

OUVIR HISTÓRIAS NO JARDIM DE
INFÂNCIA: QUE BENEFÍCIOS PARA O
DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DAS
CRIANÇAS?

Catarina Isabel Mateus Ferreira

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

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

OUVIR HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: QUE BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DAS CRIANÇAS?

Catarina Isabel Mateus Ferreira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a esta fase, é altura de agradecer a algumas pessoas que estiveram presentes no meu percurso até agora.

Quero agradecer à minha família, que me apoiou desde que decidi ir trabalhar para entrar na ESELx, nomeadamente aos meus pais, a minha irmã e o meu cunhado.

Quero agradecer, também, à Sra. D. Ana, à Sra. D. Isabel e à Rita por me terem incentivado a candidatar-me à ESELx.

Gostaria de agradecer, ainda, à educadora Sandra que esteve comigo no primeiro estágio de Creche e que me demonstrou ser a educadora que eu gostaria de ser, numa vertente mais virada para o espaço exterior e para a brincadeira porque, a brincar, pode-se aprender muito.

À educadora Paula, com quem realizei o segundo estágio em Jardim de Infância e que me acolheu da melhor forma na sua sala, ajudando-me a ser a pessoa que sou hoje, com mais confiança.

Ao terminar esta fase do meu percurso académico, consegui provar a mim mesma que é possível lutar pelos nossos sonhos e não desistir deles. Entrei na ESELx em 2015 e, agora, em 2023 chego ao final desta etapa de formação.

Quero agradecer também à minha orientadora, a professora Ana Simões, que acompanha o meu percurso desde o início da formação, ou seja, desde a licenciatura.

Este caminho teve os seus altos e baixos, mas acredito que, se só estou a terminar agora, por alguma razão teria de ser.

Não será fácil, mas nada na vida é fácil; por isso, é seguir em frente e continuar a lutar.

RESUMO

Este relatório tem como principal objetivo apresentar a prática desenvolvida durante 3 meses com um grupo de 18 crianças de 3 anos de idade, num Jardim de Infância privado no concelho de Lisboa. Esta prática foi realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, com os objetivos de **compreender qual a reação que as histórias provocam nas crianças e compreender a importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças.**

O estudo realizado - *Ouvir histórias no Jardim de Infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças?*, é de natureza qualitativa, com o recurso ao método do estudo de caso, através das seguintes técnicas de recolha de dados: i) observação direta participante e não participante, com a utilização de instrumentos como notas de campo e reflexões semanais; ii) análise documental, através da consulta e análise dos documentos orientadores da organização socioeducativa cooperante (Regulamento Interno e Projeto Educativo) e iii) uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante da sala de atividades da PPS II, com a utilização de um guião, a que se seguiu a respetiva análise de conteúdo.

A literatura para a infância, nomeadamente ouvir histórias no Jardim de Infância, é fundamental para o desenvolvimento das crianças desde tenra idade, pois que desenvolve a imaginação, para além de educar e potenciar a aquisição de vocabulário novo. Para além destes benefícios, ouvir histórias traz significados para a criança a vários níveis, como a nível da fantasia, da ficção e ajuda a que a criança possa construir-se enquanto pessoa.

Palavras-chave: crianças; desenvolvimento; Jardim de Infância; literatura para a infância; histórias

ABSTRACT

The main objective of this report is to present the practice developed during 3 months with a group of 18 children aged 3 years old, in a private kindergarten in the municipality of Lisbon. This practice was carried out as part of the Supervised Professional Practice (Module II) (PPS II) of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education of the Lisbon School of Education, with the objectives of **understanding what reaction stories provoke in children** and **understanding the importance that stories have in children's development**.

The study - *Listening to stories in Kindergarten: what benefits for children's holistic development?* is qualitative in nature, using the case study method, through the following data collection techniques: i) direct participant and non-participant observation, using instruments such as field notes and weekly reflections; ii) document analysis, through the consultation and analysis of the guiding documents of the cooperative socio-educational organization (Internal Regulations and Educational Project) and iii) a semi-structured interview to the cooperative educator of the PPS II activity room, using a script, followed by the respective content analysis.

Literature for childhood, namely listening to stories in kindergarten, is essential for children's development from an early age, since it develops imagination, in addition to educating and enhancing the acquisition of new vocabulary. In addition to these benefits, listening to stories brings meaning to the child on several levels, such as fantasy, fiction, and helps the child to build himself as a person.

Keywords: children; development; kindergarten; children's literature; stories.

Índice Geral

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. O meio envolvente	6
2.2. O contexto socioeducativo.....	7
2.3. A equipa educativa.....	7
2.4. O ambiente educativo.....	9
2.4.1. Organização do espaço	12
2.4.2. Planeamento da ação pedagógica	13
2.4.3. Tempo e rotina diária.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	18
3.1. Intencionalidades para a ação pedagógica	19
3.1.1. Para com o grupo de crianças	19
3.1.2. Para com as famílias.....	24
3.1.3. Para com a equipa educativa	25
3.2. Processo de intervenção	25
3.2.1. Observar, registar e analisar	25
3.2.2. Planear e agir.....	26
3.2.3. Avaliar.....	27
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	30
4.2. Revisão de literatura	31
4.2.1. Conceito(s) de literatura para a infância.....	31
4.2.2. O papel da literatura para a infância no desenvolvimento holístico das crianças....	32
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	35
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	38
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	42

CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	57
ANEXO A.	58
PORTEFÓLIO DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	58
ANEXO B.	174
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO).....	174
ANEXO C. CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS DA SALA DE 3 ANOS	177
ANEXO D. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS.....	180
ANEXO E. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO DA L.....	183
ANEXO F. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA..... (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO).....	185
ANEXO G. ROTEIRO	213
ÉTICO	213
ANEXO H.	226
ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	226
ANEXO I.....	228
CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	228
ANEXO J.....	230
GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	230
ANEXO K.	233
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	233
ANEXO L.....	235
TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE..	235
ANEXO M.....	238
PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES.....	238

ANEXO N.	240
GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE SOBRE A INVESTIGAÇÃO	240
ANEXO O. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE SOBRE A INVESTIGAÇÃO	242
ANEXO P. TABELA CATEGORIAL DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	244
SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	244
ANEXO Q. REGISTOS FOTOGRÁFICOS NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO ...	248
ANEXO R. ANÁLISE CATEGORIAL DOS REGISTOS DIÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO	252
ANEXO S.	256
ESCALA DE ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR (LEAVERS, 2014)	256
ANEXO T.	258
SÍNTESE DA TRIÂNGULAÇÃO DOS DADOS	258
ANEXO U.	260
PROJETO DE CDEI	260

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sala de atividades	10
Figura 2. Sala de atividades II	10
Figura 3. Área dos jogos e dos livros	11
Figura 4. Área da garagem	11
Figura 5. Área da casa	12
Figura 6. Gira Livros	14
Figura 7. Escolha do livro do Gira livros	14
Figura 8. Poder de decisão e participação	20
Figura 9. A L a brincar com legos	21
Figura 10. Conto de histórias.....	23
Figura 11. Conto da história pela educadora cooperante P	31

LISTA DE ABREVIATURAS

NC	Notas de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

A realização deste relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, na valência de Jardim de Infância, com um grupo de dezoito crianças, com 3 anos de idade. Iniciei o estágio apenas a 31 de outubro de 2022 e terminei-o a 6 de fevereiro de 2023.

Este relatório tem como principal objetivo apresentar a intervenção que efetuei ao longo do tempo, bem como os registos e as reflexões elaborados e devidamente fundamentados no Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, pp.56-173).

De acordo com Cardona (2011, p.144), “a atual Lei de Bases do Sistema Educativo e com a Lei-Quadro, a *educação pré-escolar* destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos)”, ou seja, “o sistema educativo português só considera a educação pré-escolar a partir dos 3 anos”.

Inicialmente, ao começar a presenciar a rotina diária do grupo, tentei adotar um papel de observadora/ reflexiva. Deste modo, ao registar o dia-a-dia do grupo de crianças, através das notas de campo fui-me apercebendo dos seus gostos, dos seus interesses, dos materiais que eram disponibilizados e das suas brincadeiras. Ao verificar as notas de campo, houve aspetos que despertaram a minha atenção. Assim, questioneei a educadora cooperante P sobre o tópico que seria pertinente para realizar a investigação: ***Ouvir histórias no Jardim de Infância: Que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças?***

A investigação em questão seguiu uma abordagem de natureza qualitativa. A recolha de dados foi feita através da observação direta, através da recolha de notas de campo, bem como de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante P e a consulta documental. Esta investigação teve em consideração as questões éticas que estão associadas a este tipo de trabalho. Assim, a prática profissional supervisionada regeu-se de acordo com os princípios e deontológicos presentes no documento de Tomás (2011), bem como nos princípios da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011). Apresento, em anexo, o roteiro ético seguido (Cf. Anexo F. Roteiro ético e metodológico, pp.213-225) elaborado tendo em conta os princípios e compromissos éticos identificados, incluindo algumas notas de campo e reflexões sobre a problemática em questão.

O presente relatório está dividido em quatro capítulos: i) a caracterização de uma ação educativa contextualizada, no qual consta o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e as crianças; ii) a análise reflexiva da intervenção em creche e que comporta as intencionalidades da ação, no processo de intervenção que ocorreu no Jardim de Infância; iii) a problemática identificada – *Ouvir histórias no Jardim de Infância: Que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças?* e por fim, são apresentadas as considerações finais, que contém as dimensões mais significativas que contribuíram para a construção da minha profissionalidade, a que seguem as referências utilizadas no presente trabalho e os anexos com informação complementar ao mesmo.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Toda a ação educativa deve ser bem contextualizada e, por isso, deve estar bem explícito o meio onde ocorre a ação, bem como o contexto socioeducativo, a equipa educativa que faz parte do mesmo e também as crianças que o constituem. Estes fatores fazem parte do desenvolvimento das crianças.

Segundo Portugal (2008, p.33), “a criança aprende e” desenvolve-se através de “princípios educativos que enfatizam a natureza holística.” Para Silva et al. (2016), “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções” (p.21), entre elas, “os tempos e os espaços” (Silva et al., 2016, p. 21) onde existem “relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.21). A dinâmica que existe no contexto socioeducativo “pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (Silva et al., 2016, p.21), sendo que “esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano” está envolvido “num processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo” [a criança] “é influenciado, mas também influencia o meio onde vive” (Silva et al., 2016, p.21).

O ambiente educativo deve ser planeado, pelo que é de extrema importância que vá ao encontro daquilo que o grupo de criança necessita. De acordo com Cardona (1999, p.8), “no jardim-de-infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de actividades”, assim como “durante o dia, existem momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pelo educador” (Cardona, 1999, p.8).

Antes de se começar a planear qualquer tipo de atividade, é essencial realizar algumas caracterizações, nomeadamente do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças. Os dados recolhidos para esta caracterização foram feitos de diversas formas, utilizando diversas técnicas. Entre as técnicas utilizadas, encontra-se a observação direta (com a elaboração de notas de campo diárias), a consulta documental (do regulamento da Instituição, bem como do projeto curricular de sala) e a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante P. (através da elaboração de um guião de entrevista sobre a sua formação profissional, bem como sobre a problemática para a realização do relatório).

Queirós e Rodrigues (2006, p.3) referem que a observação direta é “um processo de recolha de informação transversal a todos os momentos de trabalho no terreno” e

permite enriquecer a problemática escolhida, bem como as notas de campo recolhidas ao longo do tempo, que são “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4).

De modo a caracterizar o contexto socioeducativo, consultei o *Regulamento*, que refere como funciona a organização socioeducativa, onde se localiza, os pilares em que assenta o regime do seu funcionamento, assim como os meios que a constituem, as normas de conduta, os órgãos principais, as normas de procedimento, a assiduidade e regime de faltas, medidas educativas preventivas, a avaliação, o núcleo de apoio educativo e as disposições finais, bem como o *site*, da própria Instituição, que contém informação sobre a Instituição em si, desde a sua fundação à sua proposta educativa.

A consulta do *Projeto Educativo de Sala* ajudou a conhecer melhor o grupo de crianças. Realizei, também, uma entrevista à educadora cooperante P que foi fundamental para a minha investigação.

Em relação aos registos fotográficos, estes foram possíveis de efetuar após ter realizado um consentimento para os registos fotográficos aos encarregados de educação e após a autorização da direção da organização socioeducativa.

2.1. O meio envolvente

A Instituição onde decorreu a PPS II (Prática Profissional Supervisionada II) é um Colégio Privado. Este Colégio foi fundado há 75 anos e era conhecido por outro nome, tendo a sua localização também sido alterada, deslocando-se para uma zona de Lisboa perto da Assembleia da República Portuguesa.

Após consultar o *Regulamento*, verifiquei que a instituição cooperante, local onde trabalho e onde estagiei, se situa na área metropolitana de Lisboa, tendo vários acessos aos transportes públicos. Situado numa freguesia de Lisboa, encontra-se “num edifício antigo, com dois pisos que data do princípio do séc. XX” (Regulamento, 2022, p.1).

Ao seu redor, encontram-se vários serviços, entre eles, algumas residências, loja de roupa, cafés, assim como hipermercados, lojas, museus, clube nacional de natação. Na freguesia em questão, segundo os censos de 2021, residem “11074 pessoas, sendo mais mulheres (5761) do que homens (5313)” (Junta de Freguesia de Santo António, 2022).

2.2. O contexto socioeducativo

De acordo com Silva et al. (2016, p.7), o contexto socioeducativo destina-se “à educação” e aos “cuidados de crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória”. Assim, o contexto socioeducativo é “visto segundo uma perspectiva sistêmica e ecológica”, abordando “o pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo”, a criança, “é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21).

A Instituição é composta pela valência de Creche, pela valência de Jardim de Infância e pelo Primeiro Ciclo do Ensino Básico. A valência de Creche é formada por duas salas, uma sala de um ano e uma sala de dois anos; a valência de Jardim de Infância é formada por três salas também com idades homogêneas e o primeiro ciclo é composto por uma turma de cada ano, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Para além destas valências, a Instituição possui um espaço exterior que é comum a toda a Instituição e que dá acesso às salas do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Esta instituição é composta por duas Diretoras Pedagógicas. Em termos de atividades extracurriculares, a Instituição dispõe de atividades como Música, Ginástica, Inglês, Alemão, Robótica, Guitarra, Piano e Ballet. Todas as atividades extracurriculares são lecionadas por professores que se deslocam à Instituição e acontecem uma vez por semana, à exceção da Ginástica que acontece duas vezes por semana, tendo uma duração de trinta minutos num dia previamente estipulado.

2.3. A equipa educativa

Através da informação que me foi disponibilizada e através da minha observação direta, posso referir que esta instituição é composta por duas Diretoras Pedagógicas, por cinco Educadoras, cinco auxiliares, 3 professoras, bem como por uma Cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma senhora da limpeza.

Relativamente à equipa da Creche, esta é composta por 2 salas, nas quais uma de um ano e uma sala de dois anos. A sala de um ano é constituída por doze crianças e por uma Educadora e uma Auxiliar de Educação, bem como a sala de dois anos, que é composta por quinze crianças, com uma Educadora e um Auxiliar de Educação. O Jardim

de Infância que é formado por três salas, com idades homogêneas. Todas são compostas por uma Educadora e por uma Auxiliar de Educação, com uma total de dezoito crianças por sala, com idades homogêneas, uma sala de 3, uma sala de 4 e uma sala de 5 anos.

Após pedir consentimento à educadora cooperante P para realizar uma entrevista e proceder à realização do Guião da entrevista, procedi à realização da mesma. A educadora cooperante P exerce funções de educadora de infância há 34 anos. A sua formação é “licenciatura em educação infantil”, tendo trabalhado “durante um ano num colégio em Benfica; desde 1990 que trabalha neste colégio” (Cf. Anexo K. Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante pp.233-234).

No que se refere às relações entre a equipa educativa considero que é de extrema importância “criar uma parceria com as auxiliares de ação educativa” (Cantante, 2018, p.19), uma vez que estas “trabalham lado a lado com os educadores” (Cantante, 2018, p.19), como demonstra a seguinte nota de campo de 31 de outubro de 2022 “Às 9h30 Vou ter com a educadora P e ajudo-a a ir buscar as crianças ao recreio.” O trabalho em equipa deve ser “alicerçado na participação e colaboração ativa e empenhada de todos os profissionais que constituem as equipas pedagógicas e não só entre educadores de infância” (Cantante, 2018, p.25). As/Os educadoras/es de infância como referi das auxiliares e vice-versa, pois estas acabam por se complementar, tornando assim um trabalho em equipa. Este “é uma necessidade e uma exigência em qualquer contexto de educação de infância”, pela “oportunidade” de formação profissional” (Figueira, 2015, p.26), como exemplifica a nota de campo de 3 de novembro de 2022 “À medida que sobem entram na sala e sentam-se no chão. A Ed P vai buscar a caixa com as sapatilhas e as crianças tiram os sapatos, arrumam-nos e calçam as sapatilhas para a ginástica. Depois de calçarem vão à casa de banho e regressam à sala, de forma a esperarem pelos outros” e de seguida “Fazem um comboio sob a minha orientação e saem da sala sobre a mesma orientação” NC de 3 de novembro de 2022.

Segundo o Artigo 4º, do Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de julho, o pessoal não docente, as auxiliares, têm como função “colaborar activamente com todos os intervenientes no processo educativo”.

Acredito que o trabalho das auxiliares de ação educativa “no seio de uma equipa pedagógica assenta no pressuposto que todos os elementos da equipa são válidos e necessários, independentemente da sua categoria profissional” (Cantante, 2018, p.20).

2.4. O ambiente educativo

O ambiente educativo deve “ser desafiante e estimulante” de forma a facilitar “a interação intencional com as redes de relação (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar da ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa)” (Lemos, Quaresma, Dias & Fonseca, 2015, p.313). Assim, “um espaço” deve “proporcionar oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimulantes” (Lemos, Quaresma, Dias & Fonseca, 2015, p.313), como se comprova com a nota de campo de 7 de novembro “Faz-se um jogo das cores com arcos, que fomos buscar previamente e peças de lego. Coloca-se o arco vermelho no chão e a educadora pergunta que figura é o arco, ao qual o D responde “-Cículo”. De seguida explica que têm que tirar uma peça vermelha e colocar no arco. Verifiquei que todos tiraram uma peça vermelha e colocaram dentro do círculo”, para além de jogos, é importante que as crianças possam também brincar, como demonstra a nota de campo de 11 de novembro de 2022 “Após a história as crianças distribuem-se pela sala e brincam livremente no lugar onde desejam. Verifico que o R e o De brincam com carros e com uma pista de carros enquanto que a Ch brinca ao faz de conta e na área da casa.”. “Este ambiente “deve considerar os interesses das crianças, proporcionar ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças” (*ibidem*, p.314), assim as crianças quando vão brincar, decidem para onde vão e com o que é que vão brincar, “Observo a L a montar o lego, com peças azuis, empenhando umas em cima das outras.” (NC de 22 de novembro de 2022), mas também quando sugerem alguma coisa ou trazem algo de novo para mostrar, como “O J trouxe um caracol dentro de uma caixa. Algumas crianças tiveram interesse e aproximaram dele para ver melhor. Verifiquei que ele abriu o caracol e que colocou na mão. Questionou-se como é que se chamava em francês e ele referiu que era escargot”.

Figura 1

Sala de atividades



Figura 2

Sala de atividades II



Figura 3

Área dos jogos e dos livros



Figura 4

Área da garagem



Figura 5

Área da casa



2.4.1. Organização do espaço

A sala de atividades onde decorreu a PPS II é constituída por um espaço retangular, com três janelas com portadas viradas para a rua e com uma porta principal. (Cf. Anexo M. Planta da sala de atividades, pp.238-239). A organização do espaço é feita “com base em critérios coerentes de resposta às necessidades básicas da criança” (Machado & Sousa, 2018, p.56). Com efeito, esses critérios têm conta “a saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e à cultura” (Machado & Sousa, 2018, p.56). Os móveis existentes na sala ajudam à criação de áreas para o grupo de crianças. O grupo faz a sua rotina diária na sala de atividades, à exceção das refeições, do almoço e do lanche, bem como a higiene, que realizam numa casa de banho comum à sala de 2 anos e do 1.º ano do Ensino Básico.

A sala é formada por materiais que identificam as áreas, como exemplifica a nota de campo de 14 de dezembro de 2022 “O grupo sobe para a sala e brincam com lego, que é distribuído previamente”, assim como “Entre brincar na área da casinha, na garagem, ao faz de conta.” (NC de 6 de janeiro de 2023). Relativamente aos materiais presentes na sala, pude observar que existe a área da casa, onde existe um armário de madeira (com um fogão e o lava-loiça), uma cama de madeira, diversos bonecos, loiça e utensílios de

cozinha de plástico e também alguns alimentos, também em plástico, como demonstra “Distribui-se legos e brinquedos pelas crianças que se encontram sentadas, de forma a que possam brincar.” (NC de 20 de janeiro de 2023). Nesta área as crianças podem brincar ao faz de conta e “exploram objetos do quotidiano” (Machado & Sousa, 2018, p.60). Em relação às construções existem peças de encaixe e construção, jogos de mesa que envolvem jogos de encaixe, puzzles de madeira e de cartão, jogos de matemática e ainda jogos de correspondência, sendo que nesta área as crianças podem “inventar, criar, descobrir, transformar, testar o que acontece e porque acontece, combinar e contrastar, estabelecer semelhanças e diferenças, colaborar e persistir” (Machado & Sousa, 2018, p.61), assim como exemplifica “Verifico que o R e o De brincam com carros e com uma pista de carros enquanto que a Ch brinca ao faz de conta e na área da casa.” (NC de 11 de novembro de 2022).

2.4.2. Planeamento da ação pedagógica

Planear “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p.15).

A educadora cooperante não segue nenhum modelo específico para organizar a sua prática pedagógica. No entanto a educadora cooperante segue uma rotina diária, na qual é um pouco rígida, uma vez que os dias reservados para determinadas aulas/atividades estão estipuladas previamente pela própria Instituição, acabando por seguir os objetivos atingir ao longo do ano letivo, bem como as OCEPE.

Na Instituição,

o que implementamos na escola, é o “gira-livros”. Todas as crianças (os pais) adquirem o livro (escolhido pela educadora titular), depois todas as sextas-feiras as crianças escolhem um livro para lerem com os pais no fim-de-semana e assim sucessivamente. (Cf. Anexo K. Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante, pp.233-234.)

Figura 6

Gira livros



Figura 7

Escolha do livro do Gira livros



2.4.3. Tempo e rotina diária

Na instituição onde realizei a PPS II, existe uma rotina que é mais ou menos flexível, uma vez que o período de acolhimento ocorre até às 9h30, mas “é o tempo que constrói as experiências no espaço” (Machado & Sousa, 2018, p.63). O horário da refeição ocorre por volta das 12 horas, mas às 11h50 é o horário normal a que costumam almoçar e que correspondem a “tempos de convívio em ambientes de harmonia e bem-estar, em que as crianças” e os “adultos se sentam à mesa, conversam, compartilham observações, explorações e comunicação” (Machado & Sousa, 2018, p.67), assim como o lanche que acontece às 15h45. O dia é programado consoante as atividades extracurriculares que existem, sendo que existe sempre uma história de manhã, ou à tarde após se levantarem da sesta e irem lanchar.

A Tabela 1 apresenta a rotina diária da sala de atividades onde desenvolvi a PPS II.

Tabela 1

Rotina Diária

Horário da rotina diária
8h-9h30 - Acolhimento
9h30-11 horas - Tempo de atividades orientadas
11h-11h45 - Recreio
11h45-12h15 - Almoço
12h20-15h - Sesta
15h-15h30 - Término da sesta
15h30-15h45 - Tempo de ouvir uma história
15h45-16h15 - Lanche
16h15 - Recreio até à hora de saída

Com efeito, o dia-a-dia das crianças do grupo da PPS II estava previamente definido pela educadora responsável de sala, ainda que seguindo o planeamento semanal, com atividades exercidas por professores que se deslocam à Instituição, como por

exemplo à segunda-feira e à quarta-feira, o grupo tem aula das 10h30 às 11h, como demonstra a seguinte NC de 31 de outubro de 2022 “Às 10h30 a Mrs K entra na sala, para a aula de Inglês. Do grupo, 16 crianças têm inglês. De entre elas encontra-se o R, a Ma, a L, a Matr, o D, a Am, o J, a A, o E, a Ch, a N, o De, o N, o T e a Mat)”, mas derivado à necessidade da professora de Inglês, alterou-se, passando a começar às 9h45, terminando às 10h15, bem como à terça e à quinta-feira têm aula de ginástica das 9h45 às 10h30, como refere a NC de 10 de novembro de 2022 “Depois de virem da ginástica que acontece das 9h45 às 10h30” e ainda à terça-feira têm aula de música das 11h30 às 12h, assim como exemplifica a NC de 8 de novembro de 2022 “Desce-se para o ginásio às 11:30 para a aula de música. Ao entrarem sentam-se no banco até o professor E chegar. O professor entra com uma música e as crianças levantam-se e dão as mãos, afastam-se e sentam-se no chão. O professor E traz uma surpresa e “mostra-a” ao grupo. Abre uma caixa e retira uma cenoura em forma de instrumento, tocando”.

Para além destas atividades, a educadora tem o dia-a-dia muito bem gerido, uma vez que às 9h30 a educadora cooperante vai buscar o grupo de crianças ao recreio, onde se encontram, até as educadoras entrarem ao serviço, como podemos confirmar a seguinte NC de 2 de novembro de 2022 “Às 9h30 Vou ter com a educadora P e ajudo-a a ir buscar as crianças ao recreio. Entra-se na Instituição e vamos até à sala de acolhimento, onde se tira os casacos e se guarda os brinquedos na caixa verde, para depois levar para a sala de atividades. De seguida sobe-se as escadas e as crianças vão à casa de banho antes de ir para a sala”. Às 10h comem a fruta e ou gelatina, dependendo do dia da semana, como se pode verificar com a NC de 2 de novembro de 2022 “Às 10h sentam-se todos nas mesas e eu distribuo a fruta, tangerina, por todas as crianças. Verifico que existem crianças que apreciam mais que outras, nomeadamente o D e o E, não aprecia”. De seguida, se não houver nenhuma atividade a educadora tem o tempo a seguir à fruta, para fazer atividades.

Considero que o grupo tem “uma rotina já interiorizada, com atividades extracurriculares, como o inglês, a música, a ginástica, a natação, o alemão e o balé” e que acaba por ser difícil planificar atividades (Reflexão semanal de 5 a 9 de dezembro de 2022), mas que acontecem entre as 9h30 e 11h, como se pode verificar NC de 8 de novembro de 2022 “Enquanto comem vou buscar vários arcos (verde, vermelho, verde e amarelo e a caixa de legos e coloco no chão. De seguida peço para que se sentem no

círculo vermelho. Depois explico que têm que tirar uma peça e que têm de colocar no arco com a cor igual.”

Às 12h as crianças deslocam-se para o refeitório, para almoçar, como refere a reflexão semanal de 21 a 25 de novembro de 2022

Esta semana decidi refletir sobre o facto de almoçar no refeitório. O grupo costuma almoçar no refeitório. O refeitório situa-se no rés-do-chão do edifício, do Colégio, como exemplifica a seguinte nota de campo (NC) de dia “Descemos para o refeitório para almoçar” NC de 31 de outubro de 2022.

Todas as crianças comem sozinhas, mas algumas precisam de ajuda às vezes, para comer a sopa, como é o caso do C e o D, como exemplifica seguinte NC de 2 de novembro “todas as crianças comem sozinhas, à exceção do D, que de vez em quando precisa de ajuda”.”

Às 15h15, as crianças começam a ir à casa de banho, mas acabam de se levantar às 15h30, como exemplifica a NC de 31 de outubro de 2022: “Às 15h15, as crianças levantam-se, vão à casa de banho e calçam-se, enquanto se arruma os catres, de modo que a sala fique arrumada. Posteriormente, às 15h45, o grupo desce para ir para o refeitório lanchar”.

O capítulo seguinte pretende apresentar a análise reflexiva da intervenção realizada em Jardim-de-Infância.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

3.1. Intencionalidades para a ação pedagógica

De acordo com Silva et al. (2016, p.13) a intencionalidade pedagógica permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. Neste sentido, segundo Coelho (2009, p.2), são várias as subcategorias para definir Intencionalidade: “articular cuidados e educação”, “valorizar processos *versus* produtos”, “valorizar o controlo *versus* a regulação” e “procurar uma “pedagogia””.

É fundamental que, enquanto futura educadora de infância, reflita “sobre as conceções e valores” que estão “subjacentes às finalidades” (Silva et al., 2016, p.13). Assim, considero fundamental adequar a intencionalidade da minha ação ao grupo de crianças e à equipa pedagógica. Segundo Oliveira-Formosinho (2018, p.36), a intencionalidade educativa apresenta “quatro eixos pedagógicos que sustentam o pensar-fazer pedagógico no quotidiano”, assim “intencionalizam o processo educativo para colaborar no desenvolvimento das crianças enquanto identidades socio-histórico-culturais” (Oliveira- Formosinho, 2018, p.36). O processo educativo é visto “como mediação pedagógica que abre às crianças as portas plurais da cultura, contribuindo assim para o processo de humanização” (Oliveira- Formosinho, 2018, p.36-37).

Importa referir que a minha intervenção foi sustentada pelos princípios éticos e deontológicos apresentados no roteiro ético que segue em anexo. (Cf. Anexo G. Roteiro ético e metodológico, pp.213-225).

3.1.1. Para com o grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças, tracei algumas intencionalidades, entre elas, **respeitar sempre as crianças, incentivar o poder de decisão e a participação, dar voz, apoiar o brincar das crianças, promover o ser autónomo, incentivar a curiosidade e motivar o interesse e ganhar a confiança do grupo.**

Com a intenção de **respeitar as crianças**, pretendia que as crianças fizessem sempre as suas escolhas, no que respeita ao que querem fazer, para onde querem ir ou até mesmo com o que querem brincar. Apesar da sua tenra idade, penso que as crianças têm as suas próprias opiniões e as suas próprias escolhas, daí ser importante respeitá-las.

Outra intenção definida foi **o incentivar o poder de decisão e a participação**, no qual é importante o “reconhecimento das diferenças e das similitudes de cada uma das identidades em presença” pois “desenvolve o reconhecimento das semelhanças e inclusão de todas as diferenças” (Formosinho & Machado, 2013, citados por Oliveira-Formosinho, 2018, p.38). Assim, para Oliveira-Formosinho (2018, p.39), “a utilização do *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* retira a participação aos estudantes e também aos professores” o que dificulta “a criação de uma comunidade que participa no quotidiano educativo”.

Através de uma história que levei “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, percebi, “após ter provocado alguma curiosidade no grupo de crianças ao levar uma lagarta desenhada em EVA e após eu ter tentado perceber questionei a L questionei “porquê que a lagarta se transforma em borboleta?”.” (Cf. Anexo U. Projeto de CDEI, p.260-305), o que demonstra o incentivo ao poder de decisão e participação das crianças.

Figura 8

Poder de decisão e participação



No que diz respeito à participação, esta é um “direito que as “crianças” têm (Lino, 2018, p.96), pois “é um valor e uma estratégia que possibilita às crianças, aos educadores e aos pais trabalhar em parceria no desenvolvimento do projeto educativo” (Lino, 2018, p.95). Procurei que as crianças participassem sempre consoante o seu interesse, nunca

forçando a sua participação, como exemplifica a NC (Nota de Campo) de 22 de novembro de 2022: “observo a L a montar o lego, com peças azuis, empenhando umas em cima das outras”.

Figura 9

A L. a brincar com legos



O **dar voz** às crianças foi outra intencionalidade no qual Oliveira-Formosinho (2018, p.41) refere que a “criança” é vista “como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo dos outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando.” Penso que ao longo do estágio consegui dar voz às crianças, se bem que através da observação, pude verificar o que gostavam, o que não gostavam, os seus interesses.

De acordo com o **apoiar o brincar das crianças**, em primeiro lugar, importa referir que o brincar é um “direito das crianças” (Sarmiento & Silva, 2017, p.49). Assim, importa referir que o brincar “é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é que é para ela a

realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” é “também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos” (Ferland, 2006, citado por Sarmiento & Silva, 2017, p.41). A intenção ao apoiar a criança a brincar deve-se ao facto de enquanto brinca, desenvolve-se, pois como referem Sarmiento e Fão (2005, citados por Sarmiento & Silva, 2017, p.41) “ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação” e pode-se “salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança”, pois permite “estimular a inteligência” uma vez que “este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano” (Sarmiento & Fão, 2005, citados por Sarmiento & Silva, 2017, p.42). A criança aprende de forma holística. Assim, Silva et al. (2016, p.10) referem que “as diferentes áreas abordadas” devem “ser abordadas de forma integrada e globalizante”.

Figura 10

Atividade sobre a Lagartinha muito comilona



Relativamente à questão do **promover o ser autónomo**, considero que, apesar de ser essencial a presença do “adulto” pois a criança “precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para se desenvolver” (Fochi, 2018, p.187), a criança necessita “que lhe seja ofertado tempo para realizar as suas conquistas para aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada” (Fochi, 2018, p.187). Assim, para promover o

ser autónomo na criança “é preciso ter confiança que os meninos e as meninas são competentes para a realização de muitas coisas, quer seja pela imensa capacidade e domínio corporal, quer seja pela curiosidade em tudo o que lhes rodeia” (Fochi, 2018, pp.187-188). Segundo Fochi (2018, p.188), “a construção da ação autónoma da criança está diretamente associada à dimensão de liberdade que ela tem, quer seja de optar por esse ou aquele material, quer seja por se ajustar naquela ou na outra postura”. Com esta intencionalidade, tentei seguir o trabalho que a educadora cooperante já se encontrava a fazer.

Em relação ao **incentivar a curiosidade e motivar o interesse**, considero essencial nesta faixa etária apresentar histórias de forma a potenciar o desenvolvimento das crianças, a nível do vocabulário, uma vez que a maioria das crianças é de nacionalidades estrangeira. A criança desenvolve-se através da “aprendizagem experiencial”, o que “permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho, 2018, p.39).

Figura 11

Conto de histórias



Por fim, estabeleci como intencionalidade **ganhar a confiança do grupo**. Considero que, inicialmente, o grupo me acolheu bem, e que o facto de trabalhar na Instituição ajudou a que esta intencionalidade fosse levada a cabo da melhor forma. De forma geral, consegui conquistar a confiança das crianças e criei uma ligação com o grupo e com a própria equipa pedagógica. Criando laços com as mesmas, foi possível envolver-me em momentos simples, mas prazerosos para ambas as partes: numa ida à casa de banho com algumas crianças, o ajudar a dar a refeição, quer fosse ao almoço, quer fosse ao lanche.

3.1.2. Para com as famílias

Segundo Folque e Bettencourt (2018, p.122), “o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança”. Assim, é importante “estabelecer relações”, pois “requer disponibilidade de parte a parte para (re)conhecer o outro. A comunicação entre famílias e equipa da sala é um processo continuado que deve ser alimentado” (Folque & Bettencourt, 2018, p.122). Neste sentido, defini como intenções para com as famílias das crianças da PPS II i) envolver os pais na rotina diária e ii) cooperar com as famílias melhorando o desenvolvimento das crianças.

Não obstante, a concretização das intenções que tinha definido para com as famílias não foram possíveis de serem concretizadas, pois que apenas foi possível questionar as famílias sobre a importância que davam às histórias para a infância e nem todos responderam ao inquérito por questionário que apliquei no âmbito da investigação que realizei. Foi possível ter contacto com a mãe da criança que me autorizou a realização do portefólio da mesma. (Cf. Anexos Relatório PPS II. Cf. Anexo E. Consentimento Informado para a elaboração do Portfólio da L, pp.183-184) e, posteriormente, foi-lhe entregue o mesmo (Cf. Anexo F. Portefólio da L, pp.185-211).

O contacto que existi com as famílias por parte da educadora cooperante acontecia através de uma plataforma que as famílias tinham acesso e na qual a educadora colocava alguns trabalhos que eram realizados, partilhando alguns desses momentos com as famílias e falando com as mesmas ao fim do dia, quando iam buscar as crianças ao recreio ou à sala, quando estava a chover.

Realizei uma caracterização a fim de conhecer as famílias e as suas profissões (cf. Anexo C. Caracterização das famílias da sala de 3 anos, pp.177-179).

3.1.3. Para com a equipa educativa

Quanto à equipa de sala, desde o início da PPS II que fui muito bem acolhida, particularmente pela educadora cooperante. Delineei, à medida que o tempo foi passando, como intencionalidade **trabalhar em cooperação com a equipa de modo a proporcionar um ambiente estável**. Segundo Silva et al. (2016, p.19), é importante “a participação dos vários elementos da equipa da sala” pois ajuda “na reflexão sobre o processo pedagógico” e nas “aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos” o que permite uma “articulação e” uma “coerência entre” as “práticas no processo educativo.”

De acordo com Araújo (2018, p.85), “os adultos” devem trabalhar “em colaboração no sentido de observar e apoiar diária e individualmente as crianças”. Assim, procurei articular a minha ação com a educadora cooperante, de forma a trabalhar em colaboração; sempre que a educadora propunha alguma atividade, eu tentava ajudar e, quando eu propunha alguma atividade, a educadora cooperante tentava aconselhar-me da melhor forma, daí ter insistido em fazer algumas atividades repetidas, pois a forma como as crianças reagiam eram sempre diferentes. Todos os elementos da sala tinham o mesmo objetivo: promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Em resumo, as intencionalidades acima referidas para o grupo de crianças, para a família e para a equipa da sala, foram essenciais para a minha prática e para conseguir implementar algumas atividades, no qual as crianças estiveram recetivas para participar, mas sem haver qualquer tipo de *pressão* da minha parte.

3.2. Processo de intervenção

3.2.1. Observar, registar e analisar

De acordo com Silva et al. (2016, p.13), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de

informação”. Assim, inicialmente, procurei fazer uma observação que me fizesse conhecer o grupo em questão e as suas rotinas.

À medida que fui recolhendo as notas de campo através da observação que eu fui fazendo ao longo do tempo de estágio, fui mostrando as mesmas à educadora cooperante. Esta referiu sempre que era muito importante haver uma contextualização da ação, em conformidade com a perspetiva de Silva et al. (2016, p.13): a “observação não se pode limitar às impressões” que “vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observando e situar essas ações no tempo”.

Segundo Parente (2012, p.6), “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia” De facto, considero crucial “realizar observações significativas e escutar as crianças” pois esta ação ajuda-me, enquanto adulto, a conhecer e aprender “mais sobre cada criança” (Parente, 2012, p.6) e assegurar que estou profissionalmente bem situada. Tentei, em primeiro lugar, conhecer as crianças. Parente (2012, p.6) refere que a observação “permite revelar a singularidade de cada criança” e, desse modo, “ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona os outros”. Também é “importante procurar realizar e acumular diversas observações envolvendo ocorrências e experiências da criança em contextos variados.” (Parente, 2012, p.7).

Em suma, é extremamente importante observar, registar e analisar a informação recolhida. Assim, observar permite “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.14).

3.2.2. Planear e agir

Planear, segundo Silva et al. (2016, p.15) “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças”, mas também “agir” tendo em conta “o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem” que “não” estavam “previstas”.

Com efeito, “planear não” significa “prever um conjunto de propostas” que se tem que “cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher” possíveis “situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.15)

Atento que “a criança” é o “sujeito” e “agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.19), pelo que planeei as pequenas atividades que fui fazendo ao longo do tempo, durante o decorrer do estágio.

É necessário ter em conta, antes de planear, a organização do tempo, uma vez que já existe uma rotina, que acaba por ser mais ao menos fixa, no que diz respeito, à alimentação, almoço e lanche, assim como na hora da sesta, do mesmo modo, que a organização do espaço, bem como os materiais que seriam necessários para realizar as atividades propostas ao grupo de crianças (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, pp.56-173). Importa referir que as atividades que foram planeadas tiveram em conta os interesses do grupo, uma vez que é um grupo muito *curioso e interessado*.

As planificações que fui realizando e que se encontram em anexo (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, pp.56-173) tiveram em conta uma tabela previamente definida, com os objetivos gerais, os conteúdos/ conceitos, os objetivos específicos, as estratégias de dinamização, a descrição das atividades, o tempo e os recursos. Após a atividade, havia sempre uma avaliação da mesma, de como tinha corrido e uma reflexão sobre como poderia melhorar.

3.2.3. Avaliar

De acordo com Silva et al. (2016, p.18), é importante haver uma “avaliação reflexiva e sensível” pois permite à educadora recolher “informações”, de modo a “adequar” a planificação “ao grupo e à sua evolução”, assim como “falar com as famílias sobre a aprendizagem” das crianças “e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças” (Silva et al., 2016, p.18).

Após a realização de cada atividade, procurei sempre fazer uma reflexão sobre como tinha corrido a atividade, assim como o que poderia mudar, no caso de a repetir posteriormente (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, subcapítulo 2, p.62-173). Ao propor a atividade, sabia que nem todas as crianças iam estar recetivas a realizar às mesmas, pois cada criança, como ser único que é, tem graus de desenvolvimento e de interesses também. Pude ir observando ao longo do tempo que as crianças se interessavam pelas atividades que ia apresentando, como exemplifica a NC de 24 de novembro de 2022 “Observo a L a mexer e a moldar a plasticina, fazendo uma lagarta, com a cor verde. Esta

faz a plasticina rolar na mesa e diz: “*Catarina, olha*”, bem com a NC de 28 de novembro de 2022 “Às 10h05 vou buscar um livro, no qual a capa está cheia de borboletas e verifico que as crianças se lembram. Questionei o que estava na capa e o Co. respondeu: “*borboletas*”. À medida que ia mostrando o livro, as crianças no geral, foram referindo alguns aspetos. A L referiu que a borboleta que está no livro é igual a uma que eu tinha mostrado.

Durante o estágio da PPS II, fui avaliando a minha intervenção recorrendo às notas de campo que fui recolhendo diariamente (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, subcapítulo 2, pp.62-173).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Apesar do estágio da PPS II ter começado mais tarde devido a ter sido realizado no meu local de trabalho e ter existido um atraso no seu início, consegui, ao longo das primeiras semanas de estágio, identificar uma problemática decorrente das notas de campo recolhidas, sendo esta *ouvir histórias no Jardim de Infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças?* A problemática surgiu após observar o dia-a-dia das crianças e a sua própria rotina. Ao longo das semanas, após retirar notas de campo sobre o conto de histórias e após conversar com a educadora cooperante, identifiquei a referida problemática.

Ao longo dos cerca de três meses de estágio, através da observação que fui realizando, fui-me apercebendo sobre o conto de histórias que a educadora cooperante P contava diariamente ao grupo de crianças, como exemplificam as seguintes Notas de Campo:

A educadora P explica-me que as histórias são importantes por causa do vocabulário, da dicção. A educadora P questiona o que é que tinha acontecido na história e a L diz: “Caiu cocó na cabeça”. P: “Qual é que foi o primeiro animal?”, ao que a L. respondeu: “A pomba”; de seguida, “encontrou o coelho”. (NC de 2 de novembro de 2022).

A educadora P lê uma história ao grupo e fala da importância de se contar histórias às crianças” (NC de 25 de novembro de 2023). (Cf. Figura 12, página seguinte).

Figura 12

Conto da história pela educadora cooperante P



Após falar com a educadora cooperante e de lhe apresentar a minha proposta de estudo, esta considerou o tema pertinente e relevante, assim como a minha supervisora institucional.

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. Conceito(s) de literatura para a infância

Este conceito – a literatura para a infância, é visto como sendo um meio de socialização, bem como um elemento que faz parte da nossa cultura, tendo ganho uma importância muito significativa no nosso país, tal como refere Boonrussamee (2018, p.3): “a investigação sobre a leitura para a infância e juventude e o seu lugar no sistema literário teve nas últimas décadas um grande incremento, em Portugal”, sendo que “surgiu em 1974, após o regime de ditadura” (Sanches, 2022, p.3).

De acordo com Guerreiro, Castanheira e Queirós (2007, p.172), a origem da literatura para a infância é confundida com “a própria origem da literatura” (p.172), pois “este tipo de produção literária tem indubitavelmente a sua raiz na literatura popular ou tradicional”, que é “uma literatura de conteúdo fantástico, recheada de mitos, sagas e situações do maravilhoso” e que, por isso, acaba por cativar as crianças (Guerreiro, Castanheira & Queirós, 2007, p.172). Segundo Sanches (2022, p.4), “surgiram novas

coleções de literatura infantil no mercado editorial com novos temas da realidade atual ligados à cultura, à política e à sociedade do país”. Ainda de acordo com Sanches (2022, p.3), “até à década de 70, a literatura infantil era rejeitada” sendo que “a própria noção de literatura infantil” apenas é dirigido e deve de ser “consumido” pelas “crianças”. Esta literatura começou a ter maior impacto nos finais do século XIX, uma vez que existe “uma maior projecção e o reforço do seu estatuto no panorama dos *Estudos literários* ocorrem a partir de meados do século XIX” (Sousa, 2001, p.87). Foram diversos os fatores que provocaram este atraso, como a “importância” dada “progressivamente” aos “problemas da educação, em geral, e à escolarização da população, em particular fruto das transformações que caracterizam o período de tempo referido, no domínio social, económico e educativo” (Sousa, 2001, p.87).

De acordo com Sanches (2022),

definir o conceito de literatura infantil, bem como perceber a sua evolução, ao longo dos tempos, não constituem tarefas simples”, uma vez que “é dada a atenção para a especificidade da literatura infantil e o seu aparecimento tardio no contexto português, distinguindo-a claramente da produção de cariz pedagógico e moralizador (p.4).

4.2.2. O papel da literatura para a infância no desenvolvimento holístico das crianças

Para Pimentel (2017, p.9), “através da literatura infantil, é possível criar várias conceções e explorações de forma a conduzir a criança na descoberta do mundo, onde a maioria das vezes os sonhos se misturam com a realidade, proporcionando-lhe assim a capacidade de imaginar para além do real”.

É extremamente importante que as crianças comecem desde cedo a ter contacto com histórias, quer seja a ouvir, quer seja com o suporte em papel, pois ajuda a promover o gosto pelo mesmo e, de acordo com Sanches (2022, p.8), “é efetivamente enriquecedor para o desenvolvimento de qualquer criança”, ou seja, “é importante o contacto com os livros” (p.8). O contacto com estes, ajuda a conhecer o mundo que nos envolve, em todos

os sentidos, pois cada história é uma história. É possível “mesmo com crianças muito pequenas” a “leitura” de histórias, pois “é importante que as crianças se apropriem do valor e da importância da leitura”, o que “acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal”. Cabe ao/à educador/a criar “ambientes promotores do envolvimento com a leitura” (Silva et. al., 2016, p.71).

O gosto pela leitura no Jardim de Infância deve ser valorizado, pois que é “crucial garantir às crianças momentos emocionantes e exploratórios” (Sanches, 2022, p.9), o que faz com que seja elevada “a sua capacidade de criação”, de “imaginação”, de “criatividade” e de “curiosidade” (Sanches, 2022, p.9). As histórias acabam por ser “essenciais na captação de potenciais futuros leitores fluentes e comprometidos com o ato de ler” (Sanches, 2022, p.9). Estas têm como objetivo “passar novos conhecimentos” (Sanches, 2022, p.10) às crianças, o que origina “diversas aprendizagens a vários níveis, como por exemplo” a nível “da amizade”, “das preocupações” e “das emoções” (*ibidem*, p.10).

Pode-se considerar que existem vários tipos de textos direcionados para as crianças: “um conjunto de histórias, contos, rimas, poesias, poemas, canções, mitos, fábulas ou textos que estão direcionados para as crianças” (Sanches, 2022, p.6).

É no Jardim de Infância que se começa a desenvolver “o processo literário” (Sanches, 2022, p.6) e onde ocorre o contacto com todos os tipos literários, o que promove uma interação com o mundo dos livros, proporcionando, assim, várias descobertas.

Atualmente, constata-se que as crianças passam mais tempo na Creche ou no Jardim de Infância do que o tempo que passam com as suas famílias. Por isso, cabe ao/à educador/a despertar o interesse pela literatura para a infância (Sanches, 2022, p.6), fazendo com que estes/as sejam “os principais potenciadores para a sua exploração no processo de formação de leitores” (p.6). Para que tal aconteça é necessária “uma prática social”, na qual existe a intervenção de “outros atores sociais” (Sanches, 2022, p.6).

Riscado (2001, p.2) refere que é “urgente que todos aqueles que têm um papel importante na formação das crianças se consciencializem de que a qualidade da Literatura Infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”, para além de terem que subir a sua fasquia de exigência em relação” aos diversos livros que existem para crianças nas

livrarias em determinadas épocas, “ (sobretudo em épocas festivas, como o Natal) ” (p.2). Para que tal aconteça, é necessário “tempo e ter disponibilidade para aprender” escolher “os livros” (p.2), dado que parece existir uma quase ausência de “critérios, sendo os livros escolhidos mais em função das capas e dos títulos do que propriamente dos conteúdos” (p.2). Por isso, é essencial que haja “um grande envolvimento dos educadores, professores e pais neste mundo da literatura e nos critérios de como escolher um bom livro, na qual devem ter consciência de que este é um objeto importante na formação da personalidade das crianças” (Sanches, 2022, p.2), pois a literatura para a infância “é uma boa forma de transmitir conhecimentos e saberes”. Essa escolha deve ser “por textos desafiadores, que não caiam na sedução simplista, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos e rejeições.” (Sanches, 2022, p.7).

A leitura de histórias permite promover “uma variedade de competências nas crianças” (Guerreiro, Castanheira & Queirós, 2007, 172), uma vez que as crianças aprendem sobre “a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e concentração)” e, ainda, a interação “com o adulto e os pares” (Guerreiro, Castanheira & Queirós, 2007, 172).

De facto, as histórias para a infância têm “múltiplos significados para o desenvolvimento da criança e” contribuem “para a riqueza psicológica de cada um”, tanto a nível “do domínio da fantasia, quer no domínio da ficção realista”, pois “o conto continua a reflectir problemas essenciais da existência humana, à semelhança do conto tradicional” (Guerreiro, Castanheira & Queirós, 2007, p.174). “Estas permitem também desenvolver “a imaginação, a curiosidade e a emoção” (p.176), fazendo com que a criança se adapte “à realidade”, permitindo que esta se construa “como pessoa” (p.176).

Segundo Cruz (2011, p.35), as histórias “para além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam durante as narrativas”.

A narração de histórias e o reconto das mesmas, são estratégias que potenciam o desenvolvimento oral da linguagem. Estas ajudam a desenvolver a comunicação assim como “articular” e “expressar” ideias de pensamento, levando à aquisição de “vocabulário” (Cruz, 2011, p.35).

É de salientar que exista “uma rotina educativa de leitura de histórias a todo o grupo, uma vez que se apresentam como um recurso importante para estimular o desenvolvimento da linguagem oral”, pois “com a criação desta rotina”, a educadora “permite que as crianças adquiram formas mais elaboradas de linguagem oral e que aprendam” a usar “adequadamente nos diferentes contextos pretendidos” (Cruz, 2011, p.36). De acordo com Reis (2014, p.3), para além de todos os benefícios que envolve ouvir histórias, encontra-se também “o desenvolvimento linguístico”, que introduz “de forma progressiva” as “diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita”. Considera-se que as crianças acabam por ser “leitoras”, mesmo antes de saber ler” (p.3), pois estas “lêem” imagens, interpretam-nas e constroem as suas próprias narrativas.” (p.3).

Segundo Sanches (2022, p.10), a importância e os benefícios que as histórias têm para o desenvolvimento das crianças em Jardim-de-infância permitem “que as crianças estabeleçam relações entre as suas experiências e vivências e o que vai acontecendo nas histórias”, “visto que as histórias” dão “a conhecer factos que, pelas próprias vivências poderiam não ter a oportunidade de viver e conhecer” (p.10).

Segundo Sousa (2015, p.65), “o contacto com histórias proporciona” o desenvolvimento a “nível” “pessoal”, “linguístico”, “conceptual”, “corporal e artístico” e a nível “textual”. Para Sanches (2022, p.7), “é na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor”, pois “é na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre o texto e o leitor”. O autor acrescenta que “através das histórias, também é possível abordar temas complexos de uma forma mais leve” e cabe ao/ à “educador/a” refletir “e/ou discutir sobre os mesmos, nos quais as crianças poderão criar a sua opinião, o seu espírito crítico” (Sanches, 2022, p.7).

Depois de se apresentar a revisão de literatura mobilizada para este estudo, apresenta-se, de seguida, o roteiro metodológico e ético seguido.

4.3. Roteiro metodológico e ético

No que diz respeito ao roteiro metodológico e ético, elaborei um documento que se encontra em anexo (cf. Anexo G. Roteiro ético, pp.213-225). A partir dos objetivos

que defini no âmbito da investigação, optei por realizar um **estudo de natureza qualitativa**, uma vez que este se orienta “por uma perspectiva interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50). Este tipo de estudo baseia-se “principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso” (Rodriguez et al., 1999, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.50). Deste modo, esta investigação contém “dados recolhidos” que “são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.50). Este tipo de investigação permite que haja “trabalho de campo” e que se faça “observação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51), recolhendo notas de campo.

Relativamente ao método utilizado, optei pelo **estudo de caso**. Este prende-se com o facto de poder “ser algo bem definido ou concreto, como um individuo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52). O estudo de caso “rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (Latorre et al., 2003, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.52). No que diz respeito à **tipologia do estudo de caso**, este é **descritivo**, pois é apresentado “uma descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Relativamente às **técnicas de recolha de dados**, estas centraram-se na **observação direta**, pois tal como referem Queirós e Rodrigues (2006), esta é um “processo de recolha de informação transversal a todos os momentos do trabalho de terreno” (p.4), sendo que permite registar elementos de modo a enriquecer a problemática escolhida. A observação direta foi sustentada por **notas de campo e reflexões semanais** (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório), pois que estas tendem “a afirmar-se como ferramentas privilegiadas de registo de observação das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4). De acordo com estes autores, este instrumento de recolha de informação permite

“compilar um conjunto de “notas substantivas”, “notas metodológicas” e “notas analíticas” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4). Estas têm uma função tripla, sendo uma “descrição dos actores e dos cenários físicos e simbólicos investigados”, assim como um “controlo epistemológico e avaliação da heurística dos procedimentos técnicos mobilizados”, bem como um “aprofundamento de reflexões teórico-metodológicas em torno do objecto de estudo (de forma muitas vezes pessoal e desestruturada, é certo, mas numa óptica de promoção da circularidade entre a teoria e pesquisa empírica” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4). Outro instrumento que utilizei para apoiar a observação direta foram os **registos fotográficos das histórias contadas** (Cf. Anexo O. Registos fotográficos no âmbito da investigação).

Uma outra técnica a que também recorri foi a **análise documental** (aos documentos da instituição e documentos do projeto de sala). De acordo com Walsh, Tobin & Graue (2002, p.1055, citados por Rosa, 2018, p.40), “a análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”. A partir desta análise, foi possível conhecer melhor o grupo de crianças, assim como compreender como era o grupo e o que deveria melhorar. Também fiquei a conhecer melhor os materiais que faziam parte da sala, através da planta que foi feita pela educadora e, ainda, conhecer melhor o contexto onde se inseria a Instituição.

A realização de uma **entrevista de natureza semiestruturada à educadora cooperante** foi outra técnica que utilizei para a recolha de dados, com o suporte de um **guião semiestruturado** (Cf. Anexo I. Guião de entrevista à educadora cooperante para a investigação). Esta opção metodológica deveu-se ao facto da entrevista ser “uma das metodologias para a recolha de dados para analisar as Representações Sociais (RS)” (Reste, 2015, p.224), por permitir “relacionar as mesmas com o contexto e os atores dos fenómenos estudados” (Reste, 2015, p.226), mas também porque é uma técnica “de recolha de dados” que “adquire todo o seu sentido, dado que se pretende captar nos discursos as opiniões, as crenças, os sentimentos, as experiências passadas e intenções futuras através do acesso direto à informação” (Ruquoy, 2005, citado por Reste, 2015, p.226). Além disso, a entrevista “é literalmente uma “entre-vista””, ou seja, é “uma troca

de pontos de vista entre duas pessoas, neste caso, o entrevistador e o entrevistado, que conversam sobre um tema de mútuo interesse” (Reste, 2015, p.227).

Após a recolha de dados, resultante da entrevista, procedi à **análise de conteúdo**, da mesma através da elaboração de uma tabela com uma categorização e subcategorização. (Cf. Anexo R. Análise categorial dos registos diários sobre a investigação, pp.252-255).

Outra perspetiva da investigação da prática supervisionada prende-se com as **questões éticas** que estão associadas a este género de trabalho de investigação. Neste sentido, a minha prática profissional supervisionada regeu-se pelos **princípios deontológicos** que estão presentes no documento de Tomás (2011), bem como nos princípios presentes na **Carta de Princípios para uma Ética Profissional** (APEI, 2011). Para tal, elaborei um roteiro ético (Cf. Anexo B. Roteiro ético e metodológico) que inclui, também, algumas notas de campo e reflexões sobre a problemática em questão.

O subcapítulo seguinte pretende apresentar os dados obtidos e a discussão dos mesmos.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Através da observação participante que fui fazendo ao longo do tempo em que decorreu o estágio, procedi à recolha de notas de campo. Esta categorização teve em conta os seguintes temas: as histórias e o reconto de histórias. Estes temas foram divididos em categorias, sendo estas as preferências e os interesses e, ainda, as interações das crianças. Consequentemente, foram divididos em subcategorias, sendo estas a frequência que as crianças ouvem histórias e as interações ocorridas durante esse momento.

No que diz respeito ao primeiro tema, as histórias, verifiquei através da observação e, consequentemente, através da recolha de notas de campo (NC) que, após definir a categoria, se verificava alguma regularidade no que dizia respeito a ouvir histórias, quer fosse de manhã, ou após a sesta, antes da hora do lanche. Constatei, portanto, que as crianças ouviam as histórias atentamente e que participavam ativamente nas questões que lhes eram levantadas depois da história: “Conta-se a história de São Martinho e coloca-se algumas questões para ver se as crianças perceberam a história”

(NC de 7 de novembro de 2022). Verifiquei também que as crianças respondiam sempre ao que lhes era questionado após as histórias, como ilustra a seguinte nota de campo: “a educadora P faz perguntas sobre qual era o animal que tinha aparecido e a L refere que foi o cavalo. A L refere também que já encontrou a pomba, o coelho e o cavalo” (NC de 2 de novembro de 2022).

Observei que o grupo de crianças era particularmente *curioso*, apesar de haver poucas crianças a questionar, ou a responder, sendo uma delas a L, como comprova a NC: “A educadora P questiona o que é que tinha acontecido na história e a L diz: “*Caiu cocó na cabeça*”. P: “*Qual é que foi o primeiro animal?*”. A L respondeu: “*A pomba*”, a seguir o Coelho encontrou... “*Encontrou o coelho*” (NC de 2 de novembro de 2022). O grupo é *recetivo* a novas experiências, sendo que foi apresentado a lenda de São Martinho através de um vídeo, visualizado através do computador, que está disponível para o Jardim-de-Infância, da Instituição e como atividade para celebrar o mesmo: “uma vez que o São Martinho se aproxima, pensei em fazer algo que fosse ao encontro da época festiva, por isso decidiu-se fazer umas castanhas. Essas castanhas, depois de serem desenhadas e cortadas, foram usadas para as crianças decorarem com cartolina castanha cortada em pedaços pequeninos” (NC de 3 de novembro de 2022).

No que concerne à segunda categoria, esta centra-se nas interações: durante o conto e o reconto das histórias, verifiquei que as crianças pouco interagem entre si, verificando-se apenas algumas respostas que algumas crianças davam, como refere a nota de campo: “Pergunta-se onde está a vaca e a L levanta-se e aponta para a vaca. Depois, a educadora P questiona o que ela nos dá e a L diz: “*leitinho*” (NC de 16 de novembro de 2022).

Relativamente ao tema do reconto de histórias verificou-se que as crianças são capazes ao serem questionadas de recontar a história que ouviram: “Conto a história da Lagartinha muito comilona de Eric Carle e, de seguida, questiono as crianças sobre o que a lagartinha tinha comido.” (NC de 14 de novembro de 2022) e verifico que as crianças conseguem referir algumas frutas. Na NC de 15 de novembro de 2022 “reconto a história que tinha contado e verifico que algumas crianças se recordam dos frutos que aparecem na história, assim como a cor que tinha a lagarta.” consigo perceber que a memória e a atenção das crianças é boa, sendo que na atividade de dia 23 de novembro de 2022, as

crianças referem: “Comem fruta (Co)”, “- Comem laranjas (E)”, “- Comem 4 morangos (A)”, “- Comem 2 perinhas (D)”, “- Comem massas (Co)”, “- Comem folhas (Co)”.

Com o propósito de responder aos objetivos que foram definidos para a realização deste estudo – **i) Compreender qual a reação que as histórias provocam nas crianças e ii) Compreender a importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças** foi necessário proceder à **triangulação dos dados recolhidos** (cf. Anexo O. Triangulação dos dados). Relativamente ao primeiro objetivo, de forma a responder ao mesmo: **i) Compreender qual a reação que as histórias provocam nas crianças**, procedi à recolha de notas de campo a e à elaboração de uma tabela categorial das notas de campo diárias, bem como à entrevista realizada à educadora cooperante, de forma a conhecer e analisar a sua perspetiva acerca da importância das histórias para o desenvolvimento holístico das crianças. Quanto ao segundo objetivo, **ii) Compreender a importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças**, foi possível constatar que estas potenciam vários níveis de desenvolvimento: existe “a possibilidade de, pela audição e pela recriação (reconto) dos textos, as crianças se apropriarem de estruturas textuais e de formas linguísticas que é fundamental no desenvolvimento linguístico textual das crianças e para a sua aproximação à cultura letrada” (Sousa, 2015, p.95).

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante sobre a investigação (Cf. Anexo O. Transcrição da Entrevista realizada à educadora cooperante sobre a investigação, pp.242-243), a educadora cooperante P considera que as histórias “são um dos entretenimentos mais populares na literatura. Caracterizadas por serem curtas, narram acontecimentos fantásticos para divertir e transmitir mensagens”, para além de esta considerar que estas “têm de ter conteúdo para prenderem a atenção das crianças.” (Excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Em relação à questão “C2. *Qual o papel que as histórias têm na (s) criança (s)?*”, a educadora considera que o papel principal das histórias é “transmitir sempre à criança aprendizagens, e faz sempre parte do crescimento das crianças”. As histórias acabam por ser fundamentais no desenvolvimento das crianças, a todos os níveis, porque não desenvolve apenas o vocabulário, mas numa história é possível abordar as diferentes áreas de conteúdo. Com a realização do projeto “*Porque é que as lagartas se transformam em*

borboletas?”, foram abordadas várias áreas, nomeadamente o Conhecimento do Mundo, no que respeita às questões levantadas e à sua pesquisa, assim como atividades que envolvem o domínio da Matemática. (Cf. Anexo A. Ponto 2. Refletir sobre a prática pedagógica, pp. 71-171).

O projeto acima referido surgiu a partir de uma história, “*A Lagartinha muito comilona*” de Eric Carle, no qual uma criança, a L, questionou como é que acontece essa transformação, como é que se chama a “casa” da lagarta e o que é que as lagartas comem”. Ao longo deste projeto, é de referir que as histórias tiveram um papel fundamental no surgimento do projeto. Por isso, para além da importância no desenvolvimento das crianças, as histórias podem dar origem a projetos e pesquisas importantes.

É de referir que as crianças ficam bastante *contentes* por ouvirem histórias e a educadora tem uma prática que é comum à Instituição, como refere a educadora P na entrevista: “O que implementamos na escola, é o “gira-livros”. Todas as famílias das crianças adquirem o livro (escolhido pela educadora titular); depois, todas as sextas-feiras, as crianças escolhem um livro para lerem com as famílias no fim-de-semana e assim sucessivamente”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

Considero que as histórias são uma mais-valia para as crianças, nomeadamente quando existem muitas crianças estrangeiras no grupo e que necessitam de adquirir vocabulário, bem como novas aprendizagens.

O capítulo seguinte pretende apresentar a construção da profissionalidade docente.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " | | " |

Relativamente ao primeiro estágio que realizei enquanto futura educadora, este aconteceu na PPS I, em contexto de Creche. Este estágio permitiu que eu tivesse a oportunidade de colocar em prática algumas atividades, bem como o de “assumir” o grupo em alguns momentos do dia. Ao longo deste percurso, foram vários os obstáculos e as dificuldades, mas com esforço, consegui ultrapassá-los. O estágio permitiu que eu pudesse colocar em prática alguns conceitos e teoria que fui adquirindo até agora, bem como a observação e a capacidade de refletir sobre o que fiz e como poderia melhorar. Acredito que este estágio contribuiu para a minha aprendizagem e o facto de ter uma educadora cooperante sempre disponível para me apoiar, facilitou a minha aprendizagem e prática profissional.

Quando iniciei o estágio em Creche, ia com alguns receios: em primeiro lugar, porque estávamos a regressar do confinamento devido à pandemia do *COVID-19*; em segundo lugar, porque nunca tinha estagiado em Creche, apesar de já ter trabalhado na área como auxiliar e como responsável de sala. Durante o estágio, passei por determinados momentos, que me senti mais *desanimada* e *triste*, porque não conseguia chegar a uma determinada criança, mas com persistência e respeito pelas crianças, conseguir ultrapassar esses obstáculos. De acordo com Alberto (2015, p.10), uma educadora de infância, no início da profissão, enfrenta algumas dificuldades; entre elas, encontram-se “as dificuldades na relação com os diversos agentes educativos” que se cruzem “na prática pedagógica; a “gestão” do tempo, enquanto “profissional” e a nível “pessoal”; “na organização dos espaços educativos; no desenvolvimento de atividades potencialmente motivadoras e significativas”, na “elaboração e concretização de planificações e/ou projetos curriculares; na mobilização de recursos diversificados; no domínio científico das matérias e nas interações desenvolvidas durante a sua atuação”.

Em relação ao estágio de Jardim de Infância, tal como no estágio de Creche, senti algumas dificuldades, mas o facto de trabalhar na Instituição ajudou-me, de certa forma, a superar essas dificuldades. Penso que o facto de estagiar com uma educadora com muitos anos de serviço me ajudou, quer no que se relaciona com o conhecimento que me foi passando ao longo do estágio, quer na forma como me tratou, sempre como uma futura colega educadora, dito pela própria: NC de 31 de outubro de 2022 “A educadora P explica às crianças o porquê de eu estar naquela sala e que irei ficar durante algum tempo, refere

que estou a estudar para ser como ela própria e apresenta-me. A educadora pronuncia o meu nome e algumas crianças (A, N) repetem o meu nome.”

De acordo com Sarmiento (2016, p.1), “a formação de” educadores/ “educadoras de infância foi desenvolvida, ao longo dos tempos numa centralidade muito forte na criança”, “concepções construídas”, “nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Sarmiento, 2016, p.1).

As educadoras de infância são consideradas, “no século XXI” (Sarmiento, 2016, p.3), “sociologicamente como profissionais da docência” (Sarmiento, 2016, p.3). Esta profissão está “associada à representação social que existe sobre o âmbito de” ação “profissional em que se desenvolve”. (Sarmiento, 2016, p.3).

De acordo com a Lei nº5/97, de 10 de fevereiro consagra “o ordenamento jurídico da educação pré-escolar”, sendo a educação pré-escolar a “primeira etapa da educação básica ao longo da vida”.

De acordo com Sarmiento (2016, p.15),

o educador de infância, enquanto responsável de sala e conseqüentemente, gestor do currículo e da equipa, tem a responsabilidade de incluir, mediar, formar e informar os membros da equipa, para que se construa um sistema de cooperação, onde as pessoas percebam qual o seu papel e definam a sua missão.

Estou convicta de que aprendemos através da interação com os outros elementos da equipa educativa, quer seja educadora, quer seja auxiliar, porque todas têm algo de bom a transmitir e que nos faz evoluir de dia para dia, especificamente na partilha de “saberes, experiências, ideias e, acima de tudo, funções” (Sarmiento, 2016, p.16).

Cada membro da equipa sabe que

a gestão do trabalho é da responsabilidade do educador de infância e que este deve ter como função incluir as pessoas na construção do currículo”, nomeadamente em ações “como planificar, dinamizar, estabelecer relação com as crianças, recolher evidências, informações e avaliar (Sarmiento, 2016, p.16).

Considero que, para ser uma boa profissional, é necessário trabalhar em equipa, ou seja, desenvolver um “trabalho colaborativo” (Sarmiento, 2016, p.19). Por isso, é necessário que se verifique uma “parceria com as auxiliares de ação educativa, pois são elas que trabalham lado a lado com os educadores” (Sarmiento, 2016, p.19), pois é uma forma de garantir o “sucesso não apenas em equipa, mas do próprio desenvolvimento profissional de cada um”. (Sarmiento, 2016, p.19).

De acordo com a NC de 3 de novembro de 2022,

à medida que sobem as escadas, as crianças entram na sala e sentam-se no chão. A Ed P vai buscar a caixa com as sapatilhas e as crianças tiram os sapatos, arrumam-nos e calçam as sapatilhas para a ginástica. Depois de se calçarem, vão à casa de banho e regressam à sala, de forma a esperarem pelos outros. De seguida, fazem um comboio sob a minha orientação e saem da sala sobre a mesma orientação. Agarrados ao corrimão, descem a escada em direção ao ginásio, onde a Prof. N dá a aula de ginástica.

Este é, a meu ver, um exemplo de trabalho em equipa, bem como:

As crianças aprendem uma nova figura geométrica; desta vez, aprendem o quadrado. A ed questiona o que tem na mão e o D refere “*quadrado*”. Depois, questiona as crianças sobre quantos lados tem e a L refere: “*quatro*”. “Eu sou um quadrado /Bonito demais /Tenho quatro lados/ Todos iguais”.

Enquanto a educadora apresenta ao grupo de crianças uma nova figura geométrica, eu dou apoio nas mesas onde estão as crianças e distribuo as figuras em madeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

As considerações finais sobre este estudo e que apresento de seguida revelaram-se uma mais-valia, enquanto estagiária e futura educadora, pois ajudaram-me a fazer uma reflexão em torno de todo o trabalho desenvolvido, bem como do contributo a nível pessoal. Posso referir que o trabalho desenvolvido neste estudo se tornou bastante benéfico, devido ao facto de ter atingido todos os objetivos a que me tinha proposto, bem como às questões que tinha definido; desenvolvi uma ação pedagógica adequada com o grupo de Jardim-de-Infância com o qual intervim. As atividades que realizei no plano de ação revelaram-se uma aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de vocabulário por parte do grupo de crianças.

O trabalho de um/a educador/a envolve descobrir de que forma as crianças desenvolvem a linguagem, no sentido de proporcionar atividades que estejam de acordo com as suas necessidades e, dessa forma, intervir e promover experiências que estejam de acordo essas necessidades: Iniciei um processo de análise de dados, através da observação participante. Este processo foi desenvolvido com recurso a grelhas de observação, onde continha o dia, bem como o local e a própria nota de campo. Essas grelhas de observação, depois de analisadas, identificaram as necessidades educativas que este grupo tinha. Após a recolha dos dados, defini os objetivos para a ação no Pré-Escolar. Nas atividades realizadas, tentei dar valor às histórias e desenvolver o meu trabalho em torno delas, de modo a desenvolver a importância que estas têm na linguagem e no desenvolvimento da criança.

Assim, ao longo deste estágio em Pré-Escolar, consegui perceber o conhecimento que as crianças iam obtendo, assim como o vocabulário que foram adquirindo com as diversas histórias que eram contadas diariamente. Deste modo, foi evidente ao longo de três meses, o crescente interesse por parte das crianças nas histórias, bem como a ideia que cada história transmitia. Foi possível verificar que as crianças, cada vez mais, conseguiam memorizar as ideias das histórias, que acabavam por ser diversificadas.

O/A educador/a deve promover a criação de conhecimentos nas crianças e, para que isso aconteça, é necessário incentivar as crianças a comunicarem, a questionar, entre eles, de forma que se consigam exprimir. Desta forma, consegui realizar atividades que foram ao encontro de que as crianças se exprimissem mais e questionassem sobre algo.

Através dessas atividades, as crianças construíram conhecimentos e adquiriram mais vocabulário.

Ao longo deste estágio, tive em consideração os interesses, as vontades e as necessidades que as crianças tinham, bem como as suas potencialidades e fragilidades. Tentei ouvir as crianças, de forma a que estas se exprimissem, levando a que houvesse uma discussão em grande grupo, bem como uma troca de ideias, o que se revelou essencial, uma vez que possibilitou que fosse criado um ambiente rico, nas relações que se criavam (adulto-criança e criança-criança) e na construção do eu e a nível social.

Em relação às planificações, estas tiveram em conta as OCEPE (Silva et. al., 2016), bem como as indicações dadas pela Educadora Cooperante P, sem descuidar os interesses das crianças. Reconheço que as planificações ajudaram na organização do tempo e do espaço, apesar de, por vezes, ter sofrido algumas adaptações no momento da sua realização. Nesse sentido, com a ajuda da educadora cooperante e através da observação participante, tentei planear momentos educativos que envolvessem a construção do saber, articulando com o trabalho de projeto, com o projeto curricular de sala, de modo a criar experiências que fossem atrativas e cativantes para as novas aprendizagens.

Refletindo sobre as atividades que realizava, assim como os materiais que utilizei, gostaria de ter tido mais tempo de prática, uma vez que o grupo tinha várias atividades curriculares, pelo que não tive muito tempo para colocar em prática algumas ideias.

Considero que algumas limitações tiveram a ver com o tempo disponibilizado, devido às várias atividades, durante a hora letiva, como o inglês, a ginástica, a música, bem como a adaptação das atividades, tendo em conta algumas crianças. Apesar disso, a educadora cooperante esteve sempre disponível para me ajudar e deu-me espaço para intervir diariamente.

Considero que durante o decorrer da investigação, consegui promover atividades que enriquecessem a prática pedagógica.

A realização deste estudo final é o culminar de um ciclo, que acaba, findando com o percurso académico. Este caminho não foi fácil e teve alguns altos e baixos, como tudo na vida, mas foi um grande desafio a que me propus, desde que entrei na ESELx, em 2015 e que foi muito importante, em termos de conhecimentos adquiridos e de competências.

Ao longo das Práticas Profissionais Supervisionadas em Creche e Jardim-de-Infância, são várias as conclusões e as aprendizagens que posso retirar e registar, através de todo o processo pelo qual passei, nomeadamente observações diretas, intervenções, planificações e reflexões que realizei ao longo deste percurso. Foram diversos os momentos, pelos quais passei, que se tornaram desafiadores e que foram difíceis, mas que consegui superar e que me fizeram crescer enquanto futura educadora.

Em suma, posso concluir que esta investigação me permitiu alongar o meu conhecimento sobre a importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças, assim como os benefícios que estas trazem para as crianças. Assim, desenvolvi novas aprendizagens e competências que me irão tornar uma melhor profissional no futuro.

Em relação à investigação que desenvolvi em Jardim de Infância, esta não foi ao encontro do que tinha realizado em Creche, pois a educadora era diferente, tal como a organização socioeducativa e o grupo de crianças, pelo que não me fez sentido continuar a investigação que tinha realizado anteriormente: **“Os benefícios dos materiais não estruturados no brincar heurístico”**.

Defini intenções para a ação pedagógica - respeitar sempre as crianças, incentivar o poder de decisão e a participação, dar voz, apoiar o brincar das crianças, promover o ser autónomo, incentivar a curiosidade e motivar o interesse e ganhar a confiança do grupo.

Penso que consegui cumprir cada intencionalidade que defini, pela forma como interagi com cada criança. Em relação à intencionalidade para com as famílias - envolver as famílias no processo educativo das crianças, esta não se pode concretizar devido ao facto do acolhimento acontecer até às 9h30, hora a que eu entrava na organização socioeducativa. No entanto, tive a possibilidade de ter contacto com a mãe da L, a quem pedi o consentimento para realizar o Portefólio. Durante o estágio, mantive uma relação de colaboração com a equipa de modo a proporcionar um ambiente estável. Penso que esta intencionalidade também foi cumprida, pois considero que fomos uma boa equipa (eu e a educadora cooperante P.).

Tendo em conta a investigação realizada, considero que foi uma boa oportunidade para superar algumas dificuldades, assim como arranjar estratégias para contar, ou recontar histórias. Pretendo num futuro próximo, englobar na minha prática as histórias,

devido à sua importância, assim como referi no relatório de Creche seguir o caminho do brincar heurístico e a utilização de materiais não estruturados

Em suma, posso concluir que tentei aprender, experimentar a profissão de educadora, apesar das dificuldades sentidas no início, mas penso que as consegui ultrapassar. Foi uma experiência muito enriquecedora que me fortaleceu muito. No que concerne à investigação desenvolvida, importa referir que esta surgiu após observar o dia-a-dia das crianças e de observar as histórias que a educadora contava todos os dias. Considero que ouvir histórias é fundamental para as crianças para a sua aprendizagem e a utilização de livros e de outros materiais promove o seu desenvolvimento holístico. As crianças, nesta faixa etária (3 anos) precisam de ter contacto com livros e é importante “partilhar livros e histórias”, pois é crucial as “práticas de literacia” nos “anos iniciais de escolarização” (Sousa, 2015, p.65). É importante que as escolhas das histórias sejam adequadas à idade e que sigam alguns critérios. Assim a escolha passa de acordo com Cruz (2011, p.34) por “vários tipos de formatos: as lengalengas, as poesias, as histórias (também denominadas de contos), entre outros”.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alberto, S. (2015). A entrada na Profissão do Educador de Infância: Percursos Singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira. (Org). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.9-19). Lisboa. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/12184>
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 1 de abril de 2023, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira-Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018). A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In Araújo, S. B. (Ed), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (71-92). Porto Editora.
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira-Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In Bettencourt, M. & Folque, M. A. (Eds), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (113-138). Porto Editora.
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In Fochi, P. S. (Ed), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (181-194). Porto Editora.
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira-Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In Lino, D. (Ed), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (93-111). Porto Editora.
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira-Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018). Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In Machado, I. & Sousa, J. (Eds), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (56-62). Porto Editora.
- Araújo, S. B., Bettencourt, M., Fochi, P. S., Folque, M. A., Formosinho, J., Lino, D., Machado, I., Oliveira-Formosinho, J., Santos, M. L. & Sousa, J. (2018).

- Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. (29-55). Porto Editora.
- Boonrussamee, P. (2018). *Da Criança à Criação: Literatura para a Infância e a Juventude de Cecília Meireles e Sophia de Mello Breyner Andersen*. [Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. <http://hdl.handle.net/10362/49929>
- Cardona, M. J. (1999) O espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pró-proposições*, 10 (1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances*, 20 (21), 141-159.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/5, 1-12.
- Cantante, M. C. S. (2018). *O trabalho em equipa: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal]. Rcaap. <http://hdl.handle.net/10400.26/25521>
- Cruz, M. S. R. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação]. UAlg. <http://hdl.handle.net/10400.1/3096>
- Decreto-Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1ª Série A.
- Decreto-Lei Nº34/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1ª Série.
- Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República*, 1ª Série A.
- Ferreira, Madeira & Sarmiento (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In Sarmiento & Silva (Ed), *Brincar e aprender na Infância* (39-56).
- Guerreiro, C. A. E. S., Castanheiro, L.& Queirós, T. M. G. (2007). *Livros e leitura: Algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da Linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico* para a Infância da Escola Superior de Educação de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/4210>
- Junta de Freguesia de Santo António, 2022. <https://www.jfsantoantonio.pt/index.php/a-freguesia/populacao-censos>

- Lemos, A.R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I.S. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs). *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, pp.313-317. Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1393>
- Matos, C., Vicente, L. e Alves, Rita. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Medi@ções*, 3(1), 19-27.
- Meirinhos & Osório (2010). O estudo caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. *CNIS*, 1(18), pp. 1-18.
- Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra]. Rcaap. <http://hdl.handle.net/10400.26/23129>
- Portugal, G. (2008) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE. *RELATÓRIO DO ESTUDO: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, pp. 33-67. CNE. Projeto Curricular de Sala, 2022/2023.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Instituto de Sociologia. <http://hdl.handle.net/10216/54402>
- Regulamento Interno [...], 2022/2023. Consultado a 5 de abril de 2023, em [página oficial da organização socioeducativa cooperante].
- Reis, C. M. M. (2014). *Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal]. Rcaap. <http://hdl.handle.net/10400.26/7787>
- Reste, C. D. (2015). O Potencial da entrevista em contexto educativo: Uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(04), 223-248.

- Riscado, L. (2001). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. In: Casa da leitura. Originalmente para: *II Encontro Nacional de Investigação em Leitura*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Rosa, D. S. M. (2018). *O Lugar dos Materiais Não-Estruturados em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação]. Rcaap. <http://hdl.handle.net/10400.26/20042>
- Sanches, S. C. (2022). *A importância da leitura de histórias no desenvolvimento oral*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja: Escola Superior de Educação de Beja Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. IPBeja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5848>
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia*
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia*. <https://hdl.handle.net/1822/51951>
- Sousa, (2001). A Literatura para a Infância nos Manuais Escolares do Ensino Básico: Apontamentos de um Estudo. In A. Saldanha, I. Alçada, J. Oliveira, J. Ribeiro, J. M. Branco, A. Bastos, M. E. G. Sousa, D. Wojciechowska, V.A. Vieira, F. Blockeel, G. G. Rivera, J.A. Gomes, V. Florêncio, I.V. Maior & Cañamero. (2001/2002). *No branco do Sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens: Atas*. Caminho.
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo I: Organização do espaço e materiais educativos na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs). *Modelos pedagógicos para a educação em Creche* (pp. 56-62). Porto Editora.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. 1ª ed. Media XXI. <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>

Tomás, C. (2011).” Há muitos mundos no mundo”: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A.
PORTEFÓLIO DA PPS II (CF.
ANEXOS AO RELATÓRIO)

| " ' | | ' |

ANEXO B.
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS
FAMÍLIAS (CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| " | | " |

Carta de apresentação às famílias (em português e em inglês)



Olá, famílias. O meu nome é *Catarina Isabel Mateus Ferreira*. Frequento a *Escola Superior de Educação de Lisboa* e estou no 2.º Ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Vou realizar o meu estágio da *Prática Profissional Supervisionada* em Jardim de Infância e irei fazê-lo na sala dos/as vossos/as filhos/as, a sala dos 3 anos de idade. Estarei com a Educadora [...].

Este estágio irá decorrer entre os dias 31 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023 e o meu horário será das 9h 30 às 15h30.

Obrigada.

A estagiária

Catarina Isabel Mateus Ferreira

Lisboa, 31 de outubro de 2022



Hello, families. My name is *Catarina Isabel Mateus Ferreira*. I stud in the *Escola Superior de Educação de Lisboa* and I am in the 2nd year of the *Master in Pre-School Education*.

I will be doing my supervised practice in kindergarten, and I will be doing it in your children's room, the 3 years old room. I will be with [...].

This internship will take place between the 31st of October 2022 and 6th February 2023 and my timetable will be from 9:30am to 3:30pm.

Thank you.

Catarina Isabel Mateus Ferreira

Lisbon, 31st October 2022

ANEXO C. CARACTERIZAÇÃO
DAS CRIANÇAS E DAS
FAMÍLIAS DA SALA DE 3
ANOS

| | " | | " |

Tabela 2*Caraterização das crianças da sala de atividades*

Caraterização das crianças e das famílias da sala de atividades da PPS II			
Crianças	Datas de nascimento	Nacionalidade	Profissões dos pais
A	16/10/2019	Britânica	Mãe: Project Manager Pai: Product Manager
Am	21/3/2019	British Dutch	Mãe: Modeladora Matemática Pai: Engenheiro
C	11/1/2020	Inglesa	Mãe: Manager Pai: Manager
Ch	18/11/2019	Francesa, Portuguesa, Inglesa	Mãe: Hospitality entenprenoum Pai: Hospitality entenprenoum
Co	13/11/20219	Inglesa	Mãe: Marketing Pai: Marketing
D	11/6/2019	Portuguesa	Mãe: Psicóloga Pai: Engenheiro Informático
De	8/1/2019	Brasileiro	Mãe: Ajudante de cozinha Pai: Ajudante de bar
E	21/3/2019	British Dutch	Mãe: Modeladora Matemática Pai: Engenheiro
J	2/3/2019	Francesa	Mãe: Designer Pai: Designer
L	4/6/2019	Portuguesa, Francesa	Mãe: Coordenadora/ Consultora Pai: Manager Tecnológico

Matf	27/9/2019	Portuguesa	Mãe: Técnica de Apoio de Gabinete de Comunicação/ Designer Pai: Engenheiro Eletrónico
Mat	10/12/2019	Portuguesa	Mãe: Médica Pai: Professor de Educação Física
Matr	30/11/2019	Portuguesa	Mãe: Designer Gráfico Pai: Arquiteto
Mi	3/9/2019	Russa, Francesa	Mãe: Jurist Pai: Business Manager
Na	14/10/2019	Francesa	Mãe: Ceramista Pai: Chef de Cozinha
N	24/12/2019	Portuguesa	Mãe: Empresária Pai: Realizador
R	11/8/2019	Portuguesa	Mãe: Lojista Pai: Empregado de Balcão
T	2/6/2019	Francês	Mãe: Art Director Pai: Entrepreneur

ANEXO D. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A
REALIZAÇÃO DE REGISTOS
FOTOGRAFICOS

| | ' ' | | ' ' |

Protocolo de consentimento informado para a realização de registos fotográficos

Eu, _____ aluna da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a frequentar o segundo ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*.

Será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e não serão exibidas as suas faces. O relatório será lido pela minha professora-supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa e será apresentado em provas públicas.

A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar às crianças.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua autorização/não autorização.

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Lisboa, 31 de outubro de 2022

Informed consent protocol for taking photographic records

I, _____ student at the *Escola Superior de Educação de Lisboa*, am in the present school year 2022/2023, attending the second year of the *master's degree in Pre-School Education*.

I hereby request that I be authorised to make photographic records of activities carried out in kindergarten, so that they can be included in my Report on *Supervised Professional Practice II*.

The concealment of the children's identification data will be guaranteed, and their faces will not be shown. The report will be read by my supervisor at the *Escola Superior de Educação de Lisboa* and will be presented in public examinations.

The present authorization may be withdrawn, at any time, without this causing any harm or affecting the care of the children.

I request, therefore, that you sign the present consent protocol as a way of declaring your consent/not consent.

I consent

I do not consent

The Parent/carer

Signature

Lisbon, 31 October 2022

ANEXO E. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A
ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO
DA L.

| " " | | " "

Protocolo de consentimento informado para a elaboração do portfólio da criança

Eu, *Catarina Ferreira*, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado a realizar o portfólio da sua filha e a tirar fotografias e/ou fazer filmagens da mesma em atividades realizadas na Creche, para que possam ser integradas no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. O relatório será lido pela minha professora-supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa, pela educadora da sala de atividades e será apresentado em Provas Públicas.

A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, então que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Lisboa, 02 de novembro de 2022

ANEXO F. PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA
(CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO G. ROTEIRO
ÉTICO

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
Objetivos do trabalho	<p>No primeiro dia de estágio, um pouco antes das 9h30 saí da minha sala de trabalho e desloquei-me até ao recreio onde se encontrava o grupo de crianças e juntamente com a educadora cooperante P chamámos o grupo de crianças. Dirigimo-nos para a sala de acolhimento, onde as crianças tiraram os casacos e com ajuda colocaram nos cabides, de seguida guardaram os brinquedos numa caixa e seguiram para a sala de atividades, tal como exemplifica a seguinte nota de campo “Às 9h30 Vou ter com a educadora P e ajudo-a a ir buscar as crianças ao recreio. Entra-se na Instituição e tira-se os casacos às crianças. Sobe-se as escadas e as crianças vão à casa de banho antes de ir para a sala de atividades.” NC de 31 de outubro de 2022.</p> <p>A educadora P explicou ao grupo que iria estar naquela sala com eles durante algum tempo e que iria estagiar para ser educadora como ela, como exemplifica a</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.1)</p>

	<p>seguinte nota de campo “A educadora P explica às crianças o porquê de eu estar naquela sala e que irei ficar durante algum tempo e apresenta-me. A educadora pronuncia o meu nome e algumas crianças (A, N) repetem o meu nome.” NC de 31 de outubro de 2023.</p> <p>Considero que tanto a educadora, como a auxiliar que trocou de lugar comigo, para que eu pudesse estagiar naquela sala, receberam-me muito bem.</p> <p>A educadora P colocou-me à vontade para ajudar a dar a comida às crianças, ajudar estas a se deitarem, a colocar a fralda às crianças que ainda usam para dormir e comecei a intervir, tal como referi na primeira reflexão semanal.</p> <p>Realizei uma carta de apresentação, de modo a que a educadora coloca-se na plataforma que usa, para que as famílias do grupo com que fiquei me conhecesse melhor.</p> <p>Relativamente à problemática a ser abordada na minha investigação, sendo que esta “pretende traduzir-se em conhecimento válido acerca dos quotidianos,</p>	<p>“- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.1)</p> <p>“- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.1)</p> <p>“- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias</p> <p>“- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p> <p>“- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho “- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com</p>
--	--	---

	<p>experiências, sentimentos e competências” (Soares, 2005, p.170 citado por Tomás, 2011, p.160), surgiu após observar o grupo durante as primeiras semanas de estágio. Esta foi escolhida após abordar a educadora sobre o que ela considerava interessante eu fazer, tendo em conta a sua forma de trabalhar, bem como com a orientadora de estágio. Esta centra-se em ouvir histórias no jardim-de-infância que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças.</p>	<p>todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p>“- Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p.2)</p>
Custos e benefícios	<p>No que concerne a ouvir histórias no Jardim-de-infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças, considero que me permite em parceria com a educadora cooperante promover oportunidades para que as crianças possam ouvir variadas histórias, em diferentes alturas.</p> <p>O estudo da problemática permite-me conhecer para além dos benefícios, as várias histórias que existem na literatura portuguesa, como a incidência no seu desenvolvimento.</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p>

		<p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>“-Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica.” (p.2)</p> <p>No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>“- Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2)</p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Ao longo da minha investigação, na Prática Profissional Supervisionada II, procuro sempre respeitar as crianças, tendo em conta a sua privacidade e a sua individualidade, bem como a equipa pedagógica da sala, a educadora cooperante. Este ano fiquei com a</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p>

	<p>mesma orientadora que tive no estágio de Creche, por isso, sabia que quando quisesse referir alguma criança, tinha que o fazer através da inicial do seu nome.</p> <p>Bem como refere a nota de campo de 2 de novembro de 2022 “Às 10h sentam-se todos nas mesas e eu distribuo a fruta, tangerina, por todas as crianças. Verifico que existem crianças que apreciam mais que outras, nomeadamente o D e o E, não aprecia.”</p> <p>É de salientar que ao longo destas semanas tive algumas conversas informais sobre o grupo de crianças, mas que foi salvaguardada toda a informação, mantendo assim a confidencialidade das mesmas informações.</p> <p>Para além destes aspetos realizei um documento para que todos os pais pudessem dar o seu consentimento para o registo fotográfico/ filmagens de algumas atividades realizadas com as crianças, assim como a própria Instituição, ao falar com a Diretora do colégio.</p>	<p>No compromisso com as famílias</p> <p>“- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p> <p>No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	--

<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Relativamente à escolha das crianças a envolver e a excluir, optei por envolver o grupo todo, consoante o seu interesse, respeitando sempre a sua vontade em envolver-se nas atividades propostas por mim. Após o consentimento assinado pela mãe da L para a realização do portfólio da criança, tenho recolhido mais notas de campo, desta criança por ser o meu foco para o portfólio, apesar de também recolher dados sobre outras crianças que manifestam interesse nas atividades propostas sobre a problemática já definida, ou seja, ouvir histórias no Jardim-de-Infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças. Tal como refere a seguinte nota de campo de dia 2 de novembro de 2022 “A educadora P questiona o que é que tinha acontecido na história e a L diz que “-Caiu cocó na cabeça”. P: - “Qual é que foi o 1º animal?” a L respondeu “-A pomba”, a seguir o Coelho encontrou “- Encontrou o coelho.”</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Promover a aprendizagem (...) estimulante, lúdica” (p.2)</p>
--	---	---

Fundamentos	<p>De acordo com Tomás (2011) a investigação “deve ter em conta o papel das crianças”, assim como “dos adultos que as rodeiam” (p.163). Assim a minha intenção é de envolver as crianças e ter em consideração o papel que cada uma tem, uma vez, que cada criança é um ser individual e único.</p> <p>Considero que para além de ser importante envolver as crianças, também é essencial envolver as Auxiliares e a restante equipa educativa, pois o trabalho em equipa permite uma relação de confiança e de cooperação.</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“-Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“-Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica a, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p>
-------------	---	--

		<p>“- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Como já referi a minha problemática centra-se em ouvir histórias no jardim-de-infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, apesar de ter começado o estágio mais tarde devido a alguns constrangimentos no meu local de trabalho, consegui chegar a uma problemática.</p> <p>Ao longo deste tempo, desde que iniciei o meu estágio, tenho conseguido enviar sempre as minhas reflexões semanais à educadora cooperante, bem como as notas de campo, as planificações das atividades, as reflexões das mesmas. Tenho recebido sempre um feedback do que poderia melhorar, ou contextualizar, neste caso as notas de campo.</p> <p>Relativamente à professora orientadora do estágio também me tem dado sempre feedback dos documentos</p>	<p>No Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“-Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>

	<p>que lhe envio, bem como realizado, seminários de grupo, de modo a perceber como está a correr o estágio, as nossas dúvidas, assim como a validação da problemática.</p>	
<p>Consentimento informado</p>	<p>No que diz respeito aos princípios éticos e deontológicos, como já referi realizei um protocolo de consentimento para os pais, de modo a poder fazer alguns registos fotográficos/ filmagens, assim como da própria Instituição.</p> <p>As famílias das crianças não terão acesso ao meu relatório de estágio, logo não saberão qual os objetivos da minha investigação. Contudo, ficaram a conhecer-me através da carta de apresentação, que foi enviada através da Growappy, que é a plataforma que a Instituição usa.</p>	<p>No compromisso com 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.1)</p> <p>“-Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>No Compromisso com a entidade empregadora (Instituição cooperante)</p> <p>-“Respeitar as normas e regulamentos." (p.2)</p>

<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>No fim da minha investigação gostaria de poder partilhar com as famílias do grupo com quem estou, mas, no entanto, não sei se será possível. No entanto, irei fazê-lo com a educadora cooperante. Relativamente à partilha com o grupo de crianças, uma vez que é um grupo com 3 anos de idade, poderei mostrar-lhes a minha investigação através de algumas fotografias que a educadora cooperante vai tirando, enquanto estou a intervir com o grupo.</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias</p> <p>“- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p> <p>“- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>
------------------------------------	--	---

<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>A minha investigação vai ao encontro de ouvir histórias no jardim-de-infância: que benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças.</p> <p>Assim, através da observação do seu dia-a-dia das crianças, das histórias que são apresentadas e através de algumas conversas informais com a educadora cooperante consigo perceber os benefícios que essas histórias têm no desenvolvimento das crianças em questão.</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“- Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p>
<p>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>De acordo com O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) o “processo de investigação deve ser transparente” (p.167), de forma a que todos os intervenientes, neste caso a educadora cooperante, a auxiliar e o grupo possam ter acesso à própria investigação.</p> <p>Assim, pretendo que a minha investigação depois de terminada seja concedida à educadora cooperante, de forma a que esta possa ler.</p>	<p>No compromisso com as crianças</p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</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>No compromisso com as famílias</p>

		<p>“- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p>No Compromisso com a equipa de trabalho (Instituição cooperante)</p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
--	--	---

ANEXO H.
ORGANIZAÇÃO DA
INSTITUIÇÃO COOPERANTE

| | " | | " |

Tabela 2*Organização da Instituição Cooperante*

Diretoras	2
Educadoras	5 (2 de Creche e 3 de Pré-Escolar)
Professoras de 1º Ciclo	3
Professora de Ginástica e Natação	1
Professor de Música	1
Professora de Inglês	1
Professora de Alemão	1
Professor de Capoeira	1
Professor de Robótica	1
Professora de Balé	1
Auxiliares de Educação	5
Empregada da limpeza	1
Ajudante de cozinha	1
Cozinheira	1
Terapeutas	2
Total	27

ANEXO I.
CONSENTIMENTO PARA A
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |



Eu, *Catarina Ferreira*, encontro-me a frequentar o Segundo Ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa e venho por este meio solicitar a sua participação numa Entrevista, para a realização de um trabalho de grupo solicitado no âmbito da Unidade Curricular da PPS II.

Esta irá incidir sobre uma técnica com um guião pré-estruturado, a qual será gravada para posteriormente ser transcrita e terá como tema: **conceções sobre a formação profissional e a importância das histórias no Jardim-de-Infância.**

Autorizo

Não autorizo

Educadora Cooperante

Assinatura

Lisboa, 6 de fevereiro de 2023

ANEXO J.
GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora Cooperante da PPS II (2022/2023)

Objetivos:

1. Conhecer o contexto socioeducativo;
2. Caracterizar as conceções da Educadora Cooperante sobre as histórias no desenvolvimento holístico das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do capítulo “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar da devolução das transcrições.	

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional, quais foram as principais dificuldades que sentiu? E atualmente?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B7. Para além de exercer funções de educadora de infância, ocupa, ou ocupou algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</p> <p>B8. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>
--	---	---	--

ANEXO K.
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | " | | " |

B1. Qual a sua formação?

R: A minha formação é licenciatura em educação infantil.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

R: Exerço funções de educadora de infância há 34 anos.

B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E hoje em dia?

R: Quando a minha prática profissional as principais dificuldades que encontrei foi a inexperiência e o que iria encontrar pela frente. Hoje em dia supero qualquer obstáculo que me apareça, e sempre predisposta para melhorar o meu desempenho enquanto educadora.

B4. Fale-me do seu percurso profissional.

R: Trabalhei 1 ano num colégio em Benfica, e desde 1990 trabalho no colégio Luso-Suíço.

B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

R: Educadora de creche e pré-escolar.

B6. Para além de exercer funções de educador/a de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?

R: Não

B7. Frequentou alguns cursos/ ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

R: Frequentei algumas ações de formação a nível informático, literatura infantil, métodos de leitura, e outras.

ANEXO L.
TABELA CATEGORIAL DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | " | | | " |

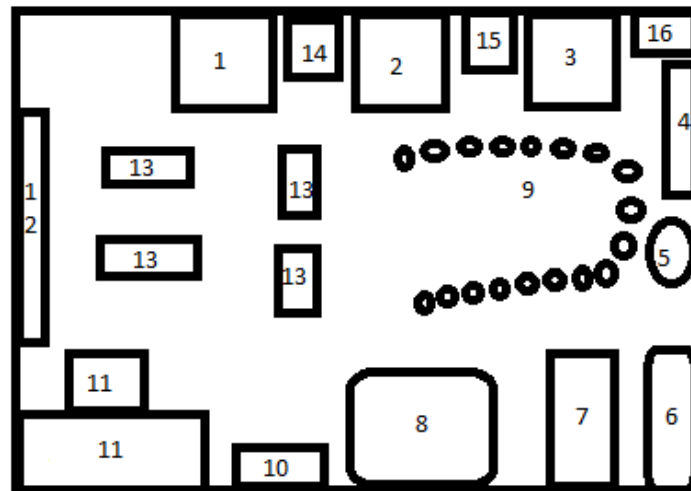
Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ Unidades de registo	Unidades de contexto
Caraterização pessoal	Formação pessoal	-Licenciatura em educação infantil.	- “Licenciatura”	- “A minha formação é licenciatura em educação infantil.”
Caraterização profissional	Formação profissional	-Tempo de serviço	- “Funções de educadora de infância”	- “Exerço funções de educadora de infância há 34 anos.”
	Percurso profissional	- Início	- “Trabalhei”	- “Trabalhei 1 ano num colégio em Benfica, e desde 1990 trabalho no colégio Luso-Suíço.

	Experiência profissional		<ul style="list-style-type: none"> - “funções de educadora” - “trabalhei” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Educadora de creche e pré-escolar.” - “Trabalhei 1 ano num colégio em Benfica, e desde 1990 trabalho no colégio Luso-Suíço.
--	--------------------------	--	---	---

ANEXO M.
PLANTA DA SALA DE
ATIVIDADES

| ' ' | | ' |

PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES



LEGENDA:

1. Porta/ varanda para a rua
2. Porta/ varanda para a rua
3. Porta/ varanda para a rua
4. Placar dos aniversários
5. Porta opaca para outra sala
6. Catres para dormir
7. Porta de entrada e saída da sala de atividades
8. Móveis com materiais/lençóis/ alimentação dos coelhos
9. Círculos vermelhos onde se sentam as crianças no chão
10. Gaiola com dois coelhos (Maria e Manel)
11. Secretária e cadeira da educadora P.
12. Placar de trabalhos
13. Mesas onde se sentam as crianças
14. Móvel com jogos e um aquário com um peixe
15. Área da garagem
16. Área da casa

ANEXO N.
GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE
SOBRE A INVESTIGAÇÃO

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora Cooperante (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

1. Conhecer as conceções da Educadora Cooperante sobre a importância das histórias para o desenvolvimento holístico das crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
<p>2. Perspetivas sobre as histórias nas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância das histórias nas crianças dos 3 anos; • Abordagem Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui às histórias no jardim-de-infância; 	<p>C1. Como define o conceito de histórias</p> <p>C2. Qual os papéis das histórias têm na(s) criança(s)?</p> <p>C3. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p>	

ANEXO 0. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE
SOBRE A INVESTIGAÇÃO

| | " | | | |

C1. Como define o conceito de histórias?

R: As histórias são um dos entretenimentos mais populares na literatura. Caracterizadas por serem curtas, narram acontecimentos fantásticos para divertir e transmitir mensagens. As histórias têm de ter conteúdo para prenderem a atenção das crianças.

C2. Qual o papel que as histórias têm na (s) criança (s)?

R: O papel principal das histórias é transmitir sempre à criança aprendizagens, e faz sempre parte do crescimento das crianças.

C3. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?

R: Sim. O que implementamos na escola, é o “gira-livros”. Todas as crianças (os pais) adquirem o livro (escolhido pela educadora titular), depois todas as sextas-feiras as crianças escolhem um livro para lerem com os pais no fim-de-semana e assim sucessivamente.

D1. Que tipo de envolvimento/ participação têm as famílias na organização socioeducativa?

R: As famílias, neste tema, participam nesta organização com muito interesse e disponibilidade, e aceitam muito bem esta iniciativa.

D2. Quais são as conceções das famílias sobre as histórias no desenvolvimento das crianças?

R: Nesta faixa etária, todos os pais estão sempre predispostos para o tema das histórias, pois é muito importante iniciar as crianças na literatura e é fundamental para o seu crescimento.

E1. Qual o papel das histórias na sua prática pedagógica?

R: Acho muito importante o papel das histórias no desenvolvimento e crescimento de cada criança.

ANEXO P. TABELA
CATEGORIAL DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA
COOPERANTE
SOBRE A INVESTIGAÇÃO

|| '' | | ''

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ Unidades de registo	Unidades de contexto
Caraterização sobre as histórias	Conceito	Literatura	- “entretenimento” - “caraterizadas” - “atenção”	- “As histórias são um dos entretenimentos mais populares na literatura.”
		Caraterização	- “caraterizadas” - “conteúdo”	- “Caraterizadas por serem curtas, narram acontecimentos fantásticos para divertir e transmitir mensagens.” – “As histórias têm que ter conteúdo para prenderem a atenção das crianças.”
	Histórias	Importância	- “papel”	- “O papel principal das histórias é transmitir sempre à criança aprendizagens, e faz sempre parte do crescimento das crianças.

Abordagens pedagógicas	Modelo pedagógico	Gira-livros	- “livros”	- “O que implementamos na escola, é o “gira-livros”. -Todas as crianças (os pais) adquirem o livro (escolhido pela educadora titular), depois todas as sextas-feiras as crianças escolhem um livro para lerem com os pais no fim-de-semana e assim sucessivamente.
	Envolvimento da família	Participação	- “participam” - “aceitam”	- “participam nesta organização com muito interesse e disponibilidade” - “aceitam muito bem esta iniciativa”
		Conceções	- “literatura” - “crescimento”	- “todos os pais estão sempre predispostos para o tema histórias” - “fundamental para o seu crescimento.

	Papel		- “desenvolvimento” - “crescimento”	- “o papel das histórias no desenvolvimento” - “crescimento de cada criança.
--	-------	--	--	---

ANEXO Q. REGISTOS
FOTOGRAFÍCOS NO ÂMBITO DA
INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | | ' |

Figura 13

Análise da capa de um livro



Figura 14

Observação da capa do livro



Figura 15

Conto da história da “Lagartinha muito comilona” de Eric Carle



Figura 16

Apresentação do projeto da Lagartinha



Figura 17

Pesquisa de informação



Figura 18

Pesquisa de informação



Figura 19

Conversa sobre o que observam



ANEXO R. ANÁLISE
CATEGORIAL DOS REGISTOS
DIÁRIOS SOBRE A
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
Histórias	Preferências e interesses	Frequência	Ouvir	<p>“A educadora prepara-se para contar uma história sobre o Halloween” NC de 31 de outubro de 2022</p> <p>“Às 10h10 sentam-se novamente no círculo vermelho e a educadora P continua a contar a história da Toupeira” NC de 2 de novembro de 2022</p>	5

				<p>“Explica-se qual a importância deste dia e conta-se a história “os amigos” de Eric Carle. Observo que a L ouve a história com muita atenção.” NC de 21 de novembro</p>	
	Interações	Com o adulto	Questionar	<p>“A educadora P faz perguntas sobre qual era o animal que tinha aparecido e a L refere que foi o cavalo. A L refere também que já encontrou a pomba, o coelho e o cavalo”</p>	4

				NC de 2 de novembro de 2022	
Reconto de histórias	de	Por parte das crianças		“Enquanto estou a contar a “história” com recurso a cartolina, verifico que a L se lembra da história e conta alguns pormenores.” NC de 8 de novembro	3

ANEXO S.
ESCALA DE ENVOLVIMENTO E
BEM-ESTAR (LEAVERS, 2014)

| ' ' | ' ' |

De acordo com Laevers (2014, p.157), “observar o bem-estar das crianças tem um propósito”, ou seja, este “indica” se “uma criança está emocionalmente bem.” Ao observar o “estado de espírito”, podemos concluir se a criança “está em harmonia com o seu meio” (Laevers, 2014, p.157).

Relativamente ao envolvimento, este “refere-se a uma dimensão da atividade humana.” (Laevers, 2014, p.158).

A forma que utilizei para avaliar o bem-estar e o envolvimento, foi “uma escala de cinco pontos” (Laevers, 2014, p.160). Segundo Laevers (2014, p.161), a escala é apresentada por níveis, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1

Escala de cinco pontos

Nível 1	Sem atividade. A criança está mentalmente ausente. Se qualquer ação for observada, será meramente uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.
Nível 2	A criança desenvolve ações com diversas interrupções.
Nível 3	A criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento.
Nível 4	A criança apresenta momentos de atividade mental intensa.
Nível 5	A criança apresenta atividade intensa contínua. Há engajamento total expresso pela concentração e absorção absoluta pela atividade. Qualquer perturbação ou interrupção seria encarada como um frustrante rompimento de um processo que estava sendo executado suavemente.

ANEXO T.
SÍNTESE DA TRIÂNGULAÇÃO
DOS DADOS

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 2*Triangulação dos dados*

Objetivos	Técnica/ Instrumento de recolha de dados	Resultados obtidos
Compreender a importância que as histórias têm	Tabela categorial Notas de campo	- Perante as histórias contadas, as crianças gostam de histórias de animais
Compreender a importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças	Tabela categorial Notas de campo	- Perante os dados recolhidos, as histórias possibilitam o desenvolvimento a todos os níveis

ANEXO U.
PROJETO DE CDEI

| ' ' | | ' ' |



PORQUE É QUE A LAGARTA SE TRANSFORMA EM BORBOLETA?

Catarina Ferreira

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância 2.º
ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Carla Rocha, Dalila Lino e Tiago Tempera

2022-2023



ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	263
2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	266
3.FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO.....	268
4.APRESENTAÇÃO DO PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS	271
4.1 FASE 1- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	272
4.2 FASE 2- PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	276
4.3 FASE 3- EXECUÇÃO	279
4.4 FASE 4- DIVULGAÇÃO/ COMUNICAÇÃO.....	289
4.4.1 Avaliação do projeto	289
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	294
REFERÊNCIAS	297
ANEXOS	299
1.1 O MEIO ENVOLVENTE.....	301
1.2 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	301
1.3 EQUIPA EDUCATIVA	302
1.4 AMBIENTE EDUCATIVO	303
1.4.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	304

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, foi-nos pedido que realizássemos um Projeto com um grupo de crianças decorrente da PPS II (Prática Profissional Supervisionada II). O grupo de crianças tem 3 de idade, sendo que uma das crianças do grupo só irá fazer os 3 anos agora em janeiro.

De acordo com Vasconcelos (2011, p.8), o trabalho de projeto é “uma pedagogia de fronteira”. “Esta pedagogia implica uma perspectiva de trabalho centrada em problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a criação de constantes mapas mentais por parte de educandos e educadores” (Vasconcelos, 2011, p.8). Este projeto teve como tópico “Como é que a lagarta se transforma em borboleta?”.

Importa referir que a situação que desencadeou o projeto acima referido surgiu após eu levar uma história intitulada de “*A lagartinha muito comilona*” de Eric Carle. Foi visível o interesse por parte do grupo de crianças após ter concretizado uma atividade em que as crianças tinham que identificar o que a lagartinha tinha comido no 1º, no 2º, no 3º, 4º e 5º dia.

Assim, após ter verificado o interesse que as crianças tinham e após ter falado com a educadora cooperante P e com a orientadora da PPS II, porque o presente projeto surgiu em uma visita realizada pela professora Ana Simões, avancei com este projeto.

As intenções definidas para este projeto baseiam-se em (I) em dar resposta às curiosidades das crianças, (II) permitir que as crianças participem em todas as fases do projeto, (III) promover o conhecimento de novas aprendizagens e (IV) potenciar o conhecimento sobre as lagartas e borboletas.

Deste modo, procurei que a minha prática fosse ao encontro da educadora cooperante, sendo que esta não segue qualquer modelo pedagógico e procura adaptar a sua prática às necessidades do grupo. Fazendo com que a criança seja “um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2011, p.9).

No decorrer do projeto utilizei os Princípios fundamentais para uma Ética Profissional (APEI, 2011), procurando “respeitar cada criança” (p.1), as famílias e a equipa de trabalho (educadora cooperante).

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que o (I) se prende com a caracterização para a ação pedagógica, (II) a fundamentação do trabalho de projeto realizado com o grupo de crianças, (III) a apresentação de um projeto desenvolvido com crianças e (IV) as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

A minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) decorreu no meu local de trabalho, sendo que trabalhei numa sala de Creche (2 anos) e estagiei em uma sala de Jardim de Infância (3 anos), num Colégio Privado, no concelho de Lisboa, que pertence à união de freguesias de Campo de Ourique e Santo António.

O grupo é constituído por 18 crianças, sendo que 17 crianças têm 3 anos e 1 tem 2 anos ainda, fazendo os 3 anos em janeiro. O grupo é constituído por crianças muito pequenas em termos de idade e por maior parte de estrangeiros, sendo que existem crianças inglesas, francesas, russas, brasileiras e algumas portuguesas, revelando-se a língua um entrave à aprendizagem. O grupo em questão não tem qualquer contacto com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo que este será o seu primeiro contacto.

Tendo em conta o grupo de crianças, a sua idade e as suas curiosidades, avancei com este projeto, procurando utilizar estratégias, de forma a que as próprias crianças fossem colocando perguntas e referindo o que sabem sobre o tópico “Porquê que as lagartas se transformam em borboletas?”. Neste sentido, o projeto foi pensado e implementado de forma a todos os elementos do grupo fossem envolvidos e de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Este projeto revelou-se uma mais-valia para o grupo, pois permitiu que as crianças adquirissem conhecimentos apesar da sua tenra idade, de forma simplificada. De acordo com Silva et al. (2016, p.6), “a área de formação pessoal e social” é “considerada como” uma “área transversal pois” tem “conteúdos e intencionalidades próprios” que “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância”.

Ao adquirirem o conhecimento sobre a transformação da lagarta em borboleta, nomeadamente sobre a sua alimentação, sobre o nome do casulo e a sua transformação, as crianças ficam com um maior conhecimento na “área do conhecimento do mundo” (Silva et al., 2016, p.6), pois “é uma área em que” existe uma “sensibilização às diversas ciências” (p.6).

Considero que o presente projeto foi significativo para a aprendizagem do grupo em geral, sendo mais significativo em algumas crianças que outras, apesar de no geral todos demonstrarem interesse e quererem participar.

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

| | " | | " |

Segundo Gonçalves e Rangel (2010, p.23), a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é “utilizada em todas as idades”, sendo que é “uma metodologia para resolução de problemas”, ou seja, “significa que se parte” de “questões e/ou problemas reais” (p.23), como a que deu origem ao projeto “Como é que a lagarta se transforma em borboleta?”, “para aqueles que os vão tratar”, neste caso o grupo de crianças.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), citados por Vasconcelos (2011, p.10), os princípios que definem o trabalho de projeto são: “a) o princípio da intenção”, “b) o princípio da situação-problema”, “c) o princípio da ação”, “d) o princípio da real experiência anterior”, “e) o princípio da investigação científica”, “f) o princípio da integração”, g) o princípio da prova final e h) o princípio da eficácia social”.

Sendo que o

- a) “Princípio da intenção se baseia em que toda a ação para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelas crianças;
- b) Princípio da situação-problema é um determinado pensamento que surge de uma situação problemática;
- c) Princípio da ação em que a aprendizagem é realizada singularmente;
- d) Princípio da real experiência anterior em que as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;
- e) Princípio da investigação científica em que a ciência se constrói a partir da pesquisa;
- f) Princípio da integração em que apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;
- g) Princípio da prova final verifica-se no final do projeto;
- h) Princípio da eficácia social em que a escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem.”

Assim, é importante que todas as crianças tenham a oportunidade de passar por todas as fases do projeto, integrando todas as áreas do saber de forma holística.

De acordo com Vasconcelos et al. (2011) a metodologia de trabalho de projeto define-se por várias fases.

I Fase- Definição do problema

II Fase- Planificação e desenvolvimento do trabalho

III Fase- Execução

IV Fase- Divulgação/ Avaliação

A I fase baseia-se pela formulação do “problema ou as questões a investigar”. De seguida, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo, as crianças desenham esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al., 2011, p.14). A II fase é caracterizada pela “planificação e desenvolvimento do trabalho” em que se faz “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar.” (p.15). A III fase prende-se com a “execução” (p.16), do projeto em que “as crianças para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (p.16) e a IV fase onde ocorre a “divulgação/ comunicação”, em que ocorre “a fase da socialização do saber” (p.17).

O projeto realizado aconteceu após eu ter levado a história de “a lagartinha muito comilona” de Eric Carle e após ter provocado alguma curiosidade no grupo de crianças ao levar uma lagarta desenhada em eva e após eu ter tentado perceber questioneei a L questionou “porquê que a lagarta se transforma em borboleta?”.

Os objetivos e as intenções que coloquei enquanto estagiária neste projeto foi: promover a curiosidade no grupo de crianças utilizando estratégias, proporcionar atividades que permitam às crianças desenvolver conhecimento na área de conhecimento do mundo, conhecendo o mundo que as rodeia.

4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

De acordo com Vasconcelos (2011, p.9), “o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas”.

4.1 FASE 1- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com Rangel & Gonçalves (2011, p.26), a metodologia de trabalho de projeto “MTP é” uma “metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais”. Esta “abordagem” permite, “justamente dar sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (Rangel e Gonçalves, 2011, p.26).

A situação que desencadeou o tópico para o projeto, aconteceu porque eu decidi trazer a história da “Lagartinha muito comilona” de Eric Carle, para contar ao grupo de crianças. O grupo achou bastante graça à história e após ter realizado uma atividade sobre os frutos que a lagarta tinha comido no 1º, no 2º, no 3º, no 4º e no 5º dia, e após recordar algumas passagens da história a L questionou “- Porquê que a lagarta se transforma em borboleta?” (Nota de campo de 16 de novembro de 2022). Percebi que algumas crianças tinham ficado bastante curiosas com a lagarta e com a borboleta, por isso decidi fazer uma lagarta em eva de forma a criar mais curiosidade às crianças, colocando também uma borboleta colada aleatoriamente na sala e avançámos com este projeto.



Figura 1. Apresentação da história “Lagartinha muito comilona” de Eric Carle



Figura 2. Lagarta desenhada em Eva

Desta forma, foi perceptível o interesse que as crianças tinham sobre perceber como é que as lagartas se transformam em borboleta. O grupo de crianças voltou a pedir que contasse a história da “lagartinha muito comilona” de Eric Carle novamente e concedi

esse pedido, mas devido à época natalícia que se aproximava e devido à preparação da exposição que aconteceu a 16 de dezembro de 2022 o projeto ficou em standby.

O que sabemos?

- Comem fruta (Co)
- Comem Laranjas (A)
- Comem 4 Morangos (E)
- Comem 2 Perinhas (D)
- Comem Massas (Co)
- Transformaram-se na folha (Co)
- Transformaram-se numa casinha (L)
- Comem folhas (L)

Nesta questão senti alguma dificuldade, porque a maior parte do grupo tem 3 anos e a única criança que tem 4 anos, feitos agora em janeiro tem dificuldade na fala e um atraso no desenvolvimento, apesar de ainda não estar sinalizado e o grupo não está habituado à metodologia de trabalho de projeto.

Verifiquei que algumas crianças se lembravam de momentos que aconteceram na história da “lagartinha muito comilona” de Eric Carle e reportou-a para o que já sabia sobre as lagartas.

Durante este processo senti a necessidade de ir provocando as crianças e colocando algumas questões para perceber o que as crianças já sabiam sobre o tópico e assim escrever o que as crianças já sabiam acerca do tópico em questão.

Levou-se alguns livros para a sala de atividades e colocou-se em cima da mesa de modo a perceber se despertava o interesse das crianças, o que aconteceu, pois as crianças quiseram todas ir ver os livros, como tal não era possível fiz pequenos grupos e enquanto algumas crianças viam as imagens, fui registando o que as crianças iam dizendo e fizemos na teia inicial o que já sabiam.



Figura 3. Pesquisa de informação sobre os ovos



Figura 4. Pesquisa de informação sobre a borboleta



Figura 5. Conversa sobre a borboleta

Ao verem as imagens as crianças foram conseguindo responder a algumas questões que tinham questionando e foram referindo o que iam vendo.

4.2 FASE 2- PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

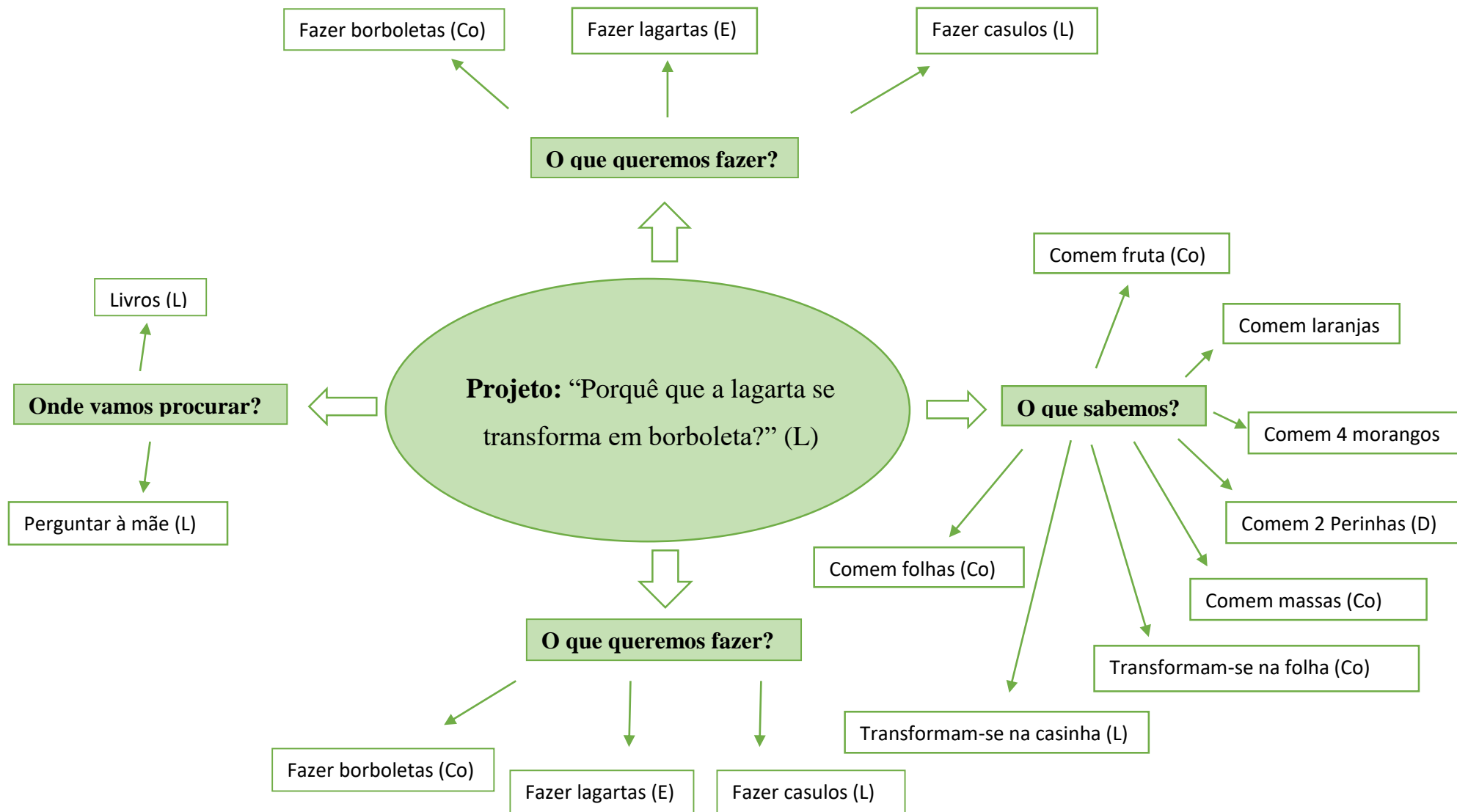
A segunda fase da MTP (metodologia de trabalho de projeto) envolve a planificação e o desenvolvimento do trabalho. No que diz respeito ao planear

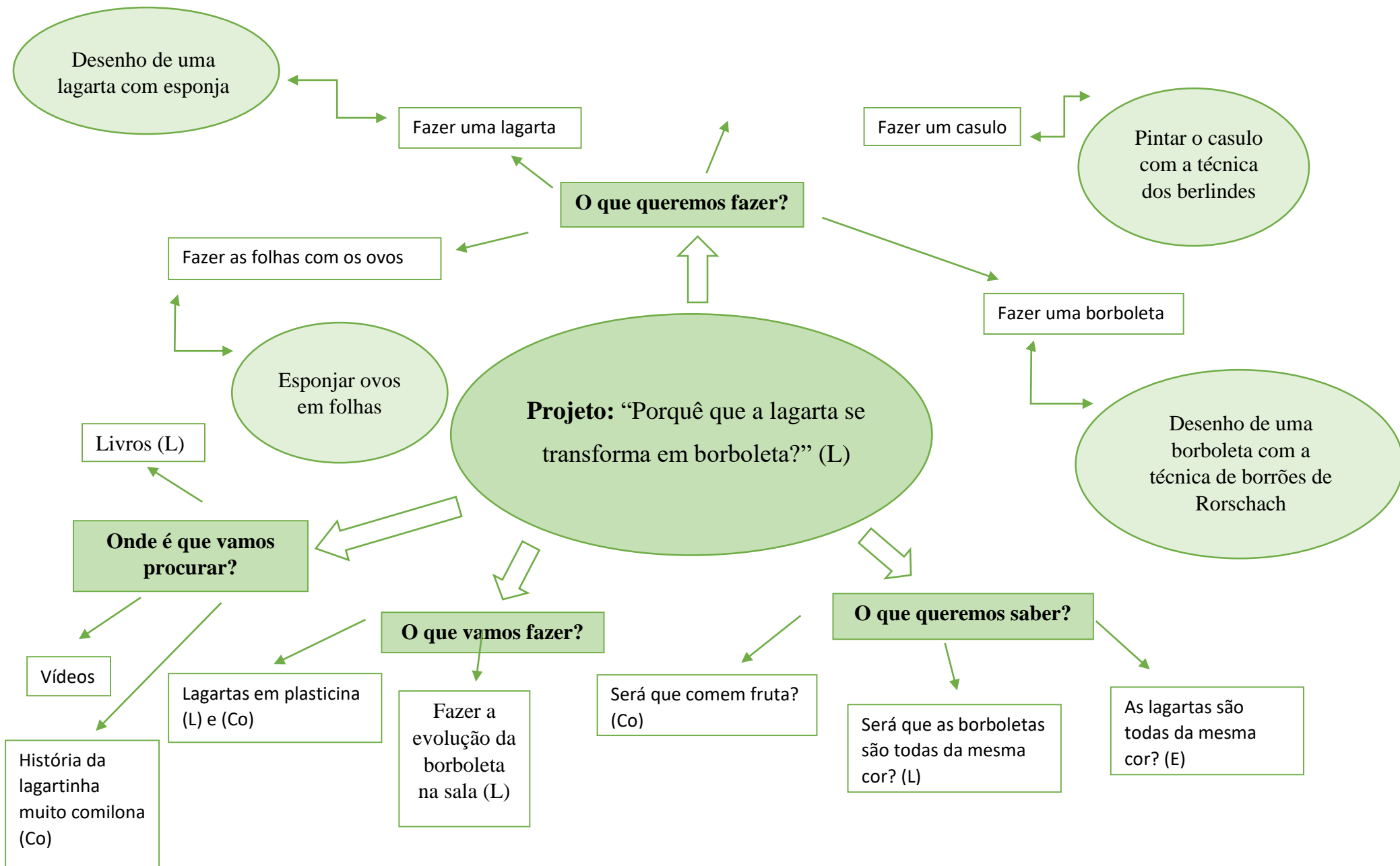
Onde vamos procurar?

- “Livros” (L)
- “Perguntar à mãe” (L)

O que queremos fazer?

- “Fazer borboletas” (Co)
- “Fazer lagartas” (E)
- “Fazer casulos” (L)





4.3 FASE 3- EXECUÇÃO

Nesta fase as crianças “promovem pesquisas estimulantes não apenas para “estas mas” para “os adultos que com elas interagem” (Vasconcelos, 2011, p.16), pois “os projetos que emergem destas interações são significativos para as crianças” e “trabalham na sua zona de desenvolvimento próximo” (p.16).

“O trabalho de projeto promove os fins sociais da educação e mobiliza as crianças para uma intervenção social progressivamente mais ampla” (Vasconcelos, 2011, p.16). As atividades que se seguem foram realizadas com as crianças no decorrer do projeto, tornando-se uma mais-valia para a sua aprendizagem.

4.3.1 Leitura da história “Lagartinha muito comilona” de Éric Carle

Inicialmente trouxe uma lagarta desenhada em Eva e procedi ao conto da história da Lagartinha muito comilona de Eric Carle. O interesse por parte das crianças, no geral foi de grande entusiasmo e ao longo do avançar do projeto foram pedindo para que fosse contando essa história, como demonstra a nota de campo de dia 14 de novembro de 2022 “Conto a história da Lagartinha muito comilona de Eric Carle e de seguida questiono as crianças sobre o que a lagartinha tinha comido” e no dia seguinte após verificar o real interesse do grupo realizei uma atividade que não estava planeada com as crianças, de forma a perceber se as crianças tinham percebido o que a lagarta tinha comido.



Figura 6. Lagartinha em Eva



Figura 7. Ordenar o que a lagarta se alimenta



Figura 8. Ordenar as frutas pelos dias

4.3.2 Construção de uma lagarta

Através da história da lagartinha e tendo como base a imagem da capa do livro e da lagarta desenhada em Eva, posteriormente, passou-se à realização da lagarta, utilizando as cores da lagarta da história.



Figura 9. Desenho da lagarta



Figura 10. Desenho da lagarta

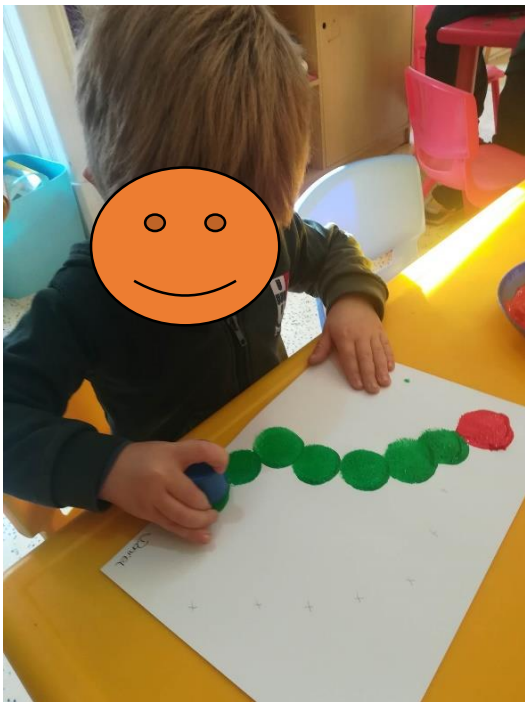


Figura 11. Desenho da lagarta

4.3.3 Construção de uma borboleta

Após falar com as crianças e perceber o interesse que as crianças no geral tinham em fazer borboletas, falei com a educadora cooperante P e de forma a ir ao encontro do trabalho que a educadora realiza, fiz borboletas com a técnica de borrões de Rorschach. Esta técnica consiste em dobrar a folha ao meio e colocar tinta, num dos lados da folha, dobrando de seguida e pressionando a mesma. Ao abrir a folha foi engraçado a forma como as crianças olhavam para as borboletas que tinham desenhado.



Figura 12. Construção da borboleta



Figura 13. Construção da borboleta



Figura 14. Desenho da borboleta



Figura 15. Borboletas desenhadas com a técnica de borrões rorschach

4.3.4 Construção de um canto

Numa fase inicial do projeto achou-se importante construir uma zona destinada para a realização desde projeto, de forma a que as crianças o pudessem visitar à medida que quisessem. Assim, a educadora P lembrou-se que havia uma árvore, que servia de cenário para as festas de final de ano e sugeriu que ficava engraçado ao construir o processo da evolução da Lagarta.



Figura 16. Canto do projeto

4.3.5 Construção dos ovos nas folhas

Posteriormente, com o avançar do projeto e com a ajuda da história da Lagartinha muito comilona e após esfolhearem alguns livros, as crianças perceberam que as lagartas colocavam os ovos nas folhas e disseram que gostavam de fazer os ovos. Ao realizar esta atividade percebi que as crianças têm adquirido conhecimento com o avançar do projeto “Como é que a lagarta se transforma em borboleta?”



Figura 17. Desenho dos ovos



Figura 18. Desenho dos ovos



Figura 18. Desenho dos ovos

4.3.6 Construção de um casulo

Através da pesquisa as crianças perceberam que o nome a que se dava à “casa” da lagarta tinha como nome casulo e por isso disseram que queriam pintar casulos. Devido à faixa etária do grupo ser de 3 anos, achou-se melhor usar a técnica de pintar com berlindes, uma vez que o grupo tem bastantes atividades extracurriculares que dificultou o projeto.



Figura 19. Pintura do casulo



Figura 20. Pintura do casulo



Figura 21. Pintura do casulo com berlindes

4.3.7 Construir lagartas em plasticina

Ao distribuir-se plasticina pelas mesas, uma vez que as crianças estavam distribuídas, a L e a Ch e a Matr começaram a fazer lagartas e o restante grupo quis também fazer lagartas.



Figura 22. Construção de lagartas



Figura 23. Construção de lagartas em plasticina



Figura 24. Construção de lagartas em plasticina

4.4 FASE 4- DIVULGAÇÃO/ COMUNICAÇÃO

Por último, a 4ª fase consiste na divulgação/ comunicação. Esta fase consiste na finalização do projeto que foi desenvolvido ao longo destas últimas semanas. Realizaram-se tabelas com o que as crianças foram descobrindo e adquirindo a nível de conhecimento, quer a nível individual e em grupo.

Em conjunto com as crianças percebeu-se que estas tinham interesse em colocar por imagens o que tinham descoberto, por isso procedeu-se à realização de um flyer com o que as crianças tinham descoberto. Por isso, procedeu-se ao convite de uma sala de jardim-se-infância, nomeadamente de 5 anos, permitindo mostrar o que fizeram ao longo destas semanas.



Figura 25. Panfleto sobre o projeto

4.4.1 Avaliação do projeto

Após a apresentação do projeto à outra sala, relembámos as questões que as crianças tinham colocado, nomeadamente “Como é que se chama a casa onde se

transforma a lagarta?”, bem como “O que é que as lagartas comem?”, assim como se “As lagartas são todas iguais?”

O que queremos saber?	Conclusões
O que comem as lagartas?	“- Comem peras” (L) “- Comem folhas” (Co) “- Come Maçã” (L) “- Comem frutas” (Co)
Como é que se chama a casa das lagartas?	“- Chama-se casulo” (L) “- Casulo” (Co) “- Chama-se casulo como aquele que pintámos” (A)
As lagartas são todas da mesma cor?	“- Há lagartas verdes” (L) “- Castanhas” (D)

Ao longo do projeto foi se avaliando o que as crianças gostavam ou não. Foi visível que o grupo gosta de ter contacto com imagens e materiais que os possam estimular a sua imaginação, o que foi possível ver ao fazerem as lagartas em plasticina e ao terem contacto com a lagarta desenhada em Eva.

De seguida, procedemos à avaliação do projeto, com a ajuda da educadora P questionei as crianças sobre o que tinham gostado de fazer neste projeto e a maioria das crianças referiu que tinham gostado muito da história, por isso é que pediam várias vezes para a contar. Nem todas as crianças responderam ou então deram a mesma resposta que as outras foram dando. É de lembrar que o grupo ter 3 anos e que uma das crianças fez os 3 anos o mês passado, por isso é normal não responderem e pelo facto de maior parte do grupo ser estrangeiro.

Nome da criança	Avaliação do projeto	O que gostei menos
Co	Gostei da lagartinha	
E	Gostei da lagartinha	
A	Gostei de fazer a borboleta com as várias cores	
D	Gostei da história da lagartinha	

Ao verificar as respostas que as crianças deram consegui perceber que adquiriram conhecimento sobre como é que a lagarta se transforma em borboleta, apesar de ser um tópico um pouco complexo, tentei desmistificar, de forma a que, as crianças ao procurarem informação e através da história da Lagartinha muito comilona de Éric Carle, percebessem onde é que a lagarta deixava os ovos, assim como o que a lagarta comia e também onde se transformava.



Figura 26. Canto do projeto completo

No que refere à apresentação do projeto à sala dos 5 anos, as crianças referiram que gostaram e que já tinham conhecido o que acontecia lagarta até se transformar em borboleta, porque a educadora Pa tinha contado a história e que tinham feito um projeto também e a Ca referiu que tinha gostado, assim como a E que é irmã do Co.



Figura 27. Entrada do grupo dos 5 anos



Figura 28. Apresentação do projeto



Figura 29. Conversa sobre o projeto



Figura 29. Conversa sobre o projeto



Figura 30. Flyer construído com as crianças sobre o projeto

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

De acordo com tudo que foi mencionado em penso que este projeto foi bastante enriquecedor para o grupo de crianças, uma vez que as crianças aprenderam vocabulário novo, nomeadamente “casulo”.

Considero que o projeto não foi fácil de ser executado devido à dificuldade da língua, uma vez que a maioria das crianças é estrangeira, havendo crianças francesas, inglesas, russas e também o facto de ser uma sala com um grupo de 3 anos, tendo uma das crianças feito os 3 anos no mês de janeiro.

Apesar dessas dificuldades, penso que consegui colocar a metodologia de trabalho de projeto, partindo para a pesquisa após se definir o que as crianças queriam saber. As histórias nesta faixa etária são fundamentais para adquirir conhecimento e ter contacto com a língua portuguesa, o que possibilitou uma descoberta e aprendizagem, bem como o contacto com livros, com imagens apelativas, nomeadamente desdobráveis, que ajudaram a que as crianças começassem a adquirir conhecimento e gosto por o que estavam a ver.

A metodologia de trabalho de projeto, de acordo com Vasconcelos (2011, p.15), é extremamente importante “com as primeiras idades”, pois os “projetos” devem “ser relevantes ética e culturalmente”, uma vez que estes acabam por “ser significativos para as crianças” e “trabalham na sua “zona de desenvolvimento próximo”” (Vygosky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p.15).

Esta metodologia prevê que tudo seja planeado com as crianças e de forma a que as participem em todos os momentos do projeto, quer no planeamento quer depois na questão da avaliação, sobre o que aprenderam, o que gostaram de fazer e o que não gostaram de fazer.

Em relação ao envolvimento da família, tal não foi possível e não aconteceu, porque não faz parte da prática do colégio e também pelo facto de o grupo ter crianças francesas e inglesas que não são muito presentes em relação a este género de projetos,

uma vez que a educadora cooperante P não tem por hábito implementar esta metodologia e desconhecia.

Considero importante refletir sobre a nossa prática e de arranjar estratégias, de forma a adaptar algumas atividades que as crianças querem ou gostam de fazer à sua faixa etária e também ao grupo em si.

A intencionalidade educativa varia consoante cada educador de infância e do que ele pretende ao realizar determinada atividade ou tarefa. De acordo com Silva et al. (2016, p.13), a intencionalidade educativa permite “atribuir sentido à sua ação”, pois tem “um propósito”, ou seja, de “saber o porquê do que faz e o que” se “pretende alcançar”.

É importante “observar o que as crianças, dizem e como interagem e aprendem” (Silva et al., 2016, p.13), pois acaba por ser uma forma de o educador recolher “informação” (p.13).

Ao planear o educador consegue “não só o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p.15).

De acordo com Zabalza (1992, p.127), citado por Almeida (2014, p.21), o educador” / a educadora de infância tem “a função” de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças”.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, M. C. R. M. C. P. (2014). *Textos de Apoio para Educadores de Infância: Contributos para a Mudança Educativa na Educação Pré-Escolar* [Dissertação do mestrado, Universidade do Minho: Instituto de Educação].
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Carle, E. (2022). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka Portugal.
- Mercês, R. V. (2011). *Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Rcaap. <http://hdl.handle.net/10400.21/2811>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Tibério, L. (2014). *Espreita Perguntas e Respostas sobre Animais*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord). (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vila, O. & Ortega, R. (2022). *Borboletas: vida secreta*. Edicare Editora.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Toda a ação educativa deve ser contextualizada, por isso, deve ficar bem explícito o meio que envolve ação, bem como o contexto socioeducativo, a equipa educativa que faz parte desse meio e também as crianças que fazem parte do mesmo. Estes são os fatores que fazem parte do desenvolvimento das crianças.

Segundo Portugal (2008, p.34) a criança aprende e desenvolve-se de uma forma holística, assim as “organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo” de “tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.21). A dinâmica que ocorre neste contexto tem uma “perspetiva sistémica e ecológica” (p.21) no qual “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio onde vive” (p.21).

É importante planear um ambiente educativo que seja estimulante e que vá ao encontro das necessidades das crianças. Para que tal aconteça é extremamente importante “observar e escutar a criança” (Parente, 2012, p.5), tornando-se “assim essencial para conhecer” o grupo, de forma “a adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação”, bem como “para revelar as aprendizagens das crianças” (p.5).

Desta forma, ao começar a fazer parte da sala de atividades do Jardim-de-Infância foi necessário realizar algumas caracterizações, do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças.

Os dados foram recolhidos de diversas formas utilizando várias técnicas de recolha de dados, como a observação direta, a recolha de notas de campo diárias, a consulta do projeto educativo da instituição, bem como o projeto curricular de sala e uma entrevista semiestruturada.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, estas centram-se na observação direta, tal como refere Queirós e Rodrigues (2006) este é um “processo de recolha de informação transversal a todos os momentos do trabalho de terreno” (p.4), sendo que esta permite registar elementos de modo a enriquecer a problemática escolhida, assim como as notas de campo que acaba por se tornar numa ferramenta, assim como Queirós e Rodrigues (2006) referem que estas vêm “a afirmar-se como ferramentas privilegiadas de

registo de observação das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (p.4).

De modo a caracterizar o contexto socioeducativo consultei o Regulamento Interno, no qual contém informação sobre a Instituição em si, desde a sua localização geográfica, a sua história, os seus princípios orientadores que envolve a sua missão, objetivos e valores. Relativamente à caracterização do Contexto Educativo, este envolve os recursos humanos, as crianças e as suas famílias. Assim como, os princípios educativos. Este contribui para perceber e caracterizar este contexto. Consultei também o Projeto Educativo de sala, o que ajudou a conhecer o grupo, os seus gostos, as suas fragilidades.

Em relação aos registos fotográficos, estes não foram possíveis de efetuar devido à própria Instituição, não o permitir.

1.1 O MEIO ENVOLVENTE

Esta Instituição pertence a Colégio Privado e está situada na zona do Rato em Lisboa. A nível de acessos tem bastantes, a nível de transportes públicos, nomeadamente autocarros a 50 metros e o metro a 500 metros. Está rodeado por vários cafés, mercado, bem como mercearias e continente.

1.2 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

De acordo com Silva et al. (2016) o contexto socioeducativo está destinado “à educação” e aos “cuidados de crianças antes” da sua entrada “na escolaridade obrigatória” (p.7). Assim, este é visto “segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (p.21), no qual “assenta num pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.21).

A Instituição é um Colégio Privado que data de 1947 e mudou de nome em 1960. Situa-se num “edifício antigo, com dois pisos, que data do princípio do séc. XX “ (Regulamento Interno, 2023, p.1)

De acordo com o RI (Regulamento Interno) de 2023 tem como “missão de proporcionar aos seus alunos uma formação integral de acordo com uma conceção respeitadora, da vida e do mundo” (RI, 2023, p.1), sendo que “procura desenvolver: a formação integral dos alunos; educamos a sua dimensão social e promovemos a inserção no mundo de forma responsável e construtiva; fomentamos o desenvolvimento da dimensão ética e transcendente da pessoa” (RI, 2023, p.1).

A Instituição é composta pela valência de Creche, pela valência de Jardim de Infância e primeiro ciclo. A valência de Creche é formada por duas salas, uma sala das salas é uma sala de um ano e uma sala de dois anos, a valência de Jardim de Infância é formada por três salas também, todas com idades homogéneas, havendo uma sala de 3, de 4 e de 5 anos. A Instituição é ainda formada pelo primeiro ciclo, havendo uma turma do primeiro ano, segundo, terceiro e quarto ano.

Para além destas vertentes, a Instituição é formada por um espaço exterior que é comum a toda a comunidade escolar.

Esta instituição é composta por uma Diretora Pedagógica.

Em termos de atividades extracurriculares a Instituição dispõe de atividades como Ginástica, Música, Inglês, Balé, Capoeira, Aulas de Guitarra, Aulas de Piano. Todas as atividades extracurriculares são lecionadas por professores, que pertencem à Instituição e acontecem ao longo da semana, tendo uma duração de trinta minutos e um dia estipulado para cada grupo.

1.3 EQUIPA EDUCATIVA

Através da informação que nos foi disponibilizada e através da minha observação posso referir que esta instituição é composta por uma Diretora Pedagógica, por cinco Educadoras, cinco auxiliares de educação, bem como por uma Cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas senhoras da limpeza.

Relativamente à equipa da Creche esta é composta por 2 salas, nas quais uma sala de um ano e uma sala de dois anos.

A sala de ano é constituída por uma Educadora e uma Auxiliar de Infância, tendo doze crianças, bem como a sala de dois anos por uma Educadora e por uma Auxiliar de Infância que é composta por quinze crianças.

Assim como o Jardim de Infância que é formado por três salas. Ambas as salas são compostas por uma Educadora e por uma Auxiliar de Infância, variando apenas o número de crianças por sala. Na 1ª sala de Jardim de Infância esta é formada por dezoito crianças, bem como a 2ª e a 3ª sala. Estas salas de Jardim de Infância são compostas por crianças com idades homogéneas, havendo uma sala de três, uma sala de quatro e uma sala de cinco anos.

Em relação à equipa educativa da sala, como já referi é constituída por uma educadora e por uma Ajudante de Ação Educativa. Esta educadora cooperante exerce funções de educadora de infância há 34 anos.

1.4 AMBIENTE EDUCATIVO

O ambiente educativo deve “ser desafiante e estimulante” de forma a facilitar “a interação intencional com as redes de relação (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar da ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa)” (Lemos, Quaresma & Fonseca, 2015, p.313). Assim, “um espaço” deve “proporcionar oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimulantes” (p.313). Este ambiente “deve considerar os interesses das crianças, proporcionar ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças” (p.314).

1.4.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A sala é constituída por um espaço retangular, com três portadas viradas para a rua e com uma porta principal. A organização do espaço é feita “com base em critérios coerentes de resposta às necessidades básicas da criança” (Machado & Sousa, 2018, p.56). Assim esses critérios têm conta “a saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e à cultura” (p.56). Os móveis existentes na sala ajudam à criação de áreas para o grupo de crianças. O grupo faz a sua rotina diária na sala de atividades à exceção das refeições, do almoço e do lanche, da higiene, que é feita na casa de banho apropriada para as crianças e efetua a sesta que acontece depois do almoço, na sala.

Relativamente aos materiais presentes na sala pude verificar que existe a área da casa, onde existe um armário de madeira (com um fogão e o lava-loiça), uma cama de madeira, diversos bonecos, loiça e utensílios de cozinha de plástico e também alguns alimentos, também em plástico. Nesta área as crianças podem brincar ao faz de conta e “exploram objetos do quotidiano” (p.60).

Em relação às construções existem peças de encaixe e construção, jogos de mesa que envolvem jogos de encaixe, puzzles de madeira e de cartão, jogos de matemática e ainda jogos de correspondência, sendo que nesta área as crianças podem “inventar, criar, descobrir, transformar, testar o que acontece e porque acontece, combinar e contrastar, estabelecer semelhanças e diferenças, colaborar e persistir” (p.61)

Machado e Sousa (2018, p.56) referem que “as crianças necessitam de contactar com espaços diversificados, que proporcionam o acesso à natureza, à comunidade, à cultura”.

Referências

- Lemos, A.R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I.S. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (313-317). Instituto Politécnico de Leiria.
<http://hdl.handle.net/10400.8/1393>
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. *CNIS*, 1-18.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE. *RELATÓRIO DO ESTUDO: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Universidade do Porto. Faculdade de letras. Instituto de Sociologia.
<https://hdl.handle.net/10216/54402>
- Regulamento Interno (2022).
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Educação.