Através de toda a sua experiência profissional, Barros (2022, p.18) concluiu que o motivo da ausência de interação literária em contexto familiar se devia à escassez de conhecimento da literatura infantil, sobretudo a atual, e à falta de domínio de estratégias, por parte dos pais, para trabalhar a literatura com os filhos. Além disso, a mesma autora ressalta que “ler em família aumenta a felicidade da família. O segredo está na escolha do livro, na abordagem feita ao livro e na regularidade da leitura.”. A leitura em família proporciona diversos benefícios, não apenas no desenvolvimento da afetividade, mas também da ludicidade e da literacia familiar (Gonçalves et al., 2016; Souza et al., 2023).

2.3. Relações intergeracionais

Quando se encontram duas ou mais pessoas, com diferentes idades e em diferentes estados de desenvolvimento, mas que já estabeleceram diversos vínculos, pode-se considerar que estão numa relação intergeracional (Sequeira, 2014, p. 14). O mesmo autor defende que relações intergeracionais podem emergir da convivência de diferentes gerações, como, por exemplo, “avó,

mãe e filha e relações de trabalho ou de amigos que podem ter idades diferentes, uns com 30 anos, outros com 50 anos”, não sendo necessariamente relações do mesmo seio familiar (2014, p. 14).

Para Teiga (2012) o conceito de geração refere-se ao contexto histórico e sociológico, sendo mais abrangente do que a simples noção de idade, estando intimamente ligado às influências normativas da história. Estas são antecipadas tanto do ponto de vista biológico como geracional. Já as influências não normativas influenciam apenas algumas pessoas ou mesmo uma individualmente, surgindo de forma imprevisível e sem um momento específico determinado para ocorrer (p.27). Já Lopes (2008, p.26 citado em Rodrigues, 2021, p. 37) acrescenta que as relações intergeracionais criam interações em que nenhum dos indivíduos envolvidos atua de forma desigual ou com atitudes condescendentes ou excessivamente protetoras.

No contexto familiar, Pereira (2012, p. 117) descreve três planos para as relações intergeracionais familiares:

- **Plano Afetivo** – em que existe troca de afetos entre a família;
- **Plano Normativo** – em que os elementos da família partilham os seus valores, as suas crenças, as suas normas e os seus costumes;
- **Plano Instrumental** – caracterizado pela interajuda entre os membros da família através de realização de tarefas domésticas, apoio financeiro, troca de bens materiais não monetários e cuidado de crianças ou idosos.

As relações mais frequentemente identificadas como relações intergeracionais são as que ocorrem entre avós e netos, sendo estas as que “constituem um tema de crescente importância que se insere no estudo da família como um quadro fundamental do desenvolvimento humano” (Triadó et al., 2000, p. 108).

As OCEPE (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016) sublinham a importância do conhecimento do núcleo familiar e do meio envolvente através da Área do Conhecimento do Mundo. Duas das aprendizagens fundamentais promovidas pelas OCEPE incluem:

1. Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, JI, amigos, vizinhança);
2. Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016, p. 88).

As relações intergeracionais, evidenciadas tanto no contexto familiar quanto educacional, desempenham um papel crucial na formação da identidade e na compreensão social das crianças. A promoção destas relações é essencial para o desenvolvimento afetivo, normativo e instrumental das crianças, contribuindo para um ambiente enriquecido de aprendizagem e desenvolvimento humano. No seguimento deste entendimento, debruçar-nos-emos sobre orientações programáticas que guiam a prática educativa, garantindo que as relações e a interatividade familiares são incorporadas de forma estruturada no contexto educativo.

3. Metodologia

Nesta parte do trabalho, é apresentada a metodologia adotada neste estudo, uma breve explicação da mesma e do método utilizado, relacionando sempre com o tema de estudo. A metodologia refere-se ao conjunto de princípios e procedimentos utilizados para analisar e descrever o tema da investigação.

3.1. Questão de investigação e objetivos

Com este estudo pretende-se dar resposta à seguinte questão: Quais os contributos de um projeto específico de mediação leitora de literatura para a infância na exploração de laços intergeracionais, em contexto de Educação Pré-Escolar? Para tal, foram trabalhadas duas dimensões: dimensão das práticas docentes de mediação leitora e dimensão (inter)relacional (na perspetiva das crianças e na perspetiva dos avós). Assim, foram delineados os seguintes objetivos:

- I. Analisar o impacto de um projeto específico de mediação leitora, desenvolvido a partir de um conjunto de obras atuais de literatura para a infância que versam sobre as representações de avós e netos, em termos das práticas docentes;
- II. Explorar o contributo de um trabalho específico de educação literária no fortalecimento de relações intergeracionais entre avós e netos.

3.2. Público-alvo

Este estudo foi realizado num JI do concelho de Viana do Castelo, numa sala com 25 crianças, com cinco anos de idade. Destas, 14 crianças eram do sexo feminino e 11 crianças eram do sexo masculino. Para a realização da recolha de dados, que será detalhada mais adiante neste relatório, foi elaborado um consentimento informado (Anexo 2) para ser distribuído aos encarregados de educação, assim como à educadora titular do grupo e à auxiliar da sala (Anexo 3). Foram assegurados todos os princípios éticos da investigação.

As crianças e os seus avós serão identificadas no presente documento com números de 1 a 25, como por exemplo: C.6 (criança número seis) ou Avó/Avô 14 (avó ou avô número 14), já a educadora titular do grupo será identificada como EC.

3.3. Opções metodológicas

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, adotou-se a metodologia qualitativa com *design* de estudo de caso. Segundo Denzin e Lincoln (1994, cit in Aires, 2015, p. 14), a abordagem qualitativa é designada como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”. Nesta abordagem, pode-se ter acesso a diferentes técnicas de recolha da informação pretendida. Bogdan e Biklen (1999) mostram-nos que a investigação qualitativa segue cinco características:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), ou seja, para o estudo os dados serão retirados diretamente do contexto educativo em questão, através de diversos instrumentos;
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), uma vez que toda a informação será apresentada em forma de texto, como, por exemplo, as transcrições das entrevistas ou de ilustrações, através dos registos fotográficos;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49); assim, no decorrer deste estudo, também será valorizado o desenvolvimento cognitivo das crianças através da leitura literária, assim como outras aprendizagens paralelas;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), ou seja, à medida que o estudo evolui, os dados começam a surgir;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), existirá sempre uma preocupação com a partilha e atribuição de sentido às experiências das crianças em sala.

O estudo de caso é o método mais utilizado aquando da aplicação de uma abordagem qualitativa. De acordo com Amado (2014, p. 124), “a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar.” No estudo de caso, o que se espera é estudar o público-alvo no seu contexto diário, sem que qualquer atitude do investigador influencie (Sousa, 2009, citado em Ferreira, 2021, p. 63).

Das restantes técnicas da metodologia qualitativa, utilizamos ainda a análise de conteúdos dividindo a mesma em categorias de análise, que serão apresentadas mais à frente neste relatório.

3.4. Descrição do projeto – Etapas

3.4.1. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais/avós e da EC

Durante as três semanas de observação, foi realizada uma entrevista à educadora titular do grupo, e enviado aos pais um questionário *online*, no *Google Forms*, para ser preenchido de forma eletrónica. A entrevista e o questionário tiveram como objetivo a recolha de informações, com foco nos hábitos de leitura e contacto com livros, do grupo.

De seguida, seleccionaram-se as obras a trabalhar com o grupo em questão, que se analisarão no tópico designado como “*Corpus literário*”.

Selecionadas as obras a trabalhar, passámos à conceção de um conjunto de atividades, assim como à respetiva calendarização (Tabela 5):

Tabela 5 - Calendarização das obras a trabalhar

Obra a Trabalhar	Data de Implementação
<i>O meu avô</i>	20 - 22 de novembro de 2023
<i>O rosto da avó</i>	4 - 7 de dezembro de 2023
<i>Caça-olhares</i>	3 - 5 de janeiro de 2024
<i>A manta do José</i>	15 - 17 de janeiro de 2024

A análise de uma obra literária em sala de atividades/sala de aula obedece às orientações do Programa de Leitura fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2013) e é estruturada em três fases principais: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, cada uma com os seus objetivos específicos, que visam promover o desenvolvimento de habilidades distintas. Na fase antes da leitura, procura-se ativar os conhecimentos pré-existentes dos alunos e estimulá-los para a leitura, enquanto se exploram elementos paratextuais. Durante a leitura, a ênfase está no desenvolvimento de estratégias de compreensão inferencial, organizando e categorizando informação associadas aos espaços, tempos, personagens, ações e atitudes, através de atividades práticas. Já na fase após a leitura, o objetivo é promover uma resposta pessoal e crítica ao texto, ampliando o saber cultural e estimulando a escrita criativa. Este processo pedagógico encontra-se ancorado em três teorias principais: a teoria de receção – que destaca a influência mútua entre o leitor e o texto; a teoria construtivista – que valoriza as interpretações individuais baseadas nas experiências únicas de cada

leitor; e a teoria sociocultural – que enfatiza a aprendizagem através das interações sociais, demonstrando a importância multifacetada da literatura no ambiente educativo (Barros, 2014; R. Ramos, n.d.; Yopp & Yopp, 2013). Deste modo, todas as atividades foram criadas com objetivos específicos e seguindo as diretrizes do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura.

3.4.2. *O meu avô*

Num segundo momento foi apresentada ao grupo a obra *O meu avô*, de Catarina Sobral (2014) enquanto autora e ilustradora, com as seguintes atividades (Tabela 6):

Tabela 6 - Atividades realizadas com a obra *O meu avô*

Momento da Atividade	Atividade
Antes da leitura	- Apresentação de diversos relógios de diferentes épocas e diálogo sobre os mesmos; - Análise dos elementos paratextuais – capa e contracapa.
Durante a leitura	- Leitura da obra <i>O meu avô</i> ; - Análise da obra e das ilustrações através de questões orientadoras; - “Qual é a profissão do meu avô?”.
Após a leitura	- “Relógio das Fatias”; - Registo escrito pela EE com base nas questões – “O que é que o teu avô faz quando está contigo?” e “O que é que tu achas que o teu avô faz quando não está contigo?”; - “O retrato do meu avô”.

1.ª Atividade – relógios de diferentes épocas e análise dos elementos paratextuais (Figura 24)

Esta atividade consistiu na apresentação ao grupo de relógios de diferentes épocas, onde a investigadora deu liberdade ao grupo para dialogar sobre a descoberta daqueles novos objetos. Percebido de que objetos se tratavam – relógios – existiu um diálogo sobre os mesmos e a ligação à obra que iríamos abordar, ou seja, o grupo tentou descobrir do que se tratava a obra através da análise aos elementos paratextuais, fazendo a ligação com os relógios.

Figura 24 - Relógios de diferentes épocas



2.ª Atividade – leitura e análise da obra

Depois da leitura da obra, passámos à análise da mesma e das suas ilustrações, uma vez que as mesmas apresentam sempre uma comparação de duas, das personagens principais. Neste momento, e para que fosse um diálogo mais fluído, o grupo foi respondendo a algumas questões realizadas pela investigadora.

3.ª Atividade – “Qual é a profissão do teu avô? (Figura 25)

Esta atividade, tal como o nome indica, consistiu no desenho individual de cada criança, sobre a profissão do seu avô. Contudo, quando a investigadora questionava as crianças sobre o que desenhou, para realizar o registo no próprio desenho, diversas crianças não sabiam qual era ou foi o trabalho do seu avô, uma vez que existiam já alguns avôs aposentados.

Figura 25 - Evidência da atividade "Qual é a profissão do teu avô?"



4.ª Atividade – “Relógio das Fatias” (Figura 26)

A atividade intitulada “Relógio das Fatias” foi realizada em casa com o avô. Pretendia-se que a criança realizasse um desenho com o seu avô, sobre um momento que ambos costumassem ter. Podiam conversar um pouco sobre essa mesma atividade que gostam de realizar, tendo sido explicado ao grupo, com ajuda ao recurso do relógio em cartão realizado pela investigadora, que apenas necessitavam de 5 minutos para concretizar esta atividade.

Figura 26 - Evidência da atividade "Relógio das Fatias"



5.ª Atividade – registo escrito com base em questões (Figura 27)

Com base nas questões: “O que é que o teu avô faz quando está contigo?” e “O que é que tu achas que o teu avô faz quando não está contigo?”, a EE registava as respostas das crianças numa tabela própria para o efeito. Estas questões eram respondidas através de diálogo, individualmente, entre criança e investigadora. Pretendeu-se que a criança fosse capaz de se colocar um pouco no lugar do avô e imaginar o que ele gosta de fazer quando está sozinho e listar atividades que realizam os dois.

Figura 27 - Evidência da atividade do registo escrito

Nome do meu avô: [redacted]

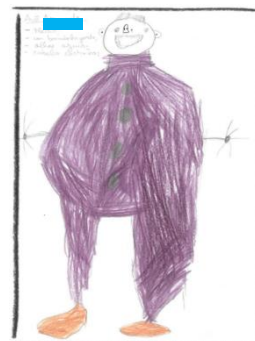
Idade do meu avô: 69 anos

Quando o meu avô está sozinho, ele gosta de ler e de fazer o jantar.	Quando o meu avô está comigo, ele gosta de ler e de fazer o jantar.
Ele gosta de ler e de fazer o jantar.	Quando o meu avô está sozinho, ele gosta de ler e de fazer o jantar.
Ele gosta de ler e de fazer o jantar.	Quando o meu avô está comigo, ele gosta de ler e de fazer o jantar.
Ele gosta de ler e de fazer o jantar.	Quando o meu avô está sozinho, ele gosta de ler e de fazer o jantar.
Ele gosta de ler e de fazer o jantar.	Quando o meu avô está comigo, ele gosta de ler e de fazer o jantar.

6.ª Atividade – “O retrato do meu avô” (Figura 28)

Esta atividade tratou-se de um momento de desenho, onde cada criança realizou o retrato do seu avô. Aqui foi possível observar que algumas crianças tinham dificuldade em descrever o avô verbalmente, uma vez que a investigadora registou no papel as características físicas de cada avô, descritas pelas crianças.

Figura 28 - Evidência da atividade "O retrato do meu avô"



3.4.3. O rosto da avó

Uma vez que na obra anterior o elemento familiar mais falado foi o avô, desta vez optou-se por uma obra onde a personagem principal fosse uma avó. Assim, em torno da obra *O rosto da avó*, que tem como autora e ilustradora Simona Ciraolo (2017), realizaram-se as seguintes atividades (Tabela 7):

Tabela 7 - Atividades realizadas com a obra *O rosto da avó*

Momento da Atividade	Atividade
Antes da leitura	- Cesta literária; - Análise dos elementos paratextuais – capa, contracapa e guardas do livro.
Durante a leitura	- Leitura da obra <i>O rosto da avó</i>; - Análise da obra através de questões orientadoras.
Após a leitura	- “Relógio das Fatias” e “Retrato da Avó”; - Registo escrito com base nas questões – “Qual achas que foi o dia mais importante para a avó?”, “O que deixa a avó triste?” e “O que faz a avó sentir-se feliz?”; - “Como é que os meus avós e conheceram?”; - Friso cronológico com momentos da vida da avó.

1.ª Atividade – cesta literária e análise dos elementos paratextuais (Figura 29)

Com esta atividade pretendeu-se que o grupo conseguisse antecipar os diferentes acontecimentos ou assuntos tratados na obra. Através da cesta literária, o grupo pôde ter contacto com elementos que iriam ser descritos no decorrer da obra, e que também se encontravam nas guardas do livro e, uma vez que alguns não eram do conhecimento da maioria do grupo, foi possível promover um pequeno diálogo sobre o que era cada objeto. Existiu ainda um momento surpresa, quando o grupo considerou que já se tinha falado sobre

Figura 29 - Cesta literária



todos os objetos presentes na cesta, e por baixo de um pano existente na mesma ainda existiam mais objetos. A investigadora tinha colocado fotografias das suas avós, ajudando assim o grupo a compreender um pouco mais sobre o tema principal da obra.

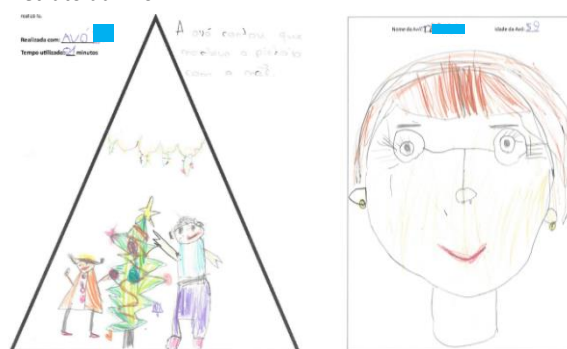
2.ª Atividade – leitura e análise da obra

Durante este momento, o grupo realizou o reconto da obra através de diversas questões apresentadas pela investigadora. Foi ainda possível dialogar um pouco sobre algumas ilustrações, em que diversas crianças reconheceram os objetos da cesta literária.

3.ª Atividade – “Relógio das Fatias” e “Retrato da Avó” (Figura 31)

Esta atividade foi realizada em casa com a avó. Aqui, pretendeu-se que cada criança conversasse um pouco com a sua avó, e descobrisse uma memória de que a mesma gostasse de se lembrar. De seguida, essa lembrança era registada, através de desenho pela criança, que posteriormente, teria de explicar ao grupo. No verso da folha, a mesma tinha de realizar o retrato da avó, pedindo ajuda a um familiar para registar o nome e a idade da avó.

Figura 30 - Evidências das atividades “Relógio das Fatias” e “Retrato da Avó”



4.ª Atividade – registo escrito com base em questões (Figura 30)

A atividade consistia no registo das respostas das crianças às seguintes questões: “Qual achas que foi o dia mais importante para a avó?”, “O que deixa a avó triste?” e “O que faz a avó sentir-se feliz?”. Através de um diálogo, em que a investigadora introduzia estas questões, a mesma ia registando numa tabela, própria para o efeito, as diversas considerações de cada criança.

Figura 31 - Evidência da atividade do registo escrito

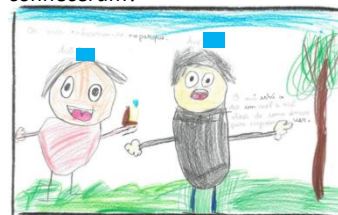
Nome:

Questões	
O que deixa a avó mais triste?	Quando morresse um filho dela, que está na memória da avó. Ela tem um filho que ficou magro e a avó ficou triste.
O que faz a avó sentir-se feliz?	Quando ela está com os filhos. Ela é muito feliz. Ela é muito feliz. Ela é muito feliz.
Qual foi o dia mais importante para a avó?	Quando ela nasceu. Ela é muito feliz. Ela é muito feliz. Ela é muito feliz.

5.ª Atividade – “Como é que os meus avós se conheceram?” (Figura 32)

Com esta atividade pretendeu-se que cada criança realizasse um desenho da ideia que tinha de como os seus avós se conheceram. Durante este momento, foi visível que algumas crianças não tinham qualquer conhecimento sobre o assunto, e tiveram dificuldades em desenhar. Posteriormente, a investigadora foi escrevendo o significado dos diferentes desenhos, individualmente.

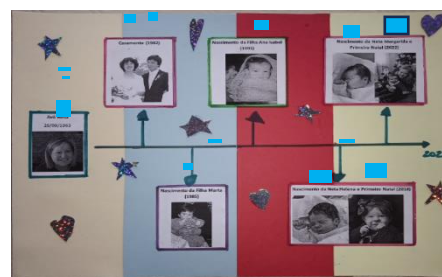
Figura 32 - Evidência da atividade "Como é que os meus avós se conheceram?"



6.ª Atividade – friso cronológico com momentos da vida da avó (Figura 33)

Esta foi a última atividade em torno da obra *O rosto da avó*, em que foi pedido que, juntamente com a família, a criança criasse um friso cronológico sobre momentos especiais da vida da avó. Com esta atividade pretendeu-se que a criança tivesse um diálogo com a avó, para descobrir esses mesmos momentos (tinham de inserir pelo menos cinco momentos) e posteriormente, juntas, construísem o friso. Este friso foi apresentado aos restantes colegas de grupo, posteriormente, em sala de atividades, pela própria criança.

Figura 33 - Evidência da atividade do friso cronológico



3.4.4. Caça-olhares

Para um quarto momento, foi selecionada a obra, *Caça-olhares*, da autoria de Marina Núñez e ilustração de Avi Ofer, que tratava não só da importância dos avós, mas também de outros elementos da família mais próxima – pais e irmãos. Assim, foram criadas as seguintes atividades (Tabela 8):

Tabela 8 - Atividades realizadas com a obra *Caça-olhares*

Momento da Atividade	Atividade
Antes da leitura	- Pôr uma mesa; - Diálogo sobre os objetos/utensílios colocados nas mesas criadas pelos grupos; - Significado de “Caça-olhares”;
Durante a leitura	- Leitura da obra <i>Caça-olhares</i>; - Análise da obra e das ilustrações através de questões orientadoras;
Após a leitura	- “Quantas fatias de tempo gasta por dia?”;

- “Quero caçar o olhar...”;
- “Caça-Jogos com os Avós”.

1.ª Atividade – pôr uma mesa (Figuras 35 e 36)

Esta atividade consistiu na distribuição das crianças por quatro grupos, uma vez que neste dia não se encontravam todas as crianças no JI. Assim, na área da casinha, na zona da cozinha, os quatro grupos foram convidados a montarem uma mesa para realizar uma refeição. Na mesa tinham de colocar os diversos utensílios de cozinha (pratos, copos, talheres, tachos, entre outros). Contudo, pelo meio desses mesmos utensílios de cozinha, no armário, existiam impressões de telemóveis, comandos de televisão e ainda pequenos vasos com plantas. Com esta atividade pretendeu-se entender o que é que cada criança está habituada a ver na sua mesa em casa, quando realiza uma das refeições. Durante este momento, também foi possível ver o género de argumento que cada criança utilizou para querer ou não, colocar estes últimos objetos na mesa.

2.ª Atividade – diálogo sobre os objetos/utensílios colocados nas mesas, criadas pelo grupo

Este momento foi realizado em grande grupo. Depois da atividade anterior a investigadora juntou todas as crianças e apresentou as fotografias das quatro mesas criadas. Aqui, existiu um momento de discussão, onde cada grupo referiu o que tinha colocado na mesa e o porquê de a terem deixado assim. Dos quatro grupos, apenas um não colocou qualquer comando de televisão ou telemóvel, apenas os pequenos vasos.

3.ª Atividade – significado de “Caça-olhares”

Esta atividade consistiu na apresentação de uma imagem, através do computador, de um caça-borboletas, em que foi explicado, depois de alguma discussão entre as crianças, para que é que o mesmo servia. De seguida, e já apresentando o livro ao grupo, as crianças tentaram perceber o que significava o título do livro *Caça-olhares*, descobrindo assim, o tema do mesmo.

4.ª Atividade – leitura e análise das ilustrações da obra

Figura 35 - Evidência de como pôr uma mesa 1



Figura 34 - Evidência de como pôr uma mesa 2



Este momento realizou-se em grande grupo, onde a maioria das crianças começou a dar a sua opinião sobre a história sem que a investigadora o pedisse, pois, algumas crianças sentiram-se tristes com a história da obra. Analisou-se também algumas das ilustrações que a investigadora considerou mais pertinentes no momento.

5.ª Atividade – “Quantas fatias de tempo gasta por dia?” (Figura 36)

Tendo sido esta atividade realizada em casa com os pais e agregado familiar, a investigadora forneceu, previamente, uma explicação ao grupo sobre a atividade. Assim, os pais tinham de preencher uma pequena tabela, em que, através de cruzes, iam assinalar a finalidade e o tempo de uso de telemóvel, durante um dia.

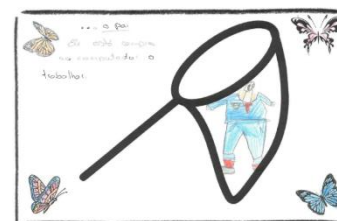
Figura 36 - Evidência da atividade "Quantas fatias de tempo gasta por dia?"

Grau de parentesco do familiar (agregado familiar)	Fatias			Número de fatias de tempo (1 fatia = 5 minutos)
	Fotografias e vídeos (sem ser para fins de trabalho)	Trabalho (responder a emails, chamadas ...)	Redes Sociais (sem ser para fins de trabalho)	
Pai		X		48
Mãe			X	9

6.ª Atividade – “Quero caçar o olhar...” (Figura 37)

A atividade consistia no desenho individual de cada criança, sobre o familiar que elas considerassem que não olha para elas. Deste modo, tinham de desenhar dentro do caça-olhares a pessoa escolhida. O registo realizado pela investigadora permitiu concluir que a maior parte das crianças desenhou os pais.

Figura 37- Evidência da atividade "Quero caçar o olhar..."



7.ª Atividade – “Caça-Jogos com os Avós” (Figura 38)

A última atividade em torno desta obra consistiu numa apresentação, através de fotografias ou vídeos, enviados pelos pais, da realização de jogos do tempo de infância dos avós. Durante o fim de semana, as crianças tinham de aprender com os avós um jogo que os mesmos realizavam durante a sua infância. Aqui também se mostrou ao grupo que os telemóveis não são uma tecnologia somente negativa, mas também podemos guardar as nossas memórias desse modo, com registos fotográficos ou de vídeo. Assim, a investigadora apresentou um telemóvel gigante ao grupo, com as colagens das crianças a realizarem os diversos jogos com os seus avós. Posteriormente, cada criança teve de explicar a que jogo jogou e como jogou.

Figura 38 - Evidência da atividade "Caça-Jogos com os Avós"



3.4.5. A manta do José

A última obra trabalhada foi *A manta do José*, da autoria de Miguel Gouveia (2019) e ilustração de Raquel Catalina. Deste modo, e depois de analisada a obra desenvolveram-se as seguintes atividades (Tabela 9):

Tabela 9 - Atividades realizadas com a obra *A manta do José*

Momento da Atividade	Atividade
Antes da leitura	- Apresentação e diálogo acerca de objetos criados através do aproveitamento de meias.
Durante a leitura	- Leitura da obra <i>A manta do José</i> ; - Análise da obra através de questões orientadoras.
Após a leitura	- “A peça que foi transformada...” - “Bilhete de Identidade”.

1.ª Atividade – apresentação acerca de objetos criados através do aproveitamento de meias (Figura 39)

Como primeira atividade, optou-se por realizar uma apresentação onde se trabalharia o tema principal da obra. Assim, a investigadora criou diversos objetos, como chouriço para a porta, pés para as cadeiras não fazerem barulho, aquecedores para colocar em chávenas para ajudar a manter o líquido das chávenas quentes durante mais tempo e ainda um fantoche. Alguns objetos o grupo compreendeu bastante bem para o que serviam, enquanto outros a investigadora teve de dar algumas pistas. Com esta atividade, também foi possível abordar a origem de alguns materiais necessários para a criação das nossas roupas, como, por exemplo, a lã.

Figura 39 - Evidência da atividade com o aproveitamento de meias



2.ª Atividade – leitura e análise da obra

A leitura da obra foi realizada num espaço diferente. Assim, na biblioteca do JI e com recurso a fantoches das três personagens principais e um fantocheiro, a investigadora apresentou a obra ao grupo. No final, existiu um diálogo, onde se realizou o reconto da história, em que a investigadora apresentou as diferentes peças de roupas, também criadas por si, referidas ao longo da narrativa.

3.ª Atividade – “A peça que foi transformada...” (Figura 40)

Para esta atividade, o grupo tinha uma folha para realizar um desenho. Neste desenho as crianças tinham de desenhar uma peça de roupa sua, a pessoa que gostariam que a transformasse e a nova peça de roupa. No fim, a investigadora passou pelos lugares, para registar o que cada criança desenhou.

Figura 40 - Evidência da atividade "A peça que foi transformada..."



4.ª Atividade – “Bilhete de Identidade” (Figura 41)

Esta atividade foi realizada com os pais, pois cada criança levou para casa um “bilhete de identidade”, para registrar uma peça de roupa. Esta peça de roupa, podia ser da criança ou de um outro familiar. Posteriormente, cada criança apresentou a sua peça de roupa ao grupo, pois tinham de trazer também a peça.

Figura 41 - Evidência da atividade "Bilhete de Identidade"

Bilhete de Identidade

Quem sou?

Uma sweat

A quem pertença?

Àe meu irmão

Lembro-me de usar esta peça quando...

Quando eu estava muito feliz e quando eu estava muito triste e quando eu estava

Fotografia da Peça



3.4.6. Convívio final dos avós

Para finalizar a PES, realizou-se um pequeno convívio com os avós das crianças. Em alguns casos estiveram presentes os pais. Durante este momento, foi-lhes apresentada a canção “Havemos de ir a Viana”, com a colaboração da colega de estágio, Bruna Sá, e posteriormente, existiu uma pequena explicação por parte da investigadora, sobre todas as atividades que tinha vindo a realizar com as crianças. Para finalizar a apresentação, a investigadora mostrou o resultado da atividade intitulada “A Manta que Conta Histórias” (Figura 42). Esta atividade consistiu na junção de todas as peças de roupa das crianças, para a criação de uma manta. Manta esta que, com a sua avó. No final, todos os avós conviveram com os seus netos.

Figura 42 - Evidência d' "A Manta que conta histórias"



3.4.7. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos pais/avós e da EC

Durante as semanas seguintes foi realizada uma última entrevista à educadora titular do grupo e enviado um questionário final aos pais, para que os avós pudessem de novo responder a este último. Com esta entrevista e com o questionário final, pretendeu-se realizar uma comparação entre as respostas obtidas nos dois questionários e nas duas entrevistas.

3.4.8. *Corpus* literário

Neste campo serão apresentadas as obras que foram trabalhadas. As obras selecionadas, protagonizadas por avós e netos, tratam de temas do quotidiano num “equilíbrio entre a tradição e a modernidade.” (Oom, 2015, p. 66). Com a escolha destas obras, pretendemos mostrar aos pais e avós que é possível trabalhar, aprender e passar bons momentos em conjunto através das histórias.

O meu avô (Sobral, 2014) foi a primeira obra abordada. Esta exprime a importância que damos ao tempo que temos. De forma subtil, compara a vida de um avô, com tempo e capacidade para desfrutar dela, com a vida de um médico, o Doutor Sebastião, que anda sempre atrapalhado e nunca tem tempo. Através desta comparação, reflete-se acerca da nossa própria vida e do que realmente é essencial.

Nesta obra é visível a presença de duas temáticas: a relação entre o avô e o neto e o tempo, pois o livro aborda a relação especial entre um neto e o seu avô, destacando as diferenças e semelhanças entre duas pessoas da mesma geração (o avô e o Dr. Sebastião) – “Esquece-se do tempo enquanto cultiva o jardim” (s/p), “(e esquece-se do jardim)” (s/p), “e ainda tem tempo para ir buscar-me à escola” (s/p) e “O meu avô costumava ter uma loja de relógios. Agora tem bastante tempo. O dr. Sebastião não é relojoeiro (apesar de estar sempre a ver as horas) e nunca tem tempo a perder.” (s/p). O que distingue estas duas personagens, que aparentemente são da mesma geração, é o uso que fazem do tempo. Os motivos parecem prender-se com o facto de o avô estar aposentado e o Dr. Sebastião ainda se encontrar no ativo.

As personagens são apenas três: o avô, o neto (o nome de ambos nunca é mencionado) e o Dr. Sebastião. No avô, têm-se a figura central da obra, que transmite a presença da sabedoria e da calma. Esta tranquilidade contrasta com a vida do Dr. Sebastião que é uma personagem mais apressada. Já o neto é curioso, observador e um ser cheio de vida. É através do neto, o narrador da obra, que se entende o mundo em que o avô vive.

Para prender, ainda mais, os leitores, a ilustradora e autora desta obra apresenta um estilo bastante simples nas suas ilustrações. Através de cores mais fortes, entre o verde, o amarelo e o vermelho, conseguimos ver a distinção dos dois mundos, o mundo do avô e o mundo do Dr. Sebastião. Estes mundos, curiosamente, vão-se, por vezes, interligando, pois, como refere o neto, “Têm pouco em comum, embora o meu avô diga que já foi muito parecido com o Dr. Sebastião...” (s/p).

O rosto da avó (Ciraolo, 2017) foi a segunda obra a ser trabalhada e permitiu abordar tópicos como: a importância da memória – “Não pode ser! Como é que linhas tão pequenas têm espaço para tantas memórias?” (s/p) –, o cultivo de relações – “Elas incomodam-te, avó? – pergunto-lhe. – Nem um bocadinho – diz ela. – É nestas linhas que guardo todas as minhas memórias!” (s/p) – e o conhecimento das histórias de família – “- E nestas? - Ah, nessas está a noite em que conheci o teu avô.” (s/p). Esta é, igualmente, uma obra que faz referência indiretamente à passagem do tempo de vida da avó, pois as rugas são sinais de velhice. Oom (2015, p. 32) diz-nos que a casa dos avós pode ser o centro onde toda a família se reúne para comemorar ocasiões especiais e conviver, como é demonstrado nesta obra: “Hoje a avó faz anos e é dia de festa!” (s/p), “Sei que ela está feliz, pois gosta de nos ver todos juntos!” (s/p).

Esta obra apresenta apenas duas personagens: a avó e a neta (cujos nomes nunca são mencionados). São referidas ainda outras personagens, mas que se podem considerar figurantes, pois nunca chegam a dialogar. A neta é curiosa, o que a leva a observar a avó, parecendo-lhe que a mesma se encontra “um pouco triste, surpreendida, ligeiramente preocupada. Tudo ao mesmo tempo.” (Ciraolo, 2017, s/p). Através da inocência e admiração pela avó, a neta, a narradora da obra, consegue, através de diversas questões, tornar a narrativa mais comovente.

A ilustração, também de Simona Ciraolo, é bastante simples, mas cheia de cor. É através dela que o leitor consegue compreender, efetivamente, a história, pois o texto verbal apresenta respostas que encerram diferentes possibilidades, como por exemplo: “- Ah, nessas está a noite em que conheci o teu avô.” (s/p). Só quando se muda a página, e se observa a ilustração em que nos apresenta dois jovens felizes numa noite de carrocéis, é que se entende o que a autora referia no texto da página anterior.

Caça-olhares (Núñez, 2020) foi a terceira obra trabalhada, e dá-nos a possibilidade de rever o facto de atualmente existir uma grande dependência dos dispositivos digitais, sendo esta a realidade de diversas crianças e também dos seus pais. Segundo Strecht (2015, p. 83), o principal motivo para este excesso é o facto de os pais de hoje em dia não passarem tempo de interação de qualidade com os seus filhos. Para Oom (2015, p. 20), o uso excessivo dos ecrãs pode vir a provocar, por exemplo: o isolamento da criança, o desaparecimento das relações interpessoais, assim como, a diminuição da importância dos afetos. Estes motivos são encontrados ao longo da obra: “Cruza-se com muita gente mas... olhares!? não caça nenhum.” (s/p); “Às vezes capta a sua atenção, mas eles não estão propriamente a olhar para ela. Tenta acabar com as distrações deles, mas os olhares

que recebe não são os que procura.” (s/p) e “Nesse momento, aconteceu o que há tanto ansiava... e de que tanto precisava” (s/p).

As pessoas deviam apreciar o que a sua retina as deixa observar, mas acima de tudo a existência da convivência e da comunicação em família - “E Vera pensou: «Se os adultos não observam nem contemplam as coisas mais maravilhosas que há no mundo, como poderei eu fazer com que olhem para mim?»” (Núñez, 2020, s/p). Como na obra anterior, *Caça Olhares* tem como personagens principais uma avó, que se chama Guida, e a sua neta Vera. Contudo, sabemos da existência dos seus pais e dos seus irmãos. A avó é com quem Vera pode sempre contar, que vive no seu mundo de calma, no meio da natureza (algo que não é referido no texto verbal, mas que descobrimos nas ilustrações):

A avó tem sempre olhares para ela, mesmo que diga que já não vê lá muito bem. Escuta todas as suas histórias, mesmo que diga que já não ouve como dantes. E nunca tem pressa nem mil e uma coisa para fazer.

Já Vera é uma menina que tem um objetivo concreto e não desiste até o realizar. Deste modo, mostra ser uma personagem decidida e sem receios.

A ilustração de Avir Ofer oferece bastantes pormenores, que, em alguns casos, podem escapar até ao leitor mais atento. As utilizações de cores em tons de pastel ajudam a criar uma harmonia em torno da obra, prendendo o leitor à mesma. Com esta obra, pretendeu-se contribuir para a reflexão, juntos dos pais e avós, sobre o impacto negativo dos ecrãs recreativos junto das crianças, nomeadamente o tempo que estes dispositivos roubam à interação familiar. Nesta obra é particularmente evidente o facto da sua mensagem se destinar tanto à criança quanto ao adulto.

A manta do José (Gouveia, 2019), a última obra que foi abordada, permitiu a exploração do tema do consumo excessivo que caracteriza o nosso tempo. Esta obra apresenta a cumplicidade criada entre avô e neto, quando este último não se quer desfazer de uma manta oferecida pelo seu avô, quando ele era bebé:

Nunca o viam sem ela, nem a ela sem ele. Um dia, a mãe, ao ver aquela manta já toda amassada, suja e esfarrapada, disse:

- José, está na hora de deitar essa manta fora!

- Deitar fora? Nunca! Esta manta foi o avô que me deu. (s/p)

É visível a passagem do tempo, uma vez que se consegue acompanhar a infância e a adolescência do José, assim como a velhice do seu avô. Esta obra acompanha a visão de Silva (2022) quando a mesma defende que “as roupas se conectam com nossa história, lembranças e memórias” (p.24). Com a leitura da obra, é perceptível o papel da manta. Esta serve de conforto e proteção para o José, que ao longo da sua vida o vai aquecendo, tanto física como emocionalmente. Aqui estão representados o cuidado e o amor, que são transmitidos de geração em geração.

Como personagens existem apenas três: o José (neto), o avô e a mãe de José (o nome dos últimos dois nunca é mencionado). O José é a personagem principal desta obra, que representa a continuidade e a preservação das memórias futuras, uma vez que ao longo da sua vida, nunca quer deitar fora a manta feita pelo seu avô, mas sim mantê-la consigo através do que for possível. Não tivesse a obra começado com uma manta e acabado num botão forrado. A identidade do José é construída pela família que se encontra sempre ao seu redor. Já o avô, que é quem arranja sempre solução para tudo, é uma personagem criativa e trabalhadora.

Esta é uma obra um pouco extensa, ao nível de texto, mas conforme se vai lendo vai-se percebendo que há falas que se tornam comuns ao longo da obra, em especial sempre que o José pede ao seu avô para criar algo novo com o pedaço de tecido que a mãe considera ser para pôr fora – “- Sabes, José, acho que ainda temos aqui material suficiente para te fazer [...]” (s/p). Já a sua ilustração é composta por tons mais escuros, sendo o tecido da manta o único pormenor de cor, que se apresenta em tons de verde. Esta opção de Raquel Catalina, a ilustradora, faz sobressair o papel da manta na narrativa.

Depois da análise das obras escolhidas, é perceptível que as personagens principais são crianças e os seus avós, o que favoreceu a identificação entre o público-alvo e as personagens potenciando os efeitos da leitura. Fisicamente, os avós têm cabelo cinzento e apresentam a idade e a velhice nos rostos. Em grande parte das obras a leitura é mais apreciada e entendida com a apresentação conjunta das ilustrações da obra, como referido anteriormente, pois em diversos momentos o texto torna-se mais explícito quando observamos a sua ilustração atentamente.

3.5. Recolha de dados

Este subcapítulo descreve as estratégias e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Com base nos princípios estabelecidos por Colás (1992, citado em Aires, 2015, p. 24), a metodologia qualitativa utiliza como técnicas de recolha de informação as seguintes:

Tabela 10 - Técnicas qualitativas de recolha de informação

Técnicas qualitativas de recolha de informação	
A. Técnicas Diretas ou Interativas	• Observação participante • Entrevistas qualitativas • Histórias de vida
B. Técnicas Indiretas ou Não-Interativas	• Documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc. • Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.

Assim, como instrumentos de recolha de dados para esta investigação foram delineados os seguintes: observação participante, entrevistas à EC, documentos oficiais, onde encontramos registos das crianças e documentos não oficiais, como as notas de campo da estagiária.

3.5.1. Questionários

O uso de questionários em investigações de carácter qualitativo não é muito comum, uma vez que este tipo de recolha de dados se encontra mais associado à metodologia quantitativa. No entanto, a utilização de questionários em contextos qualitativos pode estabelecer uma ligação complementar entre as duas metodologias (Bogdan & Biklen, 1999, p. 63).

Mesmo não sendo uma forma de recolha de dados comum na investigação qualitativa foi decidido incluí-los na mesma. Estes questionários (Anexo 4¹) serviram para junto dos avós e dos pais, cujos avós não conseguissem responder, recolhermos informação acerca da sua relação com o neto/neta e com a literatura infantil. Assim, foram aplicados quatro questionários no total: um

¹ Estes questionários foram criados através da aplicação *Google Forms*, como referido anteriormente, tendo sido as suas ligações de acesso partilhadas com os Encarregados de Educação. Nos anexos são apresentados os questionários transcritos num documento Word, para simplificar a compreensão do mesmo.

questionário antes da implementação do projeto e outro depois da implementação do projeto. Optou-se por quatro questionários, uma vez que existiam crianças que não tinham os avós por perto, o que fez com que se criasse um questionário destinado aos pais dessas mesmas crianças. Estes questionários eram compostos por questões fechadas e questões abertas, que se ajustaram ao momento da aplicação.

Assim, no questionário inicial aos avós obtiveram-se apenas 12 respostas e ao questionário inicial aos pais duas respostas. Já ao questionário final aos avós responderam apenas três avós enquanto ao questionário final aos pais responderam cinco pais. Em nenhum dos questionários, inicial e final, foi possível obter resposta dos avós ou pais das 25 crianças.

As respostas foram dadas, maioritariamente, pelas avós das crianças (83,3%) no questionário inicial e pela totalidade dos avós (100%) no questionário final. Em ambos os questionários, os participantes tinham idades compreendidas entre 51 anos e 70 anos (75% no questionário inicial e 66,7% no questionário final).

Já nos questionários dirigidos aos pais, foram respondidos na totalidade pelas mães das crianças (100% em ambos os questionários), tendo estas idades iguais ou superiores a 31 anos (50% no questionário inicial e 60% no questionário final).

3.5.2. Entrevistas

Existem três tipos de entrevistas na metodologia qualitativa: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista não estruturada. A entrevista estruturada é apresentada através de respostas fechadas onde o entrevistado deve normalmente selecionar uma das opções existentes. Já a entrevista semiestruturada permite que exista uma flexibilidade por parte das respostas do entrevistado, assim como das perguntas do entrevistador. Por fim, mas não menos importante, a entrevista não estruturada autoriza a liberdade de respostas por parte do entrevistado, sendo as suas respostas abertas (Bogdan & Biklen, 1999, p. 135).

Deste modo, as duas entrevistas (Anexo 5) realizadas à educadora titular do grupo, em dois momentos distintos, antes da implementação do estudo e depois da implementação do estudo, foram entrevistas semiestruturadas, uma vez que a meio da mesma surgiram, por parte da entrevistada, um ou outro tópico que a entrevistadora considerou importante. Ambas as entrevistas seguiram um guião com tópicos, previamente definidos pela investigadora, e o seu tempo não ultrapassou os 45 minutos, como recomenda Máximo-Esteves (2008, p. 96). A última entrevista

serviu, essencialmente, para perceber se existiu alguma diferença ou desenvolvimento por parte das crianças, com o objetivo de registar informações que não é possível observar diretamente (Vale, 2004, p. 178).

3.5.3. Notas de campo

Através das notas de campo, o investigador consegue recolher dados que o ajudarão a completar a informação recolhida, no sentido de tornar mais robusta essa mesma informação. Assim, é possível que se faça “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem.” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 150). As notas de campo foram realizadas, essencialmente, durante a implementação do projeto.

3.5.4. Trabalhos realizados pelas crianças e famílias

A análise dos documentos realizados pelas crianças permite, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 92) “compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas.”. Deste modo, a análise de todos os registos pictóricos, entre outros trabalhos elaborados em família, foi uma mais-valia para o decorrer da investigação.

Os registos foram efetuados antes ou após a leitura de uma das quatro obras trabalhadas, com o intuito de avaliar a imaginação das crianças com base apenas no conhecimento do título ou na análise dos elementos paratextuais. Em relação aos trabalhos realizados em conjunto com a família, esses registos foram realizados no contexto familiar.

3.6. Categorias de análise

Foram criadas três categorias de análise pré-definidas: o impacto do projeto de mediação leitora no trabalho em sala de JI; repercussões nas práticas de leitura em família; e contributo da educação literária na família no fortalecimento de relações de avós e netos. Durante a análise dos dados foi criada uma categoria emergente: reforço da articulação escola-família. Estas categorias de análise serão exploradas no ponto seguinte.

4. Apresentação e discussão dos dados

Neste subcapítulo apresenta-se a análise dos dados obtidos através das categorias referidas no ponto anterior. Para a recolha destes dados, recorreremos sobretudo aos instrumentos de recolha de dados apresentados anteriormente.

Para assegurar a confidencialidade das crianças e da educadora cooperante, esta última será referida como EC, de acordo com o padrão seguido ao longo do documento, e as crianças e os seus avós serão identificadas por números, de 1 a 25.

4.1. O impacto do projeto de mediação leitora no trabalho em sala de jardim de infância

No que diz respeito ao impacto do estudo realizado, verificaram-se mudanças nas práticas docentes e no desempenho das crianças. Esta mudança está em consonância com as OCEPE que enfatizam a importância de proporcionar experiências de leitura significativas e diversificadas às crianças, promovendo o contacto regular com os livros e outros textos escritos (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2016). Ao valorizar o livro físico e os elementos paratextuais, o projeto terá contribuído para o desenvolvimento de competências literárias e de compreensão leitora, conforme previsto nestas orientações, mesmo tendo sido um contributo em pequena escala, pois se o projeto tivesse continuidade pela EC, assim como se as crianças continuassem a ter convivência com os livros, este desenvolvimento de competências literárias tornar-se-ia mais visível ao longo do tempo.

No âmbito das práticas docentes, observou-se uma valorização significativa do livro físico, resultado direto da implementação do projeto de mediação leitora. A perceção de tal mudança encontra respaldo nas OCEPE, que sublinham a importância de proporcionar experiências de leitura significativas e diversificadas às crianças. Ao converter a atenção das crianças para os livros físicos e fomentar o seu envolvimento ativo com novas práticas, o projeto contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais rico e interativo. Esta valorização manifestou-se de forma evidente pela prática regular da EC em explorar os elementos paratextuais dos livros utilizados. Tal abordagem marcou uma mudança notória na metodologia de ensino previamente adotada pela EC, caracterizada pelo recurso frequente ao YouTube para apresentação de histórias selecionadas ao grupo de crianças, assim como à apresentação de folhas com o texto da narrativa e uma simples imagem. Antes da intervenção do projeto, a utilização de plataformas digitais, como referido anteriormente, era uma prática comum no contexto educativo desta sala em específico. No entanto,

a introdução do projeto implicou uma transição para a exploração direto dos textos físicos, enfatizando a análise dos elementos paratextuais – tais como a capa, contracapa, título, ilustrações e demais componentes externos ao texto propriamente dito. Esta mudança reflete um realinhamento das práticas docentes utilizadas com os objetivos estabelecidos pelo projeto. Proporcionou ainda uma nova dinâmica às sessões de educação literária, como também estimulou as crianças a desenvolverem competências de leitura e interpretação desde a fase inicial de contacto com os livros.

No desempenho das crianças, registou-se uma evolução. Antes da implementação do projeto, as interações do grupo eram em número reduzido e pouco pertinentes. As crianças respondiam a questões realizadas pela EE, no entanto, davam respostas bastante curtas e, por vezes, tinham dificuldade em expressar o que realmente queriam dizer. Com o decorrer do estudo, viu-se uma melhoria na qualidade destas respostas, as crianças passaram a dar respostas mais longas e a expressarem-se muito melhor, desenvolvendo também o seu raciocínio, como a capacidade de antecipar conteúdo narrativo a partir da exploração da capa, o cruzamento com as suas experiências pessoais e familiares e até o questionamento. Exemplo disto são os diálogos seguintes, correspondentes a apresentações das diversas obras trabalhadas com o grupo de crianças:

M. (Mediadora): Olhando para a ilustração desta capa, do que é que acham que esta obra nos falará?

C.1 (Criança): De pessoas...

M.: Sim, de pessoas, mas que pessoas são essas?

C.1: Isso tem um desenho de uma criança e de uma pessoa grande.

M.: E quem será esta pessoa grande?

C.1: O pai ou o tio!²

M. (Mediadora): Ao vermos a capa desta obra, do que é que acham que ela nos vai falar?

² Momento ocorrido durante a análise dos elementos paratextuais (capa, contracapa e guardas) da obra *O meu avó* (Sobral, 2014)

C1. (Criança): De uma avó e de uma criança.

C5.: Da vida da avó e da sua neta.³

M. (Mediadora): O que é que vemos nesta capa?

C.18 (Criança): Duas pessoas.

C.5.: Tem mais coisas. Duas pessoas, uma cadeira e um pano.

C.14: São o avô e o neto.⁴

M. (Mediadora): Qual é a conclusão que podemos retirar da história que acabamos de ouvir?

C.14 (Criança): Os pais usam muito o telemóvel e não olham para a filha.

C.5: A filha não conseguia ter o olhar dos pais.

C.7: Os pais não queriam saber da filha, e só a avó é que olhava para ela.

M. (Mediadora): E vocês acham que os pais estavam a fazer um bom trabalho ao ignorarem a filha?

C.5 (Criança): Não, eu não percebo! Se os pais estão sempre agarrados ao telemóvel, porque é que querem filhos?⁵

No que diz respeito ao espaço dedicado à área da biblioteca na sala de atividades não se verificou nenhuma alteração. O mesmo manteve a quantidade de livros expostos antes e depois da implementação, ou seja, apenas 12 livros. Não foram registadas mudanças também ao nível da finalidade da utilização do espaço pelas crianças da sala. Estas continuaram a utilizar aquela área, mas não para o propósito para o qual foi criada, ou seja, apreciar os livros e ter convivência com os mesmos como se de uma biblioteca se tratasse. Na maior parte do tempo, as crianças dirigiam-se

³ Momento ocorrido durante a análise do elemento paratextual (capa) da obra *O rosto da avó* (Ciraolo, 2017)

⁴ Momento ocorrido durante a análise do elemento paratextual (capa) da obra *A manta do José* (Gouveia, 2019)

⁵ Momento ocorrido durante o diálogo sobre a obra *Caça-olhares* (Núñez, 2020)

para essa área, porque a área que realmente lhes interessava – a área das construções ou a área da casinha – já continha o número máximo de crianças. Quando escolhiam a área da biblioteca livremente, as crianças, no entanto, não se sentavam a folhear os livros, mas brincavam com eles fazendo de conta que os mesmos eram computadores de brincar ou deitavam-se nos pufes da área, como se pode observar nas respostas das entrevistas à EC e na figura 22.

Excerto da Entrevista Inicial à EC:

“En. (Entrevistada): [...] mas eles até procuram mais a biblioteca, mais do que para contar histórias para ...

E. (Entrevistadora): Não utilizam a área mesmo para o efeito que é suposto...

En.: Não utilizam para o efeito suposto, exatamente! E eu tenho pena, tenho muito pena, que eles não utilizem.... É também uma coisa que eu gostaria de trabalhar mais, a utilização da biblioteca para outros fins. Para o fim a que ela se destina mesmo!”

Excerto da Entrevista Final à EC:

“En (Entrevistada): Continua a ser utilizada para os cavalinhos nos sofás, para outro tipo de atividades, que não têm a ver com aquilo que deveria estar a ser utilizado.

Figura 43 - Utilização da área da biblioteca pelas crianças 1



Figura 44 - Utilização da área da biblioteca pelas crianças 2



Através desta análise foi possível observar o aumento da qualidade das respostas das crianças às questões colocadas pela investigadora, contudo, não se conseguiu o aumento pretendido de livros na área da biblioteca, assim como a mudança das ações que as crianças realizam nesta mesma área. Na perspetiva da EC, a mesma valorizou mais o livro físico, adotando ainda algumas técnicas de mediação – tal como a análise dos elementos paratextuais antes da

leitura de uma obra ou ainda a cesta literária – que a investigadora utilizou no decorrer do seu projeto.

Por fim, como maior debilidade no decorrer de todo o projeto, a investigadora entendeu ser a falta de livros infantis de boa qualidade no JI em geral. Esta realidade também não favoreceu o uso da área da biblioteca da sala de atividades enquanto tal, pois os livros existentes no JI encontravam-se um pouco antiquados e com ilustrações que não cativam as crianças.

4.2. Repercussões nas práticas de leitura em família

A análise das respostas dadas pelos pais e avós à “Secção 3 – Tempo com os Filhos”, no questionário dirigido aos pais, e “Secção 3 – Tempo com os Netos”, no questionário dirigido aos avós, permitiu registar um aumento de tempo de interação entre pais e filhos, bem como entre avós e netos, durante o decorrer do projeto. Observou-se, portanto, uma maior dedicação dos familiares às crianças, comparativamente à situação inicial. Esta conclusão é apoiada pelos dados coletados nos questionários iniciais e finais, cuja análise permite perceber alterações nas atividades que os pais e avós passaram a realizar com as suas crianças. Assim, em ambos os questionários iniciais, obteve-se maior percentagem nas opções de “Jogar (O quê? Registe na questão seguinte.)”, como por exemplo: jogos tradicionais, jogos de cartas, jogos de tabuleiro, legos e puzzles. Entre as respostas recolhidas, já nos questionários finais, as respostas incluíram uma gama mais diversificada de atividades, tais como puzzles, jogos tradicionais, ler histórias, trabalhos manuais, jogos de cartas e desenhos. Este novo leque de atividades, que agora inclui a leitura de histórias, indica uma valorização mais acentuada do livro, assim como das atividades relacionadas com a leitura.

Relativamente à “Secção 4 – Rotinas de Leitura” nos questionários iniciais e “Secção 4 – Rotinas de Leitura – Depois da Experiência levada a cabo...” nos questionários finais, é bastante notória a mudança no que diz respeito à presença dos livros no contexto familiar das crianças, em especial a realização de leitura com mais regularidade. Esta tendência foi corroborada pela EC na entrevista final, em que mencionou que, antes do projeto, as crianças raramente tinham tempo dedicado à leitura com os seus livros em casa, passando, no fim da implementação do mesmo, a ter a presença de livros físicos em casa.

Desta forma é possível ver-se que existiu uma mudança na valorização do livro e da leitura no contexto familiar, assim como um aumento de atividades práticas em torno do mesmo. Esta transformação demonstra o impacto positivo do projeto na promoção de hábitos de leitura e na

integração dos livros como uma parte central das interações familiares. As atividades passaram a ser mais diversificadas, refletindo um envolvimento mais profundo e significativo com os livros e com o processo de leitura.

4.3. Contributo da educação literária na família no fortalecimento de relações entre avós e netos

A implementação do projeto promoveu uma mudança significativa no fortalecimento das relações intergeracionais, especialmente entre avós e netos. Esta mudança foi observada através da análise dos questionários realizados aos avós e aos pais das crianças, bem como dos *feedbacks* que a EC partilhou aquando da sua entrevista final. A EC afirmou que *“[...] beneficiaram todas as crianças, a família, acho que foi importante. E mesmo o feedback que os pais têm dado tem sido muito positivo e é um tema que normalmente nos passa assim, às vezes, um bocadinho ao lado.”*.

A crescente interação familiar foi evidenciada pelos questionários finais, em que grande parte dos pais e dos avós respondeu afirmativamente à questão “13 – Acredita que ler livros com o(s) seu(s) filho(s) pode contribuir para um fortalecimento das relações intergeracionais?”.

Na questão seguinte, em ambos os questionários finais, entende-se que tanto os pais como os avós defendem que ler em família fortaleceu as suas relações, através das seguintes respostas: *“os próprios [ou seja, os netos] pedem para ler”, “[f]ortalece os laços”, “[m]aior proximidade”, “[é] o nosso momento” e “[p]artilh[a de] perspectivas da história”*.

Através da análise da “Secção 5 – Envolvimento nas Atividades Escolares” no questionário inicial, tanto dos avós como dos pais, foi possível compreender que o acompanhamento da vida dos filhos e dos netos pareceu tornar-se mais consciente e consistente, como pode observar-se através das respostas dadas à opção afirmativa: *“[a] colaboração e articulação com a escola é imprescindível para uma resposta adequada aos interesses e necessidades das crianças”, “[p]orque tenho muito orgulho em ver as aprendizagens da minha neta”, “[i]mportante a presença da família nas atividades escolares”, “[p]orque é importante para as crianças a presença dos avós na sua educação” e ainda “[a]companhar os filhos é vital numa boa educação”*.

Com a análise das respostas à questão “15 – Participou no conjunto de atividades que promovi, enquanto Educadora Estagiária?” da mesma secção, nos questionários finais, a percentagem de participantes que respondeu afirmativamente, foi mais elevada. Os inquiridos consideraram que as atividades promovidas foram importantes para as crianças, sobretudo por

serem realizadas com as famílias. A partilha de histórias também se intensificou, como evidenciado pela maior percentagem de respostas afirmativas à questão 23.

As respostas à questão “24 – Se sim, como se sentiu com essas partilhas?”, dos questionários finais, indicam que as atividades de partilha familiar tiveram um impacto positivo tanto nos pais quanto nos avós e nas crianças. Estas atividades não só despertaram curiosidade e interesse nas mesmas, como também foram apreciadas pelos adultos ao seu redor, evidenciando a importância das práticas de partilha de histórias nas relações intergeracionais, de forma a fortalecer os laços familiares e promover o interesse das crianças pelas histórias familiares.

As respostas dadas na “Secção 6 – Sugestões ou Observações” dos questionários aos avós revelam perceções distintas sobre o tempo que as crianças passam em instituições educativas e o impacto das relações familiares no seu bem-estar. No questionário inicial aos avós, observa-se uma crítica à institucionalização prolongada das crianças em escolas e JI, destacando o desejo das crianças de passarem mais tempo com as famílias. Sugere ainda que os avós poderiam desempenhar um papel significativo no bem-estar da criança, caso a reforma permitisse uma maior disponibilidade para passar mais tempos com os netos. Este comentário salienta a importância de ouvir a voz das crianças para entender e responder às suas necessidades emocionais. Já no questionário final aos avós, uma avaliação positiva de uma experiência é expressa de forma breve, com as afirmações “[g]ostei muito da experiência” e “[b]om trabalho”. Embora sejam comentários breves, contrastam com a profundidade das preocupações apresentadas no primeiro comentário. Estes mesmos comentários realçam a necessidade do equilíbrio entre o tempo que as crianças passam nas instituições educativas com o tempo que passam com a família.

No decorrer do projeto, existiram trabalhos como os diversos registos pictóricos e escritos, de que são exemplo os desenhos das crianças retratando as profissões do avô ou os desenhos de como os avós se conheceram e as respostas às questões colocadas pela EE, que fomentaram um maior envolvimento familiar. Os *feedbacks* dados pelos pais à EC, indicaram que as crianças frequentemente chegavam a casa com dúvidas, transformando momentos como a hora do jantar em chamadas telefónicas frequentes aos avós para esclarecer questões sobre as suas profissões entre outras questões que iam surgindo. As respostas pictóricas de algumas crianças também se tornaram bastante reveladoras. Grande parte das crianças foi evoluindo no seu desenho, em especial aquando da execução do “Relógio das Fatias”. Como era um trabalho elaborado em casa

com os avós ou os pais, estes foram entendendo ao longo do projeto que iam passando mais tempo com os seus netos ou filhos.

De acordo com o testemunho dos avós presentes, no convívio final, parece ter havido um fortalecimento na relação, principalmente, entre avós e netos: Avó 2: *“Sinto que criei uma ligação com o meu neto, maior, por causa das histórias que ele soube do meu passado.”*, Avô 5: *“Tenho de lhe agradecer, foi por causa das atividades que a minha neta tinha de fazer com os avós, que comecei a almoçar mais vezes com ela ao domingo, para conseguirmos fazer as atividades.”*, e Avó 14: *“Foi sempre a outra avó que fez as coisas todas com ela, porque eu vivo longe. Contudo, para esta festa final, ela pediu-me a mim para vir. Isso é muito bom, porque percebeu que eu também gostava de ter participado.”*, entre outras. Também a EC considerou esse aumento visível: *“Penso que sim, penso que mudou, mudaram a maneira de ver, e já não levar para os pais, mas também levar para os avós. Acho que criou aí uma ligação maior.”*.

Em conclusão, os resultados demonstram que o contributo da educação literária na família, especialmente no fortalecimento das relações entre avós e netos, foi significativo. O desenvolvimento do projeto resultou num aumento do tempo de interação, numa maior valorização dos livros e das atividades de leitura, bem como numa maior consciencialização sobre a importância do envolvimento familiar. Estes elementos destacam a relevância de continuar a encorajar a prática de leitura e a partilha de histórias no contexto familiar, reconhecendo que estas têm um papel crucial no fortalecimento dos laços intergeracionais.

4.4. Reforço da articulação escola-família

No contexto da presente investigação, para além do envolvimento dos pais e avós, foi possível observar também o (crescente) envolvimento família-escola, questão que ditou a criação da presente categoria de análise.

Em resposta à questão “Considera que existiu um nível de envolvimento diferente do que o que acontecia nas atividades que propunha ou participaram [os pais] exatamente da mesma forma ou menos ainda?”, a EC mencionou que considerou serem os mesmos pais a participarem, pois durante todo o ano, quando a mesma propõe atividades, todos os pais leem as informações, mas depois não participam. Contudo, foi visível um aumento na participação dos pais, no preenchimento do questionário final em que se registou uma adesão maior dos pais. Conhecendo-os melhor do que a investigadora, a EC também refere que, se o projeto tivesse continuado, durante o restante

ano letivo, os pais iriam aderir muito mais, pois no final foi perceptível a tristeza de alguns em não terem participado mais ativamente nas diversas propostas que foram enviadas para casa – *“En.: [...] eu penso que, se depois tivessem continuidade que eles iriam aderir muito mais do que aquilo que aderiram.”*

Com o convívio final dos avós foi perceptível o gosto dos mesmos pelo momento em que tiveram os seus netos a realizar uma atividade que foi exclusivamente criada para eles, uma vez que, quando os avós vão assistir a algum momento realizado pelo JI, esse momento não é dedicado somente a eles, pois grande parte apenas vai, porque os pais, que são os membros principais na família, não conseguem ir. Durante o convívio a investigadora teve a oportunidade de falar com os avós, e conseguiu recolher as seguintes opiniões, tanto acerca do momento específico como das oportunidades de aprendizagem que foi realizando: Avô 9: *“Gostei muito das atividades que mandava!”*, Avó 3: *“Gostei muito deste convívio que fizeram, finalmente consegui perceber para que é que serviram todas aquelas atividades.”* e Avó 7: *“Acho que ambas gostamos muito de fazer aqueles pedidos que mandava. Passávamos mais tempo juntas!”*.

Resumindo, com o decorrer do projeto, foi-se verificando que o mesmo trouxe contributos para o reforço da articulação escola-família. A principal conclusão tirada pela investigadora foi a perceção dos encarregados de educação, após o término do projeto, da importância de maior participação. Reconheceram que tal envolvimento era uma maneira mais eficaz de passar mais tempo de qualidade com os seus filhos, enquanto também fortaleciam os laços entre avós e netos, pois poderiam estar presentes enquanto estes realizavam as atividades propostas entre outras situações. Este estudo sublinha a importância de iniciativas contínuas que promovam a colaboração ativa entre escola-família para o benefício geral do desenvolvimento das crianças.

5. Conclusões

A análise detalhada dos dados obtidos ao longo do estudo revelou mudanças significativas nas percepções sobre os impactos do projeto de mediação leitora na educação pré-escolar. Primeiramente, observou-se uma mudança positiva nas práticas docentes e no desempenho das crianças. Esta mudança traduziu-se numa maior valorização do livro físico e dos elementos paratextuais, substituindo práticas anteriormente dominadas pelo recurso a plataformas digitais. Contribuiu para o desenvolvimento das competências literárias e de compreensão leitora, conforme as diretrizes das OCEPE. Em termos de desempenho infantil, o estudo indicou uma clara melhoria na capacidade das crianças se expressarem e interagirem com os textos lidos. Os diálogos transcritos revelam um aumento na qualidade das respostas, evidenciando um desenvolvimento cognitivo e comunicativo mais avançado. No entanto, apesar desta melhoria, o espaço dedicado à biblioteca na sala de atividades não foi utilizado conforme o esperado, apontando para a necessidade de estratégias adicionais para promover um uso mais eficaz desta área.

As repercussões nas práticas de leitura em família também foram significativas. Houve um aumento do tempo que os pais e os avós dedicaram aos seus filhos e netos, refletido na variedade de atividades relacionadas com a leitura que passaram a realizar. Este envolvimento não promoveu apenas a leitura, mas fortaleceu também os laços familiares, conforme relatado pelos próprios pais e avós nos questionários e conversas durante o convívio.

O contributo da educação literária para o fortalecimento das relações intergeracionais, em particular entre avós e netos, foi verificável. Através das atividades do projeto, os avós relataram um fortalecimento das suas relações com os netos, resultante das histórias partilhadas e do tempo de qualidade passado em conjunto.

Finalmente, o projeto evidenciou a importância da articulação entre a escola e a família. Embora inicialmente a participação dos pais tenha sido limitada, houve uma crescente adesão às atividades propostas, reconhecendo-se o valor destas experiências para o desenvolvimento das crianças e o fortalecimento das relações familiares.

Em resumo, o projeto de mediação leitora demonstrou ter um impacto positivo significativo tanto nas práticas educativas em sala de aula como nas dinâmicas familiares, promovendo o desenvolvimento literário das crianças e fortalecendo os laços afetivos entre gerações. Estes resultados sublinham a importância de projetos semelhantes e a necessidade de continuarem a ser

desenvolvidas estratégias que incentivem a participação ativa de todas as partes envolvidas no processo educativo.

Parte III – Reflexão da Prática de Ensino Supervisionada

Nesta última parte do relatório, apresento a minha reflexão da PES, ao longo do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta foi uma jornada enriquecedora que se desenvolveu ao longo de dois semestres. Durante este período, a PES foi dividida em dois semestres distintos, cada um com um contexto educativo específico.

No 1.º semestre, fui inserida no contexto de Educação Pré-Escolar, em que estagiei numa sala com crianças de 5 anos. Este período foi desafiador e repleto de aprendizagens. As três semanas iniciais de observação foram cruciais, pois permitiram-me familiarizar com as rotinas diárias, as estratégias pedagógicas da educadora e as interações das crianças. Contudo, ao iniciar a fase de implementação das atividades, enfrentei um dos meus maiores receios: controlar o grupo. Esta dificuldade deveu-se ao facto de ser o meu primeiro estágio com um tempo significativo de implementação. Além de desempenhar o papel de educadora estagiária, também precisei de atuar como investigadora para o estudo descrito neste relatório, o que acrescentou uma responsabilidade suplementar.

Mesmo com as semanas de preparação, a planificação das atividades para diversos níveis de desenvolvimento das crianças foi uma tarefa árdua. A faixa etária de 5 anos é bastante diversificada em termos de habilidades e interesses, exigindo um planeamento pedagógico muito adaptável e flexível. Ao longo deste estágio, pude aprender a importância de antecipar imprevistos e ajustar as atividades conforme as necessidades emergentes das crianças.

No 2.º semestre, o contexto de estágio mudou para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que trabalhei com uma turma do 1.º ano, composta por crianças com cerca de 6 e 7 anos. Não muito diferente do Pré-escolar a nível da idade, aqui o desafio principal foi o receio de não ser suficientemente clara durante a apresentação dos conteúdos. A clareza na comunicação é vital, especialmente na introdução de novos conceitos e competências básicas, uma vez que para este nível de escolaridade já existem conteúdos programáticos e objetivos bem definidos, que devem ser cumpridos em momentos concretos. Para superar isso, utilizei diversas estratégias interativas e recursos educativos variados que visavam facilitar a compreensão e a consolidação dos conteúdos e também segui indicações muito relevantes do professor da turma.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas neste ciclo foram os momentos inusitados que exigiram improvisação. A realidade do ambiente escolar é dinâmica e nem sempre segue o

planeado; eventos fora do meu controlo ocasionalmente interrompiam as aulas planeadas. Felizmente, com o apoio constante do professor, consegui superar estes momentos e aprender lições valiosas sobre flexibilidade e adaptação em contextos educativos.

A minha atuação no contexto da PES, ao longo destes 2 semestres, permitiu-me um crescimento notável tanto a nível profissional como pessoal. Cada obstáculo enfrentado serviu como uma oportunidade para aprimorar as minhas competências e reforçar a confiança nas minhas capacidades enquanto futura educadora. As dificuldades iniciais de controlo de grupo e de clareza na apresentação de conteúdos foram gradualmente superadas, enriquecendo a minha prática pedagógica.

O estágio não só reforçou a minha compreensão teórica da educação como também proporcionou experiências práticas inestimáveis. Essas experiências ensinaram-me a importância da paciência, da flexibilidade e da reflexão contínua sobre a prática pedagógica. Assim, estou convicta de que cada desafio superado me preparou melhor para uma carreira dedicada e eficaz na educação das crianças.

Esta jornada da PES, apesar das suas complexidades, foi uma aprendizagem essencial para o meu desenvolvimento contínuo. As experiências adquiridas neste percurso forneceram-me as ferramentas e a confiança para enfrentar futuros desafios educativos, contribuindo significativamente para a formação de uma educadora mais bem preparada e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 70. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almada, A. A. (2024). *Avós*. Porto Editora.
- Almeida, M. I., & Silva, F. L. (2022). *Carta aos líderes do mundo*. Porto Editora.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In *Investigação Qualitativa em Educação 2.ª Edição* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Aranha, A. (2021). *Técnicas de mediação da leitura e o seu impacto no envolvimento da criança em educação pré-escolar* [Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.15/3813>
- Balça, Â. (2008). *Literatura infantil e juvenil: apreciação literária e educação para os valores*. Edições Asa.
- Barros, L. (2014). *A leitura como projeto – Percursos de leitura do jardim de infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Barros, L. (2020). *Educação literária na família. Formar leitores é formar cidadãos livres e felizes. Que Avós Povoam a Atual Literatura Para a Infância?* <https://doi.org/https://educacaoliterarianafamilia.blogspot.com/2020/07/que-avos-povoam-atual-literatura-para.html>
- Barros, L. (2022). *Crianças leitoras, famílias felizes*. Opera Omnia.
- Barros, L., & Azevedo, F. (2019). Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Em Aberto*, 32(105), 77–92. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i105.4398>
- Bishop, R. S. (1990). No mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix.xi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. (M. T. Estrela & A. Estrela (eds.)). Porto Editora.
- Carvalho, A. (2020). *A menina que queria desenhar o mundo*. Nuvem de Letras.
- Cerro, M. (2015). *Depois da chuva*. Kalandraka.
- Ciraolo, S. (2017). *O rosto da avó*. Orfeu Negro.
- Coelho, J. (2022). *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias* (2.ª ed.). Fábula.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Edições Asa.
- Coor, C. A. (2010). Children, development, and encounters with death, bereavement, and coping. In C. A. Corr & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of Childhood Death and Pediatric Hospice Care* (pp. 3–18). Springer.
- Cunha, C. (2024). *Os nossos avós*. Livros Horizonte.
- Davies, B. (2019). *O pássaro da avó*. Orfeu Negro.

- Fanha, J. (2014). *Era uma vez o 25 de abril*. Alfaguara.
- Ferreira, A. C. B. (2021). *Impactos na COVID-19 na vida das crianças: um estudo na educação pré-escolar* [Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2541>
- Fombelle, T. de, & Arsenault, I. (2020). *Capitão Rosalie*. Orfeu Negro.
- Gonçalves, C., Sardinha, F., & Osório, J. (2016). *Literacia familiar: impacto e estratégias*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gouveia, M. (2019). *A manta do José*. Bruuá editora.
- Infantis, E. (n.d.). *Mejores Editoriales Infantiles*. <https://www.editoriales-infantiles.com/as-melhores-editoras-infantis-pt-2/>
- Jay, A. (2020). *À procura de ontem*. Fábula.
- Kiefer, B. Z. (2010). *Charlotte huck's children's literature*. McGraw-Hill Education.
- Markl, A. (2023). *Avó, onde é que estavas no 25 de abril?* (2.^a ed.). Lilliput.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115–132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Ministério da Educação, & Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Mota, A. (2016). *O grilo verde*. Edições Asa.
- Mota, V. (2018). *A Leitura e a literatura infantil na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. 1, 154. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.3/5108>
- Mourato, A. (2016). *Percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância*. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10451/24342>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Allyn & Bacon.
- Núñez, M. (2020). *Caça-olhares*. Kalandraka Editora.
- Oom, P. (2015). *Filhos mais felizes*. Zero a Oito.
- Parmeggiani, R. (2015). *A avó adormecida*. Kalandraka Editora.
- Pereira, F. (2012). *Teoria e prática da gerontologia: um guia para cuidadores de idosos*. Psicosoma. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10198/8887>
- Projeto curricular de turma*. (n.d.).
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Tropelias & Companhia.

- Ramos, R. (n.d.). *Atividades de leitura orientada, a partir do texto literário*.
- Ribeiro, J. M. (2011). *Meu avô, rei de coisa pouca*. Trinta por uma linha.
- Robb, L. (1995). *Reading strategy lessons for adolescents*. Scholastic.
- Rodrigues, J. A. L. (2021). *Avós, crianças e livros: relato crítico de práticas e investigação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Issue 1) [Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu, Repositório Científico do Politécnico de Viseu]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.19/6829>
- Sequeira, M. S. (2014). *Avós e Netos : uma relação intergeracional na perspetiva dos avós* [Tese de doutoramento, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre, Repositório Comum]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.26/14237>
- Shaw, E. (2020). *A ovelhinha preta* (12.ª ed.). Editorial Caminho.
- Silva, I. A. da. (2022). *Moda, design emocional e afeto: relações dos consumidores de Brechó com suas roupas*. (Issue 8.5.2017) [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Ceará do Instituto de Cultura e Arte, Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará]. <https://doi.org/http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/71326>
- Silva, S. R. da. (2009). Formação literária e mediação leitora. *Malasartes: Cadernos de Literatura Para a Infância e a Juventude*, 24–28. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/1822/63207>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Soares, A. R. G. (2015). Literatura infanto-juvenil portuguesa: autores/as, géneros e tendências temáticas atuais. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 2, 31–38. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2504>
- Sobral, C. (2014). *O meu avô* (2.ª ed.). Orfeu Negro.
- Souza, R., Barros, L., & Campos, C. (2023). Quando os livros se tornam família. *Revista Brasileira de Educação*, 25(63), 90–111. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.06>
- Strecht, P. (2015). *Parentalidade positiva*. Verso da Kapa.
- Tatar, M. (1992). *Off with their heads! Fairy tales and the culture of childhood*. Princeton University Press.
- Teiga, S. A. M. (2012). *As relações intergeracionais e sociedades envelhecidas: envelhecer numa sociedade não stop - o território multigeracional de Lisboa Oriental* [Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Repositório Científico do Politécnico de Lisboa]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.21/2270>
- Triadó, C., Martínez, G., & Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 107–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/%25x>
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista Da Escola Superior de Educação de Viana Do Castelo*, 5, 171–202. https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investigação_Qualitativa_em_Educação_Matemática_o_Estudo_de_Caso

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2013). Using literatura in the classroom. In *Literature-based reading activities. Engaging students with narrative and informational text* (pp. 1–21). Pearson Education (US).

Yousafzai, M. (2017). *O lápis mágico de Malala*. Editorial Presença.

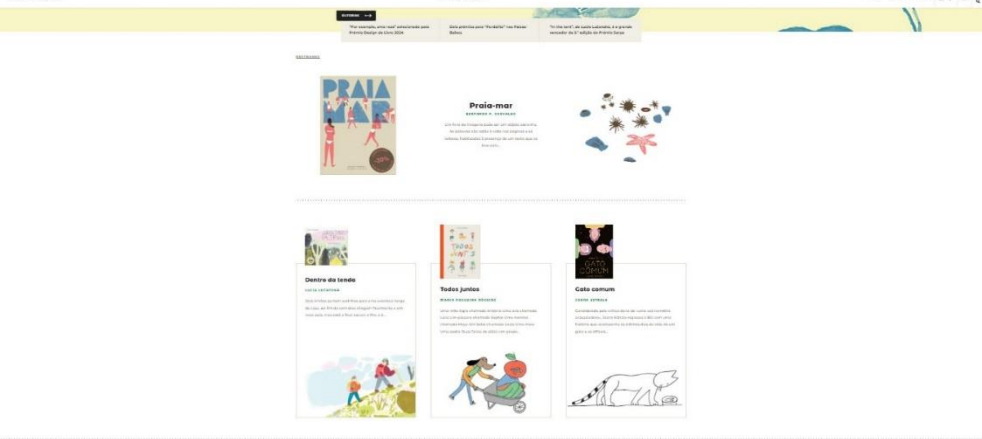
Anexos

Anexo 1 - Print's das páginas eletrônicas das diversas editoras apresentadas na Tabela 4⁶

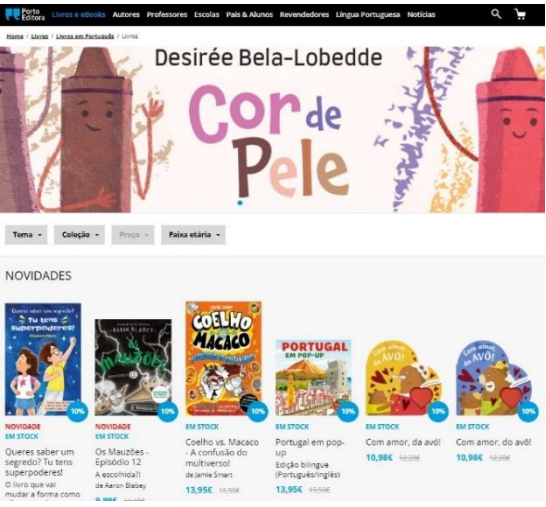
Babidu-Bu



Planeta Tangerina



Porto Editora



⁶ Todas as páginas eletrônicas foram visitadas no dia 12 de agosto de 2024

Cordel d'prata

cordel d'prata A EDITORA • LIVRARIA ONLINE • PUBLICAR UM LIVRO • PREÇOS • IMPRESSÃO • CONTACTOS

Livraria Online
Encante-se pelas histórias dos nossos autores.

Categorias

- Livros
- Plúgins Literária
- Resumo
- Fantasia
- Planeta
- Clássicos e Respostas
- Não Ficção
- Infância

Está à procura de um livro específico?
Insira o título ou o autor

Novidades

- O dia das histórias trocadas €7,00
- Lizzie... e companhia responde €7,00
- O mundo colorido de Jemima €7,00
- Interplanetário €7,00
- A nova história da Candeia €7,00
- O Urso Ambicioso €7,00
- A Zebra desafia a cobra €7,00
- A tartaruga que adora frutas e espinaço-agrião €7,00
- Pipinho aprende a ler €7,00
- O Nascer do Sol €7,00
- A Pádua e o Pássaro €7,00
- A Viagem da Candeia €7,00

Girassol Edições

GIRASSOL 21 915 15 40
editorial@girassol-edicoes.com

Promoções | Catálogo | Novidades | Empresa | Downloads | Serviços | Compras | Efetuar encomenda | Contacte-nos

PESQUISA RÁPIDA
PESQUISA AVANÇADA

Novidades

Compras
0 artigos

Promoções

Top Leitura-Nível 2 (34) sel ler
8.00 €

Livros em destaque

- Truques Mágicos
- A Minha Primeira Comunhão
- Os Mais Belos Clássicos

Categorias

- Girassol Portugal
- Atividades e Passatempos
- Princesas (Princesas TOP)
- Coleção 365
- Colorir e Desenhos
- Culinária
- Diários
- Especiais
- Grandes Livros
- Histórias e Clássicos
- Interativos
- Juvenis
- Ler e Saber a Ler
- Expositores
- Livros de Banho
- Livros Práticos
- Bonachier

Bruaá Editora

DESTAQUE LIVROS BRUAÁ MAIS LIVROS JOGOS ILUSTRAÇÕES OUTROS

THE MARINA ABRAMOVIC METHOD
23.45€

THE BOOK OF CIRCLES
35.00€

SACO MIRÓ
13.95€

LIVRO-CANDEIRO
39.50€ - 75.50€

SCREEN PRINTING KIT

Art, Craft & Community

Precisa de ajuda?

Pesquisar livros, autores

[Início](#) > [Infanto-Juvenil](#)

[INÍCIO](#)
[A EDITORIA](#)
[CATÁLOGO](#)
[PREÇOS MÍNIMOS](#)
[VAMOS À ESCOLA?](#)
[AUTORES](#)
[AGENDA](#)
[FOREIGN RIGHTS](#)

INFANTO-JUVENIL

[INÍCIO > INFANTO-JUVENIL](#)

A CASA DA PAZ
Jill Murphy
11.90€

[ADICIONAR](#)

A CADA PLANTA À SUA LETRA
Margarita, Carlos Nuno Ortega
14.90€ 13.41€

[ADICIONAR](#)

A CANAÇÃO DE OURO, OS TRÊS...
Isabel Silvestre, Maria Moser, João Vitor Carvalho
13.90€

[ADICIONAR](#)

A CASA DO FUTURO
Margarida Lourenço, Camélia Martinho
13.90€

[ADICIONAR](#)

A CONQUISTA DE LISBOA
Ana Cristina Pereira
13.90€

[ADICIONAR](#)

A CONSTRUÇÃO DO MUNDO
Filipe Monteiro, Mariana Rio
13.60€

[ADICIONAR](#)

A CORUJA QUE NÃO SABIA OUVIR
Mariana de Fátima Fontoura, Brincim Francisco
12.90€

[ADICIONAR](#)

A FÁBRICA DO TEMPO
Silva Aires
13.00€

[ADICIONAR](#)

The Poets and Dragons Society

LIVRO INFANTIL | ADULTO | YOUNG READERS | BOOKSHOP | NOTÍCIAS | PRÊMIO EUSTERIS | ESCOLAS

Livro Infantil

The Tiny Little King
David Mervin
11,90 €

A Estranha Família
A. Estranha Família
11,90 €

The Sulky Vulture
The Sulky Vulture
11,90 €

O Abutre Amuado
O Abutre Amuado
11,90 €

Pete o Gato
Pete o gato (gato preto + instrumental)
11,90 €

Houndson's GUEST HOUSE
Houndson's Guest House
11,90 €

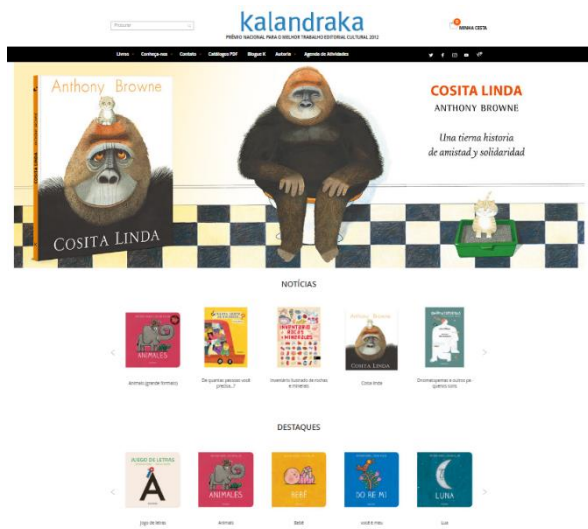
Pete o Gato
Pete o gato
11,90 €

MONSTRO
MONSTRO

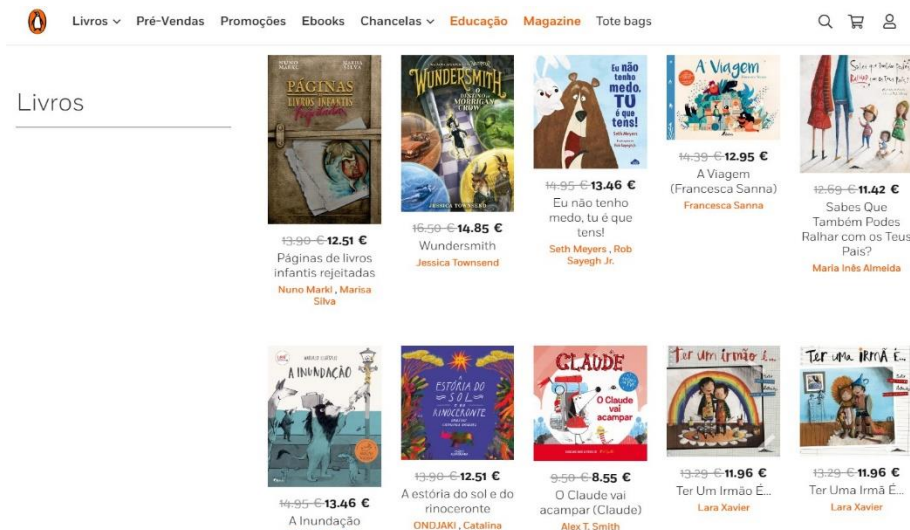
The image displays a collection of nine children's books from the 'Livros de 1 ano' series. Each book cover is shown with its title, author, and price. The books are arranged in a 3x3 grid. The first row includes 'O Sonhador' (€16,50), 'Um dos três' (€14,50), and 'Familia 14' (€14,50). The second row includes 'Amor de dâmon' (€14,50), 'Papa' (€19,50), and 'Ervilhinho A grande viagem' (€13,50). The third row includes 'Ervilhinho' (€14,50), 'Abriço' (€14,50), and 'Alguém na neve' (€14,50). The covers feature various illustrations, including animals, landscapes, and characters.

Book Title	Author	Price
O Sonhador	Mano Tardes	€16,50
Um dos três	David Almond	€14,50
Familia 14	Mônica Mattos	€14,50
Amor de dâmon	David Almond	€14,50
Papa	David Almond	€19,50
Ervilhinho A grande viagem	David Almond	€13,50
Ervilhinho	David Almond	€14,50
Abriço	David Almond	€14,50
Alguém na neve	David Almond	€14,50

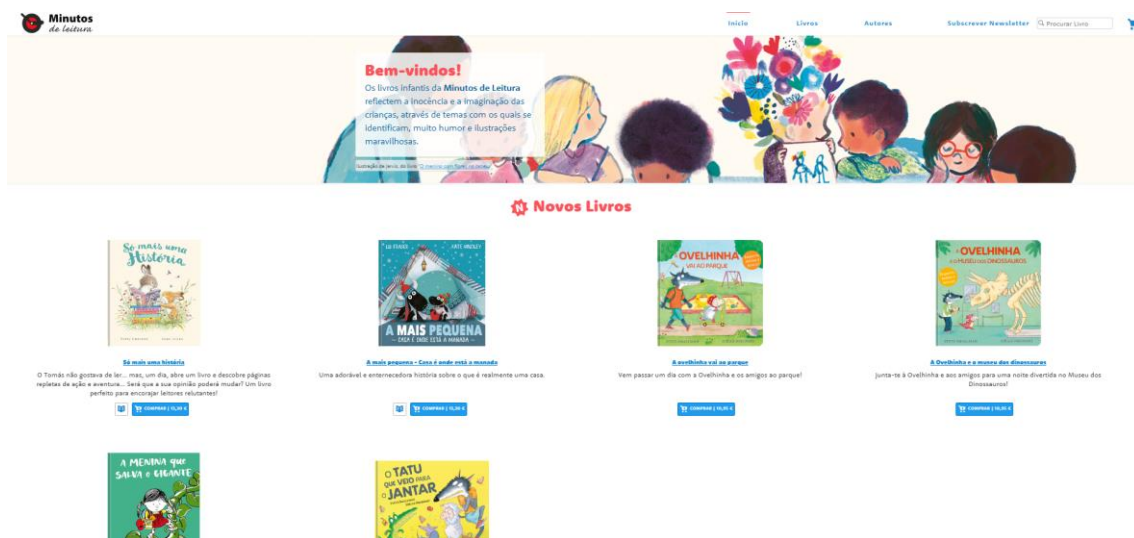
Kalandraka



Penguin



Minutos de Leitura



Alfarroba Editora

DESTAQUES



Paleta de Letras



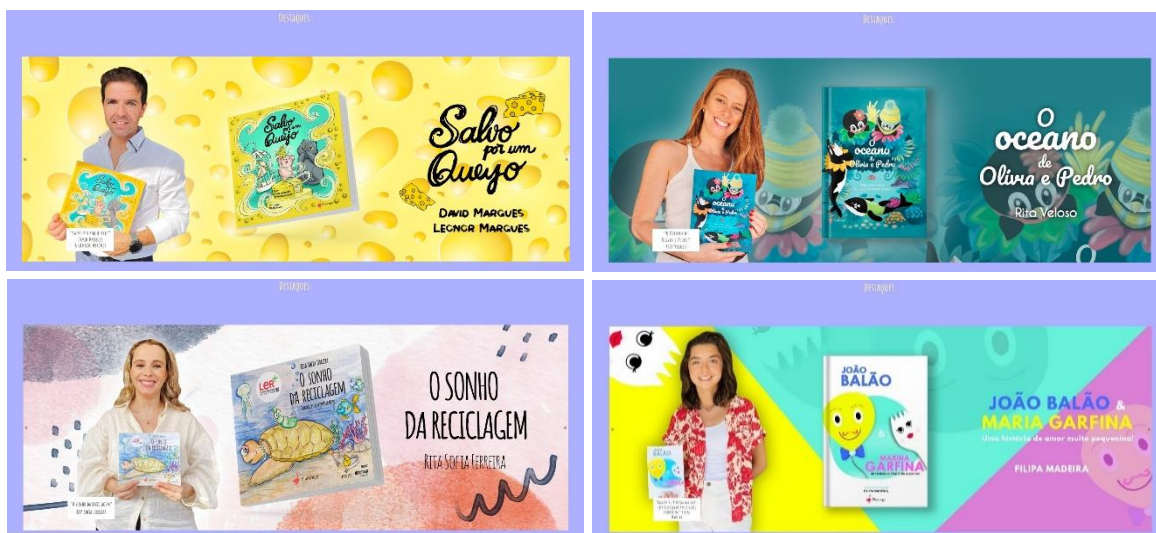
A PALETA LIVROS SESSÕES AUTORES LOJA CONTACTOS CONTA

O nosso Catálogo

AQUI FICARÁS A CONHECER OS ÚLTIMOS LANÇAMENTOS



Flamingo Edições



Ego Editora



ego editora

Pesquisar produtos



0,00 €

Catálogo

Início

Promoções

Catálogo

Contactos

Home > Infantil

Filtros

Preço

Stock

Promoção

Tags

Popular nesta categoria



Infantil

Ordenar por Relevância



Editora Trinta por uma Linha



TRINTA POR UMA LINHA

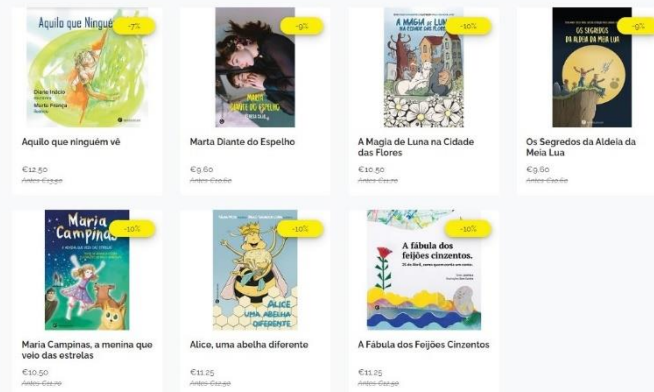
Contacto

Termos e Condições

Privacidade

Início

Livros em Destaque



Consentimento Informado

Estudo sobre

“Criação e Otimização de Laços Intergeracionais na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil”

Eu, _____, declaro que consinto a participação do(a) meu(minha) educando(a), _____, no estudo sobre “Criação e otimização de laços intergeracionais na educação pré-escolar através da literatura infantil”, para o qual foi solicitada a sua colaboração.

Declaro, igualmente, que autorizo a gravação em áudio e, em caso de necessidade, a filmagem do(a) meu(minha) educando(a) e utilização posterior dessa informação para uso exclusivo deste estudo.

Declaro, ainda, que fui informado(a) acerca do carácter confidencial e anónimo deste estudo, no que também ao meu (à minha) educando(a) diz respeito, estando garantida a proteção da sua identidade.

Declaro, por fim, que me foi dada oportunidade de colocar as questões que julguei necessárias e que fui informado(a) acerca do direito de recusar, a qualquer momento, a participação do meu(minha) educando(a) no estudo.

Viana do Castelo, ____ de novembro de 2023

Nome do Encarregado de Educação: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Consentimento Informado

Estudo sobre

“Criação e Otimização de Laços Intergeracionais na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil”

Declaro que consinto participar no estudo sobre “criação e otimização de laços intergeracionais na educação pré-escolar através da literatura infantil, para o qual foi solicitada a minha colaboração para a realização de duas entrevistas.

Declaro que autorizo a gravação e filmagem do meu depoimento e utilização posterior dessa informação.

Declaro, ainda, que fui informado(a) acerca do carácter confidencial e anónimo das respostas que der no âmbito do referido estudo, tendo-me sido concedidas garantias de que a minha identidade será protegida.

Declaro, por fim, que me foi dada oportunidade de colocar as questões que julguei necessárias e que fui informado(a) acerca do direito de recusar, a qualquer momento, a participação no estudo.

Viana do Castelo, ____ de novembro de 2023

Nome: _____

Assinatura: _____

Questionário Inicial aos Avós

Secção 1 – Informação do Questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e encontro-me a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

E é no âmbito de um trabalho de investigação intitulado <<Criação e Otimização de Laços Intergeracionais na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil>>, que gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Notas:

Os dados obtidos neste questionário servirão apenas para fins académicos, garantindo assim a sua confidencialidade e anonimato.

A mestrandia encontra-se ao dispor para esclarecer qualquer dúvida: fines@ipvc.pt – Inês Ferreira

Secção 2 – Dados Pessoais

1. Grau de parentesco:

- ☐ Avô
- ☐ Avó

2. Idade compreendida entre:

- ☐ Até 50 anos
- ☐ Entre 51 anos e 60 anos
- ☐ Entre 61 anos e 70 anos
- ☐ Mais de 70 anos

3. Habilitações académicas:

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outro

Secção 3 – Tempo com os Netos

4. Passa tempo com o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se sim, em média quanto tempo?

- ☐ Entre 15 e 30 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por dia

- ☐ Entre 30 e 60 minutos por semana
- ☐ Mais de 60 minutos por dia
- ☐ Mais de 60 minutos por semana

6. Como é ocupado, habitualmente, o tempo que passa com o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Hora da refeição
- ☐ Banho
- ☐ Ver programa televisivos
- ☐ Jogar: O quê? _____
- ☐ Outros: _____

Secção 4 – Rotinas de Leitura

7. Costuma ler para o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Em caso afirmativo, com que regularidade?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Uma a duas vezes por semana
- ☐ Uma a duas vezes por mês
- ☐ Uma a três vezes por ano

9. Se sim, quais foram os últimos 2 a 3 livros que leu? Registe os títulos.

10. Tem por hábito levar o(s) seu(s) neto(s) à biblioteca?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

11. Considera importante ler com as crianças? Porquê?

12. Acredita que ler livros com o(s) seu(s) neto(s) pode contribuir para um fortalecimento das relações intergeracionais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Se sim, como?

14. Se não, porquê?

Secção 5 – Envolvimento nas Atividades Escolares

15. Participa em atividades da escola, quando estas são realizadas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

16. Porquê?

17. Costuma contar histórias passadas da sua vida o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

18. Porquê?

Secção 6 – Sugestões ou Observações

Se assim o entender, adicione sugestões ou observações que considere pertinentes.

Questionário Inicial aos Pais

Secção 1 – Informação do Questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e encontro-me a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

E é no âmbito de um trabalho de investigação intitulado <<Criação e Otimização de Laços Intergeracionais na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil>>, que gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Notas:

Os dados obtidos neste questionário servirão apenas para fins académicos, garantindo assim a sua confidencialidade e anonimato.

A mestranda encontra-se ao dispor para esclarecer qualquer dúvida: fines@ipvc.pt – Inês Ferreira

Secção 2 – Dados Pessoais

1. Grau de parentesco:

- ☐ Pai
- ☐ Mãe

2. Idade:

- ☐ Até 30 anos
- ☐ Entre 31 anos e 40 anos
- ☐ Mais de 40 anos

3. Habilitações académicas:

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outro

Secção 3 – Tempo com os Filhos

4. Passa tempo com o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se sim, em média quanto tempo?

- ☐ Entre 15 e 30 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por semana

- ☐ Mais de 60 minutos por dia
- ☐ Mais de 60 minutos por semana

6. Como é ocupado, habitualmente, o tempo que passa com o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Hora da refeição
- ☐ Banho
- ☐ Ver programas televisivos
- ☐ Jogar: O quê? _____
- ☐ Outros: _____

Secção 4 – Rotinas de Leitura

7. Costuma ler para o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Em caso afirmativo, com que regularidade?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Uma a duas vezes por semana
- ☐ Uma a duas vezes por mês
- ☐ Uma a três vezes por ano

9. Se sim, quais foram os últimos 2 a 3 livros que leu? Registe os títulos.

10. Tem por hábito levar o(s) seu(s) filho(s) à biblioteca?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

11. Considera importante ler com as crianças? Porquê?

12. Acredita que ler livros com o(s) seu(s) filho(s) pode contribuir para um fortalecimento das relações intergeracionais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Se sim, como?

14. Se não, porquê?

Secção 5 – Envolvimento nas Atividades Escolares

15. Participa em atividades da escola, quando estas são realizadas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

16. Porquê?

17. Costuma contar histórias passadas da sua vida o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

18. Porquê?

Secção 6 – Sugestões ou Observações

Se assim o entender, adicione sugestões ou observações que considere pertinentes.

Questionário Final aos Avós

Secção 1 – Informação do Questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e encontro-me a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E é no âmbito de um trabalho de investigação intitulado «A mediação leitora da literatura para a infância na exploração de laços intergeracionais na Educação Pré-Escolar» que gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário.

Os dados obtidos neste questionário servirão apenas para fins académicos, garantindo, assim, a sua confidencialidade e o anonimato.

Encontro-me ao dispor para esclarecer qualquer dúvida: fines@ipvc.pt – Inês Ferreira

Agradeço, desde já, a sua colaboração.
Inês Ferreira

Secção 2 – Dados pessoais

1. Grau de parentesco:

- ☐ Avô
- ☐ Avó

2. Idade:

- ☐ Até 50 anos
- ☐ Entre 51 anos e 60 anos
- ☐ Entre 61 anos e 70 anos
- ☐ Mais de 70 anos

3. Habilitações académicas:

- ☐ 1.º Ciclo
- ☐ 2.º Ciclo
- ☐ 3.º Ciclo
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outro

Secção 3 – Tempo com os Netos – Depois da experiência levada a cabo...

4. Depois da experiência levada a cabo com efeito, passou mais tempo com o(s) (dedicou mais tempo ao(s)) seu(s) neto(s))?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se sim, em média, e no total, quanto tempo passou com ele(s)?

- ☐ Entre 15 e 30 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por semana
- ☐ Mais de 60 minutos por semana

6. Como é que ocupou, habitualmente, o tempo que passou com o(s) seu(s) neto(s), durante a experiência levada a cabo? Por favor, indique as 3 atividades realizadas que considerou mais relevantes.

7. Porque é que escolheu as três atividades que indicou na pergunta anterior como as mais relevantes?

Secção 4 – Rotinas de Leitura – Depois da experiência levada a cabo...

8. Depois da experiência levada a cabo passou a ler mais para o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Em caso afirmativo, com que regularidade?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Uma a duas vezes por semana
- ☐ Uma a duas vezes por mês
- ☐ Uma a três vezes por ano

10. Em caso afirmativo, incluiu alguma atividade nova na sua rotina de leitura com o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Se sim, qual/quais?

12. Considera importante ler com as crianças? Porquê?

13. Considera que, a leitura de livros com o(s) seu(s) neto(s), existiu um fortalecimento maior na vossa relação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se sim, em que sentido?

Secção 5 – Envolvimento nas Atividades Escolares desenvolvidas pela Educadora Estagiária

15. Participou no conjunto de atividades que promovi, enquanto Educadora Estagiária?

- ☐ Sim
- ☐ Sim, em grande parte
- ☐ Sim, apenas em algumas
- ☐ Não

16. Se sim, porquê?

17. Se sim, em grande parte, porquê?

18. Se sim, algumas vezes, porquê?

19. Se sim, como acha que se sentiu o seu neto?

20. Se não, porquê?

21. Qual a atividade que considerou mais relevante? A que nível/A que níveis é que foi relevante?
E porquê?

22.Qual a atividade solicitada por mim que mais gostou de realizar? E porquê?

23.Partilhou alguma história passada da sua vida com o(s) seu(s) neto(s)?

- ☐ Sim, como habitualmente faço.
- ☐ Sim, comecei a partilhar.
- ☐ Não

24. Se sim, como se sentiu com essas partilhas?

25.Se sim, como acha que se sentiu o seu neto?

26.Na sua opinião, a exploração dos livros escolhidos por mim promoveu a aproximação entre avós e netos? Sim ou não? Por favor, comente.

Secção 6 – Sugestões ou observações

Se assim o entender, adicione sugestões ou observações que considere pertinentes.

Questionário Final aos Pais

Secção 1 – Informação do Questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e encontro-me a frequentar o 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E é no âmbito de um trabalho de investigação intitulado «A mediação leitora da literatura para a infância na exploração de laços intergeracionais na Educação Pré-Escolar» que gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário.

Os dados obtidos neste questionário servirão apenas para fins académicos, garantindo, assim, a sua confidencialidade e o anonimato.

Encontro-me ao dispor para esclarecer qualquer dúvida: fines@ipvc.pt – Inês Ferreira

Agradeço, desde já, a sua colaboração.
Inês Ferreira

Secção 2 – Dados pessoais

1. Grau de parentesco:

- ☐ Pai
- ☐ Mãe

2. Idade:

- ☐ Até 30 anos
- ☐ Entre 31 anos e 40 anos
- ☐ Mais de 40 anos

3. Habilitações académicas:

- ☐ 1.º Ciclo
- ☐ 2.º Ciclo
- ☐ 3.º Ciclo
- ☐ Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outro

Secção 3 – Tempo com os Filhos – Depois da experiência levada a cabo...

4. Depois da experiência levada a cabo com efeito, passou mais tempo com o(s) (dedicou mais tempo ao(s)) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se sim, em média, e no total, quanto tempo passou com ele(s)?

- ☐ Entre 15 e 30 minutos por dia

- ☐ Entre 30 e 60 minutos por dia
- ☐ Entre 30 e 60 minutos por semana
- ☐ Mais de 60 minutos por semana

6. Como é que ocupou, habitualmente, o tempo que passou com o(s) seu(s) filho(s), durante a experiência levada a cabo? Por favor, indique as 3 atividades realizadas que considerou mais relevantes.

7. Porque é que escolheu as três atividades que indicou na pergunta anterior como as mais relevantes?

Secção 4 – Rotinas de Leitura – Depois da experiência levada a cabo...

8. Depois da experiência levada a cabo passou a ler mais para o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Em caso afirmativo, com que regularidade?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Uma a duas vezes por semana
- ☐ Uma a duas vezes por mês
- ☐ Uma a três vezes por ano

10. Em caso afirmativo, incluiu alguma atividade nova na sua rotina de leitura com o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Se sim, qual/quais?

12. Considera importante ler com as crianças? Porquê?

13. Considera que, a leitura de livros com o(s) seu(s) filho(s), existiu um fortalecimento maior na vossa relação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se sim, em que sentido?

Secção 5 – Envolvimento nas Atividades Escolares desenvolvidas pela Educadora Estagiária

15. Participou no conjunto de atividades que promovi, enquanto Educadora Estagiária?

- ☐ Sim
- ☐ Sim, em grande parte
- ☐ Sim, apenas em algumas
- ☐ Não

16. Se *sim*, porquê?

17. Se *sim, em grande parte*, porquê?

18. Se *sim, algumas vezes*, porquê?

19. Se *sim*, como acha que se sentiu o seu filho?

20. Se *não*, porquê?

21. Qual a atividade que considerou mais relevante? A que nível/A que níveis é que foi relevante?
E porquê?

22. Qual a atividade solicitada por mim que mais gostou de realizar? E porquê?

23. Partilhou alguma história passada da sua vida com o(s) seu(s) filho(s)?

- ☐ Sim, como habitualmente faço.
- ☐ Sim, comecei a partilhar.
- ☐ Não

24. Se sim, como se sentiu com essas partilhas?

25. Se sim, como acha que se sentiu o seu filho?

26. Na sua opinião, a exploração dos livros escolhidos por mim promoveu a aproximação entre pais e filhos? Sim ou não? Por favor, comente.

Secção 6 – Sugestões ou observações

Se assim o entender, adicione sugestões ou observações que considere pertinentes.

Guião de Entrevista Inicial à Educadora Titular do Grupo

Esta entrevista faz parte do estudo “Criação e Otimização de Laços Intergeracionais na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil” a ser levado a cabo e tem como objetivo principal fortalecer as relações intergeracionais, mais concretamente, as relações entre avós e netos através da educação literária no pré-escolar.

Bloco 1 – Perfil do Docente

1. Qual a sua idade?
2. Há quantos anos leciona no pré-escolar?
3. Qual foi o curso que tirou?
4. No seu plano de estudos, teve alguma unidade curricular de literatura infantil ou mesmo infanto-juvenil?
5. Frequentou alguma formação na área?

Bloco 2 – Informações sobre o grupo / Perfil do grupo

1. Como caracteriza o grupo? (Na sua forma de trabalho, nos seus momentos mais livres.)
2. Há quanto tempo trabalha com este grupo?
3. Quando é pedida a colaboração dos pais em alguma atividade, são receptivos?

Bloco 3 – Práticas Docentes

1. Das áreas do documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE, existe alguma área/domínio/subdomínio que trabalhe menos com o grupo? Porquê?
2. Quais as três atividades (em geral) que mais desenvolve com as crianças?
3. Entre as três atividades referidas, qual a mais frequente? Porquê?
4. Entre as três atividades referidas, qual a mais importante? Porquê?
5. Entre as atividades menos frequentes na sua prática docente, há alguma que considere que deveria ser mais frequente? Se sim, porquê?

Bloco 4 – Experiências do grupo relativamente à educação literária / literatura

1. Quando escolhe um livro para trabalhar, qual é o critério ou os critérios orientadores?

2. Que tipo de atividades de promoção de educação literária / literatura dinamiza com o grupo?
3. Qual a frequência habitual dessas atividades? Porquê? E qual é a duração habitual dessas atividades? Porquê?
4. Quais foram os três últimos livros trabalhados com as crianças? Porquê essa escolha?
5. Em termos da aprendizagem da educação literária, qual é a dificuldade que considera de maior importância no grupo?

Bloco 5 – Recursos Utilizados

1. Que tipo de recursos utiliza para apresentar as histórias/contos/poemas?
2. Costuma levar o grupo à biblioteca quando conta alguma história?
3. Em relação à área da biblioteca, haveria algum aspeto que gostasse de ver alterado? (dispõe de poucos livros)

Bloco 6 – Agradecimento e reflexão sobre a entrevista

1. Além do que falamos, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Guião de Entrevista Final à Educadora Titular do Grupo

Esta entrevista faz parte do estudo “A mediação leitora da literatura para a infância na exploração de laços intergeracionais na Educação Pré-Escolar” que foi levado a cabo e tem como objetivo principal fortalecer as relações intergeracionais, mais concretamente, as relações entre avós e netos através da educação literária no pré-escolar.

Com base na sua experiência de 39 anos de carreira na educação pré-escolar, e no seu conhecimento, nas suas práticas na área da literatura infantil, qual a sua opinião acerca do conjunto de atividades que fui realizando com o grupo ao longo dos quase 4 meses de estágio?

Bloco 2 – Informações sobre o grupo / Perfil do grupo

1. Trabalhando com este grupo de crianças desde os seus 3 anos de idade, considera que, durante a realização das atividades propostas por mim, as atitudes/forma de estar do grupo se foram alterando? - na sua forma de trabalho, nos seus momentos mais livres...
2. Em relação à participação dos pais, uma vez que já os conhece de uma forma mais profunda, como é que caracterizaria o seu nível de envolvimento, de participação nas referidas atividades?... - terá sido maior, menor ou igual ao que mostram habitualmente?...

Bloco 3 – Práticas Docentes

1. Sei que tem a preocupação de trabalhar sempre todas as áreas e todos os domínios das OCEPE. Nesse sentido, continua a considerar importante introduzir todas as semanas novas histórias e livros ao grupo? Se sim, porquê?
2. Quais as três atividades (em geral) que mais tem desenvolvido com as crianças? Porquê?
3. Entre as três atividades referidas, qual a mais frequente? Porquê?
4. Quais as três atividades (em geral) que menos tem desenvolvido com as crianças? Porquê?
5. Entre as atividades menos frequentes na sua prática docente, há alguma que considere que deveria ser mais frequente? Se sim, porquê?

Bloco 4 – Experiências do grupo relativamente à educação literária / literatura

1. Quando escolhe um livro para trabalhar, qual é o critério ou os critérios orientadores?
2. Quais são as atividades de promoção de educação literária / literatura que tem vindo a dinamizar com o grupo?
3. Qual a frequência habitual dessas atividades? Porquê? E qual é a duração habitual dessas atividades? Porquê?
4. Quais foram os três últimos livros trabalhados com as crianças? Porquê essa escolha?
5. Em termos do trabalho em torno da educação literária, qual é a maior dificuldade do grupo (qual é a dificuldade que considera ser de maior importância no grupo)?

Bloco 5 – Recursos Utilizados

1. Quais os recursos que utiliza para apresentar as histórias/contos/poemas?
2. Costuma levar o grupo à biblioteca quando conta alguma história? Se sim, porquê?
3. A área da biblioteca sofreu entretanto – desde o início do meu trabalho - alguma alteração?

Bloco 6 – Estratégias mediadoras utilizadas pela Educadora Estagiária

1. De todas as atividades/estratégias mediadoras realizadas por mim, terá havido alguma que lhe suscitou mais interesse? – a ponto de querer vir a fazê-la mais tarde com este grupo ou com outro?
2. De todas as atividades/estratégias mediadoras que realizei, qual considerou ser de maior importância? Porquê?
3. E houve alguma atividade/estratégia mediadora que considerasse irrelevante ou dispensável? Se sim, porquê?
4. Colocou já em prática alguma estratégia que utilizei? Se sim, porquê? Se não, pensaria ainda vir a fazê-lo? Se sim, qual e porquê?

Bloco 7 – Agradecimento e reflexão sobre a entrevista

1. Além do que falamos, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?