



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Dinamização da hora do conto:
recursos e estratégias

Mestrado em Educação Pré-Escolar

DANIELA LUDOVINA SANTOS PALMA AFONSO DA SILVA
JULHO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Dinamização da hora do conto:
recursos e estratégias

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Mary Katherine Silva

DANIELA LUDOVINA SANTOS PALMA AFONSO DA SILVA
JULHO DE 2014

*Um Livro
um amigo
para falar comigo
um navio
para viajar
um jardim
para brincar
uma escola
para levar
debaixo do braço.*

*Livro
um abraço
para além do tempo
e do espaço.*

Luísa Ducla Soares¹

¹ Soares, L. D. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos, desde o início da Licenciatura até ao Mestrado, foram vários os intervenientes que me acompanharam nesta caminhada e que sem estes não seria possível chegar até aqui.

Assim, agradeço à minha Mãe e ao Sr. Joaquim pelo apoio diário com palavras de força, carinho e coragem que me encorajaram a ultrapassar alguns momentos. Celebrando nas vitórias e reconfortando nas derrotas, obrigada!

Agradeço aos meus amigos, em especial à Inês Pina e ao Bruno Figueiredo por terem estado presentes nas etapas mais significativas deste meu percurso.

Agradeço à Ana Pinto e Claudia Fernandes, por todos os momentos que partilhámos ao longo destes quatro anos.

À Mariana Lopes, eterna companheira de estágio, obrigada pelas palavras de ânimo e de apoio e à Diana, com quem partilhei experiências, conquistas e frustrações durante o estágio de jardim de infância.

Agradeço às instituições e às equipas educativas que abriram as portas das suas salas, em especial à Educadora Liliana Mereacre e à Isabel Magro, assistente operacional, que me fizeram sentir parte da equipa.

Por último, mas não menos importantes, a todas as crianças por me terem deixado fazer parte das suas vidas e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

RESUMO

O presente relatório decorreu da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este relatório constitui uma apreciação crítico-reflexiva sobre as aprendizagens efetuadas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos socioeducativos de creche e de Jardim de infância.

A prática pedagógica em creche decorreu durante o mês de Janeiro, numa instituição privada, com um grupo de 12 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 17 meses e a prática pedagógica em jardim de infância decorreu entre Fevereiro e Maio, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de 25 crianças com três anos de idade.

“Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias”, título do relatório, tem a principal finalidade de refletir sobre a importância atribuída à Hora do Conto no desenvolvimento global da criança, propondo uma prática de dinamização da leitura.

A metodologia adotada foi a investigação-ação e as técnicas de recolha de dados foram uma entrevista semi-estruturada à educadora cooperante, um focus group ou grupo de discussão focalizada com o grupo de crianças complementada com a observação participante de todas as dinamizações de histórias.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Literatura para a Infância, Crianças, Dinamização da leitura.

ABSTRACT

The present report resulted from the course of the Supervised Professional Practice of Master degree in Preschool Education.

This report is a critical and reflective assessment of the learning done in the context of Supervised Professional Practice developed in the social and educational context of Day Care Center of children and Kindergarten.

The pedagogical practice in Day Care Center occurred during January in a private institution, with a group of 12 children with ages between 10 and 17 months old and the pedagogical practice in Kindergarten occurred between February and May, in a Particular Social Security Institution with a group of 25 children with three years old.

“Storytelling dynamics: resources and strategies”, the title of report, has the main purpose of reflect about how important is storytelling as a practice of reading in the overall development of children.

The adopted methodology was the action research and the techniques of data collection used was semi-directive interviews with cooperating educator, a focus group with group of children supplemented with participant observation of all stories dynamics.

Key Words: Preschool Education, Literature for Children, Children, Reading dynamics

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de Abreviaturas	iv
Introdução.....	1
Capítulo I: caracterização para a ação.....	3
1.1 Meio envolvente.....	3
1.2 Contexto socioeducativo.....	4
1.3 Equipe Educativa.....	4
1.4 Análise reflexiva.....	5
1.4.1 Intenções educativas das educadoras cooperantes	5
1.4.2 Análise reflexiva da sala de atividades, materiais e tempo.....	6
1.5 Grupo de crianças.....	8
1.6 Família das crianças	9
Capítulo II: intenções para a ação pedagógica	11
2.1 Fundamentação das intenções para a ação pedagógica	11
2.2 Identificação das intenções para a ação pedagógica	13
2.2 Análise Reflexiva da Ação	14
2.2.1 Organização do tempo (rotina diária).....	14
2.2.2 Organização do espaço (sala de atividades).....	17
2.2.3 Planificação e intervenção pedagógica.....	18
2.2.4 Relação com as crianças	22
2.2.5 Envolvimento das famílias.....	25
2.2.6 Relação com as equipas educativas	27
Capítulo III: Identificação da Problemática	29
3.1 Contextualização do problema.....	29
3.2 Dinamização da Hora do conto: recursos e estratégias	30
3.2.1 Literatura para a Infância	30
3.2.2 Importância de contar histórias	31
3.2.3 O Lugar das Histórias no Jardim de Infância.....	33
3.2.4 Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?	35

3.2.5 Dinamizando a Hora do conto.....	36
3.3 Metodologia	40
3.3.1 Opção Metodológica.....	40
3.3.2 Instrumentos	40
3.3.3 Procedimentos	41
3.3.4 Análise de Dados.....	42
3.4 Notas Finais	44
Considerações finais	45
Referências	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Área dos fantoches.....	18
Fig. 2: Jogo de movimento.....	19
Fig. 3: Exploração “massa de neve”.....	19
Fig. 4: Digitinta com gelatina.....	19
Fig. 5: Pintura com tintas de gele.....	19
Fig. 6: BM e CM a observarem as sementes.....	21
Fig. 7: Livro Pop-up.....	37
Fig. 8: Livro Pop-up.....	37
Fig. 9: Livro Pop-up.....	37
Fig. 10: Teatro de fantoches.....	38
Fig. 11: Avental contador de histórias.....	39
Fig. 12: Teatro de objetos.....	39

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Intenções transversais para os dois contextos.....	13
Quadro 2: Intenções para as famílias, para as equipas educativas e para o espaço.....	13
Quadro 3: Intenções para com as crianças.....	14

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Notas de Campo
Anexo B – Princípios e objetivos orientadores da creche
Anexo C – Planta da Sala (Creche)
Anexo D – Planta da Sala (JI)
Anexo E – Organização do espaço (JI)
Anexo F – Organização da rotina diária (Creche)
Anexo G – Organização da rotina diária (JI)
Anexo H – Dados das crianças do grupo de creche
Anexo I – Dados das crianças do grupo de JI
Anexo J – Dados das famílias do grupo de Creche
Anexo K – Dados das famílias do grupo de JI
Anexo L – Carta de apresentação às famílias
Anexo M – Teatro de sombras de tabuleiro
Anexo N – Guião da entrevista semi-estruturada
Anexo O – Questionário
Anexo P – Guião focus group
Anexo Q – Análise do focus group
Anexo R – Resposta ao questionário
Anexo S – Transcrição da entrevista semi-estruturada
Anexo T – Impacto do “Avental contador de histórias”
Anexo U – Portfólio da PPS de Creche
Anexo V – Portfólio da PPS de JI

INTRODUÇÃO

O presente relatório vem no seguimento da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática profissional supervisionada foi o culminar de quatro anos de estudo, tendo sido o momento em que se pôde harmonizar a teoria com a prática. Contudo, qualquer prática deve ser sustentada com pressupostos teóricos, pois assim, é possível refletir acerca da ação, permitindo, de forma sustentada, fazer opções.

Assim, este relatório tem como objetivo uma apreciação crítico-reflexiva e fundamentada da intervenção realizada nos contextos socioeducativos de creche e jardim de infância (JI).

Esta intervenção foi desenvolvida, em creche, numa instituição privada, durante o mês de Janeiro, com um grupo de 12 crianças entre os 10 e os 17 meses e em jardim de infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), entre Fevereiro e Maio, com um grupo de 25 crianças de três anos de idade.

Durante a formação inicial foram diversas as unidades curriculares que demonstraram o prestígio e a transcendência relativamente ao domínio da literatura para a infância, atraindo-me para as potencialidades desta dimensão literária. Isto é, ao longo da Licenciatura e da minha experiência vivenciada com crianças, ficou demonstrada a importância desta área literária, não só a níveis linguísticos, mas também relativamente ao desenvolvimento relacional, afetivo e moral da criança, fomentando, deste modo, um interesse sobre esta temática.

Aquando da Observação Participante em Jardim de infância (componente da PPS realizada em Fevereiro) pude constatar que, apesar de haver diversos recursos existentes na sala de atividades para dinamizar as histórias no momento da Hora do Conto, estes não eram utilizados.

Assim, uma vez que considero que a Hora do Conto e as Histórias ocupam um lugar fulcral no desenvolvimento da criança, esta situação despoletou a vontade em querer explorar esta temática provocando mudanças na realidade em que estava

inserida, através da intervenção.

Neste sentido, esta investigação pretende demonstrar formas de dinamizar a Hora do Conto e salientar a sua importância para o desenvolvimento global da criança, como também, surge do interesse em conhecer as representações que os(as) educadores(as) de infância têm acerca da literatura para a infância.

Este relatório encontra-se dividido em três partes essenciais. No primeiro capítulo: **Caracterização para a ação**, será feita uma análise reflexiva e fundamentada sobre os dois contextos de PPS, no que diz respeito ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, aos grupos de crianças e as suas famílias, às intencionalidades educativas e aos espaços e tempos das salas de atividades.

No segundo capítulo: **Intenções para a ação pedagógica**, serão identificadas e fundamentadas as intenções pedagógicas, relacionando-as com a caracterização realizada anteriormente, assim como será realizada uma análise reflexiva sobre a minha intervenção.

O terceiro capítulo: **Identificação da Problemática** diz respeito às opções metodológicas e às técnicas de investigação utilizadas, bem como à descrição da problemática desenvolvida ao longo da PPS.

Por fim, serão apresentadas algumas **considerações finais** em que irei apresentar uma reflexão fundamentada com o intuito de caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Importa ainda referir que ao longo deste relatório serão tidos em conta alguns princípios éticos. Desta forma, não serão mencionadas as instituições cooperantes, sendo apenas referidas ao longo do texto como creche e jardim de infância. Ainda por questões de confidencialidade e de modo a salvaguardar todos os intervenientes, serão utilizadas siglas, no lugar do nome das crianças e dos profissionais.

CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO²

Neste capítulo é feita uma caracterização dos contextos socioeducativos onde foi realizada a PPS, bem como das equipas educativas, das famílias e dos grupos de crianças. É ainda feita uma análise reflexiva sobre as intenções educativas dos educadores cooperantes, assim como, uma análise reflexiva sobre o espaço, os materiais e a rotina diária.

Esta caracterização é essencial, pois, tal como afirma Tomás (2007, p. 7) os indivíduos que fazem parte dos contextos em que decorreu esta investigação trazem “consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares”. Assim, “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças” (Ferreira, 2004, p. 65), é fundamental conhecer os espaços, bem como os atores que fazem parte destes.

1.1 Meio envolvente

A instituição onde realizei a PPS em **creche** encontra-se inserida num bairro consolidado, com uma infraestrutura comercial e de serviços bem desenvolvida. “As acessibilidades ao bairro são igualmente boas [...] assim como o acesso através de transportes públicos uma vez que beneficia da estação de metro [...] e da passagem de três carreiras da Carris” (PE, 2013-2014, p. 7). Partindo da análise dos documentos reguladores da ação educativa (PE e PCS), este é um bairro que acomoda famílias jovens, com formação superior. Deste modo, a faixa social característica deste bairro é media-alta, albergando uma população jovem.

Relativamente à PPS em **jardim de infância**, a instituição encontra-se inserida numa das freguesias com maior crescimento populacional da última década, sendo igualmente uma das freguesias mais populosas da cidade de Lisboa. Esta instituição encontra-se localizada de forma privilegiada, visto que se situa na “confluência das principais estradas da cidade” (PE, s/d, p. 7), permitindo uma melhor acessibilidade aos

² Todos os dados referenciados neste capítulo tiveram como base os documentos reguladores da ação educativa (Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Projeto Curricular de Sala (PCS) e Projeto Curricular de Grupo (PCG)).

serviços disponíveis. Importa referir que, está enquadrada numa realidade urbana onde “a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação, dispersão, *stress*, insegurança, falta de tempo, falta de comunicação e de relação” (PE, s/d, p. 10).

1.2 Contexto socioeducativo

A instituição da **creche** é um estabelecimento educativo privado fundado em 2005. Esta tem como única valência a creche para crianças dos 3 meses aos 3 anos e rege-se pelas normas do Ministério do Trabalho e Segurança Social. A creche foi construída de acordo com o regulamentado no Despacho Normativo nº89/90 de 27 de outubro, está inserida num edifício habitacional, tem seis salas de atividade, um gabinete de direção, uma sala para a equipa docente, uma cozinha, um refeitório, sanitários, uma copa de leite destinada ao berçário e um espaço exterior com equipamento lúdico. Tem capacidade para acolher 78 crianças, com o seguinte horário de funcionamento: 2ª feira a 6ª feira das 7h45 às 19h45.

Relativamente à instituição onde realizei a PPS em **jardim de infância**, esta foi fundada em 1976 e é uma IPSS. A instituição funciona com valência de creche (com capacidade para 57 crianças) e jardim de infância (com capacidade para 116 crianças) acolhendo crianças dos 4 meses aos 6 anos. Rege-se pelas normas do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, regulamentada pela Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, com o seguinte horário de funcionamento: 2ª feira a 6ª feira das 8h00 às 18h30. O edifício possui 11 salas (quatro da valência de creche e sete da valência de jardim de infância), serviços de apoio (receção, secretaria, cozinha e refeitório, limpeza e serviços técnicos) bem como serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, música, dança criativa, inglês, laboratório das ciências e educação para a interioridade), conta, ainda, com dois espaços exteriores, amplos com equipamento lúdico, jardim e horta pedagógica.

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa de creche é constituída por três educadoras, cinco assistentes operacionais, uma cozinheira e uma diretora. A equipa da sala é composta por uma

educadora e uma assistente operacional. O grupo contacta também com o professor de música, uma vez por semana, e com as restantes educadoras e assistentes operacionais, visto que todas as crianças fazem as refeições no mesmo espaço.

Com base na semana de observação/prática educativa, assim como nas conversas informais, pude constatar que o trabalho desenvolvido pela equipa da sala, na **creche**, em torno das crianças, baseava-se na partilha. Foi notório o espírito de cooperação entre as profissionais o que por sua vez refletia-se no bem-estar das crianças e no ambiente educativo calmo e tranquilo.

À semelhança da creche, na valência do **J1**, também a equipa da sala é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, apesar de ser o primeiro ano em que trabalham em conjunto, não é visível uma *divisão artificial* das tarefas (Figueira, 1998, p. 70). Isto é, o trabalho desenvolvido entre a educadora e a assistente operacional funcionava em verdadeira colaboração. Todas as decisões são tomadas em conjunto (cf. Anexo A: nota de campo 1 e 2), a partilha entre a dupla educativa é um elemento constante, o que contribui para um ambiente educativo harmonioso, refletindo-se nas aprendizagens significativas para as crianças.

Relativamente aos restantes elementos da equipa de **J1**, apesar de ser constituída por muitos funcionários, pude observar que trabalham em equipa, quer agentes educativos quer funcionários de outros serviços, proporcionando diferentes momentos às crianças³. Para além disso, também o professor de música e a professora de dança realizam uma sessão, de música e dança criativa, semanalmente.

1.4 Análise reflexiva

1.4.1 Intenções educativas das educadoras cooperantes

Partindo da análise dos documentos reguladores da ação educativa, na **creche**, a

³ A título de exemplo, a celebração do Dia do Pai e do Dia da Mãe, toda a equipa educativa da instituição participa neste momento, proporcionando um dia diferente às crianças e às famílias. “A celebração do Dia do Pai foi realizada na praça central do edifício, todos os pais são convidados a beber um café, juntamente com os seus filhos. É também um momento que possibilita o estabelecimento de relações entre as famílias e as educadoras” (Nota de campo 19 de Março de 2014: praça central)

educadora não segue nenhum modelo pedagógico em particular. Rege-se pelos princípios e finalidades expressas no projeto educativo (cf. Anexo B) e segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para definir as intenções de trabalho para o ano letivo.

Relativamente ao **J1**, a educadora também não segue nenhum modelo curricular em particular. Não obstante, partindo da análise do PCG, tem como princípios orientadores da ação pedagógica a interioridade, a criatividade e a interação adulto-criança com base num clima de apoio. A partir da minha observação, é possível afirmar que a educadora tinha como principais intenções: a promoção da autonomia e afetividade, a promoção da cooperação entre pares e a promoção do desenvolvimento de aprendizagens nas várias áreas de conteúdo.

1.4.2 Análise reflexiva da sala de atividades, materiais e tempo

Relativamente à organização do ambiente educativo na **creche**, a partir da análise da planta da sala (cf. Anexo C), podemos observar que o espaço está organizado de forma a proporcionar o estabelecimento de relações entre pares e a autonomia das crianças face ao adulto, na medida em que os materiais, bem como os objetos existentes estão à disposição das crianças, tendo estas liberdade para os explorar livremente. Esta é uma sala de atividades relativamente pequena mas muito agradável e que tira partido da iluminação natural que dispõe. Outra das características desta sala é que as áreas, assim como o mobiliário, localizam-se nos cantos, deixando o centro livre. Este espaço permite que as crianças gatinhem, baloicem, andem, façam construções com blocos ou os empilhem. Segundo Stewart (1990, p. 25, citado em, Post & Hohmann, 2011, p. 105) outra das vantagens para esta disposição é que “um centro aberto deixa as crianças verem quais são as actividades disponíveis na sala [...] conseguem chegar facilmente onde desejam. Conseguem ver o educador [...] e este consegue ver e responder a qualquer criança que precise de atenção”. Relativamente às áreas é possível destacar duas grandes áreas: a área do tapete e a área da exploração livre. Por fim, relativamente aos instrumentos reguladores da sala de atividades, destaca-se: a planificação semanal, o quadro de registo da rotina diária da criança (onde são registadas observações sobre a

alimentação e higiene das crianças) e o quadro de registo da atividade (onde se informa os pais o que as crianças fizeram nesse dia).

No que concerne à organização da sala de atividades do **JII** (cf. Anexo D), esta encontra-se organizada por áreas de interesse (cf. Anexo E), bem definidas e identificadas⁴. Todos os materiais existentes na sala de atividades são estimulantes e diversificados (cf. Anexo A: nota de campo 3). A delimitação entre áreas é feita através de prateleiras e móveis pequenos, facilitando, às crianças, o acesso aos materiais e objetos. Assim, esta disposição promove, não só a autonomia das crianças, mas também permite que o espaço não tenha uma organização rígida e, desta forma, no decorrer do ano letivo, todos os elementos que fazem parte do ambiente pedagógico podem sofrer alterações de acordo com as necessidades e interesses do grupo (Cardona, 1992, p. 10). Deste modo, este é um espaço que contribui para a experiência de aprendizagem ativa. Tal como afirma Hohmann e Weikart (2001, p. 162) “o reconhecimento da capacidade da criança fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço”. Do conjunto de instrumentos que monitorizam a ação educativa presentes na sala de atividades destaco: o jornal de parede semanal; o mapa de presenças; o mapa de tarefas; o quadro dos dias da semana e o quadro das atividades.

De acordo com Lino (1998, citado em, Zabalza, 1998, p. 195) rotina é “uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o(a) educador(a) promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo”. Neste sentido, as rotinas diárias nos dois contextos são bem estruturadas e organizadas, mas também, flexíveis (cf. Anexo A: nota de campo 4), permitindo que a criança consiga prever a sucessão dos acontecimentos, promovendo, assim, o desenvolvimento da sua autonomia, bem como conferindo um sentimento de segurança (Anexos F e G).

⁴ As áreas encontram-se devidamente identificadas com recurso a código escrito e imagem real, contém também a identificação do número de crianças, que podem estar na respetiva área, como a forma simbólica desse número.

1.5 Grupo de crianças

O grupo onde realizei a PPS em **creche** é constituído por 12 crianças das quais cinco são do género feminino e sete do género masculino. No geral, a grande parte das crianças transitou do berçário, contudo, existem também crianças que se encontram a frequentar pela primeira vez esta instituição (cf. Anexo H).

Para uma caracterização a nível de desenvolvimento e aprendizagem, recorro aos pontos de referência (Brazelton & Greenspan, 2000) e aos marcos de desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). As crianças que andavam sem o apoio do adulto eram naturalmente mais autónomas. A sua autonomia era também visível em alguns momentos da rotina (cf. Anexo A: nota de campo 5). Este grupo explorava, com grande interesse, os objetos existentes na sala de atividades. Indo ao encontro do que afirma Brazelton e Greenspan (2000, p. 238) “agora que a criança tem o sentido da permanência dos objetos, ela começa a explorar as propriedades dos objetos e do mundo à volta dela com interesse e determinação”. O interesse que o grupo demonstrava na exploração é relevante, pois as crianças “aprendem através das descobertas sobre si próprias e sobre o ambiente próximo” (Post & Hohmann, 2011). Tal como afirma Araújo (2013) são “aprendizes sensoriomotores”. Assim, diversificar na escolha de materiais e proporcionar experiências que apelem aos sentidos, promove o seu desenvolvimento” (idem, p. 38). Grande parte das crianças usava “gestos sociais” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 234) para comunicar e apenas algumas crianças dominavam um conjunto de palavras que usava repetidamente e com eficácia. Assim, quanto mais o adulto toma atenção às ações, sons, expressões, gestos e palavras das crianças, dá-lhes espaço suficiente de conversação para se expressarem, melhores comunicadores se tornam (Post & Hohmann, 2011).

Importa referir que o mês de intervenção foi caracterizado por um período de transição e adaptações uma vez que ao longo da prática educativa foram integradas no grupo seis crianças. Assim, os pontos de referência e os marcos do desenvolvimento, foram determinantes na definição das intenções para a ação educativa.

No que diz respeito ao grupo onde realizei a PPS em **J1**, este é constituído por 25

crianças das quais 12 são do género masculino e 13 do género feminino. A grande maioria do grupo (18 crianças) já frequentava a instituição no ano letivo anterior. As restantes sete crianças entraram este ano para o grupo, sendo que cinco é a primeira vez que frequentam uma instituição educativa (cf. Anexo I).

De um modo geral, retomando os pontos de referência de Brazelton e Greenspan (2000) e aos marcos de desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001), este é um grupo de crianças muito afetuoso e demonstram-no tanto com os adultos como com os pares (cf. Anexo A: nota de campo 6). É um grupo que apresenta uma grande autonomia face ao adulto (cf. Anexo A: nota de campo 7). A linguagem está em explosão e aumenta de dia para dia (cf. Anexo A: nota de campo 8). No entanto existem alguns conflitos interpessoais que necessitam da mediação do adulto para resolver os seus problemas. Demonstram, ainda, algumas dificuldades em cumprir as regras pré-estabelecidas pelo grupo para a sala de atividades e restantes espaços da instituição, sendo que, algumas crianças, tendem a testar os limites impostos pelo adulto. Importa ainda referir que os grandes interesses deste grupo são canções, jogos, atividades que envolvam movimento e, principalmente, histórias. Assim, considereei que estes aspetos poderiam ser potenciados no decorrer da minha intervenção.

1.6 Família das crianças⁵

Sendo a família “a primeira instância educativa do individuo” (Homem, 2002, p. 36), importa fazer uma breve análise dos traços estruturantes dos contextos familiares, para que se possa compreender as experiências significativas concretizadas através dos comportamentos das crianças (Ferreira, 2004, p. 66).

No que concerne às famílias das crianças do grupo de **creche** é possível verificar que todas vivem com os seus pais. Relativamente à estrutura familiar, em 12 famílias, apenas duas não correspondem a uma estrutura nuclear moderna, ou seja, um casal e dois filhos. Assim, à exceção de duas crianças, que vivem no seio de uma família

⁵ Dados recolhidos a partir das fichas de inscrição nas instituições, preenchidas pelos encarregados de educação, e das conversas informais com as educadoras cooperantes, bem como das assistentes operacionais.

monoparental (mãe), na sua grande maioria, as crianças inscritas na creche constituíam o primeiro filho do casal. Sistematizando as situações sociais verificadas na creche (cf. Anexo J) verificamos uma homogeneidade familiar. Isto é, todas as famílias têm habilitações académicas de nível superior, pertencendo a um nível socioeconómico médio-alto, sendo que a idade média dos pais é 34 anos.

Segundo Ferreira (2004) a estrutura familiar diz respeito ao “agregado de pessoas com quem as crianças [...] vivem e que tutelam a sua educação” (p. 68). Deste modo, relativamente ao contexto de **Jardim de Infância**, há exceção de quatro famílias, que vivem no seio de uma família monoparental, em 25 famílias, a grande maioria apresenta uma estrutura nuclear moderna. Sistematizando as situações sociais no JI (cf. Anexo K) verifica-se uma heterogeneidade familiar. Isto é, a maioria das famílias têm habilitações académicas ao nível do 3º ciclo do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior. Todavia, existem cinco casos, à data, que se encontram desempregados. É ainda possível verificar que os pais têm as idades compreendidas entre os 25 e os 43 anos.

Em ambos os contextos, em conversas informais tidas com as educadoras (cf. Anexo A: nota de campo 9 e 10), assim como pela minha observação (cf. Anexo A: nota de campo 11), pude perceber que as instituições adotam diferentes estratégias de modo a envolver as famílias na vida das crianças, como, por exemplo, alguns instrumentos reguladores da sala de atividades⁶, mas também, na participação de desafios, em que as famílias se envolvem de forma ativa na vida escolar e não apenas nos momentos de acolhimento e saída das crianças.

Assim, com base nesta análise, é necessário ter em conta a especificidade de cada grupo de modo a delinear as intenções para a ação pedagógica adequadas a cada contexto socioeducativo. Neste sentido, seguidamente são apresentadas as intenções pedagógicas que orientaram a minha intervenção.

⁶ Creche- Planificação semanal, quadro de registo de atividade diária, rotina da criança; JI- Jornal de parede semanal, cadernos de notícias.

CAPÍTULO II: INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, serão abordados alguns princípios que orientaram a minha conduta profissional sustentados em pressupostos teóricos. De seguida, identifico as intenções educativas que considere pertinentes para as crianças, para as famílias, para as equipas educativas e, ainda, para o espaço, assim como será realizada uma análise reflexiva sobre a minha intervenção.

2.1 Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Enquanto futura educadora defendo um conjunto de princípios que orientam a minha ação pedagógica. Estes pressupostos teóricos passam pela minha conceção de *criança*, assim como, pelo trabalho a ser desenvolvido com a equipa educativa e com as famílias das crianças.

Segundo Tomás e Fernandes (2009, p. 2537) a Sociologia da Educação propõe considerar a criança como “um actor social, com competências”, “considerando os seus pontos de vista e as suas acções como dotadas de sentido” (idem, p. 2538). Do mesmo modo, considero que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, no decorrer da minha intervenção pretendi respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, pois cada uma possui um “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p. 66), e a sua diferença, constitui a base para novas aprendizagens.

Partindo desta conceção de criança, acredito, igualmente, que a interação adulto-criança deve-se basear no carinho, na segurança e na confiança pois, como afirma Brazelton e Greenspan (2000, p. 188) toda a “aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição, pelas pessoas que a rodeiam”. Neste sentido, crianças que experienciem um ambiente educativo de crescente apoio e respeito diário, têm segurança para explorá-lo numa perspetiva de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2001, p. 72). Na mesma linha de pensamento, Pellegrini e Boyd (2010) afirmam que “crianças solidamente vinculadas emocionalmente têm mais

probabilidades de explorar e recolher informação do ambiente que as cerca, porque possuem uma base sólida de onde podem partir para a exploração do mundo” (p. 238).

Paulo Freire (1996) refere que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, ou seja, de acordo com o pedagogo, o(a) educador(a) deve proporcionar às crianças possibilidades para a construção do seu conhecimento fomentando um ambiente alegre e de curiosidade no qual tenham liberdade para aprender autonomamente.

De acordo com as OCEPE “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental na formação pessoal e social (Ministério da Educação, 1997, p. 53). Desta forma, é na participação de decisões coletivas que as crianças contactam com vivências de valores democráticas. Segundo Vasconcelos (2007)

[a criança] vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestos dos problemas de forma participativa. Aprender a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário (p. 112).

No processo educativo, o(a) educador(a) não se encontra sozinho, contando também com a participação da família neste processo. Sendo que “a família é o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (Vasconcelos, 2007, p. 112) é primordial estabelecer uma relação de confiança com estas uma vez que, “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma [das crianças], vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participativos da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 99).

Para além da relação com a família, a relação com a equipa educativa também é fulcral no processo educativo. Seguindo os mesmos princípios curriculares para com as crianças, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mutuo” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 130). Isto é, o trabalho colaborativo em equipa permite que todo o trabalho desenvolvido com as crianças seja significativo para estas.

2.2 Identificação das intenções para a ação pedagógica

Com base na caracterização realizada no capítulo anterior e nos pressupostos teóricos referidos anteriormente, foram definidas as intenções pedagógicas que estabeleci como sendo pertinentes desenvolver com as crianças nos dois contextos socioeducativos, com as famílias e com as equipas educativas. É de salientar que considere ainda essencial definir intenções pedagógicas relativas ao espaço.

Importa referir que um dos aspetos que considere fundamental foi o de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes. Neste sentido, as intenções que serão apresentadas de seguida, basearam-se não só nos meus princípios, mas também nas intenções, princípios e valores que as educadoras privilegiavam nas suas práticas. No Quadro 1 apresentam-se intenções que considero transversais para os dois contextos.

Quadro 1: Intenções transversais para os dois contextos (creche e JI)
- Promover e valorizar a autonomia das crianças. - Contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, respeitando a individualidade de cada uma.

Fonte: Construção própria.

Para ambos os contextos, delineei como intenções para com as famílias, para as equipas educativas e para o espaço, as que se apresentam em seguida no Quadro 2.

Quadro 2: Intenções para as famílias, para as equipas educativas e para o espaço
Para com as famílias - Estabelecer uma relação com as famílias, envolvendo-as na vida escolar.
Para com as equipas educativas - Estabelecer uma relação colaborativa com a equipa da sala de modo a proporcionar experiências significativas para as crianças.
Para o espaço - Proporcionar um ambiente educativo fomentado pela segurança, carinho e confiança.

Fonte: Construção própria.

As intenções para as crianças, para cada uma das valências (creche e JI) estão expressas no Quadro 3.

Quadro 3: Intenções para com as crianças	
Creche	JI
<ul style="list-style-type: none"> - Promover experiências de exploração sensoriomotora. - Proporcionar atividades que possibilitassem às crianças a exploração de diferentes materiais e técnicas de expressão. - Promover o desenvolvimento da linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento pessoal e social a partir de experiências de vida democrática. - Promover a curiosidade e desenvolver o sentido crítico das crianças. - Promover o desenvolvimento de aprendizagens nas áreas de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo, bem como segundo a metodologia de trabalho de projeto. - Promover alterações no ambiente educativo, relativamente aos recursos para contar histórias. - Promover a animação de histórias recorrendo a diferentes recursos e estratégias.

Fonte: Construção própria.

2.2 Análise Reflexiva da Ação

Tendo em conta as intenções pedagógicas delineadas anteriormente, farei uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em contexto de creche e de jardim de infância. Para isso, irei realizar uma descrição da minha intervenção tendo em conta algumas dimensões de ação (organização do tempo (rotina diária), organização do espaço (sala de atividades), planificação e intervenção pedagógica, relação com as crianças, envolvimento das famílias, relação com as equipas educativas).

Ao longo desta reflexão, procurarei ilustrar como as intenções delineadas estiveram, de forma integrada, presentes na minha ação educativa.

2.2.1 Organização do tempo (rotina diária)

A minha intervenção nas rotinas diárias da sala de atividades foi um processo

gradual. Na **creche**, segundo Portugal (2012, p. 5) “importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança asseguram a satisfação das suas necessidades”. Na semana de observação participante (componente da PPS realizada em Dezembro) numa conversa informal tida com a educadora cooperante, fui informada que em Janeiro o grupo que tinha observado não seria o mesmo, pois iria haver transição para outra sala e integração de novas crianças no seu grupo após o momento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, prática comum da instituição.

Este aspeto foi um fator de inquietude relativamente à minha intervenção, na medida em que o grupo com o qual ia intervir não me conhecia e, por isso, este seria um período caracterizado por transições e adaptações.

Assim, ao longo do estágio, foi notória a relevância da organização do tempo para estas crianças, uma vez que pude perceber a importância de uma rotina bem estruturada e organizada. Dado que, a previsibilidade, confere à criança, um sentimento de segurança, fomentando, também, a sua autonomia⁷.

Considerei os diferentes tempos da rotina, como os momentos da higiene, de alimentação e da sesta, momentos em que pude estabelecer relações de afeto⁸, mas também procurei fomentar a autonomia das crianças incentivando-as a realizar pequenas tarefas sem ajuda do adulto. Durante os momentos da higiene as crianças eram incentivadas a realizar pequenas tarefas, como por exemplo, arregaçar as mangas sozinhas, participar no processo da higiene, entre outras. Também no momento da sesta, as crianças eram encorajadas a descalçarem-se sozinhas, ou/e dar a chucha, quando pedida. No momento da refeição as crianças tentavam colocar os babetes e, a grande maioria, comia sozinha só precisando do adulto para finalizar a refeição.

Estes tempos de cuidados proporcionaram-me um contacto físico muito próximo

⁷“O MIM, a MAM e o MV são as crianças mais autónomas do grupo. Após os adultos da sala auxiliarem no momento da higiene depois do almoço, como lavar as mãos e a boca, estes levam o papel para o caixote do lixo e dirigem-se para a sala onde vão dormir, reconhecendo, assim, que se segue o momento da sesta.” (Nota de Campo 8 de Janeiro de 2014: Sala de atividades)

⁸“Hoje fui buscar ao berçário a IN e a MAR para fazerem as refeições com o grupo. A assistente operacional auxiliou a IN durante a refeição e eu a MAR. Pude perceber que esta gosta de comer sozinha só precisando do adulto para auxiliar no final da refeição.” (Nota de campo 15 de Janeiro de 2014: Sala de atividades)

com cada criança e constituíram, também, momentos privilegiados para a construção de uma relação de segurança e reconhecimento. De acordo com Post e Hohmann (2011, pp. 219-220), assim, as crianças “aprendem a confiar no mundo como um local onde as reconhecem e respondem às suas necessidades”.

Tendo consciência das consequências de uma rotina estável e as mudanças que aconteciam neste grupo de crianças não propus alterações a esta estrutura, pois, tal como afirma Post e Hohmann (2011, p. 195) “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes”. Neste sentido, a minha intervenção, incidiu, principalmente, nos tempos de transição de modo a evitar que estes momentos causassem *stress* e agitação no grupo. Para isso, as estratégias utilizadas foram, essencialmente, canções e pequenos jogos, evitando transições repentinas, tornando este momento da rotina mais tranquilo, pedagógico e lúdico.

No contexto de **jardim de infância** havia uma organização bem definida das rotinas a nível institucional, pois os espaços comuns, como o refeitório e a casa de banho, eram partilhados com os restantes elementos da instituição, não podendo ser ocupados fora do tempo estipulado para cada um. Na instituição havia também atividades complementares do currículo (música, dança criativa e expressão motora) que estavam estipuladas para cada dia da semana.

Em suma, considerei que a rotina estava bastante bem estruturada e organizada, de modo que permitia desenvolver as intenções que tinha delineado para a ação. Desta forma, importa salientar a minha intervenção nos momentos de transição. Procurei dinamizar este momentos recorrendo a canções, lengalengas⁹ ou pequenos jogos¹⁰,

⁹ “Hoje enquanto as crianças comiam a fruta dinamizei algumas lengalengas com as crianças. Recorri a diferentes estratégias, como por exemplo, só as meninas é que diziam a lengalenga, seguido só os rapazes e posteriormente, tínhamos que dizer todos alto e de seguida a sussurrar.” (Nota de campo 26 de Fevereiro de 2014: sala de atividades)

¹⁰ “Após a hora do conto, como momento de transição para o lanche, fiz o jogo “não acordem o urso” baseado na história “Vamos à caça do Urso” que é de muito agrado do grupo. (...) como não podíamos acordar o urso tínhamos que ir em “pezinhos de lã” sem fazer barulho. As crianças respeitaram o jogo e quando alguma começava a falar diziam “*Shiuu!* Olha que acordas o urso!”. Assim que chegaram ao refeitório disseram à responsável “*Shiuu!* Não podes fazer

tendo em conta o interesse e a necessidade das crianças.

Gradualmente, fui sendo responsável pelas reuniões de grande grupo que se constituíram ocasiões privilegiadas para desenvolver as minhas intenções, tais como, no momento da reunião era favorecido o diálogo, tendo que respeitar o espaço e o tempo de cada um. O trabalho com as crianças sobre o dia da semana, o tempo, o preenchimento do semanário, a supervisão do momento da sesta e a hora do conto foram cinco rotinas das quais fiquei responsável desde o início do estágio, sendo esta última essencial para a problemática explicitada no capítulo seguinte.

2.2.2 Organização do espaço (sala de atividades)

Na **creche**, relativamente ao espaço (sala de atividades) não intervim de forma significativa, pois, após refletir sobre a sala de atividades, considerei que esta ia ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Não obstante, esta decisão também se sustentou a partir de alguns fatores, tais como, o facto de este grupo ter que lidar com mudanças constantes todas as semanas (integração de novas crianças) e este fator já influenciar o ambiente calmo e tranquilo do grupo. De acordo com Portugal (1998, p. 183) durante os primeiros dias de creche, “o bebé perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento”. Neste sentido, na minha intervenção procurei sempre promover um ambiente de sala calmo, tranquilo e imutável para que as crianças se sentissem seguras.

Importa ressaltar que, uma vez que o grupo veio a aumentar ao longo do estágio, o espaço tornou-se insuficiente para as crianças. Assim, houve a necessidade de transitar para uma sala maior. Apesar de a mudança ter sido feita de forma gradual e ser uma sala familiar (era onde o grupo fazia a sesta), as crianças ficaram visivelmente agitadas com esta mudança¹¹.

barulho se não acordas o urso” (Nota de campo 13 de Março de 2014: sala de atividades)

¹¹ “Hoje a educadora cooperante e a assistente operacional começaram a levar os materiais da sala para a nova sala de atividades enquanto eu permanecia com o grupo. Foi visível a agitação das crianças. O MV, o FS e o DF começaram a chorar quando retiraram a cozinha da sala e começaram a trazer os *quadris* para esta. Assim, para garantir a segurança das crianças e tentar recuperar o ambiente calmo, reuni as crianças na área do tapete e lancei bolas de sabão para o ar

No contexto de **jardim de infância** a educadora cooperante demonstrou grande preocupação no que diz respeito à organização do espaço de modo a que este promovesse aprendizagens significativas e fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Assim, com a minha intervenção procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora e introduzi novos materiais que complementassem os projetos¹². Em conversa com a educadora sobre a criação de uma nova área na sala de atividades, sugeri a criação da área dos fantoches¹³, de modo a potenciar um interesse que o grupo demonstrou por histórias, aproveitando, assim, um importante recurso da sala que não era utilizado pelo grupo: os fantoches.



Fig. 1: Área dos Fantoches

2.2.3 Planificação e intervenção pedagógica

Na valência de **creche**, tal como já foi referido anteriormente, o grupo de crianças foi aumentando no decorrer da minha prática educativa, assim sendo, deparei-me com um sentimento de inquietude relativamente ao que planificar.

Assim, a planificação baseou-se nos marcos de desenvolvimento para a faixa etária, bem como nos objetivos delineados pela educadora cooperante, presentes no PCS, uma vez que ainda não conhecia os interesses e as necessidades das novas crianças para poder dar resposta.

Neste sentido, a minha preocupação foi planificar atividades que privilegiassem o contacto individual com cada criança e, desta forma, pude, não só começar a estabelecer uma relação de afeto com cada criança, como também ir ao encontro das especificidades de cada uma. No entanto, sentia que as atividades que propunha, apesar de adequadas aquelas crianças, não apresentavam uma coerência e uma coesão que na minha conceção eram necessárias.

Partilhando a minha preocupação com a educadora cooperante, esta sugeriu que

para estas poderem brincar sem se aleijarem. Foi notória a satisfação e a alegria do grupo com esta atividade.” (Nota de campo 30 de Janeiro de 2014: Sala de atividades).

¹² Por exemplo, um puzzle de instrumentos musicais, na área dos jogos de mesa.

¹³ Esta área veio substituir a área da água/areia, pois o material aí existente ficou danificado com a utilização.

explorasse e desenvolvesse o tema do Inverno com as crianças. A partir deste momento o desencadear das atividades propostas tiveram um “fio condutor” por trás.

Contudo, fazendo uma pequena análise das planificações apresentadas no portfólio de PPS de creche (cf. Portfólio creche, pp.37-66) considero que estas apresentam algumas lacunas, sobretudo, a nível do tempo de atividade. Não obstante, tendo a convicção que as atividades em creche não devem ser muito dirigidas pelo adulto e apoiando-me numa revisão da literatura, tal como corrobora Portugal (1998, p. 88) “as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais”, apenas fui ao encontro das sugestões da educadora cooperante¹⁴.

Todavia não me restringi ao tema do Inverno, procurando proporcionar atividades diversificadas, tendo por base as Experiências-Chave High/Scope (Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, o meu trabalho fomentou o desenvolvimento da *linguagem*, alguns aspetos relacionados com a *música* e o *movimento* (cf. **Fig. 2**). Permitiu, também, que as crianças explorassem diferentes técnicas e formas de expressão, bem como explorações sensoriomotoras (cf. **Fig. 3, 4 e 5**).



Fig. 2: Jogo de movimento



Fig. 3: Exploração “Massa de Neve”



Fig. 4: Digitinta com gelatina



Fig. 5: Pintura com tintas de gelo

Importa salientar as atividades relacionadas com a linguagem. Estas consistiram na dinamização de diferentes histórias e tiveram um impacto bastante positivo, pois as crianças demonstraram um grande envolvimento. Aspeto do qual falarei mais à frente

¹⁴ Para mais detalhe consultar reflexão da semana 13 a 17 de Janeiro de 2014 (portfólio creche, pp. 70-72)

neste relatório, no ponto referente à problemática.

No decorrer da PPS de creche, a minha preocupação foi constante no que se refere às planificações, pois todas as semanas não sabia como as crianças novas iriam reagir às atividades propostas e como isso iria influenciar o ambiente do grupo. Todavia, apesar das minhas preocupações, a grande maioria das crianças revelou-se sempre muito interessada e envolvida nas atividades, mostrando satisfação na sua realização.

No contexto de **jardim de infância**, as atividades desenvolvidas basearam-se nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem (ME/DGIDC). Procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora na promoção da aprendizagem pela ação, na participação democrática no quotidiano do jardim de infância e no sentido de promover a autonomia das crianças.

As atividades propostas ao grupo eram realizadas na área do desafio¹⁵, no período da manhã. Assim, foram privilegiados os momentos em pequeno grupo ou individualmente. Tal como referido anteriormente, as reuniões diárias, foram momentos de grande grupo que tiveram uma grande relevância. Estes momentos de grupo foram fundamentais, pois permitiram que as crianças tivessem a oportunidade de partilhar as suas aprendizagens e as suas descobertas com as restantes crianças, mas também promover o “saber ouvir”, respeitando os amigos. Tal como afirma Vasconcelos (2007, p. 112) no jardim de infância “ela [a criança] vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão de problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário”.

A terça-feira de manhã estava reservada para o desenvolvimento da motricidade global, neste sentido, foram realizadas seis sessões de expressão motora, divididas em duas unidades didáticas. A primeira abordou os subdomínios de Jogos, Perícias e Manipulações e Deslocamentos e Equilíbrios – quatro sessões – e a segunda abordou o subdomínio de Jogos – duas sessões.

¹⁵ Área em que são apresentadas diversas propostas de atividades, geralmente, a serem realizadas com o apoio do adulto.

O desenvolvimento da motricidade global é fundamental, pois, tal como afirma Gallahue (2010) “se as crianças não forem capazes de desenvolver e aperfeiçoar competências motoras fundamentais o resultado mais frequente será a frustração e o fracasso nos jogos, desportos e actividades recreativas” (p. 49). Assim, o desenvolvimento destas sessões permitiu que as crianças tomassem consciência de diferentes partes do corpo, que conhecessem diferentes jogos infantis, que fomentassem o cumprimento de regras e a cooperação entre pares.

Para além disso, foi desenvolvido com as crianças uma atividade de germinação e crescimento de sementes. Esta esteve longe de correr conforme o planeado. De acordo com a planificação, esta atividade estender-se-ia no máximo até um mês, porém, devido a fatores que me transcendem, como por exemplo, os fatores climatéricos que não eram propícios à germinação das sementes e à variabilidade destas, prolongou-se no tempo e, desta forma, não obtive os resultados que pretendia. Isto é, uma das grandes intenções era que cada criança fosse responsável pelo acompanhamento da germinação e crescimento das suas sementes. Contudo, algumas crianças não tiveram oportunidade de observar e registar o crescimento das sementes e, desta forma, a fase da conclusão não foi realizada como o planeado.

Não obstante, fiquei positivamente surpreendida com o sentimento de responsabilidade que o grupo adotou com esta experiência¹⁶, bem como os conhecimentos que adquiriram acerca, não só, da germinação e crescimento das sementes¹⁷, como também das partes constituintes das plantas.

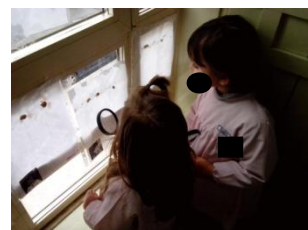


Fig. 6: BM e MC a observarem as sementes

Ainda no âmbito da intervenção foi desenvolvido um projeto com o nome – “Porque têm os dedos tão compridos?” – este projeto surgiu em conversa com algumas

¹⁶ “Quando cheguei à sala o MM veio ter comigo e disse-me “Daniela já fui ver se a minha sementinha tinha crescido e acho que está um bocadinho maior. Anda ver comigo”(…) (Nota de campo 24 de Março de 2014: sala de atividades)

¹⁷ “Na reunião da manhã algumas crianças estavam a partilhar com as restantes que as suas sementes tinham crescido mais um bocadinho e a IC diz “Daniela a minha não está a crescer porque falta o Sol. Ele está escondido. Está sempre a chover”.” (Nota de campo 26 de Março de 2014: sala de atividades)

crianças perante a incerteza de como se chamaria um animal presente na área das construções (a preguiça). Várias hipóteses foram levantadas sobre o nome deste animal, porém, havia uma característica peculiar que descartava essas hipóteses: o tamanho dos dedos.

Para o seu desenvolvimento foi utilizado a metodologia de trabalho por projeto que permite uma abordagem integradora e articulada de todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Tal como comprova Vasconcelos (2011, p. 11) “parece-nos não haver nada a obstar a que, assumindo uma metodologia de trabalho de projeto, se possam intencionalizar, de modo articulado, globalizante e contextualizado, práticas que potenciam as aprendizagens”.

Para mim, este projeto foi um desafio. Partir com crianças desta faixa etária para o desenvolvimento de um projeto é uma tarefa, por um lado estimulante, pois permiti-me aprofundar as minhas aprendizagens, por outro lado desafiante no sentido em que tive um período muito curto para o desenvolver.

Mais, refletindo sobre as planificações apresentadas no portfólio de jardim de infância dei conta de algumas lacunas, principalmente, no que diz respeito à omissão de atividades/pequenos jogos efetuados ao longo da intervenção. Apesar de não estar mencionado, foram realizadas atividades/pequenos jogos, como, por exemplo, jogos tradicionais fora das sessões de expressão motora, tocar guitarra, fazer explorações de ritmos corporais, ensinar uma canção, entre outros.

2.2.4 Relação com as crianças

Vasconcelos (1994) exprime uma ideia sobre o(a) educador(a), isto é, o(a) educador(a) funciona como modelo para as crianças. Isto significa que as nossas ações/atitude irão influenciar, de alguma forma, as outras pessoas, mais especificamente, as crianças, pois são estas que partilham o mesmo espaço (sala de atividades) com o(a) educador(a).

Neste sentido, importa que o(a) educador(a) tenha capacidade para refletir sobre as suas ações, seja atividades desenvolvidas, seja em atitudes com as crianças, para que possa garantir uma prática de qualidade às crianças. Tal como Paulo Freire (1996) refere

“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 44).

Sendo um dos meus princípios considerar a criança como um ser competente e autônomo, importa refletir se a minha conduta traduz os meus ideais.

Relativamente à promoção da autonomia, penso que, apesar de a promover, nem sempre aconteceu. Na **creche**, apesar da faixa etária das crianças, estas eram bastante autónomas e realizavam pequenas tarefas sem o auxílio do adulto. Surpreendeu-me pela positiva que a maioria comia sozinha, fazendo questão disso, mesmo que algumas precisassem do adulto para terminar a refeição. Refletindo sobre a minha postura, penso que esta evoluiu ao longo da prática, pois no início precipitava-me não dando espaço à criança, mas no fim do estágio alterei a minha ação, dado que compreendi que é preciso dar espaço às crianças¹⁸.

No **jardim de infância**, mesmo com três anos, as crianças eram bastante autónomas e a minha ação era sempre no sentido de continuar a promover essa autonomia. À semelhança da creche, com a consciência que tinha que cumprir com os tempos das rotinas, algumas vezes apressava-me, indo de encontro ao que acredito e tentava promover, como acontecia, por exemplo, quando as crianças vinham ter comigo para lhes vestir as batas a seguir à sesta. Após um momento de reflexão sobre a minha prática, adotei outra estratégia, passei a promover a cooperação entre pares e aconselhava a criança a pedir ajuda a outra que conseguisse abotoar os botões. Geralmente, havia sempre uma criança que se oferecia para ajudar.

Outro aspeto que importa refletir é o atendimento das necessidades individuais das crianças. Na **creche**, uma vez que o grupo expressava-se, maioritariamente, por linguagem não-verbal, a linguagem corporal era fundamental, aconteceu, nem sempre,

¹⁸ “Hoje quando a maioria das crianças já tinham terminado a refeição, sentei-me perto do DF para o ajudar. No entanto, cada vez que agarrava na colher com a mão dele, este empurrava a minha mão e começava a choramingar, assim, decidi que não ia insistir e respeitei a vontade da criança. A educadora e a assistente operacional levaram o resto do rufo para a casa de banho enquanto eu fiquei no refeitório com o DF. Não sabia se estava a proceder da melhor forma, contudo, o DF terminou a refeição sozinho, lavou as mãos e a boca sozinho, dirigiu-se para a sala da sesta, descalçou-se e deitou-se sozinho, o meu papel foi apenas de apoiar as suas ações quando necessário.” (Nota de campo 16 de Janeiro de 2014: refeitório)

conseguir interpretar os sinais de desconforto da criança¹⁹. No entanto, estes momentos foram fundamentais para a minha formação.

No **jardim de infância** houve alguns momentos em que as crianças solicitavam a minha atenção ou apoio para responder a uma necessidade, ao mesmo tempo, e nem sempre conseguia responder a todas. Por estas situações acredito, tal como defende Portugal (2012) que a educação pré-escolar deva incluir grupos pequenos de crianças e um ratio de adulto-criança baixo, de modo a assegurar os cuidados, dando uma atenção mais individualizada às crianças. A minha atitude nestas situações passava por acalmar as crianças, para ouvir cada uma e poder responder às suas necessidades.

Outra situação a evidenciar, que em muito está relacionado com o tamanho do grupo, é um tempo para brincar com as crianças dentro da sala de atividades. Na **creche**, esta situação foi mais fácil, pois fazia parte da planificação que o período da tarde estivesse reservado para a exploração livre por parte da criança, mas também havia tempo para brincar com esta, promovendo o seu desenvolvimento.

Contudo, no **jardim de infância**, existe uma rotina mais estruturada, e nem sempre conseguia dedicar um tempo para sentar-me e envolver/apoiar as brincadeiras das crianças dentro da sala de atividades. Por isso, utilizava o tempo no jardim para brincar com as crianças²⁰.

Não obstante, considero este um aspeto fundamental, pois a criança comunica através da brincadeira e os adultos, através da observação, do apoio e do envolvimento nas brincadeiras das crianças, têm a oportunidade de “descobrir os interesses especiais de cada criança: a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar, como utiliza aquilo que sabe para revolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 299).

¹⁹ “A IN estava a terminar a refeição sozinha e começa a chorar. Sento-me perto dela e começo a dar-lhe de comer, esta para de chorar momentaneamente mas tira a sua mão da colher. Começa a chorar novamente, canto-lhe uma canção enquanto termino de lhe dar de comer, parece acalmá-la. Começa a chorar outra vez. Sem perceber o que se passava, a educadora sugere que a coloque de pé agarrada à mesa, assim fiz. Acalmou, mas depois começa a chorar novamente (...) só quando lhe fui mudar a fralda é que percebi a razão do seu choro e desconforto que sentia.” (Nota de campo 23 de Janeiro de 2014:refeitório).

²⁰ No início da intervenção foram várias as brincadeiras que iniciei com as crianças. Esta atitude refletiu-se ao longo da intervenção, pois começaram a ser as crianças que me procuravam para brincar.

Por último, acredito que a relação pedagógica deve ser apoiada numa relação de afetividade. De acordo com Ribeiro (2010, p.404) “a afetividade é hoje considerada por diversos estudiosos (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção de conhecimentos das pessoas em formação”.

Zabalza (1998) corrobora afirmando que “tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até ao intelectual, o social e o cultural. A emoção age, principalmente, ao nível de segurança das crianças, que é plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos” (p. 51). Assim, em ambos os contextos, procurei sempre estabelecer uma relação calorosa, estimulante e responsiva para com as crianças.

2.2.5 Envolvimento das famílias

Tal como mencionado anteriormente, uma das minhas intenções era envolver as famílias das crianças na vida escolar, pois “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21). Tal como afirma Post e Hohmann (2011, p. 300) “a cooperação de todos os adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças de tenra idade”.

Durante a minha PPS em **creche** procurei, desde cedo, estabelecer uma relação com as famílias, uma vez que considero um aspeto fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Assim, procedi à elaboração de uma carta de apresentação às famílias (cf. Anexo L).

Spaggiari (1998, cit in Araújo, 2013) refere que “a educação de uma criança é um processo complexo, que necessita de envolver elevados níveis de apoio e solidariedade, partilha de ideias, pluralidade de visões e, sobretudo, diversas competências” (p. 66). Neste sentido, procurei conhecer as famílias de cada criança, através de conversas informais, principalmente, nos momentos de chegada e saída das mesmas, sobre os aspetos mais importantes relacionados com o seu desenvolvimento como, por exemplo, sobre as atividades desenvolvidas, o modo como se relaciona com

os outros, entre outros (cf. Anexo A: nota de campo 12).

Recorri a alguns instrumentos reguladores da sala de atividades, como o quadro de atividade diária da criança (cf. Portfólio creche, p. 113) em que escrevia o que as crianças tinham realizado nesse dia, bem como as planificações semanais. Utilizei, ainda, outras estratégias, como a exposição dos trabalhos das crianças nas paredes da sala de atividades, no entanto, eram poucos os pais que entravam na sala, pois o acolhimento e o prolongamento eram realizados noutra sala da instituição.

Além disto, procurei envolver os pais nas atividades. Uma vez que o tema que desenvolvi foi o Inverno, propus aos pais que elaborassem um floco de neve para, posteriormente, expormos na sala. Contudo, poucos foram os pais que entregaram os flocos de neve a tempo. Como forma de preparar a minha saída, elaborei um livro individual de cada criança com fotografias das crianças em algumas atividades que realizaram comigo (cf. Portfólio creche, p. 114). A reação dos pais foi muito positiva ao verem as fotografias dos seus filhos a participarem nas atividades.

No **jardim de infância** pude constatar que a educadora cooperante utilizava diversas estratégias para envolver as famílias no quotidiano do jardim de infância, assim sendo, procurei dar continuidade ao trabalho já desenvolvido.

À semelhança da creche, foi colocada à porta da sala a minha carta de apresentação e pretendi, desde início, estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo. De acordo com Post e Hohmann (2011) “estas parcerias [...] incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse em comum e promissor” (p. 327).

Desta forma, procurei estar presente em alguns momentos do acolhimento e prolongamento para ter disponibilidade para conversar com as famílias, pois percebi que alguns pais gostavam de conversar no tempo em que traziam as crianças à sala, porém, a maioria das vezes já estávamos na reunião da manhã, não sendo possível ter uma conversa muito prolongada. Esta estratégia revelou-se importante, na medida em que pude ter *feedback* dos pais e informações sobre as crianças que de outra forma não era

possível²¹.

Recorri, igualmente, a alguns instrumentos reguladores da sala de atividades, como o semanário, onde registava os principais acontecimentos da semana e os cadernos das notícias, utilizados para registar as atividades desenvolvidas, como os principais acontecimentos.

Além disto, o projeto de intervenção também permitiu envolver e constituiu um meio em que as famílias puderam participar na vida das crianças. Foi elaborada uma carta informando os pais sobre o novo projeto existente na sala, solicitando a sua participação na fase da pesquisa. As famílias contribuíram não só com pesquisas, mas também com outros materiais que enriqueceram o projeto. Todo o trabalho realizado ao longo do projeto e da prática educativa, foi afixado no corredor exterior à sala tornando-se numa prática regular e eficaz.

Penso que as trocas de informação, as conversas tidas com as famílias e a disponibilidade fizeram com que conseguisse estabelecer, com as famílias, uma relação de confiança e afeto essencial para o desenvolvimento das crianças.

2.2.6 Relação com as equipas educativas

“O trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 128).

Neste sentido, na valência de **creche**, reuni-me uma vez por semana com a educadora cooperante para programar e discutir as planificações diárias e, juntas, organizarmos a calendarização da planificação semanal. Apesar de só reunir com a educadora cooperante, todos os dias de manhã, informava a assistente operacional sobre a atividade que ia desenvolver.

Penso que esta planificação conjunta foi fundamental, pois refletiu-se na partilha

²¹ “A mãe da MI confidenciou-me que a MI, em casa, gosta muito de brincar ao faz-de-conta, principalmente, a brincar às professoras. A mãe disse-me que este fim-de-semana estava a brincar com a MI e que ela dizia que não se chamava assim, que se chamava Daniela. A mãe disse-me que achou muita graça a atitude da MI e que só mostrava que ela gostava muito de mim. (...) (Nota de campo 2 de Abril de 2014: Sala de atividades)

de ideias e na escolha de materiais, de modo a proporcionar experiências realmente significativas para aquele grupo de crianças. Procurei reformular constantemente a minha ação após alguma crítica construtiva por parte da educadora cooperante ou observado pela supervisora.

No contexto de **jardim de infância**, fui bastante bem recebida pela equipa da sala o que, desde o início, me fez sentir como mais um elemento da equipa educativa. O trabalho colaborativo desenvolvido foi uma prática constante na sala de atividades, refletindo-se no trabalho desenvolvido com as crianças. Apesar de não haver um momento estipulado para reunir com a educadora cooperante, o momento de supervisão da hora da sesta (partilhado em conjunto com esta) permitiu um diálogo constante sobre as minhas dúvidas e inquietudes relativamente à minha ação educativa. Assim, o trabalho de parceria existente na sala de atividades permitiu que as atividades propostas por mim fossem apoiadas pela equipa da sala.

Ressalto, ainda, o trabalho de equipa/cooperação desenvolvido entre estagiárias, na medida em que realizámos diversas atividades de forma colaborativa²², pretendendo dar continuidade ao trabalho colaborativo já desenvolvido pelos elementos da instituição. Hohmann e Weikart (2001) evidenciam a importância deste trabalho: “O trabalho em equipa realizado pelos adultos é também, para as crianças, um modelo de interação com os outros que se apoia em relações cooperantes, resoluções de problemas construtiva, e iniciativa pessoal” (p. 155).

Importa ainda referir a convivência diária com outros elementos da instituição, exteriores à sala de atividades, que me trouxeram um sentimento de pertença a uma comunidade.

Em suma, ao ter desenvolvido uma relação positiva com a equipa educativa, contribuiu para que se desenvolvesse um ambiente educativo propício à aprendizagem onde as crianças se sentissem seguras para explorarem o ambiente que as rodeia.

²² Festa da Primavera, teatro de sombras de tabuleiro e um teatro de fantoches.

CAPÍTULO III: IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Neste capítulo apresento a problemática mais significativa de toda a PPS. Assim, primeiramente, será apresentado um enquadramento teórico, fundamentando a minha intervenção e, de seguida, a metodologia utilizada ao longo da investigação.

3.1 Contextualização do problema

Ao longo da formação inicial, a partir de diversas unidades curriculares, foi crescendo o meu interesse sobre o domínio da literatura para a infância e as potencialidades que esta dimensão literária tem no desenvolvimento da criança.

Logo no início da minha intervenção, em JI, percebi, tal como referi anteriormente, o interesse que o grupo demonstrava por histórias. Nos primeiros momentos observados, durante à hora do conto, pude constatar que o livro era constantemente utilizado pela educadora cooperante. As crianças demonstravam-se entusiasmadas com este momento, mas a vontade de interromper para ver as imagens do livro era uma constante. Pude, igualmente, constatar que havia diversos recursos para dinamizar a Hora do conto, como por exemplo, fantoches e um mini fantocheiro, mas que não eram utilizados, nem pela educadora cooperante, nem pelo grupo²³.

De salientar que, já na prática de creche, procurei que todos os momentos proporcionados às crianças relativamente à leitura de uma história fossem sempre dinamizados utilizando diferentes recursos.

Assim, decidi pesquisar e aprofundar mais esta temática teoricamente de forma a encontrar fundamentação para as minhas intenções. Neste sentido, o meu objetivo foi dinamizar o momento da Hora do conto, em JI, de modo a apresentar às crianças diferentes formas de contar histórias.

²³ Numa conversa informal tida com a educadora, esta informou-me que tinham muitos recursos na sala para contar histórias e que, apesar de gostar, não era uma prática habitual. Que se quisesse explorar esta vertente estaria à vontade.

3.2 Dinamização da Hora do conto: recursos e estratégias

3.2.1 Literatura para a Infância

O percurso da Literatura para a Infância começou a partir dos séculos XVI e XVII, nomeadamente pelas “transformações políticas (emergência do Estado Moderno), sociais (emergência de novos grupos sociais, urbanização), económicas (constituição de mercados mais alargados, produção em série), culturais (valorização da Infância no final do Antigo Regime, escolarização), ideológicas (emergência de concepções igualitárias)” (Rodrigues, 2007, p. 169), proporcionaram uma evolução significativa do conceito.

No entanto, a Literatura para a Infância estava estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objetivos. Ou seja, o livro era visto como um meio de instrução/educação, e não como um instrumento de recreio e diversão.

Em Portugal, a partir do século XIX, observou-se uma transformação no panorama da Literatura para a Infância. Perto do final do século verifica-se uma “atenção progressiva pelos reais interesses da criança em termos literários” (Bastos, 1999, p. 41), mas também uma preocupação na qualidade e diversificação de orientações de escrita.

De acordo com a mesma autora (Bastos, 1999, p. 42) nas primeiras décadas do século XX a literatura para crianças conjuga duas vertentes essenciais: “a adaptação de contos tradicionais e o surgimento de alguns trabalhos originais de qualidade”.

Nas últimas décadas desse século, vivem-se grandes transformações no que diz respeito aos modos de vida e às relações familiares e, por isso, assiste-se ao aparecimento de uma nova visão da Literatura para a Infância (Rodrigues, 2007).

A partir do século XX, segundo Coelho (2000, citado em Mesquita, 2006, p. 20) a literatura para a infância

“vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor que se destina . . . e consciente de que uma das mais fecundas fontes para formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver”.

Assim, Ramos (2007, p. 67) entende por Literatura para a Infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa” e que “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor, e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”. Segundo a mesma autora (Ramos, 2007), nos últimos anos assistiu-se a um aumento da reflexão sobre este domínio literário, revelando a sua importância e “retirando-a do estatuto de “parente pobre” [realce da autora] da literatura canônica que ocupava” (idem, p. 68).

A Literatura para a Infância pode ter uma importância significativa para a criança, pois através de uma história, é possível fomentar a descoberta do seu mundo interior e do envolvente. Tal como afirma Cavalcanti (2002) “a partir das histórias é possível apresentar à criança o infinito que ela tem dentro de si”.

Em suma, a Literatura para a Infância, seja para despertar o gosto pela leitura, seja para enfrentar a realidade ou para promover o desenvolvimento social da criança, serve como meio de “redimensionar a realidade” (Gillig, 1999, p. 65).

3.2.2 Importância de contar histórias

De acordo com Albuquerque (2000) as histórias para a infância são estratégias fundamentais que proporcionam, à criança, um prazer incontestável e uma fácil compreensão das mesmas, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas.

Cavalcanti (2005) afirma que as histórias são um fator de desenvolvimento para a criança. Através destas, a criança tem a oportunidade de conhecer-se a si própria, confrontando a realidade com os vários contextos de ação e desenvolvendo a sua personalidade.

As vivências trazidas a partir dos livros para a infância permitem às crianças a emergência de sentimentos fundamentais para o seu desenvolvimento, pois a criança, ao identificar-se com a personagem da história, experiencia os seus sentimentos (Santos, 2013).

Assim, a partir das histórias a criança pode aprender “estratégias de luta para

vencer batalhas interiores” (Cavalcanti, 2005, p. 21). Assim, esta experiência simbólica permite a vivência efetiva dos seus sentimentos. Este é um dos motivos que demonstra a importância das histórias, pois, deste modo, a criança, como um ser capaz, pode construir uma visão do mundo que a rodeia.

São vários os autores (Mata, 2008; Mata, 2006; Sénéchal & LeFevre, 20002; Galda e Cullinan, 2000; Wells, 1991) que têm afirmado a importância da leitura de histórias no jardim de infância. Estes autores concluíram que esta prática proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, alarga o tipo de experiências, “abre o apetite” para os livros e novos interesses, ensina a lidarem e manusearem os livros, apoiando-as na construção de muitos conceitos sobre escrita, aumenta o vocabulário e desenvolve atitudes positivas face à leitura (Mata, 2008).

Contar histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a “integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de forma específica” (Mata, 2008a, p. 78). Ou seja, os contactos precoces com a leitura, a regularidade de leitura, são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata 2008a).

Na mesma linha de pensamento, para Abramovich (2004, citado em Dias & Neves, 2012, p. 37) “contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo”. A atividade de ler e contar histórias contribui incontestavelmente para um aumento sobre “todos os aspetos da língua” (Dias & Neves, 2012, p. 38).

É indiscutível a importância de contar histórias enquanto atividade “regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008a, p. 78).

Em suma, por tudo o que foi referido anteriormente, tendo em conta os diversos autores citados, é possível perceber que através das histórias a criança tem oportunidade de promover: a imaginação, a memória, a criatividade, ampliar o seu vocabulário, o pensamento lógico, o espírito crítico, a diversão, a curiosidade, a concentração e os

valores para a vida.

3.2.3 O Lugar das Histórias no Jardim de Infância

No jardim de infância, as histórias ocupam um lugar privilegiado na rotina diária das crianças, através do espaço da Biblioteca, mas também no momento da Hora do conto.

a) O espaço da biblioteca

As salas de atividades de educadores(as) de infância, geralmente, estão organizadas em diferentes áreas de atividade, o que permite diferentes aprendizagens curriculares, sendo que uma das áreas, normalmente, é a Biblioteca. Nesta área as crianças “simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam . . .”(Hohmann & Weikart, 2001, p. 202). Aí as crianças podem ver livros sozinhas, com os amigos ou com um adulto que possa ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.

Nesta área deve ser integrada prateleiras baixas, expondo os livros pela capa. Relativamente aos livros Adricaín (2005, citado em, Ramos, 2007, p. 41) afirma que estes “desempenham um papel insubstituível ao nível da construção do gosto, do apuramento estético e da sensibilização dos sentidos. Ainda nesta obra, o autor afirma que se deve promover a “diversidade e qualidade das ilustrações, de modo a que a criança possa contactar, desde muito cedo, com diferentes formas de ver e representar a realidade” (Adricaín, 2005, citado em, Ramos, 2007, p. 41).

O livro deve estar sempre presente na sala de atividades, deve ser possível de aceder-lhe sempre que a criança queira, sendo este “mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito” (Marchão, 2013, p. 31).

Para Santos (2013, p. 17) o livro serve “como forma de designação do mundo, para conhecer e reconhecer e principalmente, para o recriar. Ele é o espaço e o tempo mítico das verdades intuídas”.

É muito importante selecionar-se as obras literárias de acordo com as idades das crianças, indo ao encontro do livro adequado à sua idade e ao seu gosto. A história tem ou pode ter uma importância significativa para a criança. Tal como tem sido referido,

através de uma história podemos auxiliar as crianças a ultrapassarem os seus medos, bem como a promover o seu desenvolvimento social. Embora a escolha dos livros deva ser realizada considerando as faixas etárias, esta escolha não deva ser redutora, pois é o dever do(a) educador(a) proporcionar às crianças o contacto com produções literárias diversificadas e ricas para a construção de futuros leitores.

Segundo Marchão (2013) se for apenas o(a) educador(a) a levar o livro de casa, a determinar a hora e o local em que vai ler e as crianças vão ouvir, o desenvolvimento e a aprendizagem ficarão muito pobres. “Não chega apenas ouvir dessa maneira” (Marchão, 2013, p. 31).

b) O momento da Hora do Conto

Contar uma história não é uma tarefa simples. O contador de histórias deve ser dotado de um conjunto de competências que lhe permita realizar a atividade à qual se propõe.

De acordo com Cavalcanti (2006, p. 22) a Hora do conto é um momento que deve ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento de modo a acolher a criança na sua totalidade.

A Hora do Conto vem, assim, dar um contributo determinante no processo de formação de leitores, visto que proporciona às crianças que ainda não dominam a capacidade da leitura a oportunidade de contactarem, por intermédio do contador de histórias/educador(a), com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis de os contagiarem com o prazer pela leitura.

Assim, a Hora do Conto assume-se como um momento privilegiado para trabalhar a leitura em múltiplas vertentes. Através da leitura/audição de uma história, o imaginário da criança enche-se de novos significados que vão surgindo subtilmente durante a narração.

A Hora do conto deve fazer parte da rotina do jardim de infância, sem deixar de ser novidade, deve fazer parte da vida das crianças. O contador de histórias deve “estabelecer um vínculo com a sua audiência” (Cavalcanti, 2002, p. 65) proporcionar um ambiente cativante, deve promover e dinamizar estes momentos, utilizando diversas

estratégias e recursos, reinventando formas de dinamizar os contos tradicionais de forma a prender a atenção e transportar as crianças para o mundo da fantasia.

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o “cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica” (Mata, 2008a, p. 80). Esta pode ser uma atividade muito agradável e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” [destaque da autora] que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (idem, p. 80).

3.2.4 Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?

Quando o contador de histórias dinamiza a leitura de uma história, pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários, entre outros, este pretende facilitar o melhor entendimento do texto, ou seja, este é um facilitador do processo de aprendizagem da criança (Costa, 2012).

Segundo Albuquerque (2000) quando os(as) educadores(as) utilizam apenas o livro como meio de narração da história escolhida, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, na medida em que, utilizando o livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens. Assim, a criança é obrigada a manter-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto.

Por isso, torna-se tão importante dinamizar estes momentos, não apenas com leitura simples, mas utilizando algumas técnicas para animar a leitura. Mata (2008, citado em Costa, 2012, p. 57) refere algumas técnicas que podem ser utilizadas nestes momentos:

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

Ao utilizar estas e/ou outras técnicas, o(a) educador(a) valoriza o conteúdo da história, mas também promove o envolvimento das crianças na história, a motivação

destas para a Hora do conto (na descoberta de novas técnicas), a criatividade e a imaginação (na reprodução interpretativa (Corsaro, 2002) da Hora do conto), o contacto com diferentes manifestações artísticas (na utilização de diferentes estratégias e recursos para a Hora do conto).

Sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, é primordial que esta tenha um papel participativo neste momento da rotina, que não seja apenas espectador, mas sim um dinamizador, crítico e opinante nas produções que vê.

3.2.5 Dinamizando a Hora do conto

Tal como referido anteriormente, tendo conhecimento de como a Hora do conto era dinamizada, procurei que este momento fosse da minha responsabilidade, dinamizando-o com o recurso a diferentes técnicas.

Assim, as primeiras Horas do conto realizadas, foi utilizando o livro como suporte valorizando as suas ilustrações.

“Hoje li a história “Perdido e Achado” (...). De uma forma geral, as crianças envolveram-se na história, tomando atenção a esta. No entanto, aquando da realização da Hora do conto foi visível que o AG, a MF e a MR só tomavam atenção quando mostrava as imagens” (Nota de campo 25 de Fevereiro de 2014: Sala de atividades)

Outra técnica utilizada foi recorrer ao livro como suporte utilizando objetos e/ou fantoches das personagens que fizessem parte da história. As notas de campo que se seguem pretendem ilustrar duas formas de utilizar a técnica referida

“Hoje li a história “João e o Feijoeiro Mágico” e como objeto de apoio à história tinha feijões dentro do bolso do avental (...) No momento da história em que aparece o homem e tira dentro do bolso os feijões para dar ao João, eu retirei os feijões dentro do avental (...) A primeira reação das crianças quando levei a mão ao bolso foi chegarem-se para a frente na expectativa do que ia sair dali (...) quando acabei de contar o primeiro comentário foi: Daniela tu tinhas

feijões no bolso como o velho da história, uau!” (Nota de campo 10 de Março de 2014: sala de atividades)

“Hoje li a história “Lembra-te de mim no Inverno” com o recurso a um dedochê: coelho e um boneco de peluche: ouriço (...) As personagens da história saíram dentro da “saquinha das surpresas”. O envolvimento das crianças neste momento foi total, primeiro pela curiosidade e expectativa do que estava dentro do saco, depois pelo nível muito alto de envolvimento das crianças no momento da história (Nota de campo 18 de Março de 2014: sala de atividades)

No decorrer da minha intervenção participei em duas formações sobre animação de histórias, sendo estas sobre Livros Pop-up e Tapetes Contador de Histórias. Estas formações foram essenciais para o desenvolvimento da minha investigação, na medida em que pude ter conhecimento sobre diferentes técnicas para contar histórias e, assim, pude aplicar os conhecimentos adquiridos na criação de novos recursos para animar histórias durante a minha intervenção.

Neste sentido, outro recurso utilizado foi um Livro Pop-Up (cf. **Fig. 7, 8 e 9**) construído por mim para animar a história da Carochinha e o João Ratão adaptada da versão do livro de Luísa Ducla Soares.



Fig. 7, 8 e 9: Livro Pop-up

“Durante a história o envolvimento das crianças foi total (...) Quando acabei de contar a história, as crianças, comentaram que tinham gostado muito que tivesse contado a história, perguntando de imediato quando poderiam ser elas a contar a história (...) Quando regressámos do lanche, com o meu apoio, todas as crianças quiseram ser uma personagem da história e recontaram-na” (Nota

de campo 2 de Abril de 2014: sala de atividades)

Importa referir que, em todas as histórias contadas com recurso a um livro, foi minha principal preocupação, garantir uma participação ativa (por parte) de todas as crianças neste momento da Hora do conto. Como por exemplo, na realização de pequenos jogos de antecipação da história: O que veem na capa? Quais serão as personagens da história? A história será sobre o quê?

As duas estratégias utilizadas para dinamizar a Hora do conto, que irei descrever em seguida, foram realizadas em colaboração com duas colegas estagiárias. A nossa intenção era proporcionar o contacto com diferentes técnicas, contudo, utilizando a mesma história: O Sonho do Ursinho Cor-de-rosa de Roberto Aliaga. A realização destes momentos ocorreu na sala destinada à dança criativa para que pudéssemos reunir os três grupos de crianças.

A primeira técnica utilizada foi com o recurso a sombras de tabuleiro (cf. Anexo M). A segunda técnica foi um teatro de fantoches (cf. **Fig. 10**). Nos dois momentos não foi possível observar as crianças enquanto decorria a dinamização da história, porém, a reação das crianças posteriormente à história foi muito positiva.



“Depois da história, enquanto andava pelos corredores da instituição as crianças abordavam-me dizendo: Foste tu que contaste a história com os fantoches, gostei muito, estava muito giro (...) A MA vira-se para mim e diz: Daniela eu sei quem tu eras.

Fig. 10: Teatro de fantoches *Eras o cavalo e o mocho! Foi muito giro, devias fazer mais vezes (Nota de campo 15 de Maio de 2014: sala de atividades)*

O “Avental contador de histórias” (cf. **Fig. 11**) foi outra técnica utilizada para contar a história dos Três Porquinhos. Este recurso consiste num avental que serve de cenário à história contada através de figuras das personagens que vão percorrendo o cenário ao longo da história.

“Antes de começar a contar, muito devagar retirei dentro da “saquinha das surpresas” o avental criando um ambiente de suspense. Retirei o avental muito devagar e coloquei-o (olhei para as crianças e estavam fascinadas) (...) Durante toda a história o fascínio por este recurso continuou. No final (...) as crianças tiveram muita curiosidade pelos materiais utilizados e puderam explorar o avental, posteriormente, perguntaram quando podiam ser estas a contar” (Nota de campo 13 de Maio de 2014: sala de atividades)



Fig. 11: Avental contador de histórias

Outro momento proporcionado, ainda no JI, foi o de contar histórias em pequeno grupo. Neste momento, as crianças escolhiam a história que queriam que contasse e tinham liberdade para, se quisessem, serem elas a contar a história. Este momento foi muito interessante, na medida em que, apesar de serem cinco crianças, a quererem uma história diferente, todas tiveram com muita atenção independentemente de quem contasse a história (eu ou uma criança), sendo que este momento prolongou-se mais do que esperado, pois as crianças queriam escolher sempre mais uma história.

Importa referir que no contexto de creche para além da utilização de um fantocheiro e fantoches/objetos para contar as histórias (cf. **Fig. 12**), foi utilizado um flanelógrafo para contar a história “O Rato e o Leão”. Esta técnica consiste na utilização de imagens referentes à história, que iam sendo colocadas no flanelógrafo conforme a narração.



Fig. 12: Teatro com objetos

Segundo Dias e Neves (2012, p. 39) “graças aos contos apenas com imagens, as crianças que ainda não dominam a leitura são “levadas” [destaca das autoras] para o mundo mágico do faz de conta, através das ilustrações, das cores e das personagens expressivas”.

As estratégias de dinamização de histórias utilizando fantoches/objetos diferiu

nos dois contextos. Isto é, na valência de creche antes de contar a história às crianças, apresentava-lhes as personagens e deixava estas explorarem os recursos. No contexto de II era o contrário, primeiro contava a história só depois é que as crianças exploravam os recursos. Na creche, a estratégia de exploração previamente à história justifica-se, pois, assim, as crianças tomavam atenção à história e não se levantavam para mexer nos fantoches/objetos.

Todos os momentos proporcionados, deixaram as crianças ainda mais maravilhadas com o mundo das histórias. Foi visível que o momento da Hora do Conto era um momento muito aguardado pelas crianças mas também de muito agrado, tornando-se mágico.

3.3 Metodologia

3.3.1 Opção Metodológica

A presente investigação pretendeu verificar se as diferentes formas de dinamizar a Hora do Conto têm importância para o desenvolvimento global da criança.

Assim, a investigação realizada passou pela utilização de uma metodologia qualitativa. Tal como refere Fortin (2009, p. 32) “a investigação qualitativa tem um carácter descritivo, recorre à descrição narrativa dos dados recolhidos através da observação e análise de documentos”.

3.3.2 Instrumentos

No decorrer do trabalho utilizei instrumentos de investigação como uma entrevista semi-estruturada (cf. Anexo N), um questionário (cf. Anexo O) e um focus group (cf. Anexo P).

As entrevistas semi-estruturadas “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdon & Biklen, 1994, p. 135).

O questionário segue um roteiro previamente estabelecido e deve ser respondido por escrito, sem a presença do entrevistador. Este apresenta um conjunto de questões fechadas, pois, tal como afirma Carmo e Ferreira (1998, p. 141) este é “um modo de

objetivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas”.

Para o focus group é construído um guião com questões orientadoras e os respetivos objetivos. Tendo em conta a faixa etária da amostra, o guião apresenta um conjunto de questões fechadas para “objetivar as respostas” (idem, p. 141).

3.3.3 Procedimentos

Encarando o propósito da investigação, na primeira etapa procedeu-se ao enquadramento teórico. Seguidamente passou-se à fase da investigação que se caracterizou, não só pela realização de um entrevista e um questionário à educadora cooperante, como também por um focus group ao grupo de crianças. Importa ainda referir que estes instrumentos foram organizados segundo os objetivos deste estudo.

Para a realização da entrevista construiu-se um guião, que apresenta questões abertas, separadas por blocos com os respetivos objetivos. A entrevista realizou-se na sala de atividades, no horário da componente letiva. Antes de iniciar a entrevista foi explicitado o tema desta, bem como os seus objetivos, mas também foi perguntado ao entrevistado se esta poderia ser gravada para que a análise do conteúdo das respostas fosse com a maior coerência possível, evidenciando, sempre, o seu anonimato.

Para a realização do focus group, construiu-se, igualmente, um guião que apresenta questões fechadas com os respetivos objetivos. O grupo de 25 crianças foi dividido por grupos homogéneos de 3 a 4 crianças. Este realizou-se na sala de atividades, no horário da componente letiva. No entanto, foi previamente escolhido os dias para a sua realização evitando que o restante grupo comprometesse este momento. Desta forma, enquanto me encontrava a realizar o focus group, a equipa educativa, supervisionava o grupo que se encontrava no jardim da instituição. Antes de colocar as questões foi explicado às crianças o propósito de estarem ali. Foi também perguntado se podia gravar a nossa conversa.

Todas as dinâmizações da Hora do Conto em que foram utilizadas diferentes técnicas, foram alvos de observação direta. A observação dos comportamentos e atitudes das crianças foi realizada à *posteriori* da atividade, pois de acordo com Estrela (1994, p. 18) “a observação tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem

os comportamentos a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” [destaque do autor] desses comportamentos. Por isso, a “precisão da situação” [destaque do autor] constitui um dos objetivos principais”.

3.3.4 Análise de Dados

A análise dos dados, a partir dos instrumentos utilizados, será apresentada de seguida. As entrevistas foram recolhidas com recurso a um gravador de som para que fidedignamente pudesse fazer a análise do conteúdo das respostas.

Focus Group

Antes de iniciar a análise das respostas, importa referir que o objetivo era inquirir o universo do grupo de crianças, ou seja, 25 crianças. No entanto, nem todos participaram, fazendo com que a análise se centrasse numa amostra de 24 inquiridos.

Quando questionei as crianças sobre o gosto de ouvir histórias a maioria afirmou que gosta de ouvir histórias. Desta forma, é possível afirmar que um número significativo (100%) das crianças gosta de ouvir histórias (cf. Anexo Q, gráfico 1).

Assim, tendo em conta que todas as crianças gostam de ouvir histórias, houve a necessidade de perceber se gostam de ouvir histórias todos os dias ou só duas a três vezes por semana. Num universo de 24 inquiridos, a maioria (87%) afirmou que gosta de ouvir histórias todos os dias (cf. Anexo Q, gráfico 2). No entanto, existe uma minoria (13%) que preferia ouvir histórias só de vez em quando.

Em relação à questão sobre a utilização de estratégias para contar histórias a maioria (71%) gosta de ouvir histórias com o recurso a fantoches ou outras formas de dinamizar uma história e uma minoria (29%) prefere ouvir histórias apenas com o recurso aos livros (cf. Anexo Q, gráfico 3).

Por fim, em relação à questão sobre a forma como gostam mais de ouvir histórias, a maioria (67%) prefere ouvir histórias com o grupo todo, sendo que (33%) preferem ouvir histórias num grupo mais pequeno (cf. Anexo Q, gráfico 4).

Questionário

Antes de iniciar a análise do questionário importa referir que o universo desta

amostra diz respeito apenas ao universo onde foi realizada a investigação. Assim, houve apenas um inquirido, a educadora cooperante da sala de atividades em estudo (cf. Anexo R).

Quando questionado, o inquirido, com que frequência costuma comprar livros de literatura para a infância, este informou que compra entre três a seis vezes por ano.

É possível verificar que o inquirido dedica à Hora do conto, tanto um momento específico, como espontâneo e que costuma contar as histórias, diariamente, apenas em grande grupo.

O inquirido afirmou ainda que proporciona, às crianças, histórias inventadas por si, lidas a partir de livros, contadas oralmente (histórias tradicionais), contadas com o auxílio a fantoches, bonecos, sombras, mini teatros de fantoches e imagens.

Entrevista semi-estruturada

À semelhança do questionário, a entrevista também foi realizada apenas à educadora cooperante que pertencia à sala de atividades em estudo (cf. Anexo S).

Quando questionado sobre se se mantinha atualizado relativamente às produções literárias, a resposta foi afirmativa referindo que mantinha indo a feiras de livros, bibliotecas e lojas em que comercializam livros para crianças.

Relativamente aos critérios para a escolha de determinado livro o inquirido declara que tenta ver as orientações para a idade do grupo de crianças e pelas orientações dadas pelo Ministério da Educação.

O inquirido afirma que dedica um espaço específico para a Hora do Conto, mas também existem outros momentos em que conta ou lê histórias às crianças, de forma espontânea. Este refere ainda que a literatura para a infância contribui para as aprendizagens das crianças.

Por fim, o inquirido declara que a estratégia de contar histórias às crianças influencia no modo como estas prestam atenção à mesma, dizendo que “todos são importantes mas é importante a gente variar” (cf. Anexo S).

3.4 Notas Finais

Ao chegar ao final deste trabalho compreendi a importância que contar histórias tem no desenvolvimento global da criança. Através dos diferentes momentos da Hora do conto, o grupo pude despertar a imaginação, a criatividade, o sentido crítico, o enriquecimento do vocabulário, surgindo, naturalmente, um gosto pela leitura. O discurso oral das crianças deste grupo evoluiu, no sentido em que foi observável na aquisição de vocabulário novo, bem como na utilização correta do gênero das palavras. Percebi que o papel do contador de histórias/educador(a) é transportar a criança para o mundo da fantasia, fazendo a ponte entre o real e o imaginário.

Compreendi, igualmente, que as histórias são um recurso que permite à criança se sentir mais motivada e interessada para a leitura. Com a vivência e a exploração deste tema, apreendi que a utilização de diferentes recursos e estratégias na dinamização da Hora do conto tem influência no envolvimento das crianças, pois recorrendo à utilização de diferentes técnicas estas demonstram-se mais motivadas para este momento. Não obstante, a utilização de diferentes recursos também auxilia na compreensão da história por parte das crianças, uma vez que ajudam-nas a contextualizar a história percebendo cada vez melhor a sua mensagem.

Relativamente aos recursos utilizados, não posso deixar de destacar o “Avental contador de histórias”. Pois, este recurso teve um grande impacto na vida das crianças (cf. Anexo T).

A partir desta investigação tornou-se clara a importância de contar histórias, fundamentalmente para o desenvolvimento global das crianças, pelo que foi referido anteriormente, mas também, contribui, em simultâneo, para que no futuro as crianças sejam cidadãos críticos.

No que concerne à representação que o(a) educador(a) de infância tem sobre a literatura para a infância, as respostas obtidas vêm reforçar e validar o que foi apreendido numa revisão da literatura, na medida em que comprovam a importância da literatura para a infância no desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada a esta fase, importa caracterizar o impacto da minha intervenção, evidenciando, as aprendizagens mais significativas, as principais dificuldades sentidas, bem como o contributo destes fatores na construção da minha identidade profissional.

Segundo o perfil específico do educador de infância, o(a) educador(a) deve “relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei nº 241/2001). Assim, como aprendizagens significativas destaco, principalmente, a relação de afetividade, confiança e proximidade que estabeleci com as crianças. A facilidade em estabelecer uma relação com as crianças é algo inerente em mim, que faz parte da minha maneira de ser. Por conseguinte, permitiu que este aspeto fosse constante ao longo da minha prática, sendo que os principais beneficiadores foram as crianças.

Aliás, a relação que estabeleci com as crianças permitiu-me aprender muito! Aprendi que um sorriso, umas palavras de incentivo, uma receção calorosa, dedicar tempo a ouvir a sua voz, tem uma importância extrema para as crianças. Essencialmente, aprendi que estou sempre a aprender com elas.

Vivenciar, em primeira mão, o desenvolvimento dos dois grupos de crianças, no âmbito da PPS, foi uma experiência única, no entanto, também traduz o peso da responsabilidade que é educar.

No âmbito da organização do ambiente educativo e das rotinas, tanto a PPS em creche como a PPS em jardim de infância, permitiram-me compreender a importância que têm no desenvolvimento das crianças. De acordo com o perfil específico do educador de infância, o(a) educador(a) “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Apesar de reconhecer esta importância a partir da revisão da literatura, durante a PPS, pude constatar que estes elementos são preciosos recursos para apoiar as intenções do(a) educador(a). A forma como os materiais estão organizados possibilita a interação

entre pares, proporciona aprendizagens significativas para as crianças e é um fator essencial na promoção da sua autonomia.

Outra aprendizagem significativa diz respeito à caracterização dos contextos socioeducativos. Com a PPS, pude perceber a relevância de observar e caracterizar os meios em que as crianças se inserem, pois, conhecendo as suas características, permite proporcionar uma intervenção em conformidade com as necessidades e interesses das crianças. Tal como afirma Sarmiento e Marques (2006) reconhecendo as suas potencialidades (do meio em que a criança se insere) é possível perceber de que forma se pode dinamizar e estabelecer uma relação com este.

O perfil específico do educador de infância, refere que o(a) educador(a) deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº241/2001). Com a prática em PPS, aprendi que estabelecer uma relação com as famílias e envolve-las no processo educativo é uma mais-valia para as crianças. Sendo que,

uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras de aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha da informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade. (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 18032).

Contudo, esta troca de experiências, também promoveu o meu enriquecimento profissional.

A intervenção em creche permitiu-me refletir sobre as melhores estratégias a adotar para adaptar uma criança ao grupo. Percebi que a família tem muita influência nesta adaptação. Por mais que os primeiros dias sejam difíceis, se os pais, perante a separação, fizerem uma separação mais prolongada ou mais hesitante em deixarem as crianças, estas são influenciadas pelo seu comportamento. Tal como afirma Lollis (1990, Portugal, 1998, p. 188) “preparações breves parecem ajudar a criança a estruturar e a compreender a separação”. Tive a oportunidade de assistir às duas situações e as

crianças ficaram claramente mais tranquilas e dispostas a entrar na brincadeira com os pares quando a separação foi curta.

Este mês de adaptação deu-me também a oportunidade de contactar com diversas situações de adaptação, pois o facto de as crianças já terem frequentado uma instituição de educação também influencia na sua integração, uma vez que estas já têm uma rotina estruturada o que as deixa confiantes perante o desconhecido.

Não só de aspetos positivos e aprendizagens significativas este processo de aprendizagem foi feito, pois dele também fizeram parte algumas dificuldades.

Neste sentido, antes de iniciar a PPS em creche, como nunca tinha contactado com uma sala desta valência e o facto de não conhecer o grupo no momento da intervenção, deixou-me um pouco receosa. Tal como consta no perfil específico do educador de infância, este “observa cada criança . . . com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da crianças e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241/2001). Assim, a planificação de atividades foi um autêntico desafio. Foram várias as dúvidas que me importunaram: *Que atividades são adequadas para um grupo de crianças entre os 10 e os 17 meses? Como será que as crianças vão reagir às atividades? Será que as novas crianças vão influenciar o ambiente do grupo?*

Apesar de haver uns dias mais difíceis que outros, estas e outras dúvidas, foram, gradualmente, deixando de existir, tendo sido, sobretudo, as crianças que ajudaram-me, através do nível de bem-estar e envolvimento nas atividades propostas. Cada nova descoberta, cada sorriso, foram momentos que vou guardar eternamente na memória.

O portfólio de avaliação da criança foi outra dificuldade sentida, apesar de ter sido uma aprendizagem significativa, pois percebi que esta metodologia de avaliação possibilita “conceder voz às crianças sobre as aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). No entanto, foi difícil gerir o tempo para o realizar.

Primeiramente, a sua realização começou tardiamente coincidindo com o projeto no âmbito da unidade curricular de Projeto Curricular Integrado. Assim sendo, considero que a realização deste ficou um pouco incompleta.

O facto de não ter conseguido realizar o portfólio como pretendia deixou-me um pouco *frustrada*, pois gostava de ter tido tempo para o fazer, uma vez que acredito que este contribui para o desenvolvimento da criança no sentido em que estimula a criança a aplicar, analisar, sintetizar e avaliar as suas realizações.

Por fim, outra das dificuldades sentidas diz respeito ao sentido de autoridade versus liberdade. No início da PPS, em ambos os contextos, senti alguma dificuldade em chamar a atenção das crianças por alguma atitude menos correta, ou mesmo não deixar a criança fazer a vontade dela. Era difícil gerir até que ponto estava a ser demasiado autoritária e a interferir com a liberdade das crianças. No entanto, o tempo foi passando e comecei a conhecer as crianças tornando-se mais fácil tomar as decisões.

Segundo Sarmento (2009, p. 48) a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário desenvolve-se em contextos, em interação, com troca, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaço de vida profissional, comunitário e familiar”.

Assim sendo, a experiência de intervenção em creche e JI, contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Também a oportunidade de contatar com diferentes contextos socioeducativos, tanto na Licenciatura como no Mestrado, foram fundamentais na construção da minha conduta profissional.

Ao longo da PPS, percebi a relevância de observar, refletir e avaliar. Estes processos devem ser constantes no trabalho do(a) educador(a). Uma vez que só a partir da observação atenta do grupo de crianças, o(a) educador(a) poderá planificar de acordo com as suas necessidades e interesses. Para além disso, é importante refletir e avaliar o seu trabalho para, assim, poder melhorar a prática do amanhã. Esta atitude de reflexão permitiu-me ir construindo a minha identidade profissional.

Em suma, chego ao fim deste trabalho, com a consciência que este é apenas o início de um processo de aprendizagem eterna, que aqui se inicia e que terá continuidade nos diferentes contextos de trabalho. Por agora terei em consideração alguns princípios psicopedagógicos, bem como o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001).

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J, Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ªed). São Paulo: Paulus.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao «faz-de-conta» das crianças. *Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 17, 113-134.
- Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dias, C & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. . In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp.

- 37-41). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças“. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-78). Porto: Edição Afrontamento.
- Figueira, M. (1998). Ponto de vista: Ser educador na creche. *Cadernos de educação de Infância*, 49, 69-70.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Porto: Lusididacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallahue, D. (2010). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B, Spodeck (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (2ª ed.) (pp. 49-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gillig, J. (1999). *O conto da psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2001). *Educar a criança* (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras* (5ª ed). Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *APRENDER*, 33, 25-34.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?. In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 1-7). Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições.
- Mata, L. (2008a). A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC
- Mesquita, A. (2006). Como formar jovens leitores? *NUANCES*, 13(14), 15-30.
- Ministério da Educação/DGIDC. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-*

- escolar: Expressão Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ministério de educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da educação.
- Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: a perspetiva da associação criança. In J, Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R, D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. D & Boyd, B. (2010). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (2ª ed.) (pp. 266-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças. Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das instituições de solidariedade*, 1-16.
- Post, J. & Hohmann. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ribeiro, M. L. (2010). A Afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.
- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2), 161-184.
- Santos, M. (2013). Do sentir e do significar: uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *APRENDER*, 33, 11-17.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2, 59-86.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus*

SOCI@L, 2, 46-64.

- Silva, B & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a prática. *Revista zero-a-seis*, 29, 33-53.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2009). *Participação e Acção Pedagógica: A Valorização da Competência e Acção Social das Crianças*. Braga: Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (1994). John Dewey: A Necessidade de uma Filosofia da Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 30, 4-8.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por projetos na educação de infância. In T, Vasconcelos (coord.), *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (pp. 6-25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Decreto-Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34/97 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho Normativo nº89/90 de 27 de Outubro. *Diário da República nº 248 – I Série*.
Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.

Documentos Estruturantes

- Projeto Curricular de Grupo – JI
- Projeto Curricular de Sala – Creche
- Projeto Educativo (2013-2014) - creche
- Projeto Educativo (s/d) – JI
- Regulamento Interno – JI

ANEXOS

ANEXO A: NOTAS DE CAMPO

Nota de Campo 1

Amanhã é o dia dos namorados, e a educadora cooperante chamou-me mais a assistente operacional e disse “Vamos fazer reunião de equipa para decidirmos o que fazemos amanhã” (no dia seguinte comemora-se o dia dos namorados). Nessa reunião informal, tanto a educadora como a assistente operacional deram ideias do que se poderia fazer e as decisões tomadas foi entre as duas. (Nota de Campo de 13 de Fevereiro de 2014: Sala de atividades).

Nota de Campo 2

A educadora hoje não veio e a assistente operacional fez a rotina da manhã exatamente como se fosse a educadora. Cantou o bom dia, contou as notícias do fim-de-semana e depois cada menino esteve a dizer uma notícia para fazer um desenho. (Nota de campo 17 de Fevereiro de 2014: Sala de atividades)

Nota de Campo 3

A MF, o MM, a MA e a MI quiseram fazer uma colagem. Para esta tarefa as crianças tinham à disposição os seguintes materiais: diversos tecidos com cores e texturas, diversos papéis com texturas e cores diferentes, apara-lápis, esferovite, entre outros. (Nota de campo 19 de Fevereiro de 2014: sala de atividades).

Nota de Campo 4

Hoje no período da manhã percebi que a rotina diária, apesar de ser organizada e estrutura, é flexível consoante as necessidades do grupo. Isto é, hoje era dia de expressão motora, contudo, a sessão não se realizou porque o grupo, neste momento, encontra-se a realizar a prenda do dia do pai. Uma vez que o dia do pai é na próxima quarta-feira e para que esteja tudo pronto nesse dia, hoje, em equipa, decidiu-se não se

realizar a sessão para podermos dedicar o período da manhã às atividades. (Nota de campo de 11 de Março de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 5

O MV, o MIF, o DF, o MIM e a MAM, assim que saem da casa de banho, dirigem-se para o refeitório em direção ao seu lugar e puxam a cadeira. A MAM, o MIM, o DF já conseguem sentar-se sozinhas enquanto o MV e o MIF esperam, em frente à cadeira, que um adulto os auxilie (Nota de campo 12 de Dezembro de 2013: refeitório)

Nota de Campo 6

Enquanto levanto as camas e algumas crianças já estão a calçar os sapatos, as restantes ainda estão deitadas. O DL ainda está deitado e a MA chega ao pé dele e começa-o a acordar com todo o cuidado e tranquilidade (...) Peço ao DL para calçar os sapatos e vir para a reunião, a MA senta-se ao pé dele e diz “vá DL eu ajudo-te a calçar os sapatos. Este (agarra num sapato) é deste pé e este é deste pé. Já podes calçar.” DL: “Obrigada MA” e dá-lhe um beijinho na bochecha. (Nota de campo 4 de Março de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 7

As crianças que acabam mais tarde de comer, enquanto a assistente operacional fica com as restantes no refeitório que ainda não acabaram de comer, vão, sozinhas, à casa de banho e, posteriormente, ter com o resto do grupo que já se encontra na sala de atividades para a hora da sesta. (Nota de campo 14 de Fevereiro de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 8

Na reunião da manhã as crianças estão a escolher músicas para podermos cantar e o IM diz: “pode ser a da rã canininha”. O AB questiona “rã canininha? Não sei qual é. Cantamos a do “Coelho Alberto”. Intervém o MM “É aquela da Rã Pequeninha. IM

não é canininha é PE-QUE-NI-NI-NHA” O IM repete da mesma forma que o MM disse: “PE-QUE-NI-NI-NHA”. (Nota de campo 6 de Março de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 9

A educadora sugeriu aos pais construir um enfeite de natal, a partir de um copo de iogurte, para, posteriormente, expô-los nos corredores da instituição (...). (Nota de campo 11 de Dezembro de 2013: sala de atividades)

Nota de Campo 10

A educadora cooperante partilhou comigo alguma informação sobre a participação dos pais na escola “são uns pais muito participativos. Podes apostar nesse aspeto que de maneira geral todos participam nas atividades que são propostas”. (Nota de campo de 11 de Fevereiro de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 11

Na sexta-feira, nos cadernos das notícias, foi a notícia de um desafio para os pais que consiste em construir um instrumento musical com os seus filhos. Foi disponibilizado livros com informação sobre o desafio para os pais poderem consultar. Hoje à tarde, no momento da saída, foram várias as famílias que ficaram para consultar os livros para poderem realizar o desafio. (Nota de campo de 24 de Fevereiro de 2014: sala de atividades)

Nota de Campo 12

O pai do BO, sempre que o vem buscar à instituição faz questão de conversar um pouco comigo sobre a atividade que realizei no período da manhã. Apesar de nesta altura já estar descrita no quadro de atividade diária, este pai procura-me para saber em que consistiu a atividade, como é que o BO reagiu/envolveu-se nesta. (...) Durante esta conversa, ainda, me confidenciou que fica bastante tempo a passear pelos corredores da instituição a ver os trabalhos expostos das outras crianças para que o BO tenha uma

transição entre a escola e família bastante tranquila. (Nota de campo 16 de Janeiro de 2014: Sala de atividades)

ANEXO B: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS ORIENTADORES DA CRECHE

Quadro 1: Princípios e objetivos orientadores da creche

PRINCÍPIOS ORIENTADORES
<ul style="list-style-type: none">- Cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas- A segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir a si própria e ao mundo à sua volta- A criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. Ela descobre, cria e resolve através da ação direta com o meio que a rodeia- O diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.- Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado.

Fonte: Construção própria

ANEXO C: PLANTA DA SALA (CRECHE)

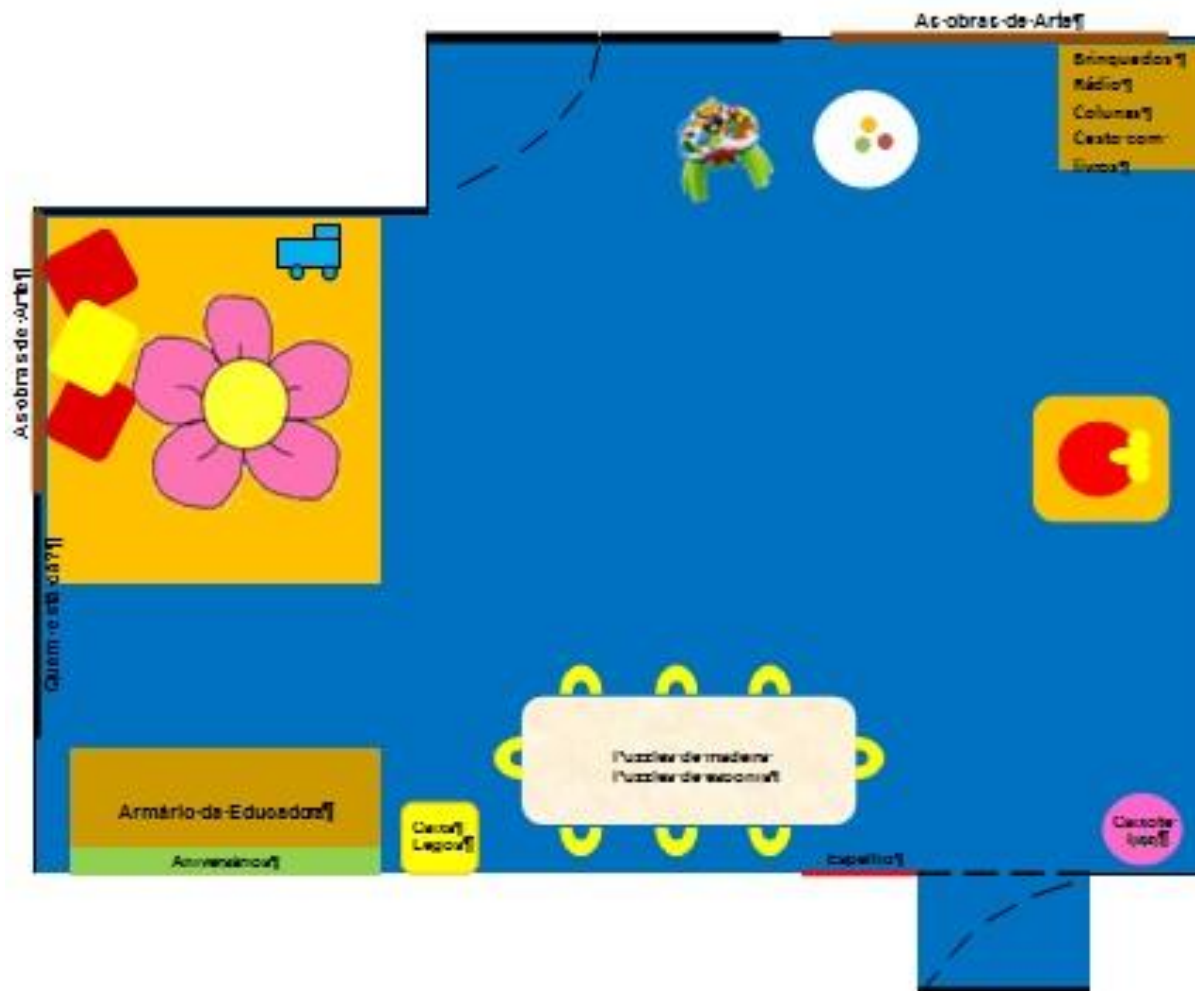


Figura 1: Planta da Sala dos Exploradores

ANEXO D: PLANTA DA SALA (JI)

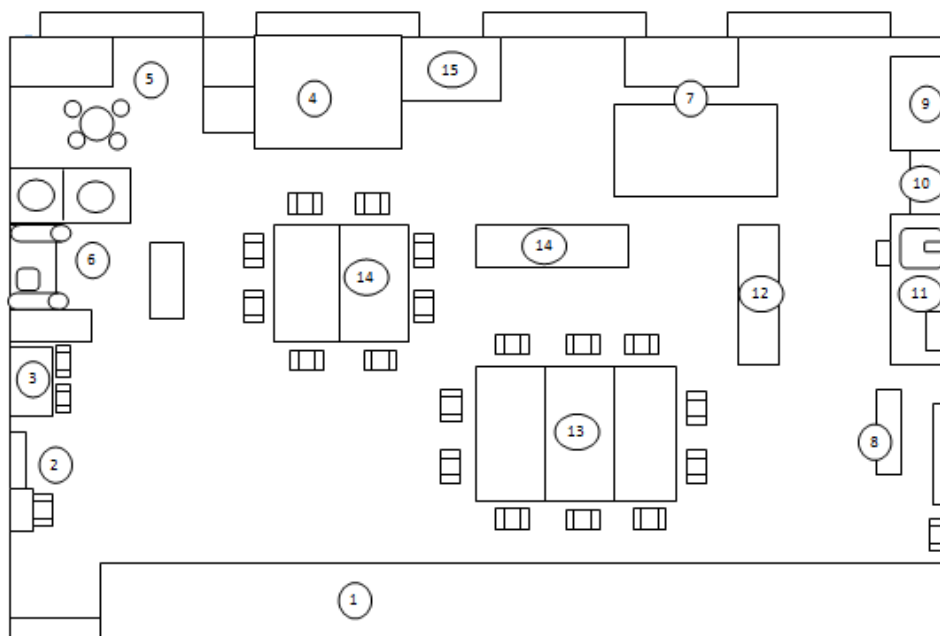





Figura 2: Planta da Sala

Legenda:

- | | |
|---|---|
| 1- Armários de apoio à equipa | 11- Lavatório |
| 2- Secretária de apoio à equipa | 12- Estante com desenhos feitos,
folhas em branco, cadernos das
notícias, canetas de feltro, lápis de
cera, lápis de cor, cadernos dos
desenhos |
| 3- Área da escrita | 13- Mesas de apoio ao desafio,
pintura, desenho livre, aguarelas,
modelagem, recorte/colagem |
| 4- Área da garagem | 14- Área dos jogos de mesa |
| 5- Área do faz de conta | 15- Área das ciências |
| 6- Área da biblioteca | |
| 7- Área dos animais/construções | |
| 8- Área da pintura | |
| 9- Estante com livros da educadora,
fantoques, aguarelas, rádio, CD,
etc. | |
| 10- Área dos fantoches | |

ANEXO E: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO JI

Quadro 2: Organização do espaço por áreas de interesse

ÁREAS	MATERIAIS	POTENCIALIDADES
<p>Garagem</p> 	<p>Tapete; carros de diferentes tamanhos;</p>	<p>Esta é uma área onde as crianças gostam muito de brincar, sobretudo os rapazes.</p>
<p>Faz de Conta</p> 	<p>Móvel com lava loiça; fogão; baú com roupas e sapatos; bengaleiro com perucas e chapéus; armário; carrinho de bebé; alimentos de plástico; acessórios.</p>	<p>Esta é uma área para a qual as crianças gostam muito de ir. O ANL brinca nesta área com bastante frequência, gostando de colocar um vestido de princesa e sapatos de salto alto. De maneira geral, todo o grupo gosta de brincar nesta área reproduzindo o mundo tal como o veem.</p>
<p>Biblioteca</p> 	<p>Um colchão disposto como se fosse um sofá; estante com livros; sofá de verga</p>	<p>A MA costuma brincar nesta área contando histórias às restantes crianças.</p>

<p>Construções/Animais</p> 	<p>Peças de lego; blocos de madeira; animais; baú com diversos brinquedos pequenos; castelo;</p>	<p>Esta é uma área que as crianças gostam muito de brincar, principalmente com os animais, como é o caso da MM, do JM, do AL.</p>
<p>Jogos de mesa</p> 	<p>Jogos de tabuleiro; puzzles; jogos de encaixe</p>	<p>Esta é uma área que as crianças recorrem muito. As crianças costumam fazer puzzles, ou outros jogos individuais. Geralmente brincam mais nesta área no período da tarde.</p>
<p>Pintura</p> 	<p>Cavalete; pinceis; tintas; folhas de papel A3; batas</p>	<p>Esta é também uma das áreas muito procurada pelas crianças. O MM, o TO costumam escolher muito esta área, principalmente se a área do desenho já estiver cheia.</p>
<p>Fantoches</p> 	<p>Fantocheiro, fantoches</p>	<p>Esta é uma área onde as crianças gostam muito de brincar. Geralmente, o RM e o TO costumam escolher muito esta área e permanecem o tempo integral do trabalho autônomo nas áreas.</p>

<p style="text-align: center;">Desafio</p> 	<p>Depende do desafio</p>	<p>Esta é uma área em que a educadora propõe um desafio, não existe todos os dias, mas é frequente haver. Geralmente sempre que há desafio, as crianças mostram interesse em o querer realizar.</p>
<p style="text-align: center;">Ciências</p> 	<p>Lupas; conchas</p>	<p>Esta é uma área em que as crianças gostam particularmente de brincar com as lupas e observar os materiais à sua volta com estas.</p>
<p style="text-align: center;">Desenho livre*</p> 	<p>Cadernos individuais; folhas de papel A4; canetas de feltro; lápis de cor; lápis de cera</p>	<p>Esta é uma das áreas que é mais frequentada pelas crianças. Geralmente, a IC, a SC, o IM costumam brincar nesta área, sobretudo, antes da reunião da manhã.</p>

*Juntamente com o desenho livre, as áreas de aquarelas, modelagem e recorte e colagem, decorrem alternadamente nas mesas do desafio.

Fonte: Elaboração própria

ANEXO F: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ROTINA DIÁRIA (CRECHE)

Quadro 3: Organização da rotina diária

HORÁRIO	MOMENTO
7h45 – 9h	Receção aos pais
9h – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h45	Atividades pedagógicas
10h45 – 11h	Higiene
11h – 12h	Almoço
12h – 12h15	Higiene
12h15 – 15h	Sesta
15h – 16h	Acordar e Higiene
16h – 16h15	Lanche e Higiene
16h15 – 18h	Atividades pedagógicas/ Exploração livre/ Recreio
19h – 19h45	Prolongamento

Fonte: Elaboração própria a partir do modelo presente no PCS.

ANEXO G: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ROTINA DIÁRIA (JI)

Quadro 4: Organização da rotina diária

HORÁRIO	ATIVIDADES
8h00	Acolhimento na Sala
9h30	Reunião de Grande Grupo
10h00	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades Orientadas
10h30	Hora da fruta
10h45	Brincar no Jardim
11h05	Higiene
11h15	Almoço
11h45	Higiene
12h00	Sesta
14h30	Higiene
15h00	Hora do Conto
15h30	Lanche
16h00	Brincadeira livre no jardim (3 ^a , 4 ^a e 6 ^a feira) Atividades livres na Sala (2 ^a e 5 ^a feira)

Fonte: Elaboração própria a partir do modelo presente no PCG.

ANEXO H: DADOS DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE CRECHE

Quadro 5: Idade, género e percurso institucional

Nome da criança	Idade ²⁴ (meses)	Género	Já frequentou uma instituição
AP	11	Masculino	Sim
BO	11	Masculino	Sim
DF	16	Masculino	Sim
HE	15	Feminino	Não
MIF	13	Masculino	Sim
MAM	17	Feminino	Sim
FS	12	Masculino	Sim
IN	12	Feminino	Sim
MAR	10	Feminino	Sim
MIM	15	Masculino	Sim
MRA	11	Feminino	Não
MV	17	Masculino	Sim

Fonte: Elaboração própria

²⁴ Idade das crianças à data de 8 de Dezembro de 2013 (semana de observação participativa).

ANEXO I: DADOS DAS CRIANÇAS DO GRUPO DE JI

Quadro 6: Idade, género e percurso institucional

NOME DE CÓDIGO	IDADE ²⁵ (ANOS)	GÉNERO	JÁ FREQUENTOU UMA INSTITUIÇÃO	OBSERVAÇÕES
IC	3	Feminino	Sim	
ALL	3	Feminino	Sim	
RM	3	Masculino	Sim	
IM	3	Masculino	Sim	
MI	3	Feminino	Sim	É a primeira vez que frequenta esta instituição
TO	3	Masculino	Sim	
MM	3	Feminino	Não	
JM	3	Masculino	Sim	
MM	3	Masculino	Sim	
AB	3	Masculino	Sim	
MF	3	Feminino	Não	
ANL	3	Masculino	Sim	
MC	3	Feminino	Sim	
MD	3	Masculino	Sim	
BM	3	Feminino	Sim	
AL	3	Masculino	Sim	
MA	3	Feminino	Sim	
SC	3	Feminino	Sim	
MR	3	Feminino	Sim	É a primeira vez que frequenta esta instituição
MF	3	Feminino	Sim	
IP	3	Feminino	Não	
TC	3	Masculino	Sim	
TS	3	Masculino	Não	Antes de entrar para a instituição ficava numa ama
DL	3	Masculino	Sim	
AG	3	Masculino	Não	Antes de entrar para a instituição ficava numa ama

Fonte: Elaboração própria

²⁵ Idade das crianças à data de 11 de Fevereiro de 2014 (semana de observação participativa).

ANEXO J: DADOS DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRECHE

Quadro 7: Situação profissional, habilitação académica, idade e número de irmãos

Nome da criança	Pai			Mãe			Número de irmãos
	Situação profissional	Habilitação académica	Idade	Situação profissional	Habilitação académica	Idade	
AP**	-	-	-	-	-	-	-
BO	Professor do ensino superior	Superior	51	Professora do 1º ciclo do ensino básico	Superior	27	0
DF*	-	-	-	Bancária	Superior	32	0
HE	Músico	Superior	34	Consultora	Superior	35	0
MIF	Consultor - actuário	Superior	34	Economista	Superior	34	1
MAM	Advogado	Superior	37	Médica	Superior	34	0
FS	Engenheiro mecânico	Superior	36	Responsável de formação e desenvolvimento	Superior	35	1
IN	Auditor	Superior	30	Gestora de produto	Superior	30	0
MAR**	-	-	-	Instrutora Fisiologista	Superior	34	0
MIM	Bancário	Superior	36	Bancária	Superior	36	0
MRA	Engenheiro Informático	Superior	31	Médica	Superior	31	0
MV	Professor	Superior	30	Investigadora	Superior	27	0

* Filho de pai incógnito

** Não declarou

Fonte: Elaboração própria

ANEXO K: DADOS DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE JI

Quadro 8: Situação profissional, habilitações académicas, idade e número de irmãos

NOME DE CÓDIGO	PAI			MÃE			NÚMERO DE IRMÃOS	COM QUEM VIVEM
	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	HABILITAÇÃO ACADÉMICA	IDADE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	HABILITAÇÃO ACADÉMICA	IDADE		
IC	ENGENHEIRO	LICENCIADO	38	PSICÓLOGA	MESTRADO	41	0	MÃE
ALL*	GESTOR	PÓS-GRADUAÇÃO	40	TÉCNICA SUPERIOR	MESTRADO	40	2	PAIS E IRMÃOS
RM	CONSULTOR	12º ANO	33	CONSULTORA	LICENCIATURA	38	2	PAIS E IRMÃOS
IM	DESEMPREGADO	6º ANO	35	DESEMPREGADA	6º ANO	25	0	MÃE
MI	CORTADOR	12º ANO	40	EDUCADORA DE INFÂNCIA	LICENCIADA	39	0	PAIS
TO	ELETRICISTA	9º ANO	-	CABELEIREIRA	5º ANO	28	1	PAIS E IRMÃ
MM	DESEMPREGADO	LICENCIATURA	34	DESEMPREGADA	12º ANO	29	0	PAIS
JM	BANCÁRIO	MBA	36	BANCÁRIA	12º ANO	41	1**	PAIS E IRMÃ
MM	PROFESSOR	LICENCIATURA	36	TÉCNICA SUPERIOR DE SAÚDE	LICENCIATURA	37	2	PAIS E IRMÃOS
AB	PROMOTOR DE VENDAS	12º ANO	43	GESTÃO DE EMPRESAS	-	40	0	PAIS
MF	TÉCNICO DE FIADIOLOGIA	BACHARELATO	38	DOMÉSTICA	BACHARELATO	36	1	PAIS E IRMÃOS
ANL*	GESTOR	PÓS-GRADUAÇÃO	40	TÉCNICA SUPERIOR	MESTRADO	40	2	PAIS E IRMÃOS
MC	CONSULTOR INFORMÁTICO	12º ANO	36	GESTORA DE PROJETOS	12º ANO	39	1	PAIS E IRMÃ
MD	ENGENHEIRO	LICENCIATURA	31	ENGENHEIRA	LICENCIATURA	30	1	PAIS E IRMÃO
BM	-	11º ANO	37	-	11º ANO	34	0	PAIS
AL	-	12º ANO	35	EMPREGADA DE BALCÃO	12º ANO	27	1	PAIS, IRMÃO E AVÓ

MA	EMPREGADOR DE NOME PRÓPRIO	9º ANO	30	DESEMPREGADA	9º ANO	27	1	PAIS E IRMÃ
SC	CONSULTOR DE GESTÃO	LICENCIATURA	37	ACTUÁRIA	MESTRADO	38	1	PAIS E IRMÃ
MR	INFORMÁTICO	LICENCIATURA	37	ASSESSORA	LICENCIADA	35	1**	PAIS E IRMÃO
IP	DELEGADO TÉCNICO COMERCIAL	12º ANO	39	JURISTA	LICENCIATURA	37	0	PAIS
TC	SEGURANÇA	9º ANO	33	ASSISTENTE CONSULTÓRIO	12º ANO	31	2**	PAIS E IRMÃOS
DL*	GESTOR	PÓS-GRADUAÇÃO	40	TÉCNICA SUPERIOR	MESTRADO	40	2	PAIS E IRMÃOS
AG	INFORMÁTICO	12º ANO	37	TÉCNICA DE FORMAÇÃO	LICENCIATURA	39	1**	PAIS E IRMÃO
MF	CONSULTOR	12º ANO +	41	AUDITORA	LICENCIATURA	37	1++	MÃE
TS.	-	-	36	TÉCNICA DE SERVIÇO SOCIAL	LICENCIATURA	27	0	MÃE

* São trigêmeos a frequentar a mesma sala.

** Irmãos a frequentar a instituição.

+ A frequentar a universidade.

++ Irmão só da parte do pai.

- Não declarou.

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO L: CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMILÍAS

Olá Pais!



Eu sou a Daniela!

Sou uma estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o Mestrado de Educação Pré-Escolar para ser Educadora de Infância.

A partir desta semana e durante o mês de Janeiro estarei a estagiar na Sala [REDACTED] com os vossos meninos e meninas ajudando-os a crescer!

Para isso, conto também com a vossa ajuda, através da partilha e comunicação, para juntos garantirmos o bem-estar de todos.

Alguma informação que necessitem, estarei sempre ao dispor.

ANEXO M: TEATRO DE SOMBRAS DE TABULEIRO



Figura 1: Sombras utilizadas para a história

ANEXO N: GUIÃO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Quadro 9: Guião entrevista semi-estruturada

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; Garantir o anonimato e a confidencialidade.	Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento esta investigação; Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho. Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista)	
Identificação do entrevistado(a)	Conhecer o tempo de serviço; Conhecer o tipo de vínculo com o agrupamento;		
BLOCO 2 Conhecimento do(a) entrevistado(a) sobre produções literárias	Obter dados sobre as produções literárias na ótica do(a) entrevistado(a)	-Mantém-se atualizado(a) relativamente às produções literárias para a infância? De que forma? - Em que critérios fundamenta a sua escolha de um determinado livro ou história?	

BLOCO 3 “Hora do conto”	Obter dados sobre a relevância da hora do conto na sala de atividades	- Dedicou algum espaço específico para a “hora do conto”? Se sim, qual? - A hora do conto é apreciada pelas crianças? Como o demonstram?	- Se não, porquê? - Gosta de fazer a hora do conto?
BLOCO 4 Literatura para a infância: a sua importância e a utilização de diferentes recursos e estratégias	Obter dados sobre a importância da literatura para a infância e as diferentes estratégias na dinamização de histórias	- Na sua opinião a literatura para a infância pode contribuir nas aprendizagens das crianças? Porquê? - Acha que a estratégia de contar a história pode influenciar na forma como as crianças prestam atenção à mesma?	
BLOCO 5 Síntese e reflexão sobre a própria entrevista	Captar o sentido que o próprio entrevistado(a) dá à sua própria situação da entrevista	- O que pensa dos objetivos desta investigação	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO O: QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Para a obtenção do grau de mestre, encontro-me a realizar uma investigação. A investigação que estou a desenvolver surge no âmbito da literatura para a infância e precisarei da sua colaboração.

O seu contributo irá permitir esclarecer alguns aspetos acerca da investigação. No decorrer da entrevista irei abordar assuntos relativos ao livro e à leitura e da sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Agradeço desde já a colaboração.

Anos de serviço: _____

Faixa etária do grupo: _____

1. Com que frequência costuma comprar livros de literatura para a infância?
 0 a 3 vezes por ano
 3 a 6 vezes por ano
 6 a 9 vezes por ano
 9 a 12 vezes por ano
 12 vezes por ano
2. Em que momento da rotina diária dedica à “hora do conto”?
 Momento específico Momento espontâneo
3. Costuma contar histórias em:
 Grande grupo Pequeno grupo Individualmente
4. Com que frequência conta ou lê uma história às crianças?
 Diariamente
 1 a 3 vezes por semana
 Quinzenalmente
 1 vez por mês
 Nunca
5. As histórias que proporciona às suas crianças são:
Inventadas por si
Lidas a partir do livro
Contadas oralmente (tradicionalis)
Contadas com o auxílio a outros meios
Se sim, quais?

ANEXO P: GUIÃO FOCUS GROUP

Quadro 10: Guião Focus Group

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Explicar os objetivos da entrevista. Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista)	
Bloco 2 Histórias	Obter dados sobre o impacto que as histórias têm na vida das crianças	- Gostam de ouvir histórias? - Gostam que se conte histórias todos os dias, ou podia ser só 2/3 vezes por semana?
Bloco 3 Recursos e estratégias	Obter dados sobre as diferentes estratégias e recursos para se contar histórias	- Gostam mais de ouvir histórias com fantoches ou só com os livros? - Gostavam de ouvir histórias com um grupo mais pequeno ou com o grupo todo?

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO Q: ANÁLISE FOCUS GROUP

Gráfico 1: Gostam de ouvir histórias?

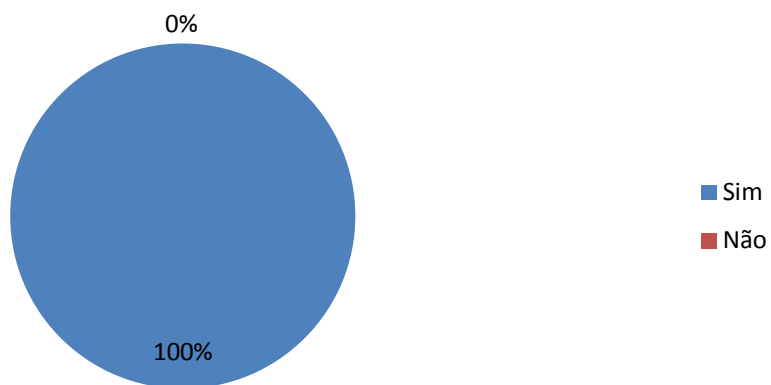


Gráfico 2: Gostam de ouvir histórias todos os dias ou 2 a 3 vez por semana?

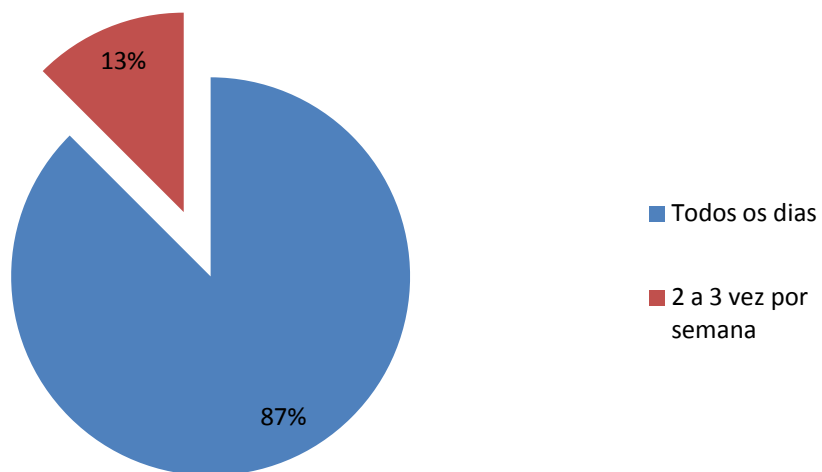


Gráfico 3: Utilização de estratégias para contar histórias

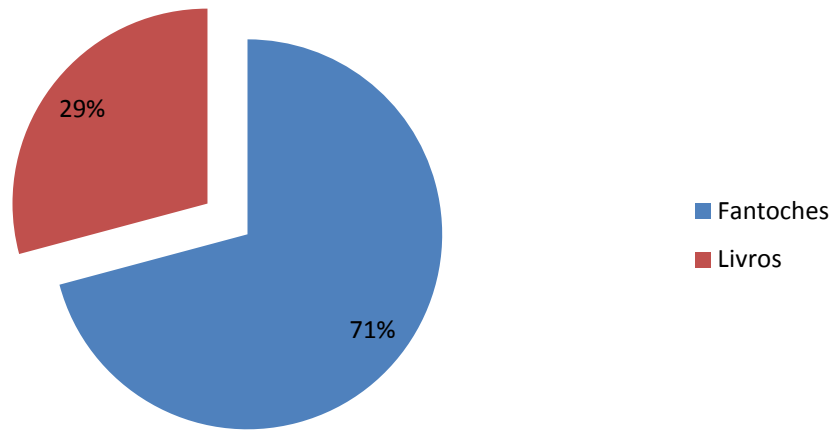
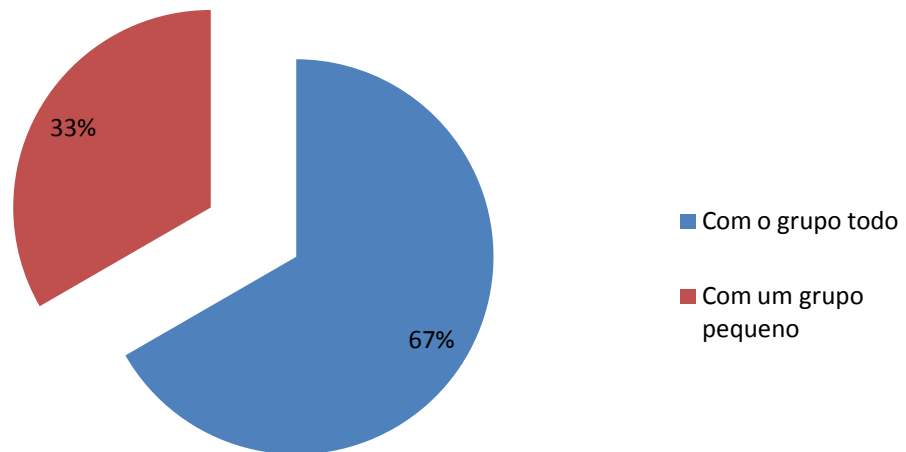


Gráfico 4: Como gostam mais de ouvir histórias?



ANEXO R: RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO (EDUCADORA)

Para a obtenção do grau de mestre, encontro-me a realizar uma investigação. A investigação que estou a desenvolver surge no âmbito da literatura para a infância e precisarei da sua colaboração.

O seu contributo irá permitir esclarecer alguns aspetos acerca da investigação. No decorrer da entrevista irei abordar assuntos relativos ao livro e à leitura e da sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

O seu anonimato será sempre salvaguardado.

Agradeço desde já a colaboração.

Anos de serviço: 13 anos

Faixa etária do grupo: 3-4 anos

1. Com que frequência costuma comprar livros de literatura para a infância?
 0 a 3 vezes por ano
 3 a 6 vezes por ano
 6 a 9 vezes por ano
 9 a 12 vezes por ano
 12 vezes por ano
2. Em que momento da rotina diária dedica à "hora do conto"?
 Momento específico Momento espontâneo
3. Costuma contar histórias em:
 Grande grupo Pequeno grupo Individualmente
4. Com que frequência conta ou lê uma história às crianças?
 Diariamente
 1 a 3 vezes por semana
 Quinzenalmente
 1 vez por mês
 Nunca
5. As histórias que proporciona às suas crianças são:
Inventadas por si
Lidas a partir do livro
Contadas oralmente (tradicionais)
Contadas com o auxílio a outros meios

Se sim, quais?

Fantoches, bonecos, sombras,
mini-teatros dos fantoches, imagens

ANEXO S: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Quadro 11: Transcrição da entrevista semi-estruturada

QUESTÕES	RESPOSTA
Mantém-se atualizado(a) relativamente às produções literárias para a infância?	Penso que sim. Tento fazer isso.
De que forma?	Indo às feiras dos livros, à biblioteca, lojas onde vendo livros para crianças.
Em que critérios fundamenta a sua escolha de um determinado livro ou história?	Tento ver as orientações mais ou menos para a idade, para a respetiva idade que preciso, dentro daquilo, dentro dos parâmetros que o governo dá.
Dedicou algum espaço específico para a “hora do conto”? Se sim, qual?	Sim. A hora da reunião, às 15 horas, quando eles acordam e não só, de vez em quando em alguns momentos de transição.
Por exemplo?	Olha quando está a chover e não podem ir brincar para o jardim, ficam na sala a comer a fruta e possa contar uma história.
A hora do conto é apreciada pelas crianças? Como o demonstram?	Sim. Pedindo mais histórias ou mais uma ou outra história.
Na sua opinião a literatura para a infância pode contribuir nas aprendizagens das crianças? Porquê?	Com certeza. Porque enriquece todos os pontos de vista. Pontos de vista do desenvolvimento da linguagem, ponto de vista da aprendizagem das noções de matemática, tudo tudo.
Acha que a estratégia de contar a história pode influenciar na forma como as crianças prestam atenção à mesma?	Claro. Varia de um modo para outro. Todas são importantes mas é importante a gente variar.
Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?	Não.

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO T: IMPACTO DO AVENTAL CONTADOR DE HISTÓRIAS

“Já passou uns dias de contar a história com o avental contador de histórias. O ANL chega ao pé de mim com um papel plastificado e vários bonecos. Vira-se para mim e diz: Daniela vou-te contar a história dos três porquinhos. O ANL reproduziu interpretativamente a forma como eu contei a história. Colocou o papel em frente ao tronco, agarrando-o com os braços e contou a história com os bonecos que trouxe. (...) A MA posteriormente também quis-me contar a história à maneira dela” (Nota de campo 19 de Maio de 2014: sala de atividades)



Figura 2 e 3: O ANL e MA a contarem uma história com um “avental contador de histórias”