

CONTAS-ME UMA HISTÓRIA?: AS  
DIFERENTES FORMAS DE CONTAR  
HISTÓRIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Alice Calaça

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021

| | ' | | ' |

# CONTAS-ME UMA HISTÓRIA?: AS DIFERENTES FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Alice Calaça

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2020-2021

| | ' | | ' |

## AGRADECIMENTOS

Desde cedo, aprendi que a palavra *agradecer* transforma-nos enquanto seres humanos. Não só quem agradece, mas também quem recebe o agradecimento. Por isso, considero importante fazê-lo a quem fez parte de todo o meu percurso até aqui e que, de alguma forma, continuará a fazê-lo. A todos aqueles que nunca duvidaram e chegaram a acreditar em mim mais do que eu própria em alguns momentos. Foram momentos desafiantes, em que me senti exausta, mas que em todos eles fizeram-me acreditar que o melhor estava por vir, bastava continuar. Por nunca me deixarem desistir e por poderem apreciar a minha grande vitória que é, finalmente, ser educadora de infância, muito obrigada...

... **A ti, Mãe e Amador**, por apesar de estarem longe, estiveram sempre perto. Foram muitas as vezes que me abraçaram e me lembraram o quanto estava perto de alcançar o meu desejo de ser educadora. Pelos inúmeros desabafos que ouviram acerca do cansaço que sentia após um dia de trabalho, de estágio e de aulas. Por todo o orgulho que demonstravam quando me olhavam nos olhos, ano após ano.

... **A ti, Pai e Sandra**, que apesar de perto, mesmo assim me telefonavam constantemente para saberem como tinha corrido o meu dia de aulas e de estágio. Por todos os conselhos que me fizeram não sentir sozinha e também por todos os *puxões de orelhas* quanto à escrita. Obrigado por todo o carinho e pela capacidade que ambos têm de serem a minha *bússola*.

... **A ti, mana**, que nunca duvidaste de mim e, sempre que foi necessário, estavas lá a dizer o quanto já tinha alcançado e o quanto dali para a frente seria mais fácil. Mais fácil não foi, mas o teu apoio foi, sem dúvida, crucial para a minha caminhada.

... **A ti, prima Inês**, que durante este tempo foste sempre a minha consciência a lembrar-me que só não era capaz de realizar aquilo que não queria. Obrigada por me teres estendido a mão quando mais precisei. Ao **Ninico**, um obrigado por me lembrar o quão gosto de crianças e o quanto é bom dar colo.

... **A vocês, Mafalda e Sofia**, que desde que vos conheci que nunca me deixaram duvidar de mim e me ajudaram em momentos cruciais. Convosco, ri-me até me doer a barriga, mas também chorei de desespero por não conseguir estudar. Foram o colo que

precisei ao longo de todos estes anos. Sem vocês não tinha conseguido. Como se diz, “não é desde sempre, mas é para sempre”.

... **A si, Professora Ana Simões**, por toda a disponibilidade e por todo o carinho que teve ao acompanhar-me nesta última etapa. Espero que acabe este ano letivo a sentir um *enorme* orgulho nas finalistas de Mestrado em Pré-Escolar porque, apesar de não ter sido fácil, podemos dizer que conseguimos. E conseguimos graças a si. Um muito obrigada, professora.

## RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, numa instituição com um grupo de 9 crianças pertencente à faixa etária dos 3 anos.

Tem como objetivo refletir sobre todo o percurso realizado durante o processo de intervenção desenvolvido nestes meses de prática.

É apresentada uma caracterização do contexto educativo, em que a ação educativa é consolidada pelas intencionalidades delineadas, explicitando de que forma decorreu o processo de intervenção e a sua avaliação. É também apresentada a investigação realizada durante a prática sustentada por diversos autores acerca das diferentes formas de contar histórias em Jardim de Infância. Esta investigação tem como principal objetivo analisar a importância de se contar histórias em Jardim de Infância e identificar e analisar as diferentes formas de contar histórias. Neste sentido, foi importante ouvir a educadora cooperante, a auxiliar de educação e a psicopedagoga da instituição. Por fim, é ainda apresentada a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, em que são demonstradas as aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção pedagógica.

Relativamente à metodologia utilizada, esta remete para uma investigação de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso e utilizadas diferentes técnicas de recolha e posteriormente de análise de dados. A análise e discussão de dados demonstrou quais as diferentes formas de se contar histórias e de que forma contribuem para o desenvolvimento das crianças. Os resultados obtidos contribuem para a discussão sobre conhecimentos acerca dos recursos utilizados para contar histórias e de que forma as crianças disfrutaram dos mesmos.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; histórias; formas de contar histórias; recursos educativos; dinamização de histórias.

## **ABSTRACT**

This report was written within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice in Kindergarten, in an institution with a group of 9 children aged 3 years old.

This report aims to reflect on the entire path taken during the intervention process developed during these months of practice.

A characterization of the educational context is presented, in which the educational action is consolidated by the intentions outlined, explaining how the intervention process and its evaluation took place. Also presented is the research carried out during the practice supported by several authors about the different forms of storytelling in kindergarten. This research has as main objective to analyze the importance of storytelling in kindergarten and to identify and analyze the different ways of storytelling. In this sense, it was important to listen to the cooperating educator, the educational assistant and the psychopedagogue of the institution. Finally, the construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher is also presented, in which the learning acquired during the pedagogical intervention is demonstrated.

Regarding the methodology used, this refers to a qualitative research, being a case study and using different techniques for data collection and later data analysis. The data analysis and discussion showed the different ways of telling stories and how they contribute to the development of children. The results obtained contribute to the discussion about knowledge about the resources used for storytelling and how children enjoy them.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; stories; forms of storytelling; educational resources; story promotion.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. “Era uma vez...” Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	3
2.1. “ <i>Uma linda cidade</i> ”: meio envolvente.....	4
2.2. “ <i>Onde existia uma escola</i> ”: o contexto socioeducativo .....	4
2.3. “ <i>Nessa escola, existiam pessoas que gostavam muito de cuidar das crianças</i> ”: equipa educativa .....	7
2.4. “ <i>E as crianças adoravam brincar no seu “pequeno” mundo de oportunidades</i> ”: o ambiente educativo .....	9
2.5. “ <i>Todas elas são únicas</i> ”: grupo de crianças .....	13
3. “Até que um dia...” Análise Reflexiva da Intervenção em JI.....	16
3.1. “ <i>Apareceu uma menina que...</i> ”: planificação .....	17
3.2. “ <i>Quis proporcionar momentos</i> ”: intenções para a ação .....	18
3.2.1. Intenções para com as crianças.....	19
3.2.2. Com a equipa educativa .....	22
3.2.3. Com as famílias.....	24
3.3. “ <i>Foram imensos os desafios</i> ”: processo de intervenção da PPSII .....	26
3.4. “ <i>O que fez com que as crianças sorrissem cada vez mais?</i> ”: avaliação.....	30
3.5. “ <i>Cada criança alcança as suas vitórias</i> ”: avaliação aprofundada de uma criança 32	
4. “Era Importante que essas aventuras fossem bem guardadas...” Investigação em JI 35	
4.1. “ <i>E porquê?</i> ”: identificação e fundamentação de uma problemática.....	36
4.2. “ <i>Muitas pessoas sabem o quanto as histórias são importantes</i> ”: Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	38
4.2.1. “ <i>E, como conseguiríamos partilhar as nossas aventuras?</i> ”: De que formas(s) se podem contar histórias no Jardim de Infância? .....	40

4.3. “Podemos contá-las de formas diferentes e cabe-nos a nós escolhê-las”: Roteiro metodológico e ético .....	43
4.3.1. Natureza da Investigação .....	43
4.3.2. “E, como podemos descobrir?”: Métodos e técnicas de recolha de dados 44	
4.4. “Não nos podemos esquecer de dar voz a quem nos ouve”: Apresentação e discussão de dados.....	47
5. “Quando for grande, quero...” Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto .....	63
6. “vitória vitória, acabou-se a história!” - Considerações Finais .....	69
Referências .....	72
Anexos .....	76
Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	77
Anexo B – Guião da entrevista realizada à educadora cooperante.....	245
Anexo C – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante (caracterização) .....	248
Anexo D – Guião da entrevista realizada à educadora cooperante e à auxiliar de educação ( investigação) .....	252
Anexo E – Guião de entrevista realizada à psicopedagoga (investigação) .....	255
Anexo F – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante (investigação) .....	258
Anexo G – Transcrição da entrevista realizada à auxiliar de educação (investigação) .....	262
Anexo H – Transcrição da entrevista realizada à psicopedagoga (investigação) .....	265
Anexo I – Roteiro Ético .....	268
Anexo J – Análise de dados.....	278
Anexo K – Organização dos dados.....	284

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desenvolvimento da linguagem através da história “A Largarinha Comilona” de Eric Carle.....	50
Figura 2 Conto de uma história utilizando o livro, os recursos em feltro e o flanelógrafo .....	54
Figura 3.Marionetas dos Alces e das Renas construídas pelas crianças em contexto de um projeto.....	55
Figura 4.Conto da história “O Peixe Arco-Íris” utilizando o teatro de sombras .....	56
Figura 5.Contar uma história no momento da sesta.....	57
Figura 6.Exploração dos bonecos de feltro e flanelógrafo após o conto da história ....	59
Figura 7.Recursos em feltro e flanelógrafo .....	60
Figura 8. Conto da história "A aranha muito ocupada" de Eric Carle, utilizando recursos em feltro.....	62
Figura 9. Conto da história "A aranha muito ocupada" de Eric Carle, utilizando recursos em feltro.....	62
Figura 10. Exploração dos recursos da história, por parte das crianças.....	62
Figura 11. Exploração dos recursos da história, por parte das crianças.....	62

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das crianças .....	13
Tabela 2. Categorias e subcategorias de análise .....	47
Tabela 3. Categoria “Importância das histórias na vida das crianças” .....	49
Tabela 4. Categoria “Desenvolvimento e aprendizagem” .....	51
Tabela 5. Categoria “Recursos utilizados” .....	53
Tabela 6. Categoria “Recursos preferidos” das crianças .....	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DO	Documento orientador
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NC	Nota de Campo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa no ano letivo 2020/2021. Este tem como principal objetivo apresentar o percurso realizado em contexto de Jardim de Infância (JI) com um grupo de 9 crianças de 3 anos de idade.

Tendo como objetivos “expressar, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos (...) com as crianças e os adultos” (Documento orientador da UC (DO), evidenciando a intervenção educativa através da “consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas” (DO), é ainda apresentada a investigação realizada acerca das diferentes formas de contar histórias em JI. De modo a organizar os dados recolhidos através da observação, os planeamentos e as reflexões construídas ao longo de toda a prática, foi elaborado um portefólio (Anexo A).

No primeiro capítulo, será apresentada a *Caraterização de uma Ação Educativa Contextualizada*, em que é caraterizado o meio do contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa educativa e o grupo de crianças. No segundo capítulo, *A Análise Reflexiva da Intervenção em JI*, serão apresentadas as principais intenções para a ação relativamente ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias, ainda que, relativamente às famílias, as mesmas não tenham sido concretizadas devido à situação pandémica atual. É ainda apresentado o processo de intervenção tendo em conta as intenções previamente definidas e a respetiva avaliação.

No capítulo seguinte, é apresentada a *Investigação em JI*, em que é explanada a problemática identificada. Será apresentada uma revisão de literatura acerca do tema sustentando os conhecimentos e, também, um roteiro ético e metodológico. É apresentado o subcapítulo da apresentação e discussão de dados acerca da investigação.

Posteriormente, é apresentada a *Construção da Profissionalidade*, em que se realiza uma reflexão sobre o meu percurso nos diferentes contextos (Creche e JI) enquanto futura educadora de infância.

Por fim, no último capítulo, serão expostas as *Considerações Finais*.

2. "ERA UMA VEZ..."  
CARACTERIZAÇÃO DO  
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

## **2.1. “Uma linda cidade”: meio envolvente**

A organização situa-se na zona do Parque das Nações, em Lisboa, sendo acessível pela utilização de transportes públicos ou de particulares. Existem na proximidade outras organizações socioeducativas, uma farmácia, um hospital, um centro comercial, diversas zonas de restauração e empresas. A zona corresponde a uma área habitacional, com alguns espaços verdes.

De seguida, irá ser apresentado o contexto socioeducativo onde decorreu a PPSII.

## **2.2. “Onde existia uma escola”: o contexto socioeducativo**

O contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II é um estabelecimento particular com fins lucrativos, tendo sido inaugurado em 2005. Acolhe crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade, sendo composto pelas valências de creche e de jardim de infância.

O edifício é constituído por dois andares: no piso térreo, existe uma receção, duas salas (uma da coordenadora pedagógica e uma outra para as educadoras), um acesso à garagem e uma outra sala onde estão diversos materiais. Depois de passar a receção, encontra-se um corredor extenso, do lado esquerdo, onde estão localizadas 4 salas de creche, a cozinha, o refeitório e uma casa de banho. Em frente, encontra-se a sala polivalente, um espaço amplo que tem diversos brinquedos, espaços de jogo simbólico e materiais. No lado direito do corredor, estão localizadas as 3 salas de pré-escolar e outra casa de banho, sendo adaptada para pessoas de mobilidade reduzida. No primeiro piso, existe um terraço onde as crianças podem brincar, sendo um recreio exterior.

As salas de berçário têm uma capacidade máxima de 5 crianças cada, sendo que numa das salas estão os bebés dos 4 meses, que ainda não adquiriram autonomia suficiente para explorarem o espaço livremente. Na outra sala de berçário, estão os bebés que adquiriram a marcha recentemente, considerando que existe a sala dos bebés pequenos e a sala dos bebés grandes. Existe uma sala onde estão as crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses, tendo uma capacidade máxima de 9 crianças (sala T). Na sala dos 24 aos 30 meses, é apresentada uma capacidade máxima de 12 crianças (sala TW) e na sala dos 30 aos 36 meses, a capacidade é a mesma, de 12 crianças no total (sala P). A instituição pretende dar uma resposta que seja adequada de forma que cada criança seja acompanhada a nível individual, por isso, a capacidade

máxima estabelecida é menor do que aquela que é aprovada na respetiva legislação (Portaria n.º 262/2011).

Quanto ao pré-escolar, existem quatro salas, em que duas são destinadas a crianças de 3 anos, outra a crianças de 4 anos e por fim, uma para as crianças de 5 anos de idade. Na instituição, existe ainda uma sala cujo regime é em *part-time*, em que as crianças também são acompanhadas por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. Esta sala é a única que apresenta um grupo heterogéneo de idades, existindo a possibilidade de acolher crianças entre os 18 meses e os 3 anos. Em todas as salas, a equipa é composta por uma educadora e uma auxiliar que acompanham o grupo de crianças por dois anos letivos no máximo e somente por um dos elementos da equipa educativa.

De acordo com a brochura de apresentação da instituição (fonte), esta defende determinados valores como a partilha, o respeito, a cooperação, entre outros, permitindo explorar diferentes conceitos em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças, bem como “proporcionar a cada criança a oportunidade de ser bem-sucedida e de se desenvolver, de forma equilibrada, nos vários domínios – cognitivo, físico, social e emocional”. (Projeto Educativo da instituição cooperante da PPS II, s.d., p.19).

A diretora da organização é a responsável pela tomada de decisões e também pela prestação de contas. Apesar de a instituição ter estabelecidas regras que são comuns a todos, cada sala tem a sua própria metodologia de trabalho e oportunidade de tomar decisões em prol do seu grupo de crianças. Quanto à metodologia adotada pela equipa educativa em geral, esta é diferente entre os elementos da equipa, pois não é baseada em nenhuma teoria ou metodologia única, apesar de o Modelo Pedagógico Movimento Escola Moderna ser uma das metodologias referidas. De acordo com a consulta do Projeto Educativo da organização, esta defende que o que pode ser vital para uma criança, pode não resultar para outra, sendo fundamental a questão da individualidade de cada criança. Quanto à filosofia, é estabelecida através das ideias defendidas por Jean Piaget, Erik Erickson, Lev Vygotsky e Howard Gardner, em que é definida a importância de uma aprendizagem ativa. Apesar de o projeto pedagógico da instituição estar a ser ainda alvo de reformulação, são estes os valores que são defendidos pela equipa educativa.

No que se refere à missão, de acordo com o projeto educativo, esta consiste em permitir o acesso a todas as crianças a um ambiente seguro e estável a nível emocional. É também necessário providenciar oportunidades variadas para que as crianças

possam desenvolver diferentes aptidões, criando assim, um ambiente apropriado. É importante a qualidade que é oferecida, tanto no que diz respeito à educação, como aos cuidados a prestar a cada criança (Projeto Educativo).

Quando me integrei na equipa, acabei por também seguir estas diretrizes com que me identifico, permitindo-me não só aprender, mas também começar a delinear a minha identidade profissional. Apesar de as decisões serem tomadas e geridas pela diretora da instituição, é necessária a cooperação de toda a equipa docente e não docente para uma prática pedagógica de qualidade.

A instituição abre às 8 horas e encerra às 20 horas, sendo que o acolhimento das crianças sofreu algumas alterações com a pandemia da COVID-19. Se antes, este era realizado na sala polivalente por algumas educadoras e auxiliares, entre as 8h e as 9h30, atualmente, a creche e o JI não fazem o acolhimento em conjunto. Cada valência recebe as crianças numa das suas salas, não existindo contacto direto nesse momento entre as duas valências.

No que concerne ao trabalho com as famílias, a instituição defende uma filosofia de “porta aberta”, permitindo que aquelas possam entrar não só na instituição, mas também nas salas de atividade sempre que desejarem (caraterística do Modelo Pedagógico MEM). Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), esta filosofia da porta aberta permite que nós, educadores/as, observemos a relação que existe entre as crianças e as suas famílias, podendo observar atitudes e comportamentos de ambos. Esta oportunidade é essencial à colaboração entre a instituição e os seus elementos e as famílias, garantindo um cuidado para com o bem-estar das crianças. No entanto, esta filosofia teve que ser alterada devido ao facto da atual pandemia não permitir a entrada de pessoas externas à instituição. Por essa razão, o acolhimento das crianças é realizado à porta da instituição, não sendo possível as famílias terem acesso ao corredor das salas de atividades.

Está patente no projeto educativo da instituição a importância da existência de um ambiente que seja seguro e afetuoso para todas as crianças, o que é observável através da união entre estes dois contextos, o escolar e o familiar. Com a pandemia, a equipa educativa teve de adotar outro tipo de estratégias para que o elo de ligação entre a escola e família não se quebrasse. As relações estabelecidas ao longo de alguns anos, a utilização de um *link* (plataforma utilizada para as famílias terem acesso a diversas informações sobre as crianças, nomeadamente as suas necessidades básicas e todas as atividades que vão realizando ao longo do dia) e todos os projetos que vão

sendo encarados como algo em comum, permitem que esta relação de cooperação se mantenha.

De seguida, irá ser apresentada a equipa educativa.

### **2.3. “Nessa escola, existiam pessoas que gostavam muito de cuidar das crianças”: equipa educativa**

A sala de atividades onde realizei a PPS II (PE1A) é composta por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. Visto que é um grupo considerado reduzido, com apenas 9 crianças, o número de adultos na sala é adequado.

A educadora acompanha o grupo desde a última semana de outubro de 2020, tendo ocupado o lugar de uma educadora que entrou de baixa de gravidez. Sendo também uma adaptação para a mesma, o grupo contou com a auxiliar de ação educativa que já era uma referência para as crianças pois já estava com as mesmas desde o início do ano letivo. A minha presença na sala como estagiária foi encarada como sendo mais um elemento da equipa.

A dinâmica da sala é *natural e fluída*, sendo suportada na comunicação e partilha de ideias, opiniões e conhecimentos, permitindo que as necessidades das crianças sejam satisfeitas. Para além dos elementos pertencentes à sala, existe também a educadora SO. que é responsável pelas sessões de expressão musical e de expressão motora, acompanhando, de forma contínua, todo o grupo de crianças.

É visível que os elementos da organização trabalham em equipa e cooperam entre salas, pois tanto as educadoras como as auxiliares conhecem todas as crianças da sala e, inclusive algumas delas, têm irmãos/ãs noutras salas, o que é considerado benéfico, pois as crianças sentem-se acarinhadas e reconhecidas, permitindo que as mesmas sintam que vivem, também na instituição, num contexto familiar.

A educadora S. exerce há 19 anos e está desde 2005 na instituição; anteriormente, realizou um estágio profissional num colégio privado. Depois, foi ainda trabalhar numa escola como elemento de substituição e, no ano seguinte, desempenhou funções de auxiliar de educação numa escola pública apoiando uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Depois dessa experiência, desempenhou as suas funções profissionais num outro colégio.

Nesta instituição, a educadora S. iniciou a sua prática em contexto de creche, na sala dos 1/2 anos. Ao longo deste tempo, esteve, maioritariamente, em contexto de

creche, estando apenas três anos em Jardim de Infância. É notório que a educadora S. é acarinhada tanto pelas crianças, como pela equipa educativa. Quanto à auxiliar, não tive oportunidade de conhecer o seu percurso, pois com a interrupção da PPS II no final de janeiro, não foi possível recolher esta informação.

É notório que todos os elementos da instituição, sejam educadoras ou auxiliares, caminham na mesma direção e com o mesmo objetivo. Existe, de facto, um trabalho de equipa, em que a cooperação e a partilha são evidentes, de forma a permitir que as crianças construam o seu próprio conhecimento. Neste sentido, não existe uma separação total entre salas; no entanto, com a situação atual em que vivemos - a pandemia da COVID-19, verificou-se um afastamento entre as valências, tendo as diferentes valências apenas contacto nas horas das refeições no refeitório.

É fundamental que a equipa educativa coopere como fazendo parte de um todo pois, como refere Carrilho (2011), o trabalho colaborativo permite não só uma aprendizagem mais rica para as crianças, como também uma melhoria da própria instituição, devido ao aparecimento de desafios que possam surgir. Existindo uma colaboração entre indivíduos, a criança terá acesso a uma aprendizagem muito mais enriquecedora, pois terá mais oportunidades através de diferentes formas de realizar atividades e diferentes perspetivas que trabalham em conjunto. Se um/a educador/a partilhar o seu conhecimento com outro/a educador/a, será mais proveitoso para ambas as partes, pois enquanto um deles dá uso ao seu conhecimento tendo a oportunidade de transmitir algo, o outro irá absorver algo de novo. De acordo com Silva (2002), existe a cooperação direta e a indireta, sendo que a direta ocorre quando dentro do horário letivo dois docentes ensinam algo em comum e vão complementando-se um ao outro. A cooperação indireta acontece em tempo externo ao horário letivo e as atividades são planeadas fora da sala de atividades

Poderá existir uma carência de oportunidades pelo facto de os docentes e/ou não docentes não caminharem numa mesma direção. Nesta instituição, ao longo da minha prática, consegui observar que todos cooperam entre si, seja em contexto de sala ou até mesmo informal. Presenciei, durante a hora de almoço dos adultos, que educadoras como auxiliares se reuniam na sala do *staff* e partilhavam ideias e opiniões sobre as suas práticas pedagógicas.

Em seguida, irá ser apresentado o ambiente educativo onde as crianças estão inseridas.

## **2.4. “E as crianças adoravam brincar no seu “pequeno” mundo de oportunidades”: o ambiente educativo**

A sala que recebe o grupo de crianças na instituição, denominada por sala do PE1A, é constituída por uma copa comum com a sala que se localiza ao lado.

Este espaço é utilizado tanto pelo grupo da sala, como pelo grupo das restantes salas de JI no momento do acolhimento em alguns dias da semana. É também utilizado no momento da sesta em conjunto com a sala do PE1B. Não existindo uma área delimitada como sendo a **área do repouso** ou do **sono**, os catres são dispostos pela sala; no entanto, situam-se em lugares pré-definidos para que as crianças saibam onde se localiza a sua cama.

Apesar das salas serem separadas, esta divide a área da copa e a área da higiene com a sala ao lado (sala do PE2). Na **área da copa**, são preparados os lanches e estão dispostos em cima da bancada as caixas de ambas as salas que contêm os copos da água das crianças. Por baixo dessa mesma bancada, existem dois armários que contêm pratos, talheres e copos. Neste local, existe ainda um frigorífico onde são guardados os alimentos do lanche.

Na **área da higiene**, onde as crianças satisfazem as suas necessidades, existem 4 sanitas, 6 lavatórios e 4 dispensadores de sabonete. Existe ainda uma caixa com algumas fraldas, pois algumas das crianças ainda as utilizam no momento da sesta, uma caixa de luvas descartáveis, um pacote de toalhas e uma caixa onde são guardadas as chuchas.

Na sala de atividades, existem diversas áreas; como refere a educadora S. na entrevista realizada (cf. Anexo B), “o ambiente educativo é organizado por áreas de aprendizagem ativa, com materiais apelativos que desenvolvem diferentes conteúdos e promovem atividades nos vários domínios, ao alcance das crianças promovendo a sua autonomia e iniciativa” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante da PPS II, cf. anexo C). De acordo com Oliveira-Formosinho (1996, citada por Marchão, 2013), a vida em grupo tem como ponto assente e indispensável a organização de diferentes áreas, visando diversas vivências e experiências baseadas na interação.

Junto à porta de entrada da sala, do lado direito, existe a **área da natureza**, onde está disposto um tapete verde a imitar relva e tem um armário onde estão dispostos os animais, troncos, pedras, conchas, ou seja, elementos naturais. Ao lado dessa mesma área, existe a **área da casinha** onde tem um armário, um fogão, utensílios de cozinha,

comida diversa, alguns bebês, uma cama, uma mesa, quatro cadeiras e roupa. Do lado direito da área da casinha, estão dispostas no chão, 9 estrelas. Este pequeno espaço designa-se como **Circle Time**, pois é ali que o grupo se reúne para realizar as tarefas do dia a dia, como cantar a canção do “Bom dia”, marcar o dia da semana, o tempo e as presenças, fazer o plano do dia, o plano semanal, preencher o mapa de tarefas e outras propostas. Esta área permite que as crianças consigam partilhar ideias em grande grupo existindo, deste modo, momentos de partilha e comunicação. Esta área permite que o grupo tenha oportunidade de se manter focado, tanto em momentos entre criança-criança, como em momentos criança-adulto:

*“Meninos vamos sentar-nos nas nossas estrelinhas está bem?”*

As crianças dirigem-se ao Circle Time.

A M. vai buscar um livro e a B. diz *“Queremos que nos contes uma história.”*

*“Amores eu conto daqui a pouco pode ser? Antes disso temos de cantar o Bom dia”.*

*“Está bem.”* – dizem elas. (Cf. NC nº6, 16 de novembro de 2020)

Existe, também, a **área da biblioteca**, onde está disposta uma estante com alguns livros, onde as crianças podem escolhê-los e ir explorá-los nas mesas ou na área do *Circle Time*. A **área da escrita** é contemplada por uma mesa com quatro cadeiras, um quadro magnético na parede com letras e uma estante com diversos materiais disponíveis, entre eles, os lápis de carvão, borrachas, folhas, os dossiers que contêm os trabalhos das crianças e alguns jogos lúdicos que contêm as letras. Nesta área, as crianças têm oportunidade de explorar a competência da escrita, apesar de que ainda não sabem escrever, mas apreciam explorar as letras. Na **área da pintura**, existe uma mesa com seis cadeiras, um cavalete com gofres de tintas variadas, uma estante com folhas A3 e A4 e uma estante bidirecional, em que desse lado tem dispostos os cadernos das crianças, canetas de feltro finas e grossas e alguns materiais de desperdício (pedaços de cartolina, musgami e feltro). Nesta mesma zona da pintura, existe uma zona em comum com a sala do lado, no mesmo sentido da copa em comum inicialmente descrita. Existem dois lavatórios, um para cada sala, e arrumação para alguns materiais, como cartolinas, tintas, pincéis, caixas com materiais de desperdício, entre outros. Em frente à área da higiene, existe a **área dos jogos**, onde está posicionada uma mesa com seis cadeiras e a mesma estante bidirecional que está colocada na área da pintura,

com diferentes jogos. As crianças optam por explorarem os jogos e lerem livros em pequeno grupo nesta área.

Por fim, do lado direito da porta da área da higiene, está a **área da garagem**, onde está disposto um tapete com uma imagem de estradas e uma estante com alguns carros, legos e outros brinquedos de construção. À exceção da parede ao lado da área da higiene, não existe uma parede que esteja em branco, tendo dispostos **trabalhos realizados, obras exploradas e fotografias**, tanto de experiências que vivenciaram na instituição ou fora da mesma, com as suas famílias.

No que se refere à **rotina** que faz parte do dia a dia das crianças, esta é ajustada sempre que necessário. Nem todas as crianças chegam ou saem à mesma hora, fazendo com que tenham entre si rotinas diferentes, ou à chegada ou à saída da instituição.

O dia tem início com o momento do **acolhimento** das crianças em conjunto com as crianças das outras salas de JI, numa das respetivas salas, entre as 7h30 e as 9h30. Normalmente, as crianças são recebidas pela educadora ou auxiliar que faz o horário de abertura. Visto que o contexto é familiar e têm bastante contato com elementos de outras salas, as crianças não estranham se não forem acolhidas pela educadora ou auxiliar da sua sala. Por volta das 9h30, as crianças dirigem-se para a respetiva sala e sentam-se na área do *Circle Time*. Este momento é marcado pela canção do “Bom dia”, por marcar o dia no calendário, o tempo, as presenças, registo do plano do dia, histórias, entre outras partilhas:

“Estamos todos sentados no *Circle Time*. Depois de cantarmos a canção do “Bom dia”, registarmos o dia semana e o tempo, resolvemos registar no Plano do Dia o que iríamos fazer” (Cf. NC nº22, 14 de dezembro de 2020).

Por volta das 10h30, metade das crianças vai satisfazer as suas necessidades fisiológicas e lavar as mãos, enquanto a outra metade permanece no *Circle Time* e marca as presenças com o auxílio de um dos adultos da sala. Depois da realização destas pequenas tarefas, as crianças sentam-se à mesa para tomarem o *snack*.

“Estamos na casa de banho e as crianças estão a satisfazer as suas necessidades fisiológicas e outras a lavar as mãos para irem tomar o *snack*.

O L. está sentado na sanita, olha para mim e diz: “*chichi!*”.

“*Boa L.*”

*Ele sorri, sai da sanita, limpa-se e veste-se”* (Cf. NC nº8, 18 de novembro de 2020).

Depois do momento do *snack*, é realizado um momento previamente planejado e definido na agenda semanal.

À **segunda-feira**, durante a manhã, as crianças realizam atividades que sejam propostas ou brincam livremente na sala de atividades, contudo tem como competência predominante a exploração da linguagem. Da parte da tarde, posteriormente ao momento da sesta, as crianças têm aula de expressão musical e algumas delas têm ainda como atividade extracurricular o *ballet*.

À **terça-feira**, são exploradas atividades que sejam propostas ou brincam livremente. Depois do momento da sesta, algumas das crianças tem como atividade extracurricular o Judo.

À **quarta-feira**, é explorada a área da matemática através de propostas educativas ou pequenos jogos. É também, o momento da arte, na parte da tarde.

A **quinta-feira** é o dia em que se exploram as ciências e a horta, ficando responsáveis por cuidar da horta neste dia quando vão ao recreio. Na parte da tarde, é dada a aula de expressão psicomotora no polivalente.

**Por fim, na sexta-feira**, o momento da manhã é considerado como sendo livre, não existindo nenhuma competência em específico a ser explorada. Ainda no período da manhã, é quando se realiza a aula de inglês no polivalente e no momento da tarde, algumas das crianças têm a atividade extracurricular de dança.

Na parte da manhã, quando a meteorologia assim o permite, as crianças vão ao recreio antes da hora do almoço. Por volta das 12 horas, as crianças dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos e dirigem-se ao **refeitório** para almoçarem. No refeitório, são colocados os pratos, os talheres necessários, os copos e os guardanapos para cada criança. Anteriormente, os adultos sentavam-se à mesa com as crianças almoçando simultaneamente com o intuito de lhes dar o exemplo. No entanto, devido à pandemia, os adultos almoçam numa mesa à parte e afastados das crianças. Por volta das 13 horas, as crianças que vão terminando a refeição são acompanhadas por um adulto, seja educadora ou auxiliar, até à sala de atividades. Dirigindo-se à área da higiene para satisfazerem as suas necessidades e lavarem as mãos e a boca, depois deitam-se nos catres para realizarem o momento da **sesta**. Por vezes, a auxiliar C. conta-lhes uma história para adormecerem. Normalmente, dormem até às 15

horas/15h30. Algumas crianças acordam mais cedo, mas permanecem nos catres até ser hora de levantar, no entanto, podem levantar-se para irem à casa de banho sempre que necessitarem.

Chegada a hora da sesta e estando todas as crianças deitadas para fazer a sesta, sento-me perto do Z. como habitual. Tapo-o e aconchego-o.

“*Alice eu comi cenouras em casa.*” – diz-me.

“*Aaaah, por isso é que andas com uns olhos liiindos!*” – digo-lhe (Cf. 2ª NC nº30, 12 de janeiro de 2021).

Chegando as 15h30, as crianças começam a levantar-se e a ir à área da higiene satisfazer as suas necessidades. Posteriormente, calçam os sapatos e sentam-se à mesa à espera do **lanche**. Após o lanche, as crianças brincam na sala de atividades ou têm atividades, sendo que algumas delas são extracurriculares, conforme os dias da semana.

Em seguida, irá ser apresentada a caracterização do grupo de crianças.

## **2.5. “Todas elas são únicas”: grupo de crianças**

Se no capítulo anterior foram referenciados elementos fulcrais a todo este processo, importa agora mencionar alguns aspetos e características do grupo de crianças da sala onde realizei a minha prática. O grupo de crianças que compõem a sala do PE1A é homogéneo relativamente à faixa etária, visto que todas nasceram no ano de 2017 e já completaram os 3 anos. O grupo é contemplado por 9 crianças no total, sendo que 5 são meninos e 4 são meninas (cf. Tabela 1, página seguinte).

**Tabela 1.**

*Caraterização das crianças*

<b>Crianças</b>	<b>Data de nascimento</b>
L.	02/06/2017
O.	10/07/2017
Z.	24/07/2017
B.O.	07/09/2017
C.	03/10/2017
B.	01/11/2017

M.	01/11/2017
A.	30/11/2017
S.	13/12/2017

Em concordância com Ferreira (2004, citada por Gomes, 2018), a idade não corresponde a um caráter visual, no sentido em que a criança pode parecer mais frágil fisicamente e ainda assim, não ser a mais nova, comprometendo determinadas competências.

Olhando para o grupo de crianças, todas apresentam uma nacionalidade portuguesa, no entanto, uma delas utiliza somente a língua francesa, pois a mãe é francesa e, no seu contexto familiar, esta é a língua utilizada.

De acordo com a informação disponibilizada pela educadora, é possível afirmar que, relativamente ao *percurso institucional*, pelo menos metade das crianças já frequentavam a instituição em contexto de creche (Ferreira, 2004). Dito isto, é notório que as crianças já conhecem a instituição e tendem a demonstrar uma facilidade quando surge a necessidade de uma adaptação quanto a elementos de equipa. Isto, porque as crianças quando estavam em contexto de creche, estavam a ser acompanhadas por uma auxiliar e uma educadora, mas com a mudança de ano letivo e conseqüentemente, de sala e para o contexto de JI, tiveram de mudar de auxiliar de educação, permanecendo com a educadora. No entanto, a educadora teve de se ausentar devido à licença de gravidez e o grupo que já se tinha adaptado a uma nova auxiliar, teve de se adaptar a uma nova educadora. Meses depois, o grupo lida com uma nova presença, a minha, requerendo uma vez mais uma nova adaptação. Com tudo isto, é possível afirmar seguramente que, o grupo tem uma capacidade de adaptação bastante positiva, possibilitando um ambiente mais rico.

De um modo geral, a nível de desenvolvimento, as crianças apresentam o desenvolvimento esperado para a sua faixa etária, quer a nível motor, cognitivo e emocional, apesar de que alguns têm diferentes níveis linguísticos, mas todos conseguem comunicar. No entanto, alguns elementos ainda necessitam de explorar determinadas competências, como por exemplo, a motricidade fina.

Através da minha observação sistemática ao longo da prática, posso destacar que as crianças apresentam potencialidades, mas também fragilidades enquanto grupo. No que refere à independência, as crianças demonstraram corresponder àquilo que

seria necessário para desenvolverem a sua autonomia – espaço, tempo e materiais. Não obstante, as crianças verbalizavam as necessidades sentidas, para que os adultos as pudessem auxiliar, tendo uma resposta positiva e encorajadora por parte do mesmo.

Apreciam ainda, momentos de conversa coletiva, são crianças, *curiosas* e demonstram iniciativa. Gostam de ouvir histórias e de as contar. São interessados nas propostas que lhes são feitas e gostam de ter um papel importante nas tarefas, como ajudar o adulto, para além de participar nas mesmas. Apreciam ainda pintar, desenhar e colar, tendo o recorte como algo que ainda lhes é difícil de concretizar. Gostam de ouvir música, cantar e dançar. São crianças *ativas, alegres* e que gostam de brincar juntas. Têm ainda, a qualidade de partilharem materiais e brinquedos, cooperando entre si nos momentos do dia a dia.

Em seguida, será apresentada a análise reflexiva da intervenção em JI.

3. "ATÉ QUE UM DIA..."  
ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No capítulo anterior, foi apresentada uma caracterização que permitiu conhecer o meio onde estive inserida e, nesse sentido, ter uma consciência de que existiria um caminho a percorrer cujos desafios me fariam evoluir como futura profissional de educação. Sendo um novo desafio, seria importante conhecer quem faria parte desse crescimento e me ajudaria a compreendê-lo.

Apesar de ter sido uma prática diferente e, de certo modo, condicionada devido à pandemia, a situação foi encarada como um desafio que permitiu a existência de adaptações tendo em conta a ausência de alguns aspetos. Por muito que quisesse desenvolver determinadas atividades proporcionando diferentes experiências às crianças, tive de ajustar a minha prática questionando-me de que forma poderia planejar, executar e avaliar.

Em seguida, será apresentada a importância da planificação.

### **3.1. “Apareceu uma menina que...”: planificação**

Segundo Barroso (citado por Câmara, s.d.), a planificação é fundamental para a prática pedagógica no que diz respeito ao processo de aprendizagem, pois permite ao educador antecipar o momento das atividades e deste modo, definir os objetivos, as experiências e a avaliação. Neste sentido, a planificação permite ao educador planejar os momentos de acordo com as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças. No entanto, é necessário antecipar toda a atividade para que, se for necessário, existam adaptações de modo que a mesma seja benéfica para o grupo e saibamos como agir. É importante a existência de planificações, tanto semanais como mensais, para que possam ser discutidas entre a equipa educativa e assim ter sucesso no que diz respeito à realização das atividades, de forma que o grupo adquira um maior conhecimento e aproveitamento das mesmas. De acordo com Quaresma (2018), as planificações fazem com que possamos pensar no currículo e deste modo, organizar o planeamento para que as aprendizagens sejam adquiridas.

Face ao exposto, é essencial afirmar que as planificações foram realizadas sempre em conjunto com a educadora cooperante, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, como por exemplo, a temática dos alces e das renas que deu origem ao desenvolvimento de um projeto de intervenção, assente na Metodologia de Trabalho de Projeto. Deste modo, foi verificada a participação das crianças no próprio

planeamento, tendo como referências não só os seus próprios interesses como também a sua capacidade de decisão e de escolha.

As atividades planeadas tiveram um especial enfoque na diversidade de propostas para que, deste modo, as crianças as pudessem explorar de diversas formas. Entre histórias, manipulação de materiais diversos e exploração do contexto exterior, as crianças puderam conhecer determinada informação de diferentes formas. Segundo Silva et al (2016), as crianças conseguem alimentar as suas curiosidades já estabelecidas noutros contextos através do que a educação pré-escolar lhes oferece. Assim sendo, estas já adquirem alguns conhecimentos e o pré-escolar permite que consigam encontrar respostas para as suas questões, surgindo novas questões que precisam de novas respostas, existindo deste modo um ciclo sem fim para satisfazer. A criança desde que nasce que anseia por conhecer o mundo que a rodeia, isto é, desde bebé que observa tudo à sua volta. Tudo ao seu redor provoca emoção, curiosidade e interesse. Esta curiosidade e interesse é algo que se mantém ao longo da sua vida e permite ao educador explorar estas mesmas características para que as crianças consigam desenvolver o seu processo de aprendizagem.

Não é por planearmos um momento que este é encarado como sendo certo, pois algumas vezes tive de reajustar determinadas planificações. Isto porque não foi possível realizar a atividade definida ou porque no momento me pareceu mais viável adotar diferentes estratégias. Tudo isto me permitiu verificar que os momentos podem não ser como esperávamos e as crianças podem não reagir como desejávamos, sendo também, e por isso, um momento de aprendizagem para nós como educadores.

Em seguida, irão ser apresentadas as intenções para a ação.

### **3.2. “*Quis proporcionar momentos*”: intenções para a ação**

Ao longo da PPSII, o meu papel enquanto estagiária centrou-se no de futura educadora, tendo como prioridade o bem-estar das crianças, respondendo às suas ambições enquanto pequenos aprendizes. Uma das metas foi dar-lhes as ferramentas necessárias para que pudessem alcançar o seu próprio desenvolvimento e aprendizagens através dos seus interesses que, a meu ver, é um dos fatores indispensáveis que o educador deve ter como prioridade. Nesse sentido, considerei importante delinear intencionalidades que foram, de alguma forma, baseadas na caracterização realizada anteriormente.

Ao ser educador/a, é ainda necessário dar importância acrescida às intencionalidades educativas, pois é através das mesmas que é possível conceder um determinado sentido à ação (Silva et al, 2016).

Em seguida, irão ser apresentadas as intenções para com as crianças.

### 3.2.1. Intenções para com as crianças

Quando iniciei a PPSII numa sala de JI, questionei-me quanto às intencionalidades e quanto àquilo que ambicionava desenvolver com as crianças. À primeira questão, obtive resposta imediata, sendo que seria fundamental **criar laços afetivos e aprofundar relações de segurança, confiança e responsividade** com as mesmas.

“As crianças estão a preparar-se para fazerem a sesta. Enquanto isso, a M. e a B. vão buscar livros porque a mãe vem buscá-las dentro de minutos. *“Miúda gira onde é que vais com a mamã e com a mana?”* – pergunto.

*“Vamos ao algarve. Hei, eu não sou miúda.”* – diz ela a rir-se.

*“Então és o quê?”*

*“Sou uma Rapunzel!”*

*“A sério? Eu também. Já viste o tamanho do meu cabelo?”*

*“É graaaande, mas o meu é azul!”*

*“E o meu é de que cor M.?”*

*“O teu é preto.”*

*“E o da mana?”*

*“O da mana é castanho.”*

*“O meu é roxo”* – diz a B.

*“Somos todas Rapunzéis”* – digo-lhes. (Cf. NC nº5, 13 de novembro de 2020).

Tendo em conta a importância da relação entre o/a educador/a e a criança para o desenvolvimento das crianças, seria este o modo que escolheria para me aproximar delas para ser possível promover experiências que fossem ao encontro dos seus interesses. Como defende Portugal e Luís (2016), “a qualidade das atitudes dos educadores se relaciona com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo o estilo de interação adulta um fator crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem das crianças”. (p.68). Segundo Portugal e Santos (2003), as crianças necessitam de um cuidado por parte do adulto desde cedo

para que possam crescer curiosas, confiantes e com uma capacidade de aprendizagem positiva. Deste modo, é necessário que os educadores forneçam determinados cuidados que permitam a existência de uma vinculação dita segura, isto é, que permita que a criança sinta confiança e segurança no contexto onde está inserida. É neste sentido que seria importante criar uma relação com o grupo, percebendo que podiam confiar em mim e aceitando-me como uma referência. Relativamente à segurança, é fundamental a confiança que se vai construindo e estabelecendo entre o adulto e a criança. Garantindo que a criança satisfizesse as suas necessidades e, ainda assim, o educador permitindo que existam todas as condições benéficas que precisa de ter como base, então aquela estará recetível para se desenvolver e explorar oportunidades de aprendizagem (Portugal, 2012). Por isso, foi fundamental que as crianças me encarassem como fazendo parte do núcleo delas, podendo confiar em mim. Sem esta relação estabelecida, todo o trabalho planeado poderia ser comprometido, na medida em que nem o adulto nem a criança conseguiriam explorar. Assim sendo, foi indispensável a ligação entre o adulto e as crianças, isto é, entre mim e o grupo.

Outra das intencionalidades destacada foi o **promover a autonomia** das crianças através, não só da continuidade do trabalho diário da educadora cooperante, mas também de novos desafios que foram surgindo ao longo da prática. Por exemplo, quando uma das crianças terminava de beber água e queria dar-me o seu copo, incentivava-a a colocar o copo no tabuleiro de forma autónoma. Ou quando a criança tinha de lavar as mãos e olhava-me de modo que lhe puxasse as mangas da camisola para cima. Incentivava-as para que fossem elas a puxar as mangas pois sabia que conseguiam fazê-lo. Outro aspeto que considero interessante é o acesso que as crianças têm aos materiais, que em concordância com Folque (2014), devem estar organizados para que as crianças os consigam utilizar sem qualquer tipo de auxílio. Nesta sala de atividades, os materiais estão acessíveis e ao nível das crianças, permitindo que sejam autónomas. No entanto, ressalvo que existem determinados materiais que estão guardados, como por exemplo as tesouras e as colas. Estas decisões foram delineadas como pequenas oportunidades para que a criança desenvolvesse a autonomia e a independência. De acordo com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), um dos compromissos que temos com as crianças é a relação de distância e aproximação que temos com elas, tendo de ser gerida de forma a ser promovida a autonomia e a sua individualidade.

Posteriormente, outra das intenções que foi encarada como sendo fundamental, é o **respeito pelo ritmo de cada criança**, encarando-a como um ser único. É importante garantir que a criança tenha o seu tempo e o seu espaço. Neste sentido, considero indispensável o respeito pelas crianças, pelos seus interesses, sobre o que querem ou não realizar, sobre o que as motiva e sobre os seus gostos e preferências. Por vezes, consideramos que as atividades correm menos bem devido à falta de disposição das crianças no momento da realização da tarefa. Mas temos de encarar este facto como uma sua necessidade, seja de tempo ou de espaço. Cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, sendo por isso importante respeitá-lo. Pelas razões que enunciei, considero essencial um pensamento positivo relativamente ao potencial de cada criança, em que cada uma tem a sua própria capacidade de aprendizagem (APEI, 2011).

Ao longo do estágio, considerei também importante **promover a curiosidade** das crianças através de diferentes interações e explorações de materiais. Visto que o grupo apresentava uma curiosidade por tudo aquilo que o rodeava, consegui promover curiosidades e novos interesses através de histórias e explorações. Embora este grupo seja bastante curioso e participativo, algumas vezes senti necessidade de desafiá-lo para que fosse ele próprio a colocar questões. Em muitos momentos de partilha, foi necessária a minha intervenção junto das crianças no sentido de sustentar determinadas ideias ou interesses. Como refere Portugal (2012), este desenvolvimento da curiosidade e entusiasmo por explorar faz com que a criança sinta prazer em descobrir novas coisas, surgindo assim uma persistência em querer saber mais.

Considerarei ainda que nesta etapa, sendo o início do Jardim de Infância, seria essencial o **desenvolvimento da expressão e da comunicação das crianças**. Ou seja, é importante que a criança consiga ter acesso a um ambiente que lhe permita expressar e comunicar, seja com os seus pares seja com os adultos. Ainda me está presente, quando entrava na sala nos primeiros dias e uma das crianças não comunicava com ninguém. A presença de uma nova figura na sala de atividades fez com que se resguardasse e não se expressasse verbalmente.

O **promover da cooperação e ajuda** entre as crianças é também uma intenção para a ação que deve ser encarada como sendo imprescindível. Devemos promover o desenvolvimento de algumas competências sociais como: saber esperar a sua vez de falar, partilhar materiais, pedir ajuda, comunicar com o outro, partilhar ideias e opiniões, ser paciente, ou ajudar os seus pares (Baço, 2013). A criança deve ter

espírito de cooperação e entreajuda, sendo o papel do educador de extrema importância, incentivando estas mesmas competências. Algumas vezes, as crianças interrompiam a “partilha do fim de semana”, que outra criança estava a partilhar com o grupo, mas quando explicávamos que tinham de esperar pela sua vez porque estavam a desrespeitar o tempo do colega, percebiam e esperavam. Ao longo da minha prática, foram sendo abordados estes conceitos de cooperação e entreajuda, considerando eu que foi um trabalho mútuo.

Após todas estas intenções, defini uma outra que considero ser das mais importantes para continuar a desenvolver a minha prática pedagógica: **planear atividades ricas que fossem ao encontro do interesse das crianças**, permitindo-lhes explorar e adquirir novas curiosidades. Nas atividades que propus, tive sempre como objetivo que o grupo pudesse explorar de forma livre, através de algo de qualidade. Por exemplo, a ida ao jardim no exterior em que foram descobrir ramos que dessem para construir as hastes da rena construída para o projeto, permitiu-lhes que tivessem contacto com inúmeros elementos naturais, podendo explorar o meio livremente.

As histórias também foram recursos utilizados como base para realizar atividades consideradas ricas para a exploração da criança. Segundo Mata, Bettencourt, Lino e Paiva (2004), é através das histórias que a curiosidade das crianças mais novas surge, sendo possível posteriormente desenvolver atividades mais práticas com as mesmas. Com elas, será possível uma vez mais a criança desenvolver a sua autonomia e independência pois terá oportunidade de ser ativa, na medida em que decidirá o que quer fazer. Por exemplo, quando contei a história “O dia em que os lápis desistiram” de *Drew Daywalt* e *Oliver Jeffers*, a mesma permitiu-me sugerir-lhes que fizessem um desenho em cartolina preta utilizando apenas giz de cor e água. Esta atividade tendo como suporte uma história, fez com que o grupo se interessasse ainda mais pela atividade. É essencial que tenhamos uma base de qualidade que permitam planear atividades que sejam ricas para o desenvolvimento da criança.

Em seguida, irão ser apresentadas as intenções para com a equipa educativa.

### **3.2.2. Com a equipa educativa**

Ao longo dos estágios onde realizei a minha prática educativa, consegui afirmar que as intencionalidades delineadas pelo educador/a são facilmente alcançadas se a equipa educativa trabalhar em conjunto. Participando no planeamento, na avaliação e partilhando experiências e novas ideias, suportará o conceito de cooperação

caminhando para uma maior aprendizagem por parte das crianças. Afirmando assim que, algumas das intenções foram definidas ainda antes de conhecer os elementos com quem iria partilhar esta experiência e outras definiram-se ao longo do estágio. Fui muito bem recebida, não só pela educadora cooperante como por todos os elementos da organização educativa, da diretora, educadoras, auxiliares, ou membros não docentes. Tendo realizado a minha PPSI na mesma instituição, possibilitou uma maior facilidade de me sentir acolhida de imediato e isso fez com que fosse possível concretizar todas as intenções a que me propus. As intenções definidas foram: (i) fomentar a partilha de informações sobre o ambiente educativo, (ii) promover entreajuda e cooperação entre salas e, por fim, (iii) partilha de estratégias e conhecimentos entre docentes. Todas estas intenções foram delineadas mesmo antes de conhecer a sala onde realizaria a minha prática, pois tive consciência da importância da equipa educativa no desempenho dos diferentes membros da organização educativa. Demonstrei iniciativa para que pudessemos trabalhar de facto em equipa, mesmo sendo uma estagiária. Exerci todas as funções necessárias de forma que o grupo de crianças satisfizesse as suas necessidades. Já conhecendo a educadora cooperante, da prática em contexto de creche, deu-me espaço para partilhar as minhas ideias e discutir as minhas preocupações regularmente. A **partilha de conhecimentos e experiências** permitiram-nos estabelecer uma relação positiva, permitindo assim um desempenho, também ele bastante positivo, no planeamento das atividades propostas. A relação que estabeleci com a educadora permitiu-me ter ainda mais certeza de que estou no caminho certo quanto à minha prática, no entanto, nunca deixei de a questionar quando sentia essa necessidade.

Quanto às intenções definidas, segundo o Decreto-Lei 240/2001, o ambiente educativo visa a que o educador organize o espaço de forma que as crianças possam obter as melhores oportunidades e experiências educativas. Na sala nota-se que o espaço está organizado de acordo com o cuidado para que as crianças possam explorar livremente, em diferentes áreas estipuladas, bem como a disposição dos materiais que está ao seu nível. No entanto, seria um objetivo ainda mais desafiante se aos poucos se fossem disponibilizando todos os materiais para que as crianças pudessem explorar, mesmo sendo tesouras ou colas. Sempre com a supervisão do adulto, mas dando-lhes oportunidade de terem acesso a esses materiais.

**A entreajuda e a cooperação entre elementos da equipa e salas** são uma intenção que, continua a ser visível apesar de estarmos a atravessar uma pandemia, o

que nos traz algumas limitações. O trabalho que envolve todas as salas através das diversas atividades que vão sendo realizadas ao longo da semana, permite que exista uma partilha de conhecimento e de experiências, tanto para os adultos como para as crianças. Algo que absorvi como aprendizagem pessoal, pois é notável a diferença que faz no percurso das crianças e dos profissionais.

Por fim, **a partilha de estratégias e conhecimentos entre docentes** é outro fator extremamente importante e que deve ser aplicado sempre que possível, pois só assim existirá a possibilidade de inovação. Por exemplo, planeamos uma atividade de uma determinada forma, mas ao partilhá-la com colegas poderemos obter outras formas de a realizar, permitindo às crianças obter outra experiência e, conseqüentemente, outras aprendizagens.

Em seguida, irão ser apresentadas as intenções para com as famílias.

### **3.2.3. Com as famílias**

Considerando que o envolvimento das famílias é uma das maiores bases para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, atendendo ao facto da existência de uma partilha por parte das mesmas, é importante que se definam intencionalidades que sejam coesas com as restantes. Considero que a postura dos educadores/as não deve ser estanque no sentido em que estes dois contextos têm de se complementar, o contexto familiar e o contexto escolar. Como referem Fuertes et al (2018), as famílias permitem que as crianças tenham oportunidades de aprendizagem que possibilitem a aquisição de determinadas competências que são fundamentais. Isto, porque se existir um equilíbrio tanto no contexto familiar como no contexto escolar, a criança poderá crescer de forma saudável. *Será que a criança terá um desenvolvimento saudável se os dois contextos não estiverem em sintonia?* Poderão existir diferentes perspetivas relativamente à educação da criança; no entanto, será importante existir uma ligação entre eles. Se um educador incluir as famílias nos projetos desenvolvidos pelas crianças, as mesmas terão um sucesso acrescido. (Reflexão semanal – 22 a 26 de março de 2021)

A primeira intencionalidade estabelecida e que, no meu entender, é talvez a mais importante, é o **promover de uma relação colaborativa** entre os dois contextos. Esta relação deve ser apoiada numa comunicação constante e contactos diários e informais, para que deste modo, ambos consigam uma relação coesa, apesar de terem papéis diferentes. Acreditando que são nos pequenos momentos de diálogo entre o educador/a

e a família que se estabelece uma relação de confiança e segurança, seria uma das minhas estratégias aquando da rotina do acolhimento:

“As crianças estão a regressar do polivalente e dirigem-se à sala. Vejo a B. e a M. a despirem os casacos.

“*B. pede à ed. D. para te ajudar*” – diz a mãe.

*Dirijo-me até às crianças.*

“*Olha B. a Alice ajuda-te.*” – diz a mãe.

“*Quero a D.*” – responde a B.

“*Bom dia, mãe.*” - digo-lhe. “*Ela quer a D., eu ajudo a M.! Bom dia, M.! Vamos arrumar o casaco?*”

“*Siiim!*” – diz a M.” (Cf. NC nº43, 22 de março de 2021)

De acordo com Miranda (2002), é no contexto familiar que a criança se afirma como pessoa e que tende a vê-lo como o seu espaço de crescimento e desenvolvimento da sua personalidade.

Outro aspeto fundamental na minha prática respeitando o papel das famílias foi **a partilha de experiências adquiridas por parte das crianças**. Tendo em conta que o tempo urge e sabendo que as rotinas não facilitam o tempo de qualidade entre as crianças e os seus familiares, seria importante o contexto educativo possibilitar um acesso ao que a criança realizou e adquiriu como aprendizagem ou experiência.

Contudo, apesar de ter estas intencionalidades bem presentes, não me foi possível concretizá-las, pois durante a minha prática só tive contacto com duas mães. A pandemia forçou a que a instituição limitasse a entrada das famílias, não permitindo a relação que eu ambicionava ter construído com elas. Ainda assim, a educadora cooperante partilhou comigo que, nas reuniões de pais, todas as famílias representadas afirmaram que as crianças falavam sobre mim no seu contexto familiar. A única ponte que foi possível estabelecer foi através do *link*, cuja plataforma online permite às famílias ter acesso ao que as crianças realizaram durante o dia. Nesse momento, as famílias tinham conhecimento da minha prática na sala de atividades com as crianças. De acordo com Portugal (2021), é fundamental que o educador mantenha uma relação próxima e consistente com as famílias, pois ambos são responsáveis pelo processo de crescimento da criança. Daí a minha preocupação assente nesta ausência de contacto com as mesmas. Para concluir, as famílias conheciam-me enquanto estagiária presente

na sala de atividades dos filhos, mas eu não conhecia nenhum elemento da família das crianças por quem era responsável ao longo da minha prática.

Em seguida, irá ser apresentado o processo de intervenção da PPSII.

### **3.3. “Foram imensos os desafios”: processo de intervenção da PPSII**

Ao longo da minha prática, fui procurando dar uma resposta positiva às intencionalidades educativas propostas. Inicialmente, seria fundamental conhecer as rotinas e, só depois, aplicar as intenções definidas, facilitando a minha prática.

Numa primeira fase, a minha intervenção centrou-se numa atitude de auxílio às rotinas e ao trabalho desenvolvido com as crianças, demonstrando espírito de iniciativa, uma postura disponível e colaborativa. Tendo em conta que já tinha estabelecido uma relação positiva com a educadora cooperante na PPSI, já conhecia o seu método de trabalho e a sua postura, o que permitiu uma maior facilidade quanto à minha inclusão na sala de atividades e, posteriormente, uma intervenção mais sólida. Esta relação próxima com a educadora cooperante possibilitou que, ao longo da minha prática, conseguisse criar atividades de modo autónomo, mas com o seu consentimento. As ideias foram constantemente partilhadas com a educadora e decididas em conjunto se seriam adequadas.

Considerando o modelo pedagógico utilizado pela educadora na sala (Movimento Escola Moderna), tive como prioridade pensar e planear as atividades em conjunto com as crianças, tendo em conta as suas vozes. Todas as atividades propostas eram partilhadas com o grupo de modo que este pudesse partilhar as suas ideias. Tendo a oportunidade de ir conhecendo melhor o grupo de crianças e as suas capacidades e interesses, procurei de modo constante dar-lhes respostas, considerando a voz de cada uma delas. Posso afirmar que as crianças permitiram melhorar alguns aspetos da minha ação através da partilha de ideias.

**Criar laços afetivos e aprofundar relações de segurança, confiança e responsividade**, foi a intenção que considero ter sido a mais importante para um desenrolar da prática e que serviu de base para a realização do processo da PPSII, desde uma fase preliminar, em que procurei respeitar o tempo e o espaço de cada criança como ser individual, para que eu pudesse ser aceite como um novo elemento da sala de atividades. Em concordância com a postura adotada na PPSI, optei por

estabelecer um contacto com as crianças através do incentivo e do brincar. O meu objetivo principal foi que as crianças percebessem que podiam interagir comigo, mesmo sendo eu um elemento novo na sala de atividades. Como estratégia, demonstrei que podiam confiar em mim apoiando-as, incentivando-as, estimulando-as através da brincadeira e demonstrando-lhes carinho em determinadas atitudes, como por exemplo, oferecer-lhes colo ou aconchegá-las na hora da sesta:

“Sento-me ao lado da B. que está deitada na cama para fazer a sesta.

A B. estica o braço, segura-me na mão e diz *“Porque é que não tens nenhum bebé?”*

*“Não tenho porque primeiro ainda estou a estudar para ser professora”* – respondo-lhe.

*“A J. tem.”* – diz a B.

*“Um dia também vou ter B.”* – digo.

Aconchego-a no catre, tapando-a com o lençol e a manta. *“Dorme bem B.”*

A B. sorri e fecha os olhos.” (Cf. NC nº 3, 11 de novembro de 2020)

Outra das intencionalidades delineada foi a de proporcionar momentos que pudessem **promover a autonomia**. Este grupo de crianças, tendo elementos que são mais autónomos do que outros, tem alguns que necessitam de um maior incentivo. Não senti que fosse de todo uma intenção que tivesse de ser extremamente pensada, pois já era aceite como sendo algo natural na própria sala e nos seus elementos, por isso foi fácil aplicá-la. Optei por continuar a incentivar as crianças a realizar as pequenas tarefas que já faziam de forma autónoma e, no recreio, tentava sempre estimulá-las a que pudessem ser autónomas na parte da exploração. Por exemplo, quando uma das crianças não conseguia subir para a bicicleta ou para o baloiço, incentivava-a explicando como poderia fazê-lo. A tarefa de pendurar o casaco no cabide quando regressávamos do recreio foi também um desafio, sendo necessário recorrer ao incentivo para que conseguissem realizá-la. Posteriormente, notei que já o tentavam fazer sozinhas e sem pedir auxílio. As próprias crianças, nalgumas das tarefas realizadas, já nem solicitavam ajuda, pelo que era notório o seu desempenho com esta mesma intencionalidade. Tendo em conta, a ideia de Portugal (citada por Lobo, 2013), que “as nossas crianças são pouco autónomas porque não as educamos para a autonomia”, pode afirmar-se que é importante incentivarmos as crianças para que alcancem a sua própria autonomia.

Após estarmos em confinamento e regressarmos à instituição, deparei-me com o seguinte:

Curioso foi o facto de perceber que uma das crianças, que era bastante autónoma e independente, regressou com outra postura. Literalmente, a criança espera que o adulto realize determinadas tarefas por ela. Deste modo, é claro que as crianças se desabituarão, não só de determinadas rotinas, bem como de responsabilidades. Por outro lado, outra criança que tinha necessidade que repetíssemos algumas vezes a tarefa para a realizar, regressou com uma atitude que demonstra ser responsável, com espírito de iniciativa e refere muitas das vezes as regras da sala. É curioso como estes dois exemplos são verificados como uma alteração de comportamento de crianças tão distintas. Esta ausência da rotina do contexto escolar verificou-se marcadamente através dos recentes comportamentos das crianças na sala de atividades.” (Reflexão semanal – 15 a 19 de março de 2021).

Considero que esta ausência forçada devido à pandemia teve um resultado ambíguo, sendo possível observar comportamentos diferentes como explanado na reflexão anteriormente apresentada.

Denotado o **respeito pelo ritmo de cada criança** como sendo uma das intencionalidades mais importantes, optei por dirigir a minha própria conduta para que isso fosse possível. Deste modo, é crucial referir que, fosse em pequeno ou em grande grupo, respeitei sempre o tempo de cada criança. Houve algumas vezes em que, em momentos de partilha, algumas crianças demonstraram dificuldade em comunicar, fazendo com que tivesse de interagir de forma a incentivá-las, mas ainda assim, respeitando o seu ritmo.

O **desenvolvimento da expressão e da comunicação das crianças** é uma intenção que foi ao encontro da intenção explanada anteriormente. Se o objetivo de desenvolver a expressão e a comunicação das crianças tinha por base a preparação de um ambiente propício para que se sentissem capazes, então o respeito que demonstrei pelo ritmo de cada um tornou-se fundamental. Ao longo do tempo, foi necessária a minha intervenção para que esse comportamento mais “introvertido” se alterasse. Através dos momentos em *Circle Time* e até mesmo ao longo do dia, como nas brincadeiras livres ou pequenas tarefas de rotina, consegui desafiar as crianças para

que sentissem vontade de comunicar comigo. Posteriormente, foi fácil estabelecer o desafio de cada criança se expressar e comunicar em grande grupo de forma livre.

“Tendo o almoço terminado, o O. e o L. estão à espera para poderem ir à casa de banho. Enquanto isso, vemos as fotografias que estão coladas no móvel dos legos.

O O. aponta para a S. que está na fotografia. O L. diz algo que não se percebe. A auxiliar C. chama o O. para ir à casa de banho. Fico eu e o L.

O L. aponta para a educadora J. que aparece na fotografia e olha para mim.

Pergunto quem é. Ele olha para a foto, olha para mim e diz uma frase, mas que não consigo entender nada.” (Cf. NC nº20, 10 de dezembro de 2020).

Para **promover a curiosidade**, optei por recorrer à brincadeira em diversos momentos. Através do conto de uma história, em que suscitava alguns aspetos interessantes que poderia explorar ou através do brincar nas áreas da sala de atividades. Neste processo, surgiu o projeto “Os alces e as renas” que através da implementação do MTP (Metodologia de Trabalho de Projeto), as crianças conseguiram ter acesso a variadas informações, estimulando a sua curiosidade. Tentei sempre estimular o grupo através do questionamento, da utilização de histórias ou da criação de cenários em múltiplas brincadeiras.

Ao **promover a cooperação e a ajuda** tentei explorar através do seu incentivo. Quando uma criança não conseguia fazer algo, incentivava-a a ir pedir ajuda a algum amigo. Considero que esta estratégia foi fundamental porque ao longo da minha prática consegui observar que ajudavam os colegas sem ser solicitado. As crianças começaram a ter iniciativa quando era necessária ajuda para algo.

Por fim, tive como intenção **planear atividades ricas que fossem ao encontro do interesse das crianças**; fi-lo tendo em conta a opinião da educadora cooperante. As atividades foram sempre pensadas de acordo com o objetivo a alcançar e para que as crianças tivessem mais prazer em realizá-las. Prefiri propor atividades que fossem de facto realizadas pelas crianças com o intuito de lhes permitirem reconhecer que são capazes de realizar e não de ficarem *bonitas* do ponto de vista visual. Talvez pela oportunidade que a educadora me deu, consegui propor determinadas atividades que permitiram que as crianças explorassem de forma livre. Como é possível verificar nas planificações e nas reflexões semanais, tentei sempre ir ao encontro dos interesses do grupo (Anexo A, Planificações e Reflexões Semanais, pp. 157-211).

Em seguida, irá ser apresentado o processo de avaliação.

### **3.4. O que fez com que as crianças sorrissem cada vez mais?": avaliação**

Explanado o processo de intervenção e o modo como tentei dar resposta às intencionalidades educativas definidas, é importante refletir sobre o processo, avaliando o mesmo.

Considerando que consegui concretizar todas as intencionalidades pedagógicas a que me propus explorar com as crianças, com o tempo tornou-se claro que estas obtiveram uma resposta bastante positiva.

**Criar laços afetivos e aprofundar relações de segurança, confiança e responsividade** - esta intenção foi a que considero ter sido a mais rapidamente alcançada, pois as crianças receberam-me muito bem e acolheram-me de imediato. O respeito pelo espaço delas, mas em simultâneo, a existência da tentativa de um contacto próximo através de brincadeiras, possibilitou-me que conseguissem aceitar-me como um elemento da sala. Rapidamente consegui fazer com que criassem laços afetivos comigo, demonstrando através de pequenos gestos como o agarrar-me na bata, chamarem pelo meu nome ou receber um abraço quando entrava na sala:

“Entro na sala e a M. corre na minha direção de braços abertos. A sorrir diz: *“Alice!”*. Damos um abraço bem apertado e digo-lhe: *“Eu tive tantas saudades tuas.”*”

Ela responde: *“Eu também.” E olha para mim.*

Logo em seguida, o BO olha para mim escondido e sorri.

*“BO bom dia!”* – digo-lhe.

Ele corre na minha direção e salta para lhe pegar ao colo. Abraçamo-nos e digo-lhe como está crescido. *“Tinha muitas saudades tuas BO.”*

Ele sorri e abraça-me novamente.” (Cf. NC nº38, 15 de março de 2021)

Esta situação deu-se após regressarmos do confinamento de março, cujo regresso fez com que temesse uma alteração de comportamento das crianças perante a minha presença. Contrariamente ao que esperava, os laços que tinham sido construídos não tinham sido desfeitos e, pela primeira vez, muitas crianças utilizaram a palavra “saúde” dirigida a mim. Após terminar a PPSII, passadas duas semanas,

dirigi-me à instituição para entregar a bata e a primeira coisa que me disseram foi para ir vestir a bata e que já tinham saudades. A acrescentar, a educadora cooperante informou-me ainda que perguntavam por mim todos os dias e que, por mais que lhes explicassem que já tinha terminado o meu estágio e não ia voltar, no dia seguinte voltavam a perguntar se iria regressar.

**Promover a autonomia** foi a intencionalidade que verifiquei como sendo inata, pois está intrínseca em mim enquanto futura profissional. Sempre incentivei as crianças a realizarem as tarefas sozinhas porque creio que são capazes para o fazer. Quando nos encontramos numa situação em que estamos em contrarrelógio, tendemos a facilitar e a realizar as tarefas pelos mais pequenos, mas tentei não o fazer pois, desse modo, iria contradizer aquilo a que me tinha proposto. Ao longo do tempo, tornou-se notório que as crianças eram cada vez mais autónomas. No momento da higiene, quando tinham de lavar as mãos, algumas das crianças demonstravam dificuldades em puxar as mangas da camisola para cima para não as molhar. Por isso optei por lhes mostrar que só era necessário puxarem as mangas um pouco e não até ao cotovelo como tentavam e não conseguiam. A partir daí, tornou-se a ação exequível para eles, e assim tornaram-se autónomos nesta tarefa que, inicialmente, era difícil.

**O respeito pelo ritmo de cada criança**, foi das intencionalidades que mais teve de ser explorada, pois três das crianças apresentavam um ritmo particular. No entanto, sempre lhes dei tempo e espaço para realizarem as atividade e/ou tarefas como queriam e sentiam necessidade. Jamais adotei uma postura de celeridade ou de impaciência, o que acredito ter-lhes possibilitado a vontade de realizar determinados desafios propostos.

Quanto ao **desenvolvimento da expressão e da comunicação das crianças**, considero que foi possível devido ao ambiente construído, tendo uma base de respeito e confiança. Assim, as crianças que eram mais introvertidas ou rejeitavam de algum modo a comunicação em grande grupo, passaram a sentir-se apoiadas e começaram a expressar-se e a comunicar.

**Promover a cooperação e a entreaajuda** foi das intencionalidades a ser alcançada mais rapidamente em consonância com a primeira, pois após ter incentivado algumas vezes as crianças a procurarem ajuda de outro colega ou pedirem ajuda a alguém que não nós adultos da sala, os mesmos demonstraram rapidamente iniciativa para o fazer. A palavra “ajudar” ficou *impregnada* na sala como sendo indispensável.

Por fim, **planear atividades ricas que fossem ao encontro do interesse das crianças**. Considero que realizei atividades e propus desafios em que sabia que as crianças iriam demonstrar interesse, assim como aquelas que sugeriram realizar. Ainda assim, avaliando o percurso, sei que poderia ter planeado mais atividades que pudessem ir mais além.

Remetendo para a equipa educativa e terminando este subcapítulo, refletindo sobre todo o meu percurso da PPSII, penso que alcancei os objetivos definidos. A relação de confiança, respeito e cooperação tornou-se óbvia e, deste modo, trabalhámos como uma equipa coesa que partilhava ideias e experiências sem receio de errar. Tanto a educadora como a auxiliar permitiram-me acrescentar conhecimento à minha *bagagem*, que pretendo levar comigo como futura educadora.

Em seguida, irá ser apresentada a avaliação aprofundada de uma criança.

### **3.5. “Cada criança alcança as suas vitórias”: avaliação aprofundada de uma criança**

É necessário saber *olhar* para cada criança como um ser individual, apesar de termos um grupo, ainda que reduzido, na sala de atividades. Sustentando a ideia de que a avaliação é importante para um possível acompanhamento da evolução do grupo, é igualmente importante fazê-lo de forma individualizada. *Olhar* para a criança e compará-la consigo mesma, tendo em conta diversos fatores ao longo de um determinado tempo. No entanto, há que perceber que este tipo de avaliação que irá ser apresentada é uma avaliação baseada na documentação do processo da sua aprendizagem.

Neste sentido, foi realizada a avaliação de uma criança, através da construção de um portefólio onde é apresentado o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. Neste portefólio, constam informações acerca dos diversos domínios, comportamentos e interações, com as outras crianças ou com os adultos, incluindo a família. Considerando um portefólio individual e em concordância com Cardona et al (2021), é a criança que tem o poder de escolha, construindo-o desse modo. Encarada como uma forma de dar voz à criança, é importante que consiga rever-se na produção e que a defina como sendo sua.

Como refere Parente (2014), existe uma vasta diversidade relativamente ao portefólio de avaliação, acarretando elementos que são semelhantes e outros distintos, mas assegurando a sua identidade, ainda que sejam abordadas áreas diferentes. Tendo

em conta a interrupção por parte da pandemia, só consegui realizar o portefólio com a criança na última fase da minha prática. Ainda assim, foi possível reunir e organizar a informação devida para a realização do portefólio. Mesmo com o tempo escasso, optei por manter o objetivo traçado e conceder à criança a liberdade para escolher e decidir como fazer o seu portefólio, mas para isso, seria importante partilhá-lo com ela.

*“Z. quero conversar contigo sobre uma coisa muito importante.” – digo-lhe.*

*“O quê?” – diz-me enquanto está deitado.*

*“Eu gostava muito de fazer um portefólio contigo. Sabes o que é?”*

*“Não sei.”*

*“É um livro onde podemos pôr fotografias tuas com a tua família, dizermos o que mais gostas de fazer com a mamã e com o papá, onde pomos as tuas pinturas, jogo que tenhas feito, muitas coisas. Tudo aquilo que tu quiseres. O que achas?”*

*“Eu quero fazer. Podemos fazer agora?” – pergunta-me.*

*“Agora não podemos porque vamos dormir, mas começamos em breve, está bem?”*

*“Sim.” (Cf. NC nº35, 19 de janeiro de 2021)*

A criança escolhida demonstrou um interesse constante ao longo da construção do seu portefólio, denominando-o por *“Portefólio do Homem-Aranha”*. O produto foi realizado inteiramente por ela, desde a escolha do formato, os materiais utilizados e inclusive a organização da informação recolhida (Anexo D). Apresento, de seguida, um excerto do trabalho realizado com a criança:

Nunca contestei o porquê de querer utilizar determinado material ou querer colar uma fotografia de uma determinada forma. É curioso que, quando estava a colar uma das fotografias, a criança aproximou-a da folha e olhou para mim, como se esperasse indicações para o fazer. Nestes pequenos detalhes entendidos como comunicação não verbal, incentivei-o sempre a fazer como queria, dando-lhe liberdade de escolha. Queria ter explorado mais a motricidade fina pois é uma das competências mais delicadas, no entanto, com o tempo reduzido não foi possível. Ainda assim, foi a criança que recortou, colou, desenhou e pintou (Excerto da Reflexão Semanal – 05 a 09 de abril de 2021).

Considero que não existiu tempo de qualidade de modo a ser possível tornar o portefólio mais rico relativamente à exposição de trabalhos e inúmeras atividades que foram realizadas. Outro aspeto que podia ter sido explorado de modo que ficasse mais completo foi o separador da família:

O pedido da criança à família para que trouxesse fotografias para colocar no portefólio, foi feito, mas sem sucesso. A criança demonstrou preocupação ao longo dos dias atendendo ao facto de não trazer as fotografias, mas tranquilizei-a dizendo que depois em casa poderia acrescentá-las onde quisesse (Excerto da Reflexão Semanal – 05 a 09 de abril de 2021)

Ambicionando um portefólio contruído totalmente pela criança escolhida, tive dificuldade em “gerir os momentos da sua construção, pois tentei não condicionar a rotina da criança, respeitando a sua vontade de ir brincar ou de realizar outras tarefas. Só tínhamos um momento na parte da manhã em que poderíamos desenvolver o portefólio, pois no restante tempo do dia não era possível, não sendo o portefólio a única responsabilidade presente no seu dia. Ao longo deste processo, tive consciência de que a construção de um portefólio consiste em ter tempo de qualidade, ou seja, não podemos impor prazos em que a criança se sinta pressionada a terminá-lo. É necessário que vá sendo construído aos poucos e com calma, apelando e desenvolvendo determinadas competências da criança” (Excerto da Reflexão Semanal – 05 a 09 de abril de 2021).

Concluí esta avaliação, tendo alcançado um objetivo maior em que a criança se sinta realizada com o produto final, dando-lhe a certeza de que sabe fazer e de que é capaz de o fazer (Collins, 1998, citado por Parente, 2004).

Em seguida, será apresentado o capítulo da investigação em JI.

4. "ERA IMPORTANTE QUE  
ESSAS AVENTURAS FOSSEM  
BEM GUARDADAS..."

INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

#### 4.1. “E porquê?”: identificação e fundamentação de uma problemática

Durante a minha prática na PPSII, defrontei-me com inúmeras situações que, com o passar do tempo, se foram tornando cada vez mais significativas no que toca ao conto/reconto das histórias. Através da observação realizada e das vivências ao longo dos dias, foi evidente a importância que as histórias tinham, não só nas rotinas, mas mais especificamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças daquela sala.

*Meninos vamos sentar-nos nas nossas estrelinhas está bem?*

As crianças dirigem-se ao *Circle Time*.

A M. vai buscar um livro e a B. diz: “Queremos que nos contes uma história”.

“Meus amores, eu conto a história daqui a pouco, pode ser? Antes disso temos de cantar o Bom dia”.

“Está bem”, dizem elas.” (Cf. NC n.º 6, 11 de novembro de 2021).

Tendo o grupo de crianças um *forte* interesse por histórias, é patente o impacto no seu desenvolvimento através da exploração destas, recorrendo a educadora cooperante a diferentes recursos. Neste seguimento, surgiu a problemática “**as diferentes formas de contar histórias em Jardim de Infância**”.

O interesse por este tema surgiu quando no início da prática, as crianças, ainda antes de terem estabelecido uma relação comigo, me pediam para lhes contar histórias da “*mala da educadora*”. Esta mala contém recursos pertencentes a inúmeras histórias, como bonecos construídos em feltro ou até mesmo livros de diferentes texturas. Cada vez que esta se abria, as crianças demonstravam interesse em ouvir as histórias e vivenciá-las de inúmeras formas. Os pedidos eram constantes, fosse de um livro presente na biblioteca da sala ou através da mala de histórias. Este pedido era feito em vários momentos do dia: No *Circle Time*, antes do almoço, no momento da higiene antes de irem dormir ou até mesmo quando já estavam deitados para dormir a sesta. O pedido tão frequente por parte das crianças deixava claro que era algo importante e fundamental ao seu desenvolvimento e crescimento. No momento do *Circle Time*, depois de todas as tarefas concretizadas, quando uma das crianças trazia um livro de casa, contava a história, utilizando apenas como recurso o livro e a expressão corporal. Noutros dias, a educadora S. abria a mala, retirava um dos sacos com recursos e

começava a contar a história, utilizando apenas os bonecos de feltro, dispensando o recurso do livro:

A educadora S. abre a mala e retira um saco de lá de dentro.

*“Eu acho que vocês vão gostar desta história”.*

As crianças estão sentadas em meia-lua como habitual, no *Circle Time*, enquanto aguardam que a história comece.

A educadora abre o flanelógrafo e retira dois mochos construídos em feltro.

*“Era uma vez... um mocho que vivia com a sua mamã.”*

Conforme foi contando a história, foi manipulando as personagens de feltro.

As crianças vão participando na história pois vendo o que acontece, vão contando também.

No final, a educadora deixa que as crianças explorem os recursos da história apresentada (NC n.º 9, 19 de novembro de 2021).

Estes acontecimentos permitiram que surgisse um interesse relativamente a esta temática, com o intuito de perceber quais as diferentes formas de contar histórias no contexto de Jardim de Infância. Assim, defini dois **objetivos para a investigação**:  
temática:

- i) **Analisar a importância de se contar histórias às crianças em Jardim de Infância;**
- ii) **Identificar e analisar as diferentes formas de se contar histórias.**

O conto/reconto das histórias é um momento interessante, uma vez que as crianças disfrutam de um momento que lhes permite adquirir determinados conhecimentos, sejam eles ao nível da aprendizagem ou da sua própria identidade. De acordo com Abramovich (1997, citado por Castro, 2017), as crianças passam a visualizar e a reagir, de uma forma inteligível, aos seus sentimentos perante o que as rodeia. Neste sentido, constata-se que as crianças conseguem apreender conhecimentos através das histórias. Para além disso, conseguem fazê-lo através de diversas formas, não sendo a única regra a utilização de um livro.

Tendo em conta que o grupo de crianças está inserido numa instituição que explora diferentes formas de contar histórias, acaba por ser um aspeto positivo para o seu desenvolvimento pois, deste modo, consegue-se abordar temas de diversas formas.

A exploração das diferentes formas de contar histórias por parte da equipa educativa permite que as crianças demonstrem um maior gosto pelas histórias.

De seguida, irá ser apresentada a revisão da literatura.

#### **4.2. “Muitas pessoas sabem o quanto as histórias são importantes”: Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

Desde a nossa infância que o conceito de contar histórias está presente na nossa vida, seja no contexto familiar ou no contexto escolar. Na cultura ocidental, existe a consciência de que as histórias têm um papel importante no que diz respeito ao domínio das artes e da língua. Mas, as histórias imperam muito antes do nosso tempo. De acordo com CartaCapital (2016), desde o século XVI que alguns contos são baseados em lendas. Se considerarmos, por exemplo, os contadores de histórias e a sua perícia para as contarem, veremos que, de facto, existem diferentes formas de contar uma história. Segundo Santana (s.d), o contador de histórias não é meramente alguém que narra, é alguém que improvisa e adapta os seus contos, utilizando a palavra como um instrumento necessário para transmitir o desejado.

Neste sentido, é possível afirmar que, em concordância com Mainardes (s.d.), “o hábito de ouvi-las e de contá-las tem inúmeros significados, está interligado ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e de se expressar, à construção de identidade e aos cuidados afetivos” (p.3).

De acordo com Castro (2017, citado por Pimentel, 2017), o momento de ouvir histórias permite que as crianças consigam despertar os seus interesses, independentemente da sua faixa etária. Seguindo esta linha de pensamento, “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). Para Cavalcanti (2002, citado por Silva, 2014, p.31), “a partir das histórias, é possível apresentar à criança o infinito que ela tem dentro de si”, sendo estas utilizadas como estratégias para fomentar a descoberta e uma compreensão das mesmas, proporcionando-lhes prazer (Albuquerque, 2000). Num sentido mais lato, é esta a área de expressão e comunicação que se distingue entre domínios “que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação

com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (Silva, 1997, p. 56).

Outro fator importante a referir é que esta ação de contar histórias permite não só estimular as crianças, mas também motivá-las a que se tornem leitoras. A criança, ao desenvolver desde cedo o gosto pela leitura das histórias, terá a oportunidade de construir novas ideias, de vivenciar novas experiências e de ter acesso aos livros permitindo um aumento do vocabulário e, conseqüentemente, uma postura positiva relativamente à leitura. O contacto dito precoce com a leitura e a regularidade com que se contam/ouvem histórias são fatores determinantes para a formação de pequenos leitores (Silva, 2014). Mendes (2015), refere ainda um aspeto importante quando afirma que defende “a possibilidade de se explorar o livro de forma a estimular as competências literárias e o espírito crítico e reflexivo das crianças, conjugando a fruição da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora desde a educação pré-escolar, de forma a alimentar o gosto pela leitura e a formar futuros leitores competentes e críticos” (p.148).

Quando é o momento de se contar uma história, há que procurar um livro na biblioteca presente na sala de atividades. Normalmente, a criança dirige-se à mesma e escolhe um livro, tendo por objetivo que seja o adulto a lê-lo ou que seja a própria a contar a história. De acordo com Hohmann e Weikart, (2001), as crianças replicam determinados comportamentos já observados no adulto e simulam uma leitura, tendo como base aquilo de que se lembram ou que observam nas ilustrações. Considero que esta ação lhes possibilita a oportunidade de explorar o livro de forma individual e própria, pois é aqui que conseguem abrir o livro, manuseá-lo e recontar histórias da forma que bem entenderem. Na mesma área podem estar presentes outras crianças ou adultos, mas ainda assim, é o espaço em que a criança se refugia para conseguir explorar os livros de forma mais pessoal. Defendo, pois, que na biblioteca existam livros de qualidade, devendo recorrer-se a determinados critérios de seleção, tanto a nível de estética literária como plástica, como por exemplo ter ilustrações visíveis e explícitas, temas que vão ao encontro da vida das crianças e conteúdos que sejam claros e simples (Sobrinho, 2000). Por isso, “é preciso colocar à disposição das crianças livros de diversa tipologia, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas – livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros *pop-up*, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças, livros

escolhidos pelo adulto-mediador de acordo com critérios estéticos e pedagógicos de seleção” (Mendes, 2015, p. 144).

Em concordância com Silva (2014), a diversidade, quer ao nível de conteúdo, quer ao nível das ilustrações, permite que a criança tenha acesso, desde cedo, a uma forma de representação do mundo de formas diferentes. A verdade é que “o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir” (Marchão, 2013, p.30) e é através deste que a criança consegue unir emoções, sentimentos e diferentes formas de ver o que a rodeia. Neste sentido, importa ao adulto-mediador, que se encarrega de o seleccionar e de o fazer chegar à criança, perceber se esse livro acrescenta algo às vivências das crianças; se dá respostas às suas inquietações e problematiza o aparentemente inquestionável; se permite a valorização da identidade e a construção da autoestima, favorecendo o processo de maturação psicoemotiva da criança; se incute afetos e valores de forma subtil, permitindo o amadurecimento da consciência cívica e relacional da criança; se permite o desenvolvimento da criatividade e da capacidade intelectual da criança” e se “surpreende, seduz, provoca espanto ou deslumbramento” (Mergulhão, 2008 citado por Mendes, 2015, p. 146).

O adulto deve ter consciência de que “a leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e que a ouve ler” (Mendes, 2013, citado por Mendes, 2015, p.147).

De seguida, será um subcapítulo sobre as diferentes formas de se poder contar histórias.

#### **4.2.1. “E, como conseguiríamos partilhar as nossas aventuras?”: De que formas(s) se podem contar histórias no Jardim de Infância?**

É notório que a utilização do livro não é o único recurso e a única forma de contar uma história. Dependendo do contexto educativo onde a criança está inserida e da equipa educativa presente, existem inúmeras formas de contar histórias, utilizando diversos recursos. Quando o adulto dinamiza o conto/reconto de uma história, pode optar pela utilização de alguns recursos, como adereços, personagens construídas com materiais diversos, música, cenários, mímica, sombras, entre outros. A utilização desta estratégia, em paralelo com a interação da narrativa, possibilita à criança o acesso a um

processo de aprendizagem único, permitindo-lhe ir mais além do que já conhece. Segundo Albuquerque (2000), a utilização do livro como recurso para a narrativa de uma história por parte do educador, é um fator que limita a criança quanto à sua imaginação, pois convida-a a observar e aceitar as personagens como são apresentadas. Deste modo, é importante dar liberdade aos mais pequenos para que tenham a possibilidade de vivenciarem histórias através da utilização de outras técnicas. Mata (2008, citada por Silva, 2014, p. 35) menciona algumas destas técnicas:

O auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros.

Quando o educador utiliza este tipo de técnicas, promove o envolvimento e a motivação das crianças no momento do conto. Ora, se desde o início defendemos e acreditamos que a criança deve ter um papel de agente ativo no seu processo, é por isso igualmente importante que tenha um papel participativo, devendo mesmo interagir. Desde cedo que as crianças demonstram prazer em construir as suas produções, como por exemplo os fantoches/marionetas para, posteriormente, conseguirem utilizá-las para contar histórias ou para brincar. Segundo Oliveira (2019), a diversidade de materiais permite que as crianças experimentem, possibilitando-lhe que construa aquilo que idealiza.

As histórias podem ser contadas através de fantoches, marionetas, personagens construídas em feltro e um flanelógrafo, teatro de sombras, dramatização, entre outros que, de acordo com Souza e Bernardino (2011, citados por Oliveira, 2019, p.27), são recursos que permitem estimular a imaginação e, conseqüentemente, expressar as emoções que a criança traz consigo.

Desde cedo que a criança tem uma capacidade espontânea de recriar “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (Silva et al., 2014, p.52.) Este tipo de atividade é denominado **jogo simbólico**, podendo ser explorado quando o adulto lhe oferece ferramentas, como por exemplo, dar sugestões, incentivar ou interagir, criando novos papéis. Existe ainda o **jogo dramático**, mais conhecido por “faz de conta” entre os

mais pequenos, que “é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais (...) ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.” (Silva et al, 2014, p.52) Como afirma Falcão e Vieira (2018), “as crianças mobilizam naturalmente nas suas brincadeiras os mais diversos objetos, a que dão vida e a que atribuem diferentes funções (...)” (p.169). Este tipo de situação pode envolver outros indivíduos ou não, chegando a desenvolver uma história de cariz livre. É importante ainda referir que este tipo de jogo “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva et al 2014, p.52) “É quando estão a brincar que as crianças processam o mundo em que vivem, reproduzindo situações e pessoas com as quais contactam no dia-a-dia, seja porque as incomodam ou não as compreendem, seja porque lhes agrada ou as divertem” (Falcão e Vieira, 2018, p.167). Desta forma, a criança consegue comunicar e expressar-se, aproveitando as oportunidades criadas por si ou pelo adulto, e alcançar um determinado nível de complexidade. Também referido por Woofl (2011, citado por Pereira et al., s.d), este tipo de jogo é uma atividade considerada inata, em que as crianças conseguem ter acesso à sua própria autonomia e decisão para conseguir desenrolar o seu jogo de acordo com a sua criatividade e imaginação. O adulto deve, então, apoiar o jogo dramático para estimular e incentivar a criança a criar diversas situações como, por exemplo, desenvolver a comunicação oral. Até porque é “nos momentos de brincadeira com objetos” que “as crianças se assemelham aos atores-manipuladores: tomam decisões, estabelecem analogias com as relações humanas, manipulam e dão voz” (Falcão e Vieira, 2018, p.169). A utilização de recursos é uma forma de facilitar “a expressão e a comunicação, através de “um outro”, (Silva et al., 2014, p.52), sendo uma via para o decorrer do jogo dramático da criança.

Um dos recursos mais utilizados em contexto educativo e que as crianças mais ambicionam construir, é o **fantoche**, podendo ser também denominado de **marioneta de luva**, que segundo Tranter (2018, citado por Falcão & Vieira, 2018), é “uma marioneta de luva (...) colocada na (...) mão” cuja “técnica é bastante simples. Pausa, movimento e depois pausa novamente” (p.173). É através deste que a criança consegue dar-lhe vida e recriar situações através da sua imaginação podendo

transmitir aquilo que sente. “Estes bonecos representam para ela um ser imaginário relacionado com o Eu (...)” (Rodrigues 2012, p.19) Este tipo de bonecos faz com que a criança se sinta livre para poder exteriorizar tudo aquilo que pretende, não tendo nenhum entrave para projetar aquilo que deseja. É certo que “a abordagem às marionetas realizada em contextos de educação formal a partir dos primeiros anos de idade (...) antecipa desde logo as potencialidades (...) de desenvolvimento e aprendizagem (Falcão & Vieira, 2018, pp. 166-167).

Outro dos recursos que apela ao mundo imaginário e à criatividade da criança é o **teatro de sombras** em que, através de uma tela branca e um foco de luz, é possível construir inúmeras figuras, utilizando “múltiplas estratégias de projeção” (Falcão & Vieira, 2018, p.170). É uma técnica simples que abarca uma panóplia de estratégias para se contar uma história: utilizando figuras recortadas, bonecos ou o corpo, as silhuetas e as sombras conseguidas irão fazer com que, quem observa o lado oposto do pano, consiga absorver a história através dos mesmos.

Existe ainda a dramatização, em que é possível contar uma história sem utilizar nenhum recurso. Podemos contar uma história utilizando diversos tons de voz e diferentes expressões, ou através de uma canção ou de uma dança, ou num ambiente escuro, em que é utilizada uma lanterna para se conseguir observar as imagens da história, que estão afixadas nas paredes ou no teto enquanto a história vai sendo narrada, ou até num jardim, enquanto se seguem os passos da própria narrativa ou sem proferir uma única palavra e cada um imagina a história como desejar. Existem inúmeras formas de contar histórias e, cada uma delas, permite à criança desenvolver as competências necessárias ao seu crescimento de um modo saudável e pleno.

De seguida, irá ser apresentado o roteiro metodológico e ético elaborados no decorrer da investigação realizada.

### **4.3. “Podemos contá-las de formas diferentes e cabe-nos a nós escolhê-las”: Roteiro metodológico e ético**

#### **4.3.1. Natureza da Investigação**

Apesar de o relatório ter como principal objetivo descrever, analisar e refletir sobre a intervenção realizada em contexto de JI, pressupõe também uma parte investigativa em torno de uma problemática que se revelou pertinente no decorrer da PPSII: **“Quais as diferentes formas de contar histórias em Jardim de Infância?”**

A problemática surgiu da observação de muitos momentos em que as crianças demonstraram um interesse crescente por histórias e, conseqüentemente, pelas diferentes formas como a educadora cooperante as contava. A educadora continha uma mala, onde dispunha de diversas histórias e diferentes recursos para as contar, acabando por ser notório que naquela sala se contavam histórias de formas distintas. Assim, defini dois objetivos para a investigação acerca deste tema:

**i) Analisar a importância de se contar histórias às crianças em Jardim de Infância;**

**ii) Analisar as diferentes formas de se contar histórias.**

De forma a conseguir dar resposta às questões a que me propus e ainda, saber mais sobre a temática, foi necessário observar as crianças ao longo dos seus momentos de rotina e, também, nos momentos em que eram contadas histórias e os seus registos.

A investigação realizada é de **natureza qualitativa**, pois que tem como foco a descrição de acontecimentos realizados dentro do seu contexto, focando-se na análise dos indivíduos a observar; “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 50).

Em seguida, serão apresentados os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados na investigação.

#### **4.3.2. “E, como podemos descobrir?”: Métodos e técnicas de recolha de dados**

Tendo em conta a temática abordada, o método utilizado para suportar a investigação realizada foi o método de **estudo de caso**, focando-se num assunto específico e complexo que, segundo Yin (2001, citado por Gomes, 2018), corresponde a “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.31). De acordo com Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010), este estudo é um estudo de caso **intrínseco**, pois “o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes” (p.58).

Quanto às **técnicas**, foram utilizadas a **observação direta** (participante e não participante), realização de **entrevistas semiestruturadas realizadas à equipa educativa da sala de atividades da PPSII**, nomeadamente à educadora cooperante (cf. Anexo E) e a respetiva transcrição (cf. Anexo G), à auxiliar (cf. Anexo E) e respetiva transcrição (cf. Anexo H) e à psicopedagoga da instituição (cf. Anexo F) também com a respetiva transcrição (cf. Anexo I). Relativamente aos **instrumentos** utilizados, foram elaboradas **notas de campo através da observação** e dois **guiões para as entrevistas**. Por fim, foi utilizada a **análise de conteúdo** como **técnica de tratamento e análise dos dados**. Segundo Máximo-Esteves (2008), a triangulação destes dados “é um processo que confere qualidade à investigação” (p.103), sendo necessária a sua articulação.

A investigação foi dividida em **quatro fases: planeamento, recolha de dados, análise de dados e conclusões**.

No que toca ao **planeamento**, foi necessário partilhar e discutir com a instituição e a equipa educativa o tema a investigar, o consentimento para ser possível fotografar as crianças e aplicar as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Na etapa seguinte, foi fundamental a **recolha de dados** através de diversas técnicas, baseada no princípio da triangulação, pois é considerado como “uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos” (Souza & Zioni, 2003, p. 78). Neste sentido, foi utilizada a **observação direta** (participante e não participante) das ações das crianças e dos adultos, em que foram realizados registos diários e reflexões semanais (notas de campo), tendo também registos fotográficos. Foram realizadas três **entrevistas semiestruturadas** à equipa pedagógica da sala, nomeadamente à educadora cooperante, à auxiliar de educação e à psicopedagoga para que fosse possível ter acesso ao testemunho das suas experiências pois, como referem Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62). Dado que as entrevistas foram de tipo semiestruturado, as questões foram previamente estabelecidas, não tendo de cumprir uma ordem concreta de respostas (Cf. Anexos E e F) Foram elaborados dois guiões, sendo que a educadora cooperante e a auxiliar de educação tiveram acesso ao mesmo e a psicopedagoga da instituição a um outro guião.

Na terceira fase, houve uma necessidade de realizar **o tratamento de dados** recolhidos, de forma a organizá-los, a apresentá-los e a analisá-los tendo em conta a

**análise de conteúdo** e como base Bardin (2011). Deste modo, foi realizada uma pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Seguindo as diretrizes da autora (Bardin, 2011), quando tratamos o material recolhido, é necessário codificá-lo, a que corresponde “uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.97). Esta codificação foi organizada através do recorte (escolha das unidades), da enumeração (escolha das regras de contagem) e, por último, da classificação e agregação (escolha das categorias) (Bardin, 2011).

Na última fase, foi necessário realizar a **leitura da análise dos dados** e relacioná-los com que o nos diz a revisão da literatura, de modo a fundamentar e dar sustentação ao que foi abordado e aos resultados obtidos.

Por fim, salvaguardo a dimensão ética que não foi delimitada apenas ao processo de investigação, mas sim ao longo de toda a minha prática. Ao longo da minha prática educativa, defini um conjunto de princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011) relativamente às crianças, à equipa educativa e às famílias que foram moldando a minha ação pedagógica, dando lugar a um **roteiro ético** (cf. Anexo J). Quanto à ética na profissionalidade, esta foi também considerada a partir *da Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011). Com efeito, os **objetivos da investigação** foram partilhados e discutidos somente com a equipa educativa, não tendo tido a oportunidade de partilhar com as famílias devido ao contacto inexistente entre ambas as partes. Aqueles não foram partilhados com as crianças, dado o seu estágio de desenvolvimento; no entanto, a problemática identificada partiu do interesse das mesmas.

Quanto aos **custos e benefícios**, apenas consigo identificar custos relativamente à ausência das famílias que, não permitiu que as mesmas participassem e tivessem um papel importante neste processo. Deste modo, as crianças não tiveram a oportunidade de vivenciar determinados momentos de conto através das suas famílias, o que seria bastante interessante e desafiante.

Relativamente à **privacidade e confidencialidade**, todos os indivíduos foram respeitados e os seus dados protegidos, sendo apenas exposto de forma anónima.

Quais as **crianças a envolver e a excluir**, defini incluir todas as crianças, pois a investigação partiu de um interesse comum ao grupo, demonstrando-se envolvido nas propostas ao longo de toda a prática.

Por fim, o objetivo será que a investigação tenha um impacto positivo em todos os envolvidos, tendo em conta a utilização de diferentes recursos para contar histórias.

De seguida, será realizada a apresentação e discussão dos dados obtidos no decorrer da investigação.

#### **4.4. “Não nos podemos esquecer de dar voz a quem nos ouve”: Apresentação e discussão de dados**

Com o objetivo de apresentar a temática a que me propus desenvolver ao longo da prática, serão partilhados, de seguida, os dados que foram recolhidos através das entrevistas realizadas aos elementos da equipa educativa (cf. Anexo K) e da observação direta (participante e não participante), bem como dos comportamentos das crianças.

Posteriormente à recolha de dados, foi necessário organizá-los (cf. Anexo L). Deste modo, foi utilizado um sistema de categorização, com o intuito de classificar os elementos comuns a um grupo, sendo que depois foram agrupados tendo em conta determinadas categorias que fizessem sentido de acordo com o tema da investigação (Bardin, 2011).

Em seguida, será apresentada uma tabela em que são identificadas as categorias e subcategorias que sustentam a análise da discussão dos dados apresentados posteriormente (cf. página seguinte).

**Tabela 2.**

*Categorias e subcategorias de análise*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Diferentes formas de contar histórias	Importância das histórias na vida das crianças	Indutor “curiosidade” Indutor “aprendizagem” Desenvolver a linguagem Gestão de emoções Imaginação Jogo simbólico Memória
	Desenvolvimento e aprendizagem	Gestão de emoções Poder crítico Poder reflexivo Desenvolvimento de inteligências

Recursos preferidos	Livro físico Objetos/Bonecos Dramatização
Interesse em ouvir	Sim Não
Recursos utilizados	Livro Bonecos Fantoches/dedoches/marionetas Materiais construídos pelas crianças Dramatização
Tempo de experiência	< 5A >5A
Papel da Família	Construção de atitudes/comportamentos Promoção de hábitos de leitura Influência positiva
Papel do JI	Ajudar na interpretação Estimular a participação da criança Decifrar/observar ilustração
Importância do contacto com o livro	Sim Não

*Nota.* Adaptado de Bardin (2011).

Seguidamente, serão apresentados os dados obtidos acerca das diferentes formas de contar histórias em Jardim de infância. Para tal, mobilizei os dados qualitativos adquiridos através da observação e registo, com os dados das entrevistas e com o recurso a fundamentação teórica sustentada por vários autores, de forma a discutir os dados obtidos.

A abordagem a esta temática é feita muito precocemente. Desde o início da minha formação, enquanto futura educadora, que toda a equipa docente das diferentes unidades curriculares defendia que o estímulo e a boa relação com a leitura conduzem a criança no seu processo de desenvolvimento cognitivo e as formam como futuras leitoras, proporcionando, de forma indireta, o seu sucesso escolar e académico, uma vez que, para o alcançar, os hábitos de leitura e reflexão acerca daquilo que lemos e ouvimos é de extrema importância. A revisão bibliográfica realizada veio reforçar a importância das histórias no processo de crescimento e aprendizagem de cada criança e de como ela expande os seus horizontes e se constrói como futura leitora, dissipando qualquer dúvida que ainda existisse.

São diversos os autores que espelham essa mesma importância em diferentes estudos realizados e que foram referenciados no subcapítulo anterior (cf. revisão da literatura, pp. 38-43), assim como a importância das diferentes técnicas utilizadas pelos agentes educativos. Para dar conta destas evidências, foram realizadas entrevistas aos diferentes agentes educativos da sala, entrevistas semiestruturadas e realizada, posteriormente, uma análise de conteúdo das mesmas.

A tabela que se apresenta de seguida pretende ilustrar a categorização da “Importância das histórias na vida das crianças”.

**Tabela 3.**

*Categoria “Importância das histórias na vida das crianças*

<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Indutor “curiosidade”	2
Indutor “aprendizagem”	2
Desenvolver a linguagem	3
Gestão emoções	2
Imaginação	3
Jogo simbólico	2
Memória	1

A importância das histórias na vida da criança foi comprovada pelos três elementos da equipa pedagógica, sendo que as categorias mais evidenciadas foram o Desenvolvimento da Linguagem e a Imaginação, com 3 unidades de enumeração cada.

*Então, como começam as histórias? Era uma vez...”*

*“Era uma vez um alce chamado Simão. O Simão vivia na floresta e ele gostava de brincar.” – diz o Z.*

*“Ele tinha um amigo que era a rena Frederico e gostava de jogar à bola com o Simão.” – diz a B.*

Cada criança foi dizendo o nome da sua rena ou do seu alce e foi contribuindo com um pequeno excerto para a construção da história (cf. NC nº34, 18 de janeiro de 2021).

Neste exemplo, é possível observar que as crianças são estimuladas a explorar a sua imaginação e a desenvolver a sua linguagem. Através da utilização das

marionetas dos alces e das renas que as crianças realizaram, optaram por construir uma história, sendo visível que referiram algumas das suas vivências. Como refere a educadora cooperante “além do prazer de entrar num outro mundo, com personagens e seres imaginários, as crianças podem fazer associações com suas próprias vivências” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G).

Ainda sendo possível observar o desenvolvimento da linguagem, segue-se outro exemplo de que o adulto incentiva as crianças a desenvolverem a linguagem através do diálogo que é criado no momento do conto. “As histórias são muito importantes porque através delas, podem ser realizadas inúmeras aprendizagens” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G), podendo verificar-se este facto através da seguinte nota de campo:

As crianças acompanham a história, ajudando a completar algumas partes.

“A lagartinha comeu 4 quê?” – pergunta a educadora.

“Morangos” – diz a M.

“A lagarta tem muita fome.”

“Um, dois, três, quatro.” – diz a C.

No final da história, a educadora diz à B. para contar quantas ameixas estão ali. A B. conta-as (Cf. NC nº30, 12 de janeiro de 2021).

Em seguida, será apresentada uma figura onde é possível observar a exploração do recurso e consequentemente a realização das contagens.

### Figura 1.

*Desenvolvimento da linguagem através da história “A Lagartinha Comilona” de Eric Carle*



Tal como abordado na revisão da literatura realizada, Cavalcanti (2002, citado por Silva, 2014, p.31), dá-nos conta disto mesmo, da possibilidade de transformar o infinito de cada criança em momentos prazerosos de descoberta e compreensão. Por sua vez, Silva (2014) afirma que o acesso aos livros permite um aumento do vocabulário e, inevitavelmente, o desenvolvimento da linguagem. O exemplo seguinte demonstra-o: uma criança já conhecia a história e, durante o conto, utilizou um vocabulário mais complexo, como por exemplo, a palavra “confiante”.

*E o Tobias queria ver a Lua de perto, mas tinha medo*” – disse o BO.

*“Mas a mamã disse-lhe o quê?”* – perguntou a Ed. S.

*“Disse que ele era capaaaz! E ele ficou confiante.”* – responde o BO.

Esta história foi contada pelo BO. porque foi a mãe que escreveu o texto e ele sabia muito bem a história (NC nº11, 23 de novembro de 2020).

De acordo com duas das entrevistadas, “o livro deve fazer parte da vida da criança, porque isso pode ajudá-la a crescer a nível geral (...) e é através da leitura e do livro” que “as crianças também aprenderão conceitos relativos às restantes áreas, também importantes para o seu desenvolvimento” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G), não esquecendo que o mesmo “incentiva também a brincadeira do faz-de-conta onde representam vários papéis” (excerto da entrevista realizada à auxiliar de educação, Anexo H).

Quando questionadas acerca do contributo direto das histórias no processo de desenvolvimento e aprendizagem, verificaram-se os seguintes resultados:

**Tabela 4.**

*Categoria “Desenvolvimento e aprendizagem*

<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Gestão de emoções	1
Poder crítico	2
Poder reflexivo	2
Desenvolvimento de inteligências	1

As profissionais de educação referem o poder crítico e reflexivo como as competências mais desenvolvidas (com 2 unidades de enumeração). Uma delas não

respondeu, o que pode indicar que a pergunta podia não estar construída de forma clara ou que a entrevistada considerou redundante/coincidente com a questão anterior.

Segundo Silva et al. (2016), é através desta área de expressão e comunicação que a criança vai construindo os diferentes domínios da aprendizagem e do conhecimento, indispensáveis para a representação do seu mundo interior e o mundo que a rodeia. Como se pode constatar no exemplo abaixo apresentado, o poder crítico está claramente presente:

*E agora são as borboletas a dançar.*” – diz a M.

*“Como é que elas se lembram? Já contámos esta história há tanto tempo.”* – diz a Aux C.

*“É verdade.”* – digo (Cf. NC nº 39, 16 de março de 2021).

A presença do poder reflexivo tornou-se evidente quando as crianças eram questionadas acerca de algo durante o conto e não respondiam de imediato, tendo necessidade de refletir primeiro. Em concordância com a educadora, “é poder pensar, duvidar, questionar-se e querer saber mais” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G). Como referem Mateus et al (s.d), as histórias transmitem conhecimentos, fazendo com que a criança tenha de gerir as suas emoções e indo ao encontro desta ideia, a educadora afirma também que “ouvir histórias é uma forma de sentir emoções importantes e aprender a lidar com elas” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G). Por vezes, a educadora mostrava a capa de um livro e perguntava-lhes se sabiam que livro era aquele. As crianças permaneciam em silêncio, tornando apenas a observação como a ação presente e somente depois de algum tempo é que respondiam dando a sua opinião. A psicopedagoga afirma ainda que, “através de uma história a criança pode trabalhar todas as inteligências (linguística, logico-matemática, interpessoal, intrapessoal, cinestésica ou motora, espacial ou visual, musical, naturalista)” (excerto da entrevista realizada à psicopedagoga, Anexo I).

Relativamente aos recursos e técnicas que podem ser utilizados e que as entrevistadas utilizam na sua prática, foi possível categorizá-los conforme apresentado na tabela seguinte.

**Tabela 5.**

*Categoria “Recursos utilizados”*

<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência numeração</b>
Livro	2
Bonecos	2
Fantoches/dedoches/marionetas	3
Materiais construídos pelas crianças	3
Dramatização	3

De uma forma geral, percebemos que as diferentes técnicas são utilizadas de uma forma equilibrada, não dando mais importância a uma forma em detrimento de outra. Estes resultados vêm pôr em evidência o que Albuquerque (2000) defende, que a utilização do livro como recurso por si só é um fator que limita a criança quanto à sua imaginação, pois implica que a mesma observe e aceite as personagens como são apresentadas. Mata (2008) reforça esta ideia ao defender que o auxílio do livro e a associação de atividades de pintura, flanelógrafos, fantoches dos personagens, enriquecem a aprendizagem da criança. Daí a importância da utilização dos diferentes métodos e a sua combinação, de forma a tirarmos o maior e melhor proveito de cada técnica. De acordo com a psicopedagoga “as crianças em idade de creche e JI gostam de ver e ouvir as histórias, quando a educadora recorre a recursos como fantoches, bonecos, flanelógrafos... No entanto, acho importante a criança também ter acesso ao livro e ver as ilustrações. Saber o que é uma capa, uma contracapa, uma lombada” (excerto da entrevista realizada à psicopedagoga, Anexo I).

Em seguida, é possível observar na figura, o conto de uma história utilizando o livro, os bonecos em feltro e o flanelógrafo.

**Figura 2**

*Conto de uma história utilizando o livro, os recursos em feltro e o flanelógrafo*



Apesar de as crianças não terem tido um acesso livre de modo a utilizarem todos os recursos diariamente, tiveram oportunidade de o fazer com os fantoches e marionetas criados por elas. As marionetas foram criadas em contexto de um projeto, mas ganharam rapidamente um papel de utilização por parte dos mais pequenos em diversos momentos, quer fosse na apresentação de uma história, quer no jogo simbólico criado durante as rotinas de brincadeira entre pares:

Com a construção das marionetas dos alces e das renas decidimos construir uma história para depois ser contada utilizando o fantocheiro.

As crianças sentaram-se atrás do fantocheiro, tendo cada uma a sua marioneta na mão (NC nº 36, 20 de janeiro de 2021).

Na figura seguinte, podemos observar as marionetas construídas e o momento em que as crianças se reúnem para construir a história.

**Figura 3.**

*Marionetas dos Alces e das Renas construídas pelas crianças em contexto de um projeto*



Outra das técnicas utilizadas e que as crianças manifestaram um enorme agrado tanto como espectadoras, como manipuladoras dos materiais, foi o teatro de sombras. Segundo a auxiliar de educação, “a história também pode ser vivenciada (...) criando um ambiente/cenário diferente” (excerto da entrevista realizada à auxiliar de educação, Anexo H). Apesar de ter sido uma estreia, o grupo demonstrou iniciativa para experimentar a técnica:

O que é aquilo?” – diz a M. apontando para o pano branco que está pendurado na corda com molas.

“Não sei. O que será?” – pergunto-lhe.

A Ed. S. dirige-se para trás do pano e acende o candeeiro. As crianças estão sentadas nas cadeiras que foram dispostas em frente ao pano.

A M. coloca as mãos na boca e olha para mim a sorrir.

De repente, surge a sombra de uma casa.

“Era uma vez uma...– diz a ed. S.

“Casa” – diz o Z.

“Onde vivia um menino.” - continua a ed. S.

As crianças ouvem e observam as sombras com atenção.

O B. aponta para a sombra da teia de aranha que aparece no pano.

“Uma teia!” – diz a B.

A Ed. S. continua a história.

Terminada a história, a Ed. S. diz às crianças que à vez podem ir experimentar os recursos para fazerem sombras.

*“Eu quero fazer uma aranha.”* – diz a M.

Duas crianças à vez, deslocam-se para trás do pano e exploram os recursos utilizados na história e também outras figuras da área da natureza (NC nº59, 15 de abril de 2021).

Posteriormente ao conto desta história através do teatro de sombras, foi também explorada a história “O Peixe Arco-Íris” de Marcus Pfister, utilizando a mesma técnica, porém, com diferentes materiais.

#### **Figura 4.**

*Conto da história “O Peixe Arco-Íris” utilizando o teatro de sombras.*



Outra das técnicas utilizada é a dramatização, em que o adulto consegue contar uma história utilizando diferentes expressões, tons de voz ou até a utilização de um ambiente diferente.

*“Querem ouvir esta história?”* – pergunto.

*“Siiiiimm”* – respondem.

*“(...) Alto lá! O que se passa? Andam de cá para lá, de lá para cá.”* – conto.

*“Tu não sabes?”* – diz o Z.

*“Anda um cuquedo na selva.”*

*“É muito assustador e prega sustos.”* – diz o Z. (NC nº19, 09 de dezembro de 2020).

Esta NC remete para o conto da história “O Cuquedo” de Clara Cunha e ilustrações de Pauli Galindro, em que foram utilizadas diversas técnicas de voz, como a expressividade, contando com a participação das crianças.

Outra forma de contar histórias que as crianças apreciam bastante, tendo em conta a dramatização, era no momento da sesta, em que o ambiente escuro imperava e era utilizada uma lanterna para o adulto ler o livro e contar a história. Neste momento, as crianças ouviram a história sem qualquer tipo de recurso visual:

“As crianças estão a deitar-se para realizarem as sestas.

“*Sentas-te ao pé de mim para a história?*” – pede a M.

“*Ao pé de mim!*” – diz o Z.

“*Historinha!*” – diz a C.

“*Quando estiverem todos deitados eu conto uma história.*”

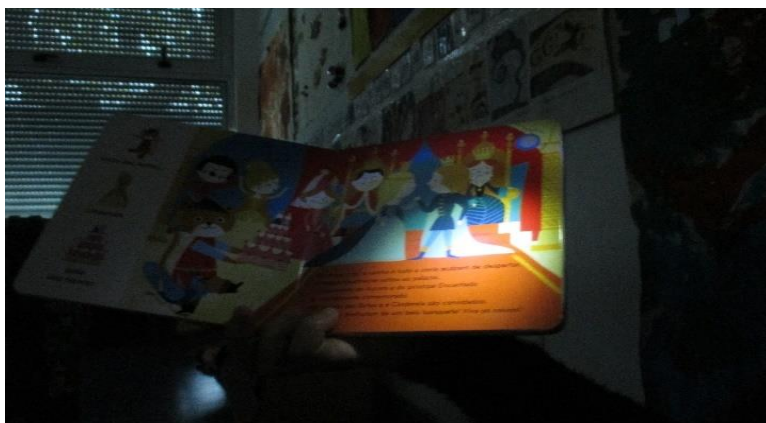
As crianças deitam-se rapidamente.

“*E o sapo tinha medo, pois viu um grande monstro com garras e picos nas costas.*” – continuo a contar a história.

As crianças ouvem em silêncio.” (NC nº60, 16 de abril de 2021).

### Figura 5.

*Conto de uma história no momento da sesta*



Outra forma de contar histórias utilizando o fator do escuro é “com as luzes apagadas deitados no chão, com as imagens da história coladas no teto e seguir a ordem da história com uma lanterna” (excerto da entrevista realizada à auxiliar de educação, Anexo H).

No que se refere às preferências dadas pelas crianças a cada uma das técnicas, evidenciam se os seguintes resultados:

**Tabela 6.**

*Categoria “Recursos preferidos” das crianças*

<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Livro Físico	2
Objetos/bonecos	2
Dramatização	2

Tendo em conta a tabela apresentada em que são apresentados os recursos utilizados: livro, bonecos, fantoches, dedoches, marionetas, materiais construídos pelas crianças e a dramatização, nesta tabela dos “recursos preferidos” das crianças, as entrevistadas referem o livro, os objetos e os bonecos e a dramatização. Constata-se, pela distribuição equitativa dos resultados/enumerações que os recursos ocupam de igual forma, um lugar de destaque na criança.

De acordo com a psicopedagoga, “com a utilização de outros recursos as crianças ficam mais atentas e podem, depois de ouvir as histórias, utilizar recursos para a recontar (excerto da entrevista realizada à psicopedagoga, Anexo I), enquanto a auxiliar de educação afirma que o interesse de ouvir uma história por parte das crianças “depende da criatividade do educador/auxiliar” (excerto da entrevista realizada à auxiliar de educação, Anexo H).

Quando questionadas acerca da importância do uso do livro, as entrevistadas afirmam que é importante o contacto com o mesmo e verifica-se que o interesse das crianças por este é evidente. Poder-se-á também atribuir este interesse ao facto de, como referido nas notas de campo, as crianças no final da história terem a possibilidade de manipular o livro e os objetos utilizados com o apoio do mesmo. A criança ainda não tem a capacidade de se distanciar e abstrair/deslocar para o “mundo abstrato”, não tendo ainda desenvolvido essa capacidade pois, de acordo com Gesell (citado por Cole & Cole, 2004), “o pensamento abstrato, a imaginação e o autocontrole aparecem tarde no desenvolvimento do indivíduo porque foram adquiridos tarde na história da espécie” (p.624).

A Ed. S. mostra o livro “Perigoso” de Tim Warnes.

“Que letra é esta, sabem?” – pergunta ao grupo.

As crianças observam sem responder.

“É um P de Pai e de Pato.” – diz-lhes.

O tapete narrativo está disposto no chão no centro. A Aux. C. abre o livro e vai contando a história. A Ed. S. utilizando as personagens vai recriando o que se vai contando. As crianças observam atentas.

A M. estica o dedo e toca no boneco do crocodilo sem ninguém ver.

Enquanto a Aux. C. continua a contar a história, a Ed. S. interage com as crianças utilizando a toupeira.

O Z. e a S. tocam no tapete narrativo. O A. diz “Não é para mexer!”

Quando a história termina, as crianças avançam para tocar e explorar o recurso da história ouvida – as personagens e o tapete narrativo.” (NC nº45, 24 de março de 2021)

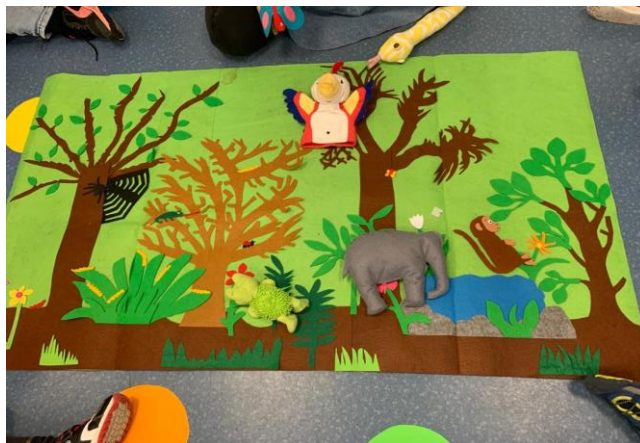
**Figura 6.**

*Exploração dos bonecos de feltro e flanelógrafo após o conto da história.*



**Figura 7.**

*Recursos em feltro e flanelógrafo*



Para finalizar, podemos verificar que, na perspectiva das entrevistadas, tanto o JI como a família têm um papel preponderante no conto/reconto de histórias e promoção da leitura. Como referem Ramos e Silva (s.d.), desde cedo que as crianças ouvem ler e, por isso, vão sendo preparadas para comunicarem e continuarem a aprender, tendo a escola e a família como base; a família numa vertente mais lúdica e na construção de atitudes, comportamentos e valores; o JI numa vertente mais educativa e de aprendizagem ativa (interpretação, decifrar ilustrações e estimular a participação), sendo que ambas se completam e complementam, tendo maior partido quando trabalhadas em conjunto. “Se o ambiente onde a criança cresce tem leitores interessados, isso contribuirá para um interesse nos livros e em tudo o que eles poderão oferecer” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G). Por outro lado, “o papel do educador é de grande importância” pois “é preciso ajudá-la a entender o verdadeiro sentido da história, promovendo a constante e adequada participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que observa nas ilustrações das histórias” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, Anexo G).

Ao analisarmos as notas de campo e ao refletirmos acerca dos dados obtidos através das entrevistas realizadas, podemos constatar que os comportamentos/atitudes das crianças nos momentos das histórias vão ao encontro do que foi analisado, ou seja, revelam interesse e motivação pelo momento em si, independentemente da forma como é realizado ou a técnica que é utilizada. Temos apenas de “dar asas à nossa imaginação” (excerto da entrevista realizada à auxiliar de educação, Anexo H). É

sempre com entusiasmo que a criança “recebe” o “momento do conto” e, muitas vezes, toma a iniciativa e sugere, comportamentos que manifestam o claro interesse da criança:

Estamos todos no recreio.

*“Meninos venham cá. Tenho uma história para vos contar.”* – diz a Ed. S.

As crianças correm e sentam-se na relva.

*“Fiz a história “A aranha muito ocupada” de Eric Carle.”* – diz-nos a Ed. S.

Utilizando linha preta e as personagens da aranha e do cavalo, começa a contar a história.

*“Era uma vez uma aranha que estava muito ocupada a tecer a sua teia. De repente, apareceu a?”*

*“Vaca”* – dizem as crianças.

*“Começou a mugir, mas a aranha não ouviu, pois estava muito ocupada a tecer a sua teia. Depois apareceu a?”*

*“Cabra”* – responde o A.

*“A cabra berrou, mas a aranha não respondeu pois estava muito ocupada a tecer a sua teia. Queres vir ao lago?”*

*“A aranha estava muito ocupada”.* – disse o A.

*“Muito bem A. Estava muito ocupada porque estava a tecer a sua teia.”* – disse a Ed. S.

As crianças vão acompanhando e contando a história em conjunto com a educadora.

Assim que termina a história, as crianças dirigem-se à educadora e exploram as personagens de feltro e os restantes recursos presentes.

Brincam em conjunto com os animais (NC nº52, 06 de abril de 2021).

**Figura 8.**

*Conto da história “A aranha muito ocupada” de Eric Carle, utilizando recursos em feltro.*



**Figura 9.**

*Conto da história “A aranha muito ocupada” de Eric Carle, utilizando recursos em feltro.*



**Figura 10.**

*Exploração dos recursos da história por parte das crianças*



**Figura 11.**

*Exploração dos recursos da história por parte das crianças*



Após a apresentação dos dados, é notório que existe, de facto, uma ligação entre aquilo que os autores defendem e aquilo que se observa em contexto educativo. Apesar de existir o livro que nos permite contar uma história, existem também inúmeras formas de contar histórias utilizando o mesmo em articulação com outros recursos, inclusive,

utilizando somente outros recursos como foi possível verificar. Tendo acesso a esta panóplia de recursos, as crianças acabam por desfrutar do conto de histórias de um modo mais rico.

Em seguida, será apresentado o capítulo da construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

5. "QUANDO FOR GRANDE,  
QUERO..." CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE COMO EDUCADORA  
DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

| | ' ' | | ' ' |

Ser educador/a é ter o privilégio de fazer a diferença na vida dos mais pequenos. É poder receber sorrisos e abraços genuínos em troca de um cuidado que oferecemos como adultos que zelam e que ajudam as crianças a crescer. É darmos as mãos aos mais pequenos que dependem de nós para traçarem o seu caminho com segurança, afeto e felicidade. Esta profissão é, pois, mais complexa do que possa parecer. Ao longo destes cinco anos de formação académica, foram muitas as pessoas que me diziam que seria fácil ser educadora de infância, pois só teria de cuidar das crianças. Isso incomodava-me, pois sentia uma desvalorização por parte da sociedade relativamente à nossa profissão. Até que um dia deixou de me incomodar, pois ao longo deste tempo e apesar de ouvir este tipo de discurso, tive consciência de que tive vários obstáculos a ultrapassar e só eu os conhecia, ou melhor, eu e os meus colegas.

Posto isto, é-me importante partilhar que, ao longo deste caminho, fui construindo a minha própria identidade profissional. Esta identidade surge através de uma articulação entre a teoria e a prática, isto é, tudo aquilo que adquiri ao aprender a parte teórica e tudo o que vivenciei durante os diversos contextos da prática a que tive acesso. Posso afirmar que, durante os primeiros anos de licenciatura, vivenciei práticas que me apresentaram um leque de situações e comportamentos com os quais não me identifiquei. Isso fez com que houvesse um impacto no meu percurso e na minha identidade, como se fossem experiências positivas e com as quais me identificasse, porém, no sentido contrário, em que aqueles não seriam os meus objetivos. Assim sendo, consegui reconhecer que educadora ambicionava ser e quais os valores que me acompanhavam. A verdade é que o estágio é encarado como um elemento fundamental na formação profissional, porque é um espaço que fomenta novas aprendizagens e as relações estabelecidas, tanto com o contexto, como com os adultos envolvidos no mesmo, permitindo uma formação mais completa (Vasconcelos, 2009).

Partindo deste pressuposto, durante a minha prática em ambos os contextos, creche e JI, percebi o quanto se tornou imprescindível o caminho percorrido para reconhecer o importante papel que desempenhei enquanto mediadora entre a criança e o conhecimento. O objetivo foi encarado como constante, procurando oferecer as ferramentas necessárias para ser a criança a alcançar o conhecimento que vai ambicionando. Ressalvo, ainda, a importância da reflexão realizada enquanto futura educadora. É através da reflexão constante que o educador compreende, acerca da sua ação, que existe a possibilidade de ajustar e reformular as suas práticas e intenções, de modo a permitir que a criança adquira uma aprendizagem efetiva. De acordo com

Schmeing (2019), o desenvolvimento da própria prática passa pela capacidade de os educadores terem a capacidade de refletir sobre a mesma. Essa reflexão abarca uma panóplia de novas estratégias para que a criança possa adquirir as suas aprendizagens, envolvendo-se nelas, surgindo, posteriormente, novas curiosidades e novos interesses. Este ciclo de novas curiosidades e novos interesses oferece-nos, a nós adultos, a oportunidade de contemplarmos o quanto cada criança é única. Abracei este princípio desde o início da minha formação académica, em que olhar para a criança como um ser único e individual seria essencial. Abraçando esta ideia, é igualmente relevante referir a importância de observarmos e ouvirmos as crianças como um todo, como um grupo. No entanto, e não descurando essa importância, é fundamental que o educador olhe diretamente para cada uma das crianças e lhe transmita confiança para poder ouvir a sua voz. Dos aspetos mais gratificantes que pude observar durante as minhas práticas, foi o facto de, quando estávamos reunidos em grande grupo, as crianças participarem espontaneamente e fazerem-se ouvir, dando opiniões e partilhando as suas vontades. Eram esses momentos que me faziam perceber que estava no caminho certo enquanto futura educadora, pois as crianças confiavam em mim para partilhar o que queriam realizar, alterar, adaptar ou somente para partilhar algo fora do contexto da conversa. Isto é, permitir que a criança tenha a sua própria voz no contexto escolar e que, deste modo, consiga crescer.

De acordo com Sarmiento (2009), é fundamental desenvolver um processo reflexivo de forma constante, tendo em conta de igual modo, a apreensão de novos saberes e conhecimentos específicos. É através da reflexão que realizamos a construção da nossa identidade e do nosso saber. Por isso, destaco a importância das reflexões que foram efetuadas ao longo da prática, sendo semanais ou diárias. Recorri à partilha de informações e curiosidades com a educadora cooperante, para que pudesse adaptar a minha prática e as minhas intencionalidades, de forma que o grupo conseguisse beneficiar delas. Foram vários os momentos que me permitiram refletir acerca da minha prática futura e enquanto futura educadora de infância.

Considero que coloquei as crianças no centro da minha prática, uma vez que a minha prioridade foi ouvi-las e perceber o que ambicionavam para o seu processo de desenvolvimento. Dei importância à comunicação entre ambas as partes – adulto e criança – para que se complementassem e em conjunto conseguissem alcançar objetivos estipulados. É importante ouvir o que as crianças têm para nos dizer e ainda mais importante, saber respeitar a sua opinião sobre os mais variados assuntos.

Tanto no contexto de creche como no de JI, permiti que as crianças pudessem explorar o mundo à sua volta recorrendo à imaginação e ao espaço físico. Na minha prática em creche, as crianças tiveram a liberdade de explorar o mundo físico à sua volta, o que lhes permitiu terem poder de decisão para escolher o que explorar. O mesmo se passou no contexto de JI em que, através das histórias, as crianças foram estimuladas para desenvolver a sua imaginação. No fundo, pretendi dar liberdade às crianças de se conhecerem a si próprias e de conhecerem aquilo que as rodeia, de uma forma inata, colocando de lado a imposição de determinados temas. Optei por observar o grupo de crianças de forma atenta, para conseguir dar uma resposta às suas necessidades e interesses. Como refere Moura (2014), as crianças demonstram-se sedentas por explorar e descobrir novas coisas, sendo que cada dia é encarado como uma oportunidade para abraçar novos desafios que lhes permitam aprender.

Com efeito, para promover um ambiente harmonioso, é fulcral a existência de uma relação saudável com todos os intervenientes presentes na vida da criança, quer no contexto educativo, quer no contexto familiar. De acordo com Katz (citada por Fuertes, Sousa, Lockiewicz, Nunes & Lino, 2018), ambos os contextos, isto é, os seus intervenientes – educadores/as e famílias, têm papéis diferentes. Começando pela equipa educativa, é notório que uma relação positiva entre elementos da sala ou da instituição em si, permite que a criança tenha acesso não só a um ambiente saudável, mas também a um ambiente mais rico. É através da partilha de conhecimentos e experiências que nós, educadores/as, conseguimos explorar diversas temáticas de formas diferentes. Por exemplo, é possível planear uma determinada atividade e ao ser partilhada com outros elementos, surgirem novas ideias baseadas nas experiências vividas e assim, as atividades tornarem-se mais ricas, o que aconteceu ao longo das minhas práticas, podendo afirmar que é benéfico para todos. Ao longo da PPSI e da PPSII, tive como prioridade uma constante preocupação em partilhar e discutir ideias com a educadora cooperante e com a auxiliar. Ambicionei adquirir conhecimentos, não só através da teoria e da prática em si, mas também através das experiências dos elementos com quem partilhava o meu crescimento profissional. A temática da minha investigação da PPSII confirmou isso mesmo, pois conheci algumas formas de contar histórias que não imaginava serem possíveis; no entanto, através da partilha de experiências consegui ter esse conhecimento, bem como acerca das atividades, com a aprendizagem de novas formas de abordar determinadas temáticas, utilizando diferentes recursos. É enriquecedor para nós, enquanto profissionais e seres humanos.

O mesmo acontece nas famílias, no sentido em que é determinante para o bem-estar da criança quando existe uma relação positiva entre o contexto educativo e o contexto familiar. Segundo Formosinho e Costa (2011), é necessária a existência de uma estreita relação de cumplicidade entre estes dois contextos, pois somente assim a família conseguirá acompanhar o desenvolvimento e crescimento das crianças. Como defendem Fuertes et al (2018), as famílias permitem a existência de oportunidades de aprendizagem por parte das crianças que possibilitam a aquisição de diversas competências fundamentais. Por isso, se existir uma relação próxima entre estes dois contextos onde exista comunicação, interação, diálogo e partilha, aquela permitirá que a criança tenha acesso a um desenvolvimento mais rico. Como exemplo, existe o facto de as crianças estarem a desenvolver um projeto e uma das famílias conseguir contribuir para o mesmo.

Pretendo dar voz às crianças, na medida em que será em conjunto que alcançaremos novas metas, ultrapassaremos novos desafios e daremos resposta a novas curiosidades e interesses. Ambiciono ser uma educadora que, ao longo do dia, consiga colocar de lado a azáfama da rotina e sentar-se com as crianças de forma a perceber o que preferem fazer no dia seguinte. Que consiga olhar para cada uma delas e conhecer as suas vontades e desejos, fazer parte das brincadeiras nas diferentes áreas, porque o brincar também é igualmente importante para o desenvolvimento dos mais pequenos. Que consiga fazê-las sentirem-se seguras e acarinhadas. É uma responsabilidade que nos faz sentir *leves* pela grandiosidade que é ter esse privilégio de ser educadora. No fundo, percebi ao longo de todo o meu percurso académico e prática profissional, que o papel do/a educador/a é dar as ferramentas necessárias a cada criança para que esta consiga crescer e desenvolver-se através do caminho traçado por ela própria, tendo o apoio do JI, da família e da comunidade. Para concluir, pretendo ser uma educadora *feliz*, terminando o meu dia com a sensação de dever cumprido, permitindo aos mais pequenos terem tudo aquilo que precisam para conseguirem crescer.

O capítulo seguinte apresenta as considerações finais tecidas em torno do trabalho realizado.

6. "VITÓRIA VITÓRIA,  
ACABOU-SE A HISTÓRIA!"  
- CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

No término da prática desenvolvida em JI, ao encerrar o último capítulo a nível académico, deparei-me com alguns dilemas. Se por um lado, surgia uma *nostalgia* por deixar aquele grupo de crianças e todo o contexto educativo, por outro lado, surgia uma sensação de que saía daquela instituição muito mais rica, não só como futura profissional, mas também como pessoa.

Era certo que o sentimento de insegurança ainda surgia, mas a confiança imperava *fortemente* cada vez que dava um passo em frente. Sentia-me *pequenina* quando estava rodeada de crianças e adultos, onde reinava um silêncio *ensurdecedor* esperando que começasse a ler uma história. Eram demasiados olhares direcionados a mim e a ideia de que alguns estavam, de algum modo, a avaliar-me, fazia com que a insegurança estivesse presente. No entanto, o olhar dos mais pequenos “devoradores de histórias”, faziam com que acreditasse em mim como sendo capaz de corresponder às suas necessidades e interesses. Foram estes os momentos em que percebi que não são somente as crianças que aprendem com o/a educador/a, como contrário. De facto, eu estava a aprender com elas, a aprender a acreditar em mim. Defendendo esta ideia, agarrei-me ao facto de elas transmitirem-me que eu sabia contar histórias e não precisava de sentir insegurança. Ou, pelo menos, contava histórias da forma que o grupo apreciava. De qualquer forma, os mais pequenos foram quem me fez acreditar e sentir necessidade de refletir ao longo de toda a minha prática.

No decorrer da prática, tentei, de forma constante e equilibrada, dar resposta às necessidades e ambições das crianças como grupo e como seres individuais.

Considerando que as histórias são uma ferramenta importante que nos permite, como educadores/as, explorar diversas temáticas, levarei comigo a vontade de construir a minha *mala de histórias* e, conseqüentemente, utilizá-las para que as crianças expandam a sua imaginação e conhecimento. Como proferi diversas vezes, cada vez que ouvi uma história contada utilizando diferentes recursos e/ou técnicas, “senti-me como se tivesse a idade deles porque consegui aceder ao meu imaginário”. A forma como uma história é contada permite que quem a ouça se sinta envolvida na mesma e, quanto a mim, a magia é mesmo essa.

Esta última etapa revelou-se desafiante e com alguns momentos de dúvida e insegurança quanto à construção e processo de desenvolvimento do projeto de investigação, mesmo com todo o apoio e disponibilidade da minha supervisora institucional. Infelizmente, durante o percurso académico, são poucos os momentos

disponíveis para se discutir investigação e construção de conhecimento científico e explorarmos diferentes metodologias, quando é tão importante que o façamos.

É importante referir que, devido às condicionantes relacionadas com o tempo disponível e a inexperiência em estudos desta natureza, o projeto foi desenvolvido dentro da sala onde a prática pedagógica foi realizada e apenas com a equipa pedagógica responsável pela mesma. Este facto implica que não se possam realizar inferências ou extrapolações a toda a comunidade educativa. Seria interessante perceber se, a nível macro (todo o JI), os resultados seriam semelhantes ou se trariam novas perspetivas ao estudo.

Se o fator tempo não tivesse sido tão premente e condicionador, teria sido possível testar o guião de entrevista e reestruturar o mesmo, dado que foi visível que algumas questões não ficaram claras para alguns elementos da equipa pedagógica e, dessa forma, os resultados poderiam ter sido mais rigorosos e fidedignos.

De qualquer forma, o projeto realizado não se esgota, podendo ser aplicado no futuro, com uma amostra mais significativa e servir como ponto de partida para outros estudos de investigação.

Para terminar, considero importante referir que, apesar de não ter sido uma etapa fácil no sentido em que nos deparámos com uma pandemia tendo de adaptarmos constantemente a uma nova realidade, termino com uma sensação de orgulho pelo caminho percorrido. Apesar de considerar que fomos penalizadas em algumas dimensões da nossa futura profissão - como por exemplo, o escasso ou inexistente contacto com as famílias, o percurso foi positivo.

# REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (3.a ed.). Edições 70.
- Câmara, S. G. R. (s.d.). *Projeto Educativo – Planificação*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Cardona, M.J., Silva, I.L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- CartaCapital (2016). *Uma história sobre como surgem as histórias*. Consultado a 28 de maio de 2021, em <https://www.cartacapital.com.br/cultura/uma-historia-sobre-como-surgem-historias/>
- Castro, E.F. (2017). *A importância da literatura para o desenvolvimento da criança* [Trabalho para obtenção de Licenciatura]. Universidade Estadual do Acaraú.
- Cole, M. & Cole, S.R. (s.d.). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Falcão, M. & Vieira, N. (2018). Gestos que (nos) mudam... e constroem: marionetas em educação e comunidade. In S. Santos (Ed.), *Marionetas e Formas Animadas: Teorias e Práticas* (pp.157.178). Companhia das Ilhas e Autores.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Costa, X. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda? In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. (pp. 83-124). Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia* (5ª edição). Editora Paz e Terra.
- Fuertes, M., Sousa, O. Lockiewicz, M., Nunes, C., & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLOS ONE* 13(11). 1-15.
- Gomes, A.F.L. (2018). *As Vozes das Crianças e das Educadoras de um Jardim de Infância*. [Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação

- para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2001). *Educar a Criança* (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lobo, A. (2013). “*Na nossa conceção de criança, esta é incapaz*”. Consultado a 16/03/2021, em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545>.
- Marchão, A.J. (2013, junho). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*. 25-34.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio – Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 22(1), 169-174.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, T. (2015, set/dez). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17(35), 140-150.
- Miranda, M. M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, (p. 11-15).
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s) – criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Parente, M. C. C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. [Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança]. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Pereira, F.R., Falcão, M., & Almeida, T. (s.d.). O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Santos, P. (2003). A Abordagem Experiencial em Intervenção Precoce – Na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, 17(1), 161-177.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto. *Saber e Educar*, 21, 66-75.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (s.d). *Ler para crescer: Comon fazer dos meus filhos leitores?* pp. 1-8. Gulbenkian. Casa da Leitura.
- Rodrigues, R. C. S. P. L. (2014). *A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a diversidade de materiais*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rodrigues., L.F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.
- Santana, A.L. (s.d.). *Contadores de Histórias*. Consultado em 20 de maio de 2021, em <https://www.infoescola.com/curiosidades/contadores-de-historias/>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Schmeing, L. B. (2019). *As especificidades da atuação docente para e com bebés e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo*. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, D. L. S. P. A. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. [Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, M.I.L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora.
- Souza, D. & Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Saúde e Sociedade*, 12 (2), 76-85.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

### **Obras Literárias**

- Barreto, M.L. (s.d.). *A viagem de Olaj*. Kalandraka.
- Carle, E. (2020, agosto). *A aranha muito ocupada*. Kalandraka.
- Carle, E. (s.d.). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka.
- Cunha, C. (s.d.). *O cuquedo* [5.a ed.]. Livros Horizonte.
- Houghton, C. (s.d.). *Mamã?*. Orfeu Negro.
- Numeroff, L.J. (1991). *If you give a moose a muffin*. HarperCollins.
- Pastor, M. (2020, julho). *O peixe arco-íris*. Kalandraka.
- Pimenta, F. & Patrão, I. (2020, outubro). *O urso Tobias queria ver a lua de perto*. Pactor Kids.
- Soares, L.D. (s.d.). *O casamento da gata*. Terramar.
- Warnes, T. (s.d.). *Perigoso!*. Ciranda cultural.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## **ANEXO A**

Portefólio da Prática Profissional  
Supervisionada II (cf. Anexos ao  
Relatório)

| ' ' | | ' ' |

## **ANEXO B**

Guião da entrevista realizada à  
educadora cooperante  
(caracterização)

| ' ' | | ' ' |

Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a elaboração do relatório da PPS, Módulo II, especificamente para o capítulo “**Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo**”.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida

Blocos temáticos	Questões	Obs.
1. Formação académica e percurso profissional	1. Qual a sua formação académica? 2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? 3. Fale-me do seu percurso profissional, por favor. 4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa, por favor.	
2. Caracterização do contexto socioeducativo	1. Existe articulação entre as diferentes salas? De que forma? 2. São realizadas reuniões com as famílias? 3. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das	2. Com que periodicidade? Com que objetivo? Quem participa?

	crianças na creche?	
3. Ação pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</li> <li>2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</li> <li>3. Como organiza o ambiente educativo para que seja adequado para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</li> <li>4. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</li> <li>5. Pode falar-me um pouco sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações, por favor?</li> </ol>	

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária**

---

***Alice Calaça***

Lisboa, janeiro de 2021

## **ANEXO C**

Transcrição da entrevista realizada  
à educadora cooperante  
(caracterização)

| ' ' | | ' ' |

## **FORMAÇÃO ACADÉMICA E PERCURSO PROFISSIONAL**

### **1. Qual a sua formação académica?**

Tirei o curso de Educadora de Infância na ESELx de 1998 a 2002. Gostei muito do curso, da escola e dos professores que tive, aprendi muito e senti que era mesmo a profissão que eu gostava.

### **2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?**

Desde que terminei o curso em 2002.

### **3. Fale-me do seu percurso profissional, por favor.**

Comecei com um estágio profissional no ano 2002/2003 no Colégio Santa Maria de Belém, no Restelo, no ano seguinte fui fazer uma substituição de baixa no Pássaro Azul, nas Olaias e acabei por ficar mais tempo, no ano seguinte comecei por ser auxiliar de educação numa escola pública a apoiar um menino com necessidades educativas especiais e depois fiz outra baixa no Colégio Catarina de Bragança, em Sintra e, por fim, em 2005 entrei na Tutor T até agora.

### **4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa, por favor.**

Entre na Tutor T em 2005, no ano da sua abertura, na altura Tutor Time, um franchising americano. Comecei na creche, sala dos Toddlers (1-2 anos). Ao longo destes 15 anos tenho trabalhado maioritariamente nas salas de Creche e estive três anos no Jardim de Infância.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **1. Existe articulação entre as diferentes salas? De que forma?**

Sim, tentamos fazer muitas coisas em conjunto, reunimos com regularidade, além das reuniões de staff mensais, reunimos semanalmente, quando isso é possível. Também temos dinâmicas que reúnem salas e outras que reúnem mesmo toda a escola.

### **2. São realizadas reuniões com as famílias?**

As reuniões de pais são feitas em três momentos: no início do ano com todos os pais para conversar sobre a sala, regras da escola, expectativas para o ano letivo, etc. e depois reuniões individuais em janeiro e em maio para conversarmos sobre a criança, com base no Perfil de Competências que vamos preenchendo mensalmente. Nestas reuniões os pais podem falar sobre as suas dificuldades, dúvidas e inquietações e, inclusivamente, podemos encaminhá-los para a psicóloga da escola, se o caso for complicado e precisar de uma ajuda mais especializada.

### **3- As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na creche?**

As famílias podem solicitar uma reunião sempre que considerem isso pertinente.

## **AÇÃO PEDAGÓGICA**

### **1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Na minha formação, aprendi os princípios de diferentes modelos e sempre dei prioridade à prática que coloca os interesses da criança e as suas necessidades no âmago. Acho importante ter uma postura de escuta ativa e implementar um clima de expressão livre na sala. E tento seguir as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, que considero um documento orientador muito completo e que abrange de forma muito equilibrada todas as áreas de conteúdo que devem ser implementadas na sala.

### **2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?**

Estou agora a iniciar a minha caminhada no Movimento da Escola Moderna, porque apesar de ter várias luzes sobre este modelo, e de o ir implementando, apenas agora estou a fazer a oficina e a aprender os verdadeiros princípios por detrás da prática e a entender os seus verdadeiros objetivos pedagógicos. Comecei por fazer a oficina na creche e começar a aplicar e agora estou a fazer e tentar aplicar no jardim de infância, apesar de apenas termos salas homogéneas.

### **3. Como organiza o ambiente educativo para que seja adequado para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?**

O ambiente educativo é organizado por áreas de aprendizagem ativa, com materiais apelativos que desenvolvem diferentes conteúdos e promovem atividades nos vários domínios, ao alcance das crianças promovendo a sua autonomia e iniciativa.

### **4. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?**

O grupo com quem trabalho este ano tem três anos e são, no geral, bastante interessados e ativos e apreciam as atividades que desenvolvem na escola. Têm diferentes níveis linguísticos e mas todos conseguem comunicar. São ativos e alegres e gostam de brincar juntos.

### **5. Pode falar-me um pouco sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações, por favor?**

Embora tenhamos um planeamento mensal, onde aparecem as várias atividades relacionadas com a agenda semanal, as atividades diárias partem muito do que as crianças querem fazer ou vão propondo e vamos registando na coluna do queremos no

Diário de Grupo. Assim, podemos planear a semana seguinte com base nas sugestões que vão sendo feitas.

## **ANEXO D**

Guião da entrevista realizada à  
educadora cooperante e à auxiliar  
de educação (investigação)

| ' ' | | ' ' |

Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a elaboração do relatório da PPS, Módulo II, especificamente para o capítulo **“Investigação em JI”**.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

**- Na sua perspetiva, qual é a importância das histórias na vida de uma criança?**

R:

**- Quais os contributos que uma história pode oferecer à criança quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem?**

R:

**- De que forma considera ser mais interessante as crianças ouvirem uma história?**

R:

**- Sente que as crianças se interessam por ouvir histórias? Se sim, de que forma?**

R:

**- De que forma conta histórias na sua sala de JI? Com que recursos e materiais?**

R:

**- Há quanto tempo é que utiliza esta abordagem/estratégia?**

R:

**- Considera importante as crianças terem contacto com os livros? Porquê?**

R:

**- Considera que o JI tem um papel importante no conto ou reconto das histórias? Porquê?**

R:

**- Qual o papel das famílias no conto/reconto de histórias?**

R:

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária**

---

***Alice Calaça***

Lisboa, janeiro de 2021

## **ANEXO E**

Guião de entrevista realizada à  
psicopedagoga (investigação)

| ' ' | | ' ' |

Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a elaboração do relatório da PPS, Módulo II, especificamente para o capítulo “**Investigação em JI**”.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

**- Na sua opinião, qual a importância das histórias na vida de uma criança?**

**Porquê?**

R:

**- De que forma(s) considera ser mais interessante para as crianças ouvirem uma história? (com livro, sem livro, com outro recurso educativo...)**

R:

**- Considera ser pertinente a utilização de outros recursos para além da utilização do livro? Porquê?**

R:

**- Que recursos utiliza para contar histórias?**

R:

**- Utiliza o mesmo tipo de recursos para todas as faixas etárias?**

R:

**- Há quanto tempo é que utiliza esta abordagem/estratégia?**

R:

**- Quais os contributos que uma história pode oferecer à criança quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem?**

R:

- Sente que as crianças se interessam por ouvir histórias de que forma?

R:

- Considera que o JI tem um papel importante no conto ou reconto das histórias? Porquê?

R:

- Considera ser fundamental o conto/reconto de histórias em contexto familiar?

R:

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária**

---

***Alice Calaça***

Lisboa, janeiro de 2021

## **ANEXO F**

Transcrição da entrevista realizada  
à educadora cooperante  
(investigação)

| ' ' | | ' ' |

Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a elaboração do relatório da PPS, Módulo II, especificamente para o capítulo **“Investigação em JI”**. Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

**- Na sua perspetiva, qual é a importância das histórias na vida de uma criança?**

R: As histórias são muito importantes porque através delas, podem ser realizadas inúmeras aprendizagens. Além do prazer de entrar num outro mundo, com personagens e seres imaginários, as crianças podem fazer associações com suas próprias vivências, que lhes permite que criem meios de lidar com as suas dificuldades, sentimentos e emoções e estimula a memória. Por meio das histórias, as crianças ampliam a linguagem oral e desenvolvem competências linguísticas e o contacto com a escrita e literacia, e entendem o grande potencial de aprender a ler.

**- Quais os contributos que uma história pode oferecer à criança quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem?**

R: Ouvir histórias é uma forma de sentir emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras e aprender a lidar com elas. Ouvir contar e ler histórias ajuda a criança a desenvolver todo o potencial crítico. É poder pensar, duvidar, questionar-se e querer saber mais.

**- De que forma considera ser mais interessante as crianças ouvirem uma história?**

R: Todas as formas de contar podem ser especiais, desde que a pessoa que conta viva esse momento com emoção e prazer. Com um livro, ou apenas oralmente, com bonecos ou apenas com o corpo, todas as formas de contar histórias imprimem um momento especial e único, desde que vivido com amor.

**- Sente que as crianças se interessam por ouvir histórias? Se sim, de que forma?**

R: Sem dúvida que sim! As crianças gostam muito de ouvir histórias, porque as transportam para lugares distantes e fantásticos, para um mundo de imaginação, onde tudo pode acontecer. Por isso, muito frequentemente, nos pedem para contar, para recontar, querem ouvir a mesma que já ouviram milhares de vezes, mas também gostam de novas histórias que lhes trarão novas aventuras, outros personagens e diferentes lugares que ainda não visitaram.

**- De que forma conta histórias na sua sala de JI? Com que recursos e materiais?**

R: Procuo contar histórias todos os dias, de formas diferentes. Uso o livro, peluches, personagens em feltro, fantoches, dedoches, marionetes, materiais construídos para o efeito, tapetes de histórias, e tudo o posso para imprimir a surpresa e a magia que as histórias trazem para a vida das crianças.

**- Há quanto tempo é que utiliza esta abordagem/estratégia?**

R: Desde sempre que gosto de histórias e do imenso potencial que oferecem, em termos de aprendizagens e conceitos que delas advêm, mas o tempo vai dando mais e mais ferramentas, através das pessoas, de teatros, de ideias, de investigação, de trabalhos, de contadores, no fundo, de tudo e de todos os que se vão cruzando no nosso caminho e vão contribuindo de modos diferentes para a nossa construção enquanto pessoas e profissionais.

**- Considera importante as crianças terem contacto com os livros? Porquê?**

R: Sim, o livro deve fazer parte da vida da criança, porque isso pode ajudá-la a crescer a nível geral, ou seja, através da leitura e do livro, as crianças também aprenderão conceitos relativos às restantes áreas, também importantes para o seu desenvolvimento. Deste modo, o livro tem um papel significativo no desenvolvimento da criança, pois para além da sua função didática, este ajuda a criança a desenvolver-se em diferentes áreas importantes para a sua vida futura, pois aumenta as hipóteses de as transformar em bons leitores.

**- Considera que o JI tem um papel importante no conto ou reconto das histórias? Porquê?**

R: Claro que sim! O papel do educador é de grande importância, pois não basta que a criança tenha contacto com bons livros; é preciso ajudá-la a entender o verdadeiro sentido da história, promovendo a constante e adequada participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que observa nas ilustrações das histórias. Para tal, o educador deverá conceber e implementar atividades que desenvolvam comportamentos de leitor, bem como o contacto com código escrito.

**- Qual o papel das famílias no conto/reconto de histórias?**

R: O papel das famílias é sempre muito importante, na medida em que é o primeiro lugar onde a criança aprende comportamentos e atitudes. Se o ambiente onde a criança cresce tem leitores interessados e muitos livros, isso contribuirá para um interesse nos livros e em tudo o que eles poderão oferecer.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária**

---

***Alice Calaça***

Lisboa, janeiro de 2021

## **ANEXO G**

Transcrição entrevista realizada à  
auxiliar de educação (investigação)

| ' ' | | ' ' |

**1 e 2** – As histórias são ferramentas essenciais para o despertar da curiosidade, para o desenvolvimento linguístico, para o início da aprendizagem da noção do espaço e do tempo, para fomentar o imaginário, para a introdução de conceitos e papéis que se desenrolam nas culturas e sociedades...

Também são uma via para a própria criança se identificar com algo, que é relatado na história e através dessa identificação inicia uma fase de resolução de problemas. Também experimenta vários estados emocionais, adquirindo assim competências para que futuramente consiga lidar com os desafios que a vida proporciona, sejam eles internos ou externos (psicossociais).

**3, 4 e 5** – Na minha opinião existem várias e imensas formas interessantes de contar histórias às crianças, mas isto realmente depende da criatividade do educador/auxiliar, aqui vão alguns exemplos: através simplesmente da oralidade (sem qualquer recurso material); através da leitura do livro e mostrando imagens; através da leitura do livro e apenas no final do conto mostrar as imagens (e dar a explorar o livro); com o apoio de fantoches; sombras; lengalengas; canções; pode também ser contada através da dramatização feita pelo educador/auxiliar (ou pelas próprias crianças); a história também pode ser vivenciada, isto é, à medida que se conta a história as crianças fazem os personagens e/ou os movimentos da mesma; pode ser contada através de mímica (gestos) com música a acompanhar; podem ser narradas pelos personagens reais da história, ou seja, contadas pela 1ª pessoa, ou também com animais reais; podem ser contadas em diversos espaços físicos ou na própria sala criando um ambiente/cenário diferente, por ex: debaixo de uma mesa com um lençol a fazer de tenda, com luzinhas, lanternas... ou com as luzes apagadas deitados no chão, com as imagens da história coladas no teto e seguir a ordem da história com uma lanterna.

Como já referi existem imensas aliás infinitas formas interessantes de se contar uma história. É necessário é dar asas à nossa imaginação!

**6** – Há muitos anos que não utilizo só uma única abordagem/estratégia no conto das histórias. E à medida que se faz o caminho vai-se caminhando, quero dizer que à medida que se vai conhecendo o grupo mais ideias surgem!

**7** – Sim é importante que as crianças tenham oportunidade no contacto com os livros, isto porque incentiva o gosto pela aprendizagem da leitura e da escrita. Incentiva também a brincadeira do faz-de-conta onde por exemplo representam vários papéis, como o papel do educador/auxiliar, mãe/pai...

O contacto com os livros também aborda o que coloquei como resposta 1 e 2, quando me refiro à necessidade da identificação e da curiosidade.

**8** – Respondi na 1 e 2.

**9** – Para além da importância da história como ferramenta no desenvolvimento psicossocial da criança, o papel das famílias na prática desta atividade é fundamental, aliás imprescindível!

Isto porque o tempo passado com os seus familiares nos dias de hoje é extremamente reduzido, então por exemplo, na hora do conto antes de dormir, dará à criança um tempo de qualidade incluindo o afeto, a tranquilidade e a partilha.

Este tempo de qualidade conduzirá a criança a desenvolver uma boa autoestima, autoimagem, trará um conforto, um sentimento de segurança e maior possibilidade para que ela possa vir a ser uma criança resiliente.

## **ANEXO H**

Transcrição da entrevista realizada  
à psicopedagoga (investigação)

| " | | " |

Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a elaboração do relatório da PPS, Módulo II, especificamente para o capítulo **“Investigação em JI”**. Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins académicos, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

**- Na sua opinião, qual a importância das histórias na vida de uma criança? Porquê?**

R: As histórias ajudam as crianças a desenvolver a imaginação e a linguagem. São um recurso indispensável na educação das crianças.

**- De que forma(s) considera ser mais interessante para as crianças ouvirem uma história? (com livro, sem livro, com outro recurso educativo...)**

R: As crianças em idade de creche e JI gostam de ver e ouvir as histórias, quando a educadora recorre a recursos como fantoches, bonecos, flanelógrafos... No entanto, acho importante a criança também ter acesso ao livro e ver as ilustrações. Saber o que é uma capa, uma contracapa, uma lombada.

**- Considera ser pertinente a utilização de outros recursos para além da utilização do livro? Porquê?**

R: Com a utilização de outros recursos as crianças ficam mais atentas e podem, depois de ouvir as histórias, utilizar os recursos para a recontar.

**- Que recursos utiliza para contar histórias?**

R: Fantoches, bonecos feitos a partir das personagens das histórias, cenários elaborados com caixas, cartão e outros materiais.

**- Utiliza o mesmo tipo de recursos para todas as faixas etárias?**

R: Em creche e JI sim.

**- Há quanto tempo é que utiliza esta abordagem/estratégia?**

R: Há 13 anos.

**- Quais os contributos que uma história pode oferecer à criança quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem?**

R: Através de uma história a criança pode trabalhar todas as inteligências (linguística, logico-matemática, interpessoal, intrapessoal, cinestésica ou motora, espacial ou visual, musical, naturalista).

**- Sente que as crianças se interessam por ouvir histórias de que forma?**

R: desde que quem as conta, seja dinâmico, penso que de qualquer forma.

**- Considera que o JI tem um papel importante no conto ou reconto das histórias? Porquê?**

R: Não percebo a pergunta.

**- Considera ser fundamental o conto/reconto de histórias em contexto familiar?**

R:

Sim.

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária**

---

***Alice Calaça***

Lisboa, janeiro de 2021

# **ANEXO I**

Roteiro Ético

| | " | | " |

<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)</b>	<b>Prática Pedagógica</b>
<p><b>No compromisso com as crianças</b></p>	<p>De acordo com a APEI 2012, existem alguns compromissos com que nos responsabilizamos perante as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>(p.1) – É importante, como futuros educadores que tenhamos esta consciência de que é fundamental a existência do respeito pelas crianças, independentemente de alguns fatores que poderão existir. Aquando da minha prática pedagógica, não tive nenhuma criança que tivesse uma religião, etnia ou cultura diferente, sendo um grupo de alguma forma homogénea quanto a isso. Por isso, não tive oportunidade de vivenciar este compromisso, mas tenho conhecimento da importância de integrar esses conceitos de forma a incluir e deste modo, a criança ser respeitada.</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) – Como futuros educadores reconhecemos sempre uma vontade própria em acreditar no potencial das crianças. Apesar de serem mais pequenas, têm uma capacidade de aprender e de fazer as suas escolhas.</p>

	<p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) – Considero que este compromisso é deveras importante na medida em que as crianças precisam de adquirir a sua autonomia e independência. Isto, por vezes não é muito possível, pois os adultos têm tendência a querer fazer tudo pelas crianças, o que não lhes permite “crescer”.</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) – A privacidade das crianças foi sempre protegida, não referindo nenhum nome nem mostrando nenhum rosto nos diversos registos fotográficos realizados. As crianças foram identificadas através de letras, como é possível verificar nas notas de campo.</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) – As propostas educativas que levarei para a minha prática pedagógica relativamente à investigação, terão como objetivo principal os interesses do grupo.</p>
<p><b>No compromisso com as famílias</b></p>	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) – Não consegui pôr em prática este compromisso, pois a situação atual em que vivemos fez com que não tivesse qualquer contacto com as</p>

	<p>famílias, aspeto que me preocupou durante toda a prática. A ideia seria trazer as famílias ao contexto educativo e envolvê-las na investigação, como por exemplo serem as próprias a contar histórias ao grupo utilizando diversos recursos.</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) – O sigilo relativamente aos dados das diferentes famílias teria sido respeitado se tivesse tido acesso aos mesmos, facto que não aconteceu.</p>
<p><b>No compromisso com a equipa educativa</b></p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) – Este compromisso foi respeitado sempre, pois encarei tanto a educadora cooperante como a auxiliar como elementos que me apoiassem, trabalhando em equipa.</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) – Muitas das vezes partilhamos experiências e discutimos opiniões em conjunto. Eu, a educadora cooperante e a auxiliar sempre nos vimos como uma equipa trabalhando em conjunto.</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) – Ao longo da prática a educadora foi partilhando comigo dados sobre as famílias, sempre respeitando a confidencialidade.</p>
<p><b>No compromisso com a entidade empregadora (entidade que recebe a</b></p>	<p>“Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.” (p.2) – Apesar de ter sido uma estagiária, estive sempre disponível para</p>

<p><b>estagiária onde se desenvolveu a PPSII)</b></p>	<p>fazer parte da equipa educativa da mesma forma que seria se trabalhasse na instituição. Era importante para mim que a instituição pudesse contar com a minha presença como um elemento benéfico para alcançar os objetivos da mesma.</p> <p>“Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.” (p.2) – Uma vez mais, apesar de ter sido estagiária, sempre estive disposta a ajudar e a desempenhar um papel em prol do bem-estar das crianças.</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2) – Considero importante respeitar as regras da instituição onde estamos inseridos, mesmo que sejamos estagiários.</p>
<p><b>No compromisso com a comunidade</b></p>	<p>“Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade” (p.2) – Considero que é importante as crianças terem contato com outras crianças de outras organizações educativas, para que, deste modo tenham ainda mais oportunidades de experiência e vivências, apesar de que nos tempos de hoje não tenha sido possível.</p>
<p><b>No compromisso com a sociedade</b></p>	<p>Situar-se nas políticas públicas educativas, contribuindo para uma educação de qualidade e para a promoção de práticas de equidade social.” (p.2) – Tudo o que nos permita contribuir para uma educação de qualidade, deve ser tido em consideração.</p>

<b>Princípios éticos e deontológicos no trabalho com as crianças, a equipa e as famílias (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>
<b>Objetivos do trabalho</b>	<p>Crianças: Os objetivos da minha investigação não foram partilhados com as crianças, visto serem bastante pequenas. No entanto, estes partiram dos interesses das mesmas.</p> <p>Equipa: Os objetivos foram partilhados e discutidos com a equipa educativa, existindo sempre uma partilha de conhecimentos e opiniões quanto aos mesmos.</p> <p>Famílias: Não foram divulgados os objetivos da investigação às famílias, pois não tive contacto com as mesmas. Seria de facto importante partilhar esta informação com as famílias, pois estas poderiam fazer parte das propostas educativas com as crianças.</p>
<b>Custos e benefícios</b>	<p>Crianças: Tendo em conta que a investigação partiu do interesse do grupo por histórias, os benefícios presentes são bastante claros. As crianças tiveram oportunidade de ouvir histórias contadas de diferentes formas e de explorar os recursos utilizados para contá-las.</p>

	<p>Quanto aos custos, houve o facto de não terem tido oportunidade de realizar propostas que teriam a presença e participação das famílias no contexto escolar, mas tal não foi possível devido ao Covid.</p> <p>Equipa: Tendo a equipa um gosto específico pelo tema, fez com que a dinâmica fosse linear e trabalhássemos em equipa quando se contavam histórias. Quanto aos custos, não consigo referir nenhum específico.</p> <p>Famílias: Os benefícios que as famílias receberam foram as respostas que as crianças deram relativamente à temática. Isto porque as crianças traziam histórias de casa para as podermos contar, facto que foi sendo verificado cada vez mais presente. Quanto aos custos, devem-se ao facto de as mesmas não terem tido oportunidade de participar. Queria ter desafiado as famílias a contarem histórias utilizando diferentes recursos e em contexto de sala, mas não foi possível.</p>
<p><b>Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p><b>Consentimento informado</b></p>	<p>Crianças: A privacidade e confidencialidade das crianças foi sempre respeitada, tendo em conta que nunca foi exposto nenhum nome em qualquer tipo de documento e o registo</p>

	<p>fotográfico não mostra os rostos. Sempre que foram registados momentos através da fotografia, as crianças demonstravam interesse em ver as mesmas, o que permitiu ter feedback por parte das mesmas que consentiam que as fotografasse.</p> <p>Famílias: As famílias foram devidamente informadas sobre a minha presença na sala dos seus educandos, autorizando diversos tipos de registo sobre os mesmos. Nenhum nome foi divulgado em qualquer tipo de documento de forma a proteger a sua confidencialidade e privacidade.</p>
<p><b>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Crianças: O grupo foi sempre o grande foco da minha prática, mesmo na componente investigativa. Deste modo, optei por incluir todas as crianças, tendo as mesmas oportunidades de participação. Não tive quaisquer dificuldades neste aspeto, pois todas as crianças partilham o gosto pelas histórias e as diferentes formas de as contar.</p> <p>Equipa: Desde o início que foi delineada como uma prioridade a envolvimento da equipa educativa. Esta ajudou-me a registar via fotografia os diversos momentos, permitindo-me vivenciar de forma menos preocupada em registar os</p>

	<p>mesmos, fazendo com que pudesse estar totalmente focada somente nas crianças. Ao longo da prática, existiram sempre conversas informais acerca das reações das crianças face aos momentos propostos.</p>
<p><b>Fundamentos</b></p>	<p>Ao longo da minha prática tive sempre em conta o importante papel do educador e da criança. Ter consciência de que ambos precisam um do outro para poderem alcançar aquilo que pretendem, é fundamental. Tentei sempre ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo importante referir que as escolhas jamais foram contra os processos que à priori foram estipulados.</p>
<p><b>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Tendo em conta que a minha investigação iria ser sobre as diferentes formas de contar histórias, a prioridade foi permitir que o grupo tivesse acesso a diferentes histórias e que também as pudessem explorar.</p> <p>Para além de observar a educadora cooperante e a auxiliar a contarem histórias, também as contei utilizando diferentes recursos.</p>
<p><b>Uso e relato das conclusões Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Os momentos foram registados fotograficamente e através de notas de campo.</p>
<p><b>Possível impacto nas crianças, nas famílias ou equipa</b></p>	<p>Acredito que o impacto nas crianças tenha sido bastante positivo, pois as</p>

	<p>crianças demonstravam-se sempre sedentas de ouvir cada vez mais histórias e de posteriormente, terem oportunidade de explorar os recursos utilizados.</p> <p>Quanto à equipa educativa, acredito que tenha tido um impacto positivo de igual forma, pois já contavam bastantes histórias e de diferentes formas.</p>
--	---

## **ANEXO J**

Análise de dados

| ' ' | | ' ' |

<b>Problemáticas</b>	<b>Entrevista 1 (educadora)</b>	<b>Entrevista 2 (auxiliar)</b>	<b>Entrevista 3 (psicopedagoga)</b>
Importância das histórias na vida de uma criança	<p>“através delas, podem ser realizadas inúmeras aprendizagens”</p> <p>“prazer de entrar num outro mundo”</p> <p>“fazer associações com suas próprias vivências”</p> <p>“criem meios de lidar com as suas dificuldades, sentimentos e emoções e estimula a memória”</p> <p>“ampliam a linguagem oral e desenvolvem competências linguísticas”</p>	<p>“ferramentas essenciais para o despertar da curiosidade, para o desenvolvimento linguístico, para o início da aprendizagem da noção do espaço e do tempo”</p> <p>“fomentar o imaginário”</p> <p>“introdução de conceitos e papéis que se desenrolam nas culturas e sociedades”</p> <p>“via para a própria criança se identificar com algo e na resolução de problemas”</p> <p>“experiência vários estados emocionais, adquirindo assim competências para lidar com os desafios que a vida proporciona”</p>	<p>“ajudam as crianças a desenvolver a imaginação e a linguagem”</p>
Contributo para a criança quanto ao seu	<p>“Ouvir histórias é uma forma de sentir emoções importantes e aprender a lidar com elas”</p>	<p>–</p>	<p>“pode trabalhar todas as inteligências (linguística, logico-matemática, interpessoal,</p>

desenvolvimento e aprendizagem	<p>“Ouvir contar e ler histórias ajuda a criança a desenvolver todo o potencial crítico”</p> <p>“É poder pensar, duvidar, questionar-se e querer saber mais”</p>		intrapessoal, cinestésica ou motora, espacial ou visual, musical, naturalista)”
Tipo de recurso mais interessante para ouvirem	<p>“Todas as formas de contar podem ser especiais, desde que a pessoa que conta viva esse momento com emoção e prazer”</p> <p>“Com um livro, ou apenas oralmente, com bonecos ou apenas com o corpo”</p> <p>“todas as formas de contar histórias imprimem um momento especial e único, desde que vivido com amor”</p>	“depende da criatividade do educador/auxiliar”	<p>“recurso a fantoches, bonecos, flanelógrafos”</p> <p>“é importante ter acesso ao livro e ver as ilustrações, saber o que é uma capa, uma contracapa, uma lombada”</p> <p>“desde que quem as conta, seja dinâmico, penso que de qualquer forma”</p>
Interesse por ouvir histórias	<p>“gostam muito de ouvir histórias, porque as transportam para lugares distantes e fantásticos, para um mundo de imaginação, onde tudo pode acontecer”</p>	–	<p>“Com a utilização de outros recursos as crianças ficam mais atentas e podem, depois de ouvir a histórias, utilizar os recursos para a recontar”</p>

Recursos e materiais utilizados	<p>“o livro, peluches, personagens em feltro, fantoches, dedoches, marionetes”</p> <p>“materiais construídos para o efeito”</p> <p>tapetes de histórias”</p> <p>“tudo o que posso para imprimir a surpresa e a magia que as histórias trazem para a vida das crianças”</p>	<p>“através da oralidade, da leitura do livro e mostrando imagens”</p> <p>“com o apoio de fantoches; sombras;”</p> <p>“lengalengas; canções;”</p> <p>“dramatização feita pelo educador/auxiliar (ou pelas próprias crianças)”</p> <p>“mímica (gestos) com música a acompanhar;”</p> <p>“diversos espaços físicos ou na própria sala criando um ambiente/cenário diferente”</p>	<p>“Fantoches, bonecos feitos a partir das personagens das histórias”</p> <p>“cenários elaborados com caixas, cartão e outros materiais”</p>
Há quanto tempo é que utiliza esta abordagem/estratégia	<p>“Desde sempre que gosto de histórias e do imenso potencial que oferecem, em termos de aprendizagens e conceitos que delas advêm”</p>	<p>“Há muitos anos que não utilizo só uma única abordagem/estratégia no conto das histórias”</p>	<p>“Há 13 anos”</p>
Importância do contacto com o livro	<p>“o livro deve fazer parte da vida da criança, porque isso pode ajudá-la a crescer a nível geral”</p>	<p>“incentiva o gosto pela aprendizagem da leitura e da escrita”</p>	<p>—</p>

	<p>“através da leitura e do livro, as crianças também aprenderão conceitos relativos às restantes áreas, também importantes para o seu desenvolvimento”</p>	<p>“Incentiva também a brincadeira do faz-de-conta onde representam vários papéis”</p>	
<p>Importância do JI no conto ou reconto das histórias</p>	<p>“O papel do educador é de grande importância”</p> <p>“é preciso ajudá-la a entender o verdadeiro sentido da história, promovendo a constante e adequada participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que observa nas ilustrações das histórias”</p>	<p>–</p>	<p>“Não percebo a pergunta”</p>
<p>Papel das famílias no conto/reconto de histórias</p>	<p>“é o primeiro lugar onde a criança aprende comportamentos e atitudes”</p> <p>“Se o ambiente onde a criança cresce tem leitores interessados, isso contribuirá para um interesse nos livros e em tudo o que eles poderão oferecer”</p>	<p>“o tempo passado com os seus familiares nos dias de hoje é extremamente reduzido, então por exemplo, na hora do conto antes de dormir, dará à criança um tempo de qualidade incluindo o afecto, a tranquilidade e a partilha”</p>	<p>“Sim”</p>

		<p>“Este tempo de qualidade conduzirá a criança a desenvolver uma boa autoestima, autoimagem, trará um conforto, um sentimento de segurança e maior possibilidade para que ela possa vir a ser uma criança resiliente.”</p>	
--	--	---	--

## **ANEXO K**

Organização dos dados

| | ' ' | | ' '

**Tabela K1.**

*Importância das histórias na vida das crianças*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Indutor "curiosidade"	2
Indutor "aprendizagem"	2
Desenvolver a linguagem	3
Gestão emoções	2
Imaginação	3
Jogo simbólico	2
Memória	1

**Tabela K2.**

*Desenvolvimento e aprendizagem*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Gestão de emoções	1
Poder crítico	2
Poder reflexivo	2
Desenvolvimento de inteligências	1

**Tabela K3.***Recursos preferidos*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Livro Físico	2
Objetos/bonecos	2
Dramatização	2

**Tabela K4.***Interesses em ouvir*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Sim	2
Não	0

**Tabela K5.***Recursos utilizados*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Livro	2
Bonecos	2
Fantoches/dedoches/marionetas	3
Materiais construídos pelas crianças	3
Dramatização	3

**Tabela K6.***Tempo de experiência*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
< 5A	0
> 5A	1

**Tabela K7.***Importância do contacto com os livros*

Categorização	Frequência Enumeração
Sim	2
Não	0

**Tabela K8.***Papel do Jardim de Infância*

Categorização	Frequência Enumeração
Ajudar na interpretação	1
Estimular a participação da criança	1
Decifrar/observar ilustração	1

**Tabela K9.***Papel da família*

<b>Categorização</b>	<b>Frequência Enumeração</b>
Construção atitudes/comportamentos	2
Promoção hábitos leitura	1
Influência positiva	1