



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**LIVROS E HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: REFLEXÕES  
SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS**

**Raquel Alexandra Pires dos Santos**

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

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**LIVROS E HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: REFLEXÕES  
SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS**

**Raquel Alexandra Pires dos Santos**

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

Orientadora: Mónica Pereira

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

Durante os anos de estudo e formação na Escola Superior de Educação de Lisboa muitas foram as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso. Não quero deixar de agradecer a essas pessoas na reta final.

Quero agradecer aos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram a alcançar o meu sonho de ser educadora de infância. Apesar de existirem pessoas a desvalorizar a profissão, os meus pais nunca o fizeram por acreditarem que podemos ser o que quisermos.

Obrigada à minha irmã por ser, o que tal palavra significa, chata, desconfiada, resmungona, mas apoia as minhas decisões.

Obrigada ao meu namorado, por estar sempre lá, nas minhas dúvidas, fraquezas, por ser quem me ajuda a erguer e a continuar. Love you

Obrigada à minha Jo, amiga desde os 9 anos, com quem fiz a maior parte do meu percurso escolar antes e depois da ESELx. Obrigada por seres a minha resmungona.

Obrigada a todas as colegas de licenciatura e mestrado, porque todas, de alguma forma, contribuíram para a minha caminhada.

Obrigada a todos os professores, por serem dedicados e quererem o nosso melhor, muitos ficarão na memória o resto da vida.

Obrigada à professora Mónica por me ter apoiado, ajudado e por me ter desafiado.

Obrigada à Bela e à Teresa por terem sido excecionais profissionais e colegas, por me terem auxiliado, aconselhado e por demonstrarem como uma boa relação faz toda a diferença em sala.

Obrigada a todas as instituições por onde passei, porque tendo sido uma boa ou má experiência, foram cruciais no meu desenvolvimento e aprendizagem.

Obrigada às crianças com quem tive contacto, aprendi imenso com elas, aprendemos mais com elas do que imaginamos.

Obrigada a todos que se cruzaram no meu caminho, de uma forma ou outra contribuíram para a pessoa que sou hoje.

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

A prática pedagógica decorreu durante os meses de outubro a finais de janeiro numa organização privada, com um grupo de 18 crianças enquadrado na faixa etária dos 3 anos. A ação educativa da organização seguia referências do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este relatório tem como objetivo apresentar de forma crítico reflexiva a prática pedagógica desenvolvida e a investigação levada a cabo.

A investigação teve, também, objetivos a atingir: (1) Identificar e analisar o interesse das crianças pelos livros e pela leitura; e (2) Identificar e analisar as estratégias que promovem interesse das crianças pelos livros.

A metodologia adotada foi a de uma investigação sobre a própria prática por ter tido uma intervenção direta da minha parte. A mesma investigação é de carácter qualitativo e necessitei de recorrer a técnicas e instrumentos para recolha de dados, como a observação participante (notas de campo, conversas informais), as grelhas de observação das dinamizações com recurso a registo audiovisual, as entrevistas à Educadora e Auxiliar Cooperantes e os registos fotográficos.

Termino ao salientar que a presente investigação incidiu sobre as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de interesse pelos livros e pelas histórias. Verificando que a utilização de diferentes recursos, como livros em 3D e/ou a utilização de fantoches para dinamizar uma história, são recursos que suscitam o interesse das crianças sobre as histórias e os livros.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Literatura para a Infância, Dinamização de histórias, Técnicas e materiais de dinamização, Envolvimento das crianças.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Supervised Professional Practice curricular unit in the context of Kindergarten of the Master's Degree in Pre-School Education.

The pedagogical practice took place during the months of October to the end of January in a private organization, with a group of 18 children aged 3 years old. The educational action of the Organization was directly related to the pedagogical model of the modern school movement (MEM).

The aim of this report is to be critical-reflexive by drawing on pedagogical practice, evidencing the problematic in study and verifying whether or not it was beneficial for those involved.

For this purpose, the investigation also had goals to be achieved, such as: (1) identify and analyse children's interest in books and reading; and (2) identify and analyse strategies that promote children's interest in books.

The methodology adopted was an investigation into the practice itself for having had mine direct intervention, since was as an adult in the activity room. This same research is a qualitative nature research, and I needed to use techniques and tools for data collection, such as participant observation (Field notes, informal conversations), the observation grids of the activities with the use of audio-visual record, the interviews with the educator and auxiliary cooperates and the photographic records.

I conclude by noting that this research is about how the stories and the use of different materials and resources influence the children's interest in the stories and their interest in the literature. This theme was essential for me to consider that "There is no freedom for man but by the way of Creation" (Dussault cited by Martins, 2002, p. 55).

**Keywords:** Preschool education, childhood literature, dynamization of stories, techniques and dynamization materials, involvement of children.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
1.1 Meio onde está inserido o contexto.....	3
1.2 Contexto socioeducativo .....	4
1.3 Ambiente Educativo.....	6
1.4 Equipa educativa.....	9
1.5 Famílias das crianças.....	10
1.6 Grupo de crianças.....	13
1.7 Avaliação do grupo de crianças .....	15
2.INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	21
2.1 Com as crianças.....	22
2.2 Com as famílias.....	27
2.3 Com a equipa.....	29
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	31
3.1 Identificação da problemática .....	31
3.2 Revisão da literatura.....	32
3.2.1 Literatura para a Infância .....	32
3.2.2 Ambientes promotores de leitura em educação de infância .....	36
3.2.3 Dinamização de histórias.....	37
3.3 Opções metodológicas e éticas.....	38
3.3.1 Roteiro metodológico.....	39
3.3.2 Roteiro ético .....	42
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	44
4.1 Diversidade de materiais e técnicas.....	44
4.1.1 O livro .....	44
4.1.2 Exploração de caixas de cartão .....	51
4.1.3 Materiais do quotidiano.....	55
4.1.4 Imagens de animais .....	57
4.1.5 Fantoques.....	60
4.2. Conclusões da investigação.....	63

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI	Associação de Profissionais de Educadores de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

## INTRODUÇÃO

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação [*sic*], desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida (Santos, 2014, p.25)

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). A prática educativa desenvolveu-se numa sala de jardim de infância (JI), do sector privado, numa organização situada no concelho de Almada, entre 1 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019.

O presente relatório é o culminar de uma investigação sobre a própria prática. A investigação está diretamente relacionada com a prática e as interações entre investigador-crianças. A mesma investigação tem como objetivo identificar e analisar o interesse das crianças pelos livros e pela leitura, e ainda, identificar e analisar as estratégias que promovem interesse pelos livros. Os mesmos objetivos são a base para a obtenção de evidências que respondam à seguinte questão: *Que estratégias contribuem para o desenvolvimento do interesse pelos livros e pelas histórias?*

Neste sentido, e por se tratar de uma investigação de carácter qualitativo sobre a própria prática, optei por recolher dados a partir da observação e das notas de campo; de grelhas de observação, que serviram para registar o comportamento das crianças face às propostas educativas; da consulta de documentos, na tentativa de obter informações sobre a organização, a equipa, as famílias e as crianças; de entrevistas à educadora de infância e à auxiliar de ação educativa, com vista a conhecer as suas perceções sobre a problemática estudada; e, por último, de registos fotográficos e audiovisuais, de modo a analisar o interesse das crianças nas propostas educativas apresentadas.

É fundamental ressaltar que ao longo de todo o período da PPS foram tidas em consideração as necessidades, curiosidades, dificuldades e interesses das crianças, de

modo a ajustar a prática educativa às suas particularidades. Não obstante, valorizei igualmente o trabalho efetuado com a equipa educativa, com o objetivo de proporcionar um ambiente de tranquilidade confiança e cumplicidade entre crianças e adultos. Algo que ocorreu ao longo de todo o processo. Além disso, também com as famílias, vistas como os pilares de cada criança, procurei valorizar o contacto diário, ocorrido maioritariamente no momento de acolhimento, de modo a dar-me a conhecer e dar a conhecer os objetivos do trabalho que realizei com as crianças. Neste sentido, o jardim de infância deverá funcionar como uma extensão da família e não como um contexto independente e/ou separado.

O relatório compõe-se pelas seguintes partes que evidenciam os processos vividos e investigados na prática profissional.

No primeiro capítulo incluo a *Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo*, onde apresento de forma reflexiva a caracterização do meio, o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, bem como uma avaliação do mesmo.

No segundo capítulo faço referência às *Intenções para a ação* com as crianças, famílias e equipa educativa, servindo como avaliação o processo de intervenção na PPS.

No que respeita ao terceiro capítulo – *Investigação em Jardim de infância* – apresento e fundamento a problemática emergente, assim como a revisão da literatura e os roteiros ético e metodológico.

No quarto capítulo – *Apresentação e discussão de dados* – analiso as estratégias educativas utilizadas que procuram promover o interesse das crianças com os livros e as histórias.

No que diz respeito ao quinto capítulo, *Construção da Profissionalidade Docente*, faço uma retrospectiva sobre a própria identidade profissional desenvolvida ao longo dos estágios em creche e JI.

Por último, no sexto capítulo - *Considerações Finais* - apresento as dimensões mais significativas das aprendizagens que fui realizando quer na intervenção educativa, quer com a problemática investigada.

# 1.CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo apresento a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente e das crianças, de modo a contextualizar a ação educativa. Na recolha e análise das informações procurei ter em conta a experiência social dos intervenientes, os seus reportórios (Tomás, 2011), bem como a “variedade de saberes que procuram explicar, propor, aprofundar, equacionar a interacção [sic] da criança com a sociedade que a acolhe e na qual vive.” (Vasconcelos, 2009, p.25)

## 1.1 Meio onde está inserido o contexto

A organização onde realizei a PPS em Jardim de Infância – A *Casa Verde*<sup>1</sup> - situa-se no concelho de Almada. Encontra-se numa área urbana e residencial, sem uma rede de transportes alargada, detendo apenas autocarros com horários reduzidos, sendo habitual as famílias levarem as crianças em transporte próprio.

A oferta de serviços de comércio e de infraestruturas é escassa (café, farmácia, papelaria e pequenos comércios); o mesmo ocorre a nível cultural e recreativo, existindo apenas a Mata dos Medos – espaço, próximo da *Casa Verde*, que proporciona atividades ao ar livre, contacto com a natureza e tem acesso direto à praia. Como afirma Vasconcelos (2009) “Muito do tempo das crianças deve passar-se em estimulantes atividades ao ar livre que lhes permitam usufruir a natureza, estar em contacto com o chão, a terra. [. . .] garantindo a possibilidade de intervirem e acompanharem o milagre da natureza” (p.59). Além disso, a proximidade da *Casa Verde* às cidades de Almada e Lisboa possibilitam acesso a diversas atividades culturais e recreativas, como praias, monumentos, museus e parques.

A escassez de serviços foi referenciada também pela Coordenadora Pedagógica “Temos aqui estas lojas, que fazem parte da comunidade à volta, todos nos conhecem, nós conhecemos todos – a estufa, a lenha, a tremoceira, tudo isto são mais próximos,

---

<sup>1</sup> Nome fictício

também não temos muito mais que se possa ir a pé. Estamos aqui um pouco limitados” (Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica). Contudo e apesar das limitações, foram feitas intervenções junto da comunidade, por estarem com limitações logísticas:

“cada vez que nós queríamos ir à tremoceira [. . .] não havia passadeira. Era das dificuldades que nós tínhamos, era preciso ir para a estrada para fazer passar os carros e as próprias crianças viram isso e acharam perigoso [. . .] Daí surgiu um projeto de intervenção e durante quase 2 anos, em que fizeram um projeto que envolveu um baixo assinado [. . .] fizeram trabalhos para a Câmara. De facto e depois daquilo tudo, nós temos uma passadeira em frente à tremoceira” (Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica)

Contudo e apesar de existirem poucas infraestruturas, existe uma grande diversidade de atividades e espaços dentro dos limites da organização, como aprofundarei no tópico seguinte. O meio deve ser visto como “promotor de desenvolvimento, e se dá à criança a possibilidade de se expressar, de se questionar, de debater as suas ideias, ou de se interrogar com as opiniões dos outros, ela atende a esse encorajamento e passa a ter um papel realmente ativo na construção do seu conhecimento.” (Osório, 2015, p.77)

## **1.2 Contexto socioeducativo**

O estabelecimento educativo *Casa Verde* é uma organização da rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. Foi fundada em setembro de 1992 com os níveis de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, conforme consta no Projeto Educativo (PE) (2017/2020), “dada a insistente procura de vagas para Alunos do 2º Ciclo, no ano seguinte, [a *Casa Verde*] aceitou matrículas para essa valência de Ensino. [. . .] somente no ano letivo de 1997-1998 foi completada a lecionação no 9º Ano de escolaridade” (p.12).

A *Casa Verde* rege-se pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) na Creche e no Jardim de Infância. Este modelo não é utilizado nos anos seguintes, ou seja a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para gerir e instituir a organização existem órgãos com funções específicas que coexistem e cooperam para o melhor funcionamento do Colégio. Começando pela Direção-Geral, depois existe a Direção Pedagógica. A Direção Pedagógica está dividida por níveis Creche e Jardim de infância; 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. (cf. Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica) O organograma da organização (RI, 2017-2021) reforça como os órgãos interagem e cooperam entre si, apesar de deterem tarefas distintas consoante o nível educativo. Estes mesmos órgãos, mais concretamente a Direção Pedagógica, executa o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE), que depois de “construído vai a Conselho Pedagógico onde é representado a Direção, a Direção Pedagógica, todos os departamentos que existem no colégio e depois é aprovado ou não. Só depois é que avança com o Projeto, como é óbvio tendo o consenso de todos, ouvindo a opinião de todos” (Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica).

Já o Plano Anual de Atividades (PAA) varia dependentemente do ano de escolaridade, estando a Creche e o JI em parceria no Conselho de Docentes e de Auxiliares para “envolve[r] toda a equipa [. . .] Por norma fazemos em conjunto para nos ajudarmos em questões que surgem, opinamos e acabamos todas juntas ir construindo da melhor forma o que oferecemos às nossas crianças.” (Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante)

Desta forma, todos os documentos devem ter em consideração que “uma Escola com responsabilidade social tem [. . .de] estar atenta às potencialidades de cada Aluno, [. . .], de estar pronta a apoiar cada um para que possa progredir como Aluno nas aprendizagens escolares e de estar preocupada em criar novas oportunidades [. . .] para que os Alunos possam crescer segundo orientações diversas, ou seja, tem que ser uma organização ética e de ‘fazer-ser’ pessoas.” (PE, 2017-2020, p.5)

As instalações são um ponto fulcral para o desenvolvimento das crianças e das pessoas que nelas se movimentam. A *Casa Verde* encontra-se dividida por dois andares; no 1º piso encontram-se as salas de aulas, de todos os Ciclos do Ensino Básico, os ateliês, refeitório dos mesmos ciclos, a sala de professores e a direção do colégio; no rés-do-chão encontram-se quatro salas de creche, seis de JI, a cozinha, um refeitório de JI, a secretaria, uma sala de reuniões de creche e JI, um ginásio e ainda os recreios, que

estão também divididos por níveis educativos/escolares. Ambos os andares dispõem de casas de banho, nos dois pisos, em diferentes pontos e adaptadas às crianças.

Todas as salas estão disponíveis para receber crianças de outros grupos que queiram partilhar, sendo um privilégio para todos os envolvidos e “de uma grande riqueza, porque existem muitas trocas, [. . . ] os alunos do 1º ou 2º ciclo fazem um teatro e vêm apresentar aos mais pequenos ou vêm ler uma história aos mais pequenos. Ou os mais novos querem saber alguma coisa e vão perguntar aos mais velhos informações, ou também porque já descobriram alguma coisa e querem ir mostrar.” (Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica).

Esta parceria é fundamental para a aquisição de novas aprendizagens por serem gratificantes, ao despertarem a nível intelectual em prol da influência do conhecimento dos outros e a nível emocional por enaltecer o ego, animados pela empatia de terem alguém que os ajude a ir mais longe (Osório, 2015). Há situações de interação entre diferentes níveis de ensino que se podem comprovar pela seguinte nota de campo:

Um dos grupos de 2º ano do 1º ciclo veio a sala de atividades realizar uma experiência sobre a absorção de pigmentos através de álcool e de filtros do café.

A parte em que o grupo de JI interagiu mais foi o rasgar de folhas de árvore para dentro dos frascos e identificavam corretamente as cores que veem (Mt., M.J. e G.).

Depois um dos alunos do 2º ano explica o que vai ser feito e com o auxílio da sua professora colocam os materiais necessários, começando a verificar a absorção dos pigmentos. (Nota de campo 390 do dia 21 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

### 1.3 Ambiente Educativo

O ambiente educativo da Sala Vermelha é caracterizado pela organização do tempo e pela organização do espaço definidos no Projeto Curricular de Grupo (2018/2019) pela equipa de sala e no PE (2017-2020) da organização.

Iniciando a caracterização do ambiente educativo, é fundamental falar de **organização do espaço**. O mesmo encontrava-se preparado para facultar interações e socializações entre intervenientes. Através de uma boa organização do espaço de sala, as crianças poderão construir novas aprendizagens e “integrar acções [sic] comuns” (Ferreira, 2004, p.211).

Para facilitar as aprendizagens e interações em contexto de sala, privilegia-se o facto de esta estar separada por áreas (cf. Anexo C – Planta da sala). Todas as áreas estavam bem definidas, com materiais próprios e adequados às atividades. Não se encontravam separadas por estantes ou mobiliário, promovendo a ligação com outras áreas e podendo assim comunicar e circular livremente. Deste modo as áreas estão organizadas para dar resposta às necessidades e características das crianças e dar “oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades” (Folque, 2014, p.57).

Para além da separação da sala por áreas, a sala estava pensada para se efetuar uma transição de creche para JI. Sendo que é uma fase em que estão a ser feitas “aquisições fundamentais, principalmente a nível social e de maturidade. É uma faixa etária mais complexa e como estão todos na mesma idade existem conflitos com muita frequência.” (Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante). Neste sentido foram definidos espaços permanentes, essenciais para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária: área do faz-de-conta, área dos das construções, área da biblioteca, área dos jogos, área das ciências e área da expressão plástica.

Contudo, as áreas definidas para a sala não são estanques, podendo sofrer alterações ou acrescentar-se as áreas que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo (PCG, 2017-2020), tal opinião é defendida por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) ao afirmarem que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças exige uma inserção de novos espaços e materiais desafiadores para corresponderem aos interesses das crianças.

Falamos [eu e a B.] de algumas ideias sobre alterar a área da biblioteca ou acrescentar outra área direcionada para uma profissão, neste momento faz sentido ser um consultório por o grupo mostrar interesse pela mesma temática e executá-lo com regularidade na área de faz-de-conta. (Excerto de nota de campo 288 do dia 12 de novembro de 2018 – Sala de atividade)

Para além da organização do espaço, é fundamental que um grupo tenha uma organização do tempo definida pela organização e pela equipa (cf. Anexo D – Rotina de grupo). Esta rotina é limitada devido às cinco aulas curriculares existentes no programa – Inglês (duas vezes por semana), Informática, Natação, Educação Física e Educação Musical. Esta rotina exaustiva é referenciada pela equipa “Eu penso que as crianças têm muitas atividades curriculares e isso faz com que haja pouco trabalho de sala com as

crianças.” (cf. Anexo E – Entrevista à Auxiliar Cooperante). Este ponto foi referido desde o início e foi sentido como sendo um factor que dificultasse o trabalho em sala<sup>2</sup>, contudo é algo mais significativo por o grupo executar a sesta.

Apesar da rotina estipulada para o grupo, eram necessárias planificações semanais das atividades a executar (cf. Anexo F – Planificações semanais). Nas mesmas planificações estavam definidas intencionalidades/objetivos, organização do espaço e materiais, estratégias e indicadores de avaliação para cada atividade.

Acrescento ainda a importância dos materiais reguladores (cf. Anexo G – Instrumentos Reguladores) definidos e implementados na sala já com base nos materiais reguladores do MEM. Contudo eram adaptados à faixa etária do grupo e consoante as suas aprendizagens e aquisições, podendo sofrer alterações ao longo do percurso de JI para ajustar à forma dos materiais reguladores do MEM.

“Depois à medida que vão amadurecendo, assim sim vamos afirmando todos os passos e ajustando os instrumentos ao tamanho real do MEM. Como por exemplo, o tamanho dos mapas” (Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante)

Deste modo, a criança ao apropriar-se dos instrumentos que tem em sala vai desenvolvendo a sua autonomia, bem com a responsabilidade das suas ações. Conseguindo orientar a sua postura e guiar a sua ação ao longo do dia, sabendo o que tem que fazer bem como o restante grupo.

Em suma, a análise feita à organização do espaço e do tempo foram significativas para compreender a estrutura da sala. É ainda fundamental afirmar que a rotina, apesar das sessões curriculares, não era inalterável, podendo adaptar-se às necessidades do grupo ou para ajustar alguma atividade aos interesses, ritmos característicos da faixa etária em questão.

---

<sup>2</sup> Falámos também sobre o horário de sala e por esta estar preenchida com as AEC’S e pouco tempo em sala para trabalho. (Excerto da Nota de campo 11 do dia 03 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

Hoje a pedido da B., o grupo não terá Informática para que se consiga fazer os trabalhos para o Natal, por termos relativamente pouco tempo. (Nota de campo 436 do dia 28 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

## 1.4 Equipa educativa

A *Casa Verde* é uma organização de ensino com níveis educativos e de escolaridade distintos, contudo e para efetuar uma caracterização da equipa educativa, focar-me-ei na equipa educativa de Creche e Jardim de Infância por trabalharem em parceria. A presente equipa é constituída por dez educadoras e doze auxiliares de ação educativa, distribuídas por dez salas “quatro de Creche e seis de Jardim de Infância. Em termos de salas todas elas têm educadoras de infância com formação e auxiliares também com formação. Quase todas têm uma auxiliar à exceção da sala Rosa e berçário que têm mais auxiliares de apoio.” (Anexo A - Entrevista à Coordenadora Pedagógica) O facto de a equipa ser coesa e por se encontrar na organização há muitos anos “beneficia por sabemos as áreas fortes de cada um e tiramos partido disso e vamos ajudando, partilhando essas competências [...]. Acho que há muito essa partilha, muita interajuda entre todas, é muito positivo.” (ibidem)

Para além das equipas de sala, ressalvo a integração de professores das diferentes áreas curriculares – Inglês, Natação, Educação Física, Música e Informática, na rotina de sala. O facto de a *Casa Verde* apostar em sessões curriculares com professores convidados, constitui de acordo com o PE (2017-20, p.56) como fundamental para “efeitos positivos de aprendizagens [. . . .] realizando-se uma articulação natural dos conteúdos ao longo dos Anos de escolaridade”, bem como por “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e de unidade de educação” (ibidem, p.57).

A equipa educativa de sala de atividades é constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa. A primeira encontra-se na *Casa Verde* há 26 anos, data de inauguração da *Casa Verde*, a segunda há pouco mais de 1 ano. Apesar

de cooperarem há relativamente pouco tempo, a relação entre ambas é de confiança e cumplicidade, conforme referem:

Acho que é saudável, é aberta, descontraída, portanto, tudo o que eu tiver que dizer à T. digo e ela comigo também está à vontade. Mesmo o que está mal falamos para melhorar, algo que não senti com outras auxiliares com que trabalhei, sinto que a T. gere bem o que faz menos bem feito. Ela ouve, aceita, se não melhora à primeira, melhora à segunda ou pelo menos vai tentando melhorar. Também ajuda por a conhecer há algum tempo, mas seja como for acho que nos damos muito bem e isso é importante. Acho que isso se sente. (Anexo B – Entrevista à educadora cooperante)

É uma boa relação, nós temos uma relação de entreajuda e conhecemos a maneira de trabalhar de cada uma, e eu acho que isso é bastante importante. Eu já conheço a educadora há alguns anos, eu estagiei com a educadora no decorrer do meu curso profissional, durante a licenciatura também estagiei com a educadora e neste momento, trabalho com a educadora desde novembro de 2017, desde que entrei na organização. (Anexo E – Entrevista à auxiliar cooperante)

No que se refere às relações entre a equipa, no Projeto Curricular de Grupo (PCG) consta que “Cada elemento da equipa tem a suas funções específicas e definidas, mas que se complementam entre si, existindo entre a equipa um elo de ligação único e de entreajuda.” (PCG, 2018/2019, p.5) Deste modo, a equipa trabalha de forma coesa para o desenvolvimento dos trabalhos e conseqüentemente para que as crianças se sintam seguras pela existência da tal relação (ibidem, p.5).

Toda a relação estabelecida entre a equipa de sala e da organização fará com que o maior beneficiado sejam as crianças, para que aprendam e vivam com concordância com a harmonia, com a partilha, com a cooperação e respeito.

## **1.5 Famílias das crianças**

Considerando a família como a “primeira instância educativa do indivíduo” (Reimão,1994, citado por Homem, 2002, p.36) a criança vê na família um modelo para agir no mundo “por via de participação nas rotinas familiares e domésticas, que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos sobre as suas famílias e a comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado.” (Ferreira, 2004, p.65) Isto porque é na família que a criança “desperta

para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea” (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002, p.36), sendo no meio familiar que recebe proteção, cuidado e educação.

A família é “o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros” (Pereira, 2008, p.61), sendo crucial conhecer o ambiente familiar de cada criança para perceber como está perante o outro, a sua atitude, a sua postura e para entender possíveis alterações de humor da criança por algo que acontece no meio familiar. Para conhecer as famílias é possível verificar pelo Anexo H - Famílias das crianças, o agregado familiar (ex: *Figura 6*) em que todas as crianças vivem com a sua mãe, porém nem todas vivem com o seu pai. Todavia, o conceito *família* é independente “do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando.” (Pereira, 2008, p.61).

Através do Anexo H – Famílias das crianças, é verificável observar que a nacionalidade dos pais é, maioritariamente portuguesa e a média de idades encontra-se entre os trinta e os quarenta anos, sendo que a maioria trabalha na área empresarial. Por último, é importante referenciar que existem irmãos, primos a frequentarem a *Casa Verde* e pais, tios e tias a trabalhar.

Ao longo do período de PPS, constatei que a equipa educativa valoriza a participação das famílias e com isso procura estabelecer contacto e desenvolver relações de confiança através de: conversas informais, reuniões de grupo ou individuais, exposição de trabalhos das crianças à entrada da sala e partilha da informação diária através da aplicação do *Childdiary*. Este processo é indispensável para o estabelecimento de boas relações entre equipa-família e a conjugação das distintas formas de comunicação irão promover o envolvimento e facilitar a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, a educadora cooperante (cf. Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante) afirma que “é através dessa relação, de ouvirmos os pais, conversarmos com os pais, que sentem segurança em deixar as crianças e à vontade para falarem de outras situações que até são necessárias para nós entendermos as crianças ou por o que estão a passar.”

A família é um ambiente em que a criança desperta para a vida como pessoa, onde conhece valores, atitudes, os papéis a desenvolver, bem como costumes e tradições do seu património cultural (Reimão citado por Homem, 2002), neste sentido a equipa educativa convida as famílias a participarem no quotidiano do grupo, desde o início do ano letivo. A educadora cooperante afirma que “os pais a[o] virem à sala [. . .] festejarem o aniversário dos filhos, são pequeninos momentos que acabam por ajudar nesta interação casa-escola. Depois pequenas situações de colaboração com um trabalho, com livros para a biblioteca, dependendo dos projetos que se fazem, tentamos sempre que estejam envolvidos ao máximo.” (Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante)

O envolvimento das famílias é evidenciado pela organização em geral, sendo “importante para as crianças, no sentido em que eles também sentem orgulho e sentem valorizados naquela partilha que os pais estão a fazer [. . .] Mas também acho que é importante os pais virem à escola, para eles ficarem tranquilos para verem como é o dia-a-dia, para saberem como os filhos estão, como quem é que eles estão.” (Anexo A – Entrevista à Coordenadora Pedagógica)

Neste sentido, ao longo do período da PPS procurei ir ao encontro do realizado pela equipa e pela organização, de modo a estabelecer uma relação de confiança e dando-me a conhecer aos pais diariamente, só assim os pais sabem com quem é que os seus filhos partilham a sala.

[. . .] chega o Di. com a sua mãe, entra na sala na minha direção, mas ao chegar ao pé de mim, volta para a sua mãe.

Eu: Não tenho direito ao meu beijinho? (Di. olha para mim a rir-se enquanto se tenta esconder atrás da sua mãe.)

Mãe do Di.: Vá o meu beijinho e vai ter com a Mt. e com a Raquel.

Eu: Anda cá amor, mostra-nos os teus carros, que estou a ver que têm umas cores muito giras! (O Di. dá um beijo à sua mãe e depois vem ter connosco para mostrar os seus carros.) (Excerto da nota de campo 419 do dia 27 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Concluindo, o envolvimento das famílias é essencial para o desenvolvimento das crianças por ser “um processo constante de interação que decorre dentro e fora da escola” (Lino, 2013, p.118). Neste sentido é fundamental que coexista uma boa relação

entre as partes e que as crianças denotem essa relação de tranquilidade, segurança e confiança, pois só assim o farão com a equipa.

## 1.6 Grupo de crianças

O grupo de crianças é composto por oito rapazes e dez raparigas, perfazendo um total de dezoito crianças. Considero fundamental que as crianças não sejam vistas como *tábuas rasas*, mas antes como “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65) Todas as crianças têm um *percurso institucional*<sup>3</sup> (Ferreira, 2004) diversificado, apesar de se encontrarem na mesma faixa etária dos três anos de idade.

Como é possível constatar na *Figura 2* (cf. Anexo I – Informações das crianças) a maioria reside nas redondezas do colégio, algo que facilita o envolvimento e aproximação com as mesmas. Doze crianças transitaram do ano letivo anterior (cf. *Figura 5* do Anexo I), ainda em contexto creche. As restantes seis, vinham, na sua maioria, de casa dos avós e dos pais. O facto de a maioria do grupo ter transitado do ano anterior facilitou “o processo de adaptação [que] decorreu de uma forma positiva e gradual [ . . . ] Estes novos elementos adaptaram-se bem ao colégio, à sala, às rotinas, aos adultos e ao grupo.” (PCG, 2018/2019, p.7)

Contudo, no começo do ano letivo todas as crianças passaram por adaptações que resultaram das transições de casa e/ou da creche para JI à organização em geral, realizando uma adaptação aos espaços, ao ambiente, às rotinas, à equipa e pares. Esta adaptação, por vezes, tem momentos de relutância por parte das crianças, sendo crucial que o ambiente e a relação estabelecida com os envolvidos transmita confiança, partilha e segurança.

A Mt., nos últimos tempos, tem chegado à escola a chorar e não quer largar os seus pais. Hoje ocorreu o mesmo com o seu pai, agarrando-se ao seu pescoço. Quando a B. vai para junto dela para a acalmar e agarrar, a Mt. grita um pouco, mas depois cede e vai para o seu colo, onde se acalma. Passando o resto do dia sem chorar uma única vez. (Nota de campo 134 do dia 25 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

---

<sup>3</sup> Ver Anexo I – Informações das crianças, obtidas através de conversas com a equipa ou com as crianças.

Estas situações são pensadas no PCG (2018/2019) para que a cooperação entre crianças e criança-adulto seja o mais natural para gerar um bom envolvimento e relacionamento, uma vez que “A timidez e algum receio de um ou outro elemento é superado pela interação existente entre as crianças bem como pela facilidade que tem em reagir aos estímulos” (p.8). Serve a este propósito a seguinte evidência:

A Ct. ao marcar a sua presença questiona sobre os dias que faltam marcar.

Eu: Tu hoje já marcaste, conta lá quantos quadrados faltam até às casas que aí estão!

Ct.: Só falta este. (referindo a sexta-feira)

Eu: É isso mesmo Ct., falta só amanhã, que é sexta-feira, para termos dois dias em casa com os pais, como está aqui.

Ct.: Está bem. (Nota de campo 252 do dia 08 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

No que concerne à relação entre pares, algumas crianças foram demonstrando, naturalmente, dificuldades em lidar e gerir conflitos. A equipa educativa foi procurando apoiar as crianças e possibilidades de resolução:

Enquanto chamo o grupo para vir marcar as presenças, a maioria já se encontra sentado na mesa de grande grupo, com as suas mochilas e para se organizar os casacos para a natação.

- Chamo o A. para marcar a presença, quando ele se levanta o G. senta-se no seu lugar.

A.; Ei G., esse lugar é meu! (G. não reage e nem diz nada.)

A.: Sai G.! (G. não se mexe.)

Eu: Oh G., o A. tem razão. De quem é essa mochila que está na cadeira?

G.: Do A.

Eu: Então esse lugar não é o teu...Tens que ir para a cadeira que tem a tua mochila, onde é que ela está?

G.: Está ali. (aponta para o lado contrário da mesa, onde está a sua.)

Eu: Então tens que ir para a tua cadeira.

G.: Está bem.

(G. levanta-se e vai se sentar na sua cadeira.) (Nota de campo 253 do dia 08 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

No presente grupo, existem duas crianças que necessitam de maior atenção devido às suas necessidades e dificuldades no seu desenvolvimento e comportamento perante o grupo. Uma dessas crianças é a Ch. por ter características de “instabilidade, da falta de atenção, é muito inquieta e isto tem que ser trabalhado.” (cf. Anexo B –

Entrevista à Educadora Cooperante) sendo acompanhada pela Equipa de Desenvolvimento Precoce. Também o J. é outra criança que requer maior apoio, tendo sido detetado pela educadora e “Neste momento está com duas terapias – Da fala e Ocupacional, mais a ver com a motricidade fina, concentração e o foco” (ibidem).

O grupo revela interesse pela área do faz-de-conta, área da garagem, área dos jogos e a área das artes plásticas, sendo estas as áreas mais procuradas nos momentos de brincadeiras das crianças. Como exemplo, temos a seguinte nota de campo que elucida sobre o facto de várias crianças estarem a explorar a mesma área da sala, mas estendendo-a para outras áreas da sala:

Foi a primeira vez que vi tantas crianças na área do faz-de-conta em simultâneo e terem brincadeiras distintas.

- Al. e o Lr. colocam-se debaixo da mesa e levam os utensílios que necessitam e fingem cozinhar nela.

- M.J. tem um bebé ao seu colo e um telefone na outra, finge estar a falar com a sua mãe.

M.J.: “Sim mãe, mas que estás a fazer? Pois, mas depois tens que ir buscar o Guilherme Nuno [seu irmão] e depois vens a mim.”

- Mt., M. e Sf. circulam pela sala e fingem que vão às compras e levam os seus bebés a passear, param em quase todas as áreas da sala como se fosse uma loja ou outros sítios. (Nota de campo 56 do dia 15 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

Observei neste sentido, diversas representações do quotidiano que foram sendo transpostas para as brincadeiras. Considero que estas brincadeiras são oportunidades para o desenvolvimento das crianças, assim como de o adulto observar e conhecer, conforme referem Ferreira e Tomás (2016) como as crianças vivem e experienciam os seus quotidianos.

## **1.7 Avaliação do grupo de crianças**

Antes de enunciar as intenções delineadas com os diferentes intervenientes – crianças, famílias e equipa educativa, foi crucial avaliar o grupo de crianças segundo as suas curiosidades, dificuldades e características. É essencial referir que a avaliação feita foi executada no período da PPS, contudo, as curiosidades, dificuldades e características não são estanques, necessitando de revisões ao longo do ano letivo para ajustar a prática

e as intenções ao que o grupo procura. Para reforçar esta ideia encontram-se Ventura e Simões (2015) ao afirmar que “com o decorrer dos meses, as crianças passam por mudanças que influenciam diretamente o trabalho dos adultos de referência” (p.292). Ao avaliar o grupo de crianças procuro considerar mais do que as suas capacidades adquiridas, mas antes o seu contexto e na sua realidade (Portugal & Laevers, 2010).

Num momento anterior à avaliação do grupo, interessei-me por verificar qual(ais) as áreas que as crianças preferenciavam e qual(ais) as que não obtinham a sua atenção ou interesse. Neste sentido recorri a uma grelha de observação sobre as áreas da sala (cf. Anexo J – Áreas preferenciais do grupo).

Através da execução da grelha sobre as áreas da sala escolhidas pelo grupo (cf. Anexo J – Áreas preferenciais do grupo) averigui as seguintes preferências: i) área de faz-de-conta escolhida por 16 crianças; ii) área das construções/garagem escolhida por nove crianças; iii) área dos jogos de mesa escolhida por quatro crianças; iv) área da expressão plástica escolhida por duas crianças e v) área de desenho escolhidos por uma criança. Apresento a seguinte nota de campo, como exemplo da preferência da área do faz-de-conta e de como as crianças se envolvem na mesma.

O E. e o Du. brincam na área do faz-de-conta com lençóis e lenços que se encontram nas arcas, começam a circular pela sala a balançar os lenços um para o outro. Depois começam a tentar construir uma tenda com os lenços, mas estes não agarram como pretendem e a B. ajuda com molas para que fiquem presos. As duas crianças ficam contentes e começam a explorar a sua *tenda*, juntando outras crianças à brincadeira. (A., G., Lr. e J.) (Nota de campo 106 do dia 22 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

Contudo, duas áreas eram pouco exploradas, como é o caso da área da biblioteca:

Três crianças estavam na área da biblioteca, mas usavam-na para faz-de-conta. Aproximo-me e ouço que estão a tratar dos bebés.

Eu: O que é que os vossos bebés têm?

Rs.: O meu tem o dói-dói na cabeça e na perna e o da Sf. bateu com o braço.

(...)

Eu: Meu Deus! Isso então foi mesmo perigoso! E o que é que vão fazer agora?

Sf.: Levá-los ao hospital. O Di. é o médico.

(...)

Di: Sim, *poque* se não ficam mais doentes.

(Nota de campo 211 do dia 05 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Com base na última nota de campo, o facto de explorarem materiais noutra área para o qual não estavam destinados, este aspeto chamou-me a atenção para o facto de considerar que seria importante que aquela área fosse escolhida e explorada pela finalidade e materiais que a compõem, mas de forma dinâmica. Neste sentido, procurei promover interesse pelos livros e pelas histórias, como referencio no próximo capítulo.

Posteriormente à grelha de preferências das áreas, realizei a avaliação do grupo de crianças, tendo como base as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (cf. Anexo K – Avaliação do grupo de crianças). Para observar e avaliar estes momentos, tive também em conta as necessidades básicas de cada criança – físicas, afeto, segurança, reconhecimento e afirmação, escuta, respeito e competência (Portugal & Laevers, 2010). Mais uma vez, realço que as 18 crianças do grupo, com três anos de idade, apresentam diferenças de desenvolvimento, personalidade, assim como no contacto e período de integração na organização e modo de se relacionarem com os outros.

No que diz respeito à *construção da identidade e da autoestima*, a maioria das crianças encontra-se no processo de reconhecimento das suas características e limites, algo relacionado com a faixa etária em questão, por ser característico pelo egocentrismo e de como as crianças começam a saber lidar com a frustração e a conhecer os seus limites. Apenas considerei que o Fr., a Mt. e a M.J. conseguem identificar e lidar com os seus limites, uma vez que quando algo ocorre que não é do seu agrado, os mesmos manifestam-no, mas conseguem lidar com os seus limites e frustrações.

A *independência* é um parâmetro em que as crianças estão em constante aprendizagem e melhoramento. Podendo extrair o exemplo do controlo dos esfíncteres e por algumas crianças no início da PSS ainda usarem fralda, contudo no final apenas o J. usava, mas indo com regularidade à sanita. No entanto noutros aspetos como o vestir/despir, o lavar as mãos, comer sozinho e a responsabilização pela sua segurança e bem-estar, a Ch., o Di., o Du., a K. e o J. são crianças que necessitam do apoio do adulto, por terem uma maior dificuldade em executar tarefas sozinho ou por não demonstrarem preocupação/interesse pelas mesmas.

Quanto à *autonomia* a maioria das crianças está em processo de construção no que respeita à tomada de decisões, fazer escolhas e assumir responsabilidades, sendo um processo longo e de reflexão para cada criança com o auxílio dos adultos. Este parâmetro é trabalhado diariamente e discutido em momentos de conselhos, onde se dá lugar às crianças para falarem e demonstrarem a sua opinião e se verificar a sua capacidade de resolver problemas e tomada de decisões e responsabilidades.

Outro aspeto importante de referir é a *convivência democrática e de cidadania*, onde se reflete o conhecimento pelas regras da sala e o respeito pelo outro. Não verifiquei que existisse alguma criança que não respeite o outro ou não cumprisse as regras de sala de forma sistemática. Inevitavelmente existem situações, pontuais, em que alguma(s) criança(s) não respeita o outro ou as regras de convivência em sala, contudo nada que considere fora dos parâmetros desejáveis para a faixa etária em questão. A fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram é complexa, por ser uma transição entre creche e JI e é, conforme refere a educadora, “uma faixa etária que precisa de muita atenção, muito cuidado, em que eles estão a absorver tudo à volta deles, mas se nós não tivermos atenção pode-se perder, eles também se distraem com muita facilidade, são crianças ainda muito imaturas.” (Anexo B – Entrevista à Educadora Cooperante)

No que ao *domínio da educação física* diz respeito, o A., o E., o Fr., a K. e o Lr., a Mt., a M.J. e a Rs realizam com interesse e facilidade jogos, movimentos e manipulações. Contrariamente, o J. necessita, permanentemente, de apoio para realizar as diferentes fases de um jogo ou de uma manipulação.

No *domínio da expressão artística*, mais concretamente relativamente às artes visuais apenas a Be., a Mt. e a M.J. manipulam e desenvolvem a criatividade e se interessam pela exploração de materiais, sem intervenção do adulto. Como contraste denotei falta de interesse e procura para este subdomínio por parte da Al., da Ct., do Di., do E., do Fr. e do J., que poderá ser reflexo de deterem outros interesses, como construções e jogos.

Verifiquei que o subdomínio da dramatização era o mais utilizado e procurado pelas crianças, não só na área do faz-de-conta, mas conseguindo estender para qualquer área da sala. Neste sentido, verifiquei que 11 crianças interessam-se particularmente por

recriar espaços e objetos, bem como inventar e experimentar personagens com diferentes crianças e em diferentes momentos da rotina:

K.: Al.! Vamos para casa!

Al.: Vamos! (Começam a andar pela sala)

Eu: Vão para casa? Vão preparar o almoço?

(K. olha para mim com um sorriso malandro e não me responde)

Eu: Então? Estás zangada comigo?

K.: Não! Mas a casa é só minha e da Al., por isso tu não podes!

Eu: Mas eu também não disse que ia a vossa casa! Só perguntei se iam fazer o almoço!

K.: Sim vamos, que já está quase na hora! (Aproximava-se a hora do almoço no colégio)

Eu: Pronto ainda bem, porque não quero que fiquem com fome!

(Voltam para a área do faz-de-conta, onde fazem o almoço e dão aos bebés.) (Nota de campo 105 do dia 22 de outubro de 2018 –Sala de atividades)

No que se relaciona com subdomínio da música, algumas crianças conseguem identificar e descrever os sons que ouvem, bem como interpretar canções, como é o exemplo da Be., do Du., do G., do Lr., da Mt., da M.J. e da Rs. que, durante as brincadeiras ou transição de tempos da rotina, cantam e pedem que se cante algumas canções.

Relativamente ao *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, apenas o J. não utiliza a comunicação verbal com regularidade para comunicar com o outro, recorrendo a gestos ou não comunicando. A Mt. reconhece letras e identifica-as, consoante os nomes das pessoas do seu núcleo familiar. E a M.J. revela interesse por escrever e identificar letras.

No *domínio do conhecimento do mundo*, ou seja, no reconhecer a sua identidade, tempos diários, estabelecer uma relação do passado e do presente e reconhecer diferenças entre animais e plantas, muitas crianças do grupo revelam interesse sobre os aspetos supramencionados e procuram no seu quotidiano explorar e percebem os fenómenos.

Para finalizar a avaliação das crianças, não posso deixar de referenciar que foi executado um portefólio (cf. Anexo L – Portefólio da Mt.) aprofundado da Mt.. A razão da escolha da Mt. recaiu sobre a relação estabelecida com a mesma, assim como por

demonstrar interesse pela escrita e ainda por evidenciar dificuldade em se separar dos seus pais no momento de acolhimento.

Eu: Matilde eu já verifiquei que tu conheces algumas letras, principalmente do teu nome.

Mt.: Sim, começa com o M.

Eu: A seguir qual é?

Mt.: O A. Mas o T é primeiro que o A!

Eu: Não amor, estavas a dizer bem.

Mt.: Pois, depois é o T, o I, o L, o D de Daniel e o E. (Faz esta leitura ao apontar para as letras correspondentes.) (cf. Anexo L – Portefólio da Mt.)

A Mt., nos últimos tempos, tem chegado à escola a chorar e não quer largar os seus pais. Hoje ocorreu o mesmo com o seu pai, agarrando-se ao seu pescoço. Quando a B. vai para junto dela para a acalmar e agarrar, a Mt. grita um pouco, mas depois cede e vai para o seu colo, onde se acalma. Passando o resto do dia sem chorar uma única vez. (Nota de campo 134 do dia 25 de outubro de 2018 – Sala de atividades.)

## 2.INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Após a concretização da caracterização do meio, do contexto socioeconómico, do ambiente educativo, da equipa educativa, da famílias e das crianças, apresento um conjunto de intenções que nortearam a ação pedagógica. Foram definidas ao longo da PPS II, seguindo os pressupostos teóricos delineados perante as crianças, famílias e equipa educativa.

Num contexto em que crianças e adultos convivem e partilham experiências/aprendizagens considero essencial a existência de espaços, tempos e atividades organizados pelos adultos como “estratégia para criar um ambiente de acção [sic] com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (Ferreira, 2004, p.98) tendo em consideração as características e necessidades do grupo.

Para delinear as intenções, perante os intervenientes envolvidos, foi essencial observar, registar, recorrer a documentação, planear, agir, avaliar e comunicar de forma a ajustar as intenções e a dar sentido à ação pedagógica. No entanto, as intenções inicialmente definidas não são estanques, podendo ajustar-se “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14)

Para além das caracterizações efetuadas, e ainda com a finalidade de definir intenções, considerei os pressupostos da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) como fundamentais para guiar a prática pedagógica. Estes documentos descrevem os compromissos a assumir perante o grupo de crianças, famílias, equipa pedagógica e comunidade, e ainda, as aprendizagens a promover/realizar ao longo da educação pré-escolar nas áreas da Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Neste sentido, as planificações semanais (cf. Anexo F – Planificações Semanais) tornaram-se fundamentais para registar o que se pretende fazer, o que foi realmente feito e sugestões/alterações à mesma planificação. Esta flexibilidade nas planificações surge com a necessidade de “acolher sugestões das crianças [da equipa e das famílias] e

integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16)

O facto de as intenções serem potenciadores de aprendizagens, principalmente para as crianças, considero crucial a relação estabelecida entre adulto-criança seja o mais favorável possível para o desenvolvimento da criança e assim proporcionar “com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto.” (Portugal, 2008, p.27)

As intenções delineadas para as crianças, famílias e equipa educativa são reflexo da minha perspetiva sobre os intervenientes e do conhecimento e entendimento que fui desenvolvendo sobre o contexto, meio familiar e características e necessidades das crianças.

## 2.1 Com as crianças

A primeira intenção definida é a promoção da independência e da autonomia, uma vez que as crianças são “actores [*sic*] nas acções [*sic*] sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (Ferreira, 2004, p.65), sendo por consequência “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (ibidem, 2004, p.65). Esta intenção está descrita em momentos em que crianças afirmam ser *incapazes* de realizar determinadas tarefas, mas com a intervenção e o apoio do adulto, ganham confiança para arriscar e serem autónomas:

O G. ao se deslocar para a sala de Música e a descer as escadas já está mais autónomo. Denotei que o mesmo já coloca os pés com maior precisão e confiança e a descer com um pé de cada vez e quando se desequilibra tenta se agarrar a mim. Dou-lhe um leve apoio e continuo a incentivá-lo a descer sozinho e digo-lhe que estou junto a ele sempre que precisar. (Nota de campo 42 do dia 12 de outubro de 2018 – Escadas do colégio)

É essencial que enquanto futura profissional de educação exista uma preocupação sobre a promoção da independência em diferentes momentos, para que cada criança consiga “ser progressivamente capaz de cuidar de si, utilizar materiais e instrumentos à sua disposição, assumir maiores responsabilidades pela sua segurança e bem-estar físico.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.40) Também a promoção da

autonomia é fundamental para que as crianças sejam capazes de “assumir decisões sobre a sua própria vida” (Oliveira & Siqueira, 2004, p.2), sendo necessário realizar um trabalho diário. Tal só é concretizável se o adulto transmitir segurança, confiança e competência para que as crianças progridam na sua capacidade de realizar tarefas sem apoio e de tomar decisões por si. Para o efeito é fundamental que o adulto reforce positivamente as atitudes das crianças de modo a que se sintam competentes e motivadas.

No começo existiram momentos em que ajudei momentaneamente algumas crianças ao observar que necessitavam de apoio. Esta atitude reflexiva advém da minha experiência profissional (há quatro anos que trabalho em valência de creche), algo que se refletiu nos primeiros momentos da PPS. Contudo, gradualmente fui refletindo e compreendendo que seria indispensável dar espaço às crianças ao invés de ajudar antes de ser necessário, ou seja deixar que as crianças tentassem realizar tarefas e só depois recorrer ao apoio do adulto, assim se o entendessem. Deste modo, procurei incentivar as crianças dando, quando necessário, indicações de apoio, e chamando outras crianças para ajudarem. Com esta mudança de atitude, constatei como as interações estabelecidas entre pares, facilitava e desenvolvia a independência, a autonomia e a interajuda:

Estas crianças [A., E. e Di.] necessitavam de lavar as mãos e automaticamente colocaram as mãos debaixo da torneira.

A.: Ei! Assim não dá! (Olha para o E. e o Di.)

(Depois olha para a torneira e começa a carregar para abrir a água. Consegue abrir e os seus colegas lavam as mãos. Quando estes acabam, trocam de posições, os seus colegas fazem força para abrir a torneira e o A. lava as mãos.) (Nota de campo 44 do dia 12 de outubro de 2018 – Recreio.)

Quando este espaço é dado por mim, enquanto adulta, ocorrem momentos de cooperação entre crianças, auxiliando-se de forma autónoma:

Este é o primeiro dia da Ct. no colégio. O Lr. encontra-se junto a ela durante o Conselho e partilha os seus brinquedos.

Lr.: Toma! *Binca* com o meu *lagato*. (Lr. trouxe para sala de atividades dois lagartos para mostrar ao grupo e ao ver a Ct. sem nenhum brinquedo, emprestou um dele).

(Ct. aceita e começa a brincar com o mesmo em cima da mesa. Tiveram juntos durante a reunião da manhã e quando foi momento de ir buscar o lanche da manhã, tarefa destinado ao Lr.,)

Lr: Anda comigo! (Pede à Ct.)

(A B. achou uma boa ideia ) (Nota de campo 52 do dia 15 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

Relativamente à segunda intenção com as crianças, promover a autonomia na resolução de conflitos, destaco a seguinte nota de campo por considerar que evidencia as dificuldades que as crianças foram manifestando na resolução autónoma dos conflitos:

Quando o grupo se reúne para o Conselho, o E. começa a chorar porque quer os brinquedos do A., mas este não deixou. (Sento-me junto aos dois.)

Eu: E. não pode ser...Tens que esperar e não podes tirar os brinquedos aos amigos, já falámos várias vezes sobre isso...(Falo com ele baixinho)

E.: Mas eu quero! (Continua a chorar)

Eu: E se fosse ao contrário...também gostavas que o A. te tirasse os brinquedos?

E.: Não, mas eu quero...

Eu: O A. vai mostrar ao grupo e depois quando forem brincar, podem brincar os dois, boa ideia A.?

A.: Sim pode ser.

Eu: Vês E., não podes é tirar das mãos dos amigos. Vamos mas é à casa de banho lavar a cara para limpar a baba e para te acalmares. (Continua com a birra, apesar de mais calmo.)

E.: Está bem. (Levanta-se e vem comigo.) (Nota de campo 276 do dia 12 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Freire (2014) afirma que a autonomia é uma construção cultural que depende da relação com o outro. Com isto é possível verificar que num grupo de crianças é inevitável que existam conflitos entre intervenientes (Katz & McClellan, 2006) por cada criança ser um ser com competências e conhecimentos que toldam a sua forma de agir perante as mais diversas situações. Para que as crianças consigam ser autónomas na resolução dos seus conflitos, procurei ao longo do estágio que, gradualmente, as crianças se colocassem na perspetiva do outro, que aprendessem a autorregular o seu comportamento na interação com outros e a que comunicassem entre si sem solicitar apoio.

Eu: Fala com a Be. e diz-lhe calmamente que preferes sentares-te nesta cadeira. Porque a Be. ainda não sabe o que se passou.

Rs.: Oh Be. eu quero sentar aqui nesta cadeira (Diz num tom calmo).

Eu: Be. importas-te?

Be.: Não!

Eu: E agora Rs. apresentas uma solução à Be. e tens aqui uma cadeira ao teu lado e podes perguntar se ela quer sentar-se aí.

Rs.: Queres sentar aqui ao pé de mim Be.? Eu deixo!

Be.: Sim (puxa a cadeira e fica junto à Rs.) (Excerto da nota de campo 75 do dia 17 de outubro de 2019 – Sala de atividades)

A terceira intenção com as crianças consiste em proporcionar experiências democráticas, uma vez que considero que desde cedo as crianças devem ter contacto com uma organização social participativa, em que possam realizar experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007) vivenciadas sobretudo nos diferentes momentos da rotina. Por este motivo, ao longo do PPS procurei proporcionar experiências de vida democrática em que a criança “em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) [se envolvam] ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, [conseguem] aprendendo em companhia.” (Oliveira-Formosinho citado por Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.18)

Neste contexto as crianças vão aprendendo a ouvir e a respeitar o outro e “aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2007, p.113).

Como quarta intenção com as crianças é crucial e imprescindível considerar cada criança como um ser único, por cada uma ser um ator social com direitos (Tomás, 2011). Consequentemente foi necessário observar e escutar as crianças para conhecer as suas individualidades e características para, assim, organizar a prática educativa. As mesmas individualidades são cruciais para que, em grupo, as crianças tenham contacto com diversidade de personalidades, competências e conhecimentos, de forma a existir um “processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, [considerando] cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9)

A quinta intenção relaciona-se com promover, na relação adulto-criança, confiança, segurança e autoestima, uma vez que é através desta relação que poderá existir “uma aprendizagem sustentada e profunda.” (Pramling e Siraj-Blatchford citados por Folque, 2014, p.89) As crianças sentir-se-ão com maior confiança, segurança e conforto na sala de atividades após uma troca de “carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição, pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2000, p.188) conseguindo, assim, adquirir as aprendizagens que o adulto promove no grupo.

Antes de sair da organização e já com o grupo no recreio, ganhei o dia:

(Vejo a Sf. a aproximar-se de mim devagar e a agarrar-me as pernas.)

Sf.: Gosto muito de ti!

(Fiquei surpreendida com esta atitude, não estando à espera que uma criança me dissesse isto tão poucos dias de ter ingressado.) (Nota de Campo 7 do dia 9 de outubro de 2018 - Recreio)

No que à investigação diz respeito, também esbocei intenções para as crianças. A sexta intenção com as crianças relaciona-se com promover a emergência da leitura através dos livros e histórias, por a equipa ter partilhado que no ano anterior eram lidas histórias com regularidade e que no presente ano, tal não tem sido possível devido ao horário do grupo. Além disso, verifiquei que os livros e as histórias suscitavam a atenção do grupo, neste sentido, a definição da presente intenção foi crucial para promover interesse e o gosto pela leitura, sendo “um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade.” (Bamberger, 1995, p.13)

Li ao grupo a história do Grufalão, sendo uma oferta do J. para a sala. Não li a história na íntegra, porque tem uma linguagem ainda complexa para o grupo, adaptando assim para que fosse mais acessível e utilizei a rima para chamar a atenção do grupo. Maioritariamente o grupo esteve atento e interessou-se pela história e pelas personagens que iam surgindo, vendo o interesse do grupo. (Nota de campo 58 do dia 15 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

A última intenção com as crianças relaciona-se com a promover a exploração e contacto de novos materiais e técnicas para dinamizar histórias, por ser uma curiosidade das crianças desde o início, expressa pela educadora cooperante e por, apesar de existir uma cultura de contacto físico com os livros, não existia uma prática de dinamizar

histórias com outros recursos. Esta afirmação é reflexo pela surpresa evidente do grupo aquando da primeira dinamização executada sem recurso ao livro:

Eu: Chama-se *Orelhas de Borboleta*! Mas hoje não vou ler a história, vou fazer de uma maneira diferente.

Fr.: Não lê o livro? (Olha para mim surpreendido e desconfiado.)

Eu: Não! Vou deixar o livro aqui ao meu lado e agora vou contar a história de outra forma!

(Começo a retirar os objetos consoante surgem na história e sinto os olharem surpreendidos do que estarei a fazer.)

Fr.: Mas lê a história!

Eu: Mas eu estou a contar a história, nem sempre é preciso ler um livro para contarmos a história que lá diz. (Excerto da nota de campo 426 do dia 27 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Foi intenção dar a conhecer novas formas de contar uma história sem recurso ao livro, de modo a que as crianças tenham contacto com um leque mais alargado de experiências e materiais. Posteriormente, as crianças poderão aplicar estes conhecimentos no seu quotidiano, seja nas suas brincadeiras como em atividades que desejem desenvolver.

A formulação das intenções para a ação educativa foram decisivas para a progressão da prática, onde irei especificar as duas últimas intenções com maior rigor no quarto capítulo.

## **2.2 Com as famílias**

No que se relaciona com as famílias, considere importante promover o envolvimento das famílias no processo educativo por ser a “primeira instância educativa do indivíduo” (Reimão, 1994) citado por Homem, 2002, p.36) e ainda por serem os “principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.18) É fundamental que exista uma estreita relação entre a organização e a família para que a criança consiga obter sucesso na aquisição de novas aprendizagens, uma vez que a educação pré-escolar deverá funcionar como um complemento da educação familiar.

Dada a importância da relação entre escola e família, sendo “o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos”

(Pereira, 2008, p.61), a equipa educativa conservava diversos instrumentos e técnicas de envolvimento/participação da família no quotidiano, observada e ajustada aos horários das famílias ao longo do período da PPS. Esta articulação de estratégias e instrumentos para envolver e comunicar com as famílias foi essencial por esta “ser envolvida no processo como um parceiro, numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informações num espírito de partilha e reciprocidade” (Carvalho & Portugal, 2017, p.32). Por mim foram seguidas diretrizes apoiadas pela equipa, realçando a partilha e troca de informações no acolhimento das crianças.

No momento em que ingresso no colégio estão crianças a chegarem com os seus pais e ficam a conversar com a equipa para troca de informações. Hoje ocorreu o mesmo e todos me vêm como parte da equipa:

(A Mt. está à porta com a sua mãe , quando chego junto a elas, a Mt. fica comigo enquanto a sua mãe fui buscar a sua bata para se vestir.)

Mãe da Mt.: A Mt. de manhã é sempre a mesma coisa, nunca quer vestir a bata antes de mostrar a roupa que traz.

Eu: Ela é assim, uma pirosa! (Digo enquanto faço cocegas à Mt. e abraço-a.) Pirosa, tens que dar um beijinho à mãe para entrarmos na sala e marcarmos presenças boa?

Mt.: Sim! (Vira-se para a sua mãe e dá-me abraço e beijinhos e entra logo comigo.)

(Excerto da nota de campo 419 do dia 27 de novembro de 2018 – Sala de atividades.)

A partilha de informações entre intervenientes é fundamental para se entender reações, comportamentos e aprendizagens adquiridas pelas crianças e assim ajustar a intervenção de ambas as partes para que a criança tenha um desenvolvimento completo e saudável, uma vez que “a escola e a família são duas instituições que se organizam formando um mosaico no qual não se observam os limites de influência de cada um deles na formação da criança, uma vez que estão em constante interacção [sic]” (Sarmiento, 2009, p. 2216).

Relacionando a investigação com as famílias, foi meu objetivo envolver os pais e assim promover momentos de partilha de leituras e dinamizações de histórias ao grupo. Neste sentido, foi realizado um convite aos pais a solicitar a participação dos mesmos, e assim envolverem-se na investigação. É de realçar que o mesmo convite foi pensado e executado após um questionário realizado às famílias (cf. Anexo M – Questionário às famílias) em que coloquei a seguinte questão: “O que gostaria de

realizar em sala com o grupo de crianças?”, as respostas obtidas foram na sua totalidade destinadas à leitura ou dinamização de histórias.

Para incentivar as famílias construí um placard das dinamizações executadas, de modo a divulgar o que foi sendo executado:

Falamos ainda sobre o cartaz de exposição sobre os momentos que ocorrem de dinamização para mostrar e dar a conhecer aos pais esses momentos e ainda incentivar a participação dos mesmos em sala. (Excerto da nota de campo 260 do dia 08 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

## 2.3 Com a equipa

A intenção educativa com a equipa relaciona-se com promover uma relação de partilha, cooperação, baseada na comunicação de forma a trocar informações, ideias, perspectivas e dúvidas, deste modo construir uma relação de confiança com a educadora e a auxiliar. Isto implicou conversar informalmente e diariamente para cruzar informações, dúvidas, ideias de implementação de atividades ou de intervenções específicas a crianças. Não esquecendo que os principais beneficiários são as crianças, para que haja bem-estar, desenvolvimento pessoal, social e cultural (Lemos, 2015) entre os intervenientes.

A equipa de sala conversa sobre duas crianças [Ch. e J.], em particular, que necessitam mais do apoio do adulto, apesar de ainda não deterem um diagnóstico. Já tem ao seu alcance o acompanhamento da psicóloga da organização para esse diagnóstico.

(Excerto da nota de campo 7 do dia 1 de outubro de 2018 – Sala de atividades)

Durante a sesta, eu e a B. falamos sobre a planificação da próxima semana [. . . .] Do qual decidimos apresentar a história “O monstro das cores” em formato pop-up e posteriormente realizar experiências com junção de cores do livro, selecionando as primárias (amarelo, azul e vermelho) adaptando como experiência através da história. (Nota de campo 336 do dia 15 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Como se pode verificar a troca de informações foi sendo executada com ambas as profissionais, uma vez que existia uma incompatibilidade de horários de almoço entre a educadora ou a realização de reuniões de organização que dificultaram alguma troca de informação, contudo foi sendo feita com a auxiliar, com a qual existiu uma constante partilha. Tal como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “A participação dos

vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico [. . . ] permite que haja articulação e coerência entre práticas” (p.21) Neste sentido ao existir uma partilha, debate e reflexão conjunta da equipa é um meio privilegiado no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas. (ibidem, p.21)

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Posteriormente à realização da caracterização do contexto, bem como a definição das intenções para a ação, neste tópico apresento a investigação realizada em JI que se compõe pelas seguintes partes: a identificação da problemática, a revisão da literatura e o roteiro metodológico e ético, nomeadamente tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, participantes e as técnicas de análise.

#### **3.1 Identificação da problemática**

O interesse por aprofundar conhecimentos sobre como promover interesse das crianças com livros e com os momentos de leitura, emergiu cedo, logo no início da PPS. Simultaneamente, constatei que não existiam momentos na rotina destinados à leitura, esta ausência advinha também da carga de atividades curriculares durante o período da manhã.

A pertinência de investigar as estratégias que poderão originar interesse pelos livros e pelas histórias, relaciona-se com a relevância deste contacto precoce para o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo das crianças.

Ao longo da PPS, observei que o grupo explorava diferentes áreas da sala para estenderem as suas brincadeiras, iniciadas na área do faz-de-conta, incluindo na área da biblioteca, sem recorrerem aos livros:

Estas três crianças [Di., Rs. e Sf.] estavam na área da biblioteca, mas usavam-na para realizarem jogos simbólicos/faz-de-conta, uma vez que estavam outras crianças na mesma área.

(Aproximo-me e ouço que estão a tratar dos bebés.)

Eu: O que é que os vossos bebés têm?

Rs.: O meu tem um dói-dói na cabeça e na perna e o da Sf. bateu com o braço.

[ . . . ]

Eu: Meu Deus! Isso então foi mesmo perigoso! E o que é que vão fazer agora?

Sf.: Levá-los ao hospital. O Di. é o médico. (Excerto da nota de campo 211 do dia 05 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Considero que a exploração dos livros e das histórias seria relevante para o grupo e para promover o desenvolvimento da linguagem da criança, mas tal acontece

quando o meio é rico para trocas linguísticas (Sim-Sim, 1998). Também Bastos (1999) refere que estas explorações são importantes para crianças, uma vez que as auxiliam "não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento" (p.62).

Consequentemente, esbocei um conjunto de estratégias que procurei analisar se suscitavam, nas crianças, interesse pelos livros e pelas histórias. Quando falo de estratégias refiro a utilização de diferentes materiais e técnicas de dinamização, de forma a facultar "oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.40). Neste sentido, ao recorrer à diversidade de materiais de dinamização, ofereço motivações mais intensas e experiências mais ricas às crianças (Vasconcelos et al, 2011) e procuro igualmente promover um melhor conhecimento de si próprio, do mundo e da sua interação com outros (Bastos, 1999).

Ao referenciar a utilização de diferentes materiais e técnicas de dinamização, refiro-me à: utilização do livro (pop-up, com aberturas), exploração de caixas, materiais do quotidiano, imagens de animais e fantoches. Para além da utilização de diferentes materiais e técnicas, procurei os melhores momentos para dinamizar tendo em consideração as atividades curriculares das crianças, bem como a existência de uma extensão da dinamização com atividades significativas para o grupo, tendo em conta os interesses e curiosidades do grupo.

No seguimento da identificação da problemática emergiu a seguinte questão orientadora: *Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de interesse pelos livros e pelas histórias?* Deste modo decidi incidir sobre o interesse das crianças para avaliar as estratégias, que fui apresentando, e o seu impacto sobre as crianças e as suas aprendizagens.

## **3.2 Revisão da literatura**

### **3.2.1 Literatura para a Infância**

Até ao final do século XVIII não existia literatura que se destinasse às crianças, sendo o contacto com a literatura feito pelos textos dos adultos, por se considerar que se

um adulto compreendia os textos, as crianças também teriam essa capacidade (Lemos, 1972, citado por Rodrigues, 2008). Só no final do mesmo século se começa a considerar que ser criança é diferente de ser adulto e dão-se, nessa altura, os primeiros passos de adequação da educação à faixa etária para se preparar para a idade adulta (Rocha, 2001). Contudo, e mesmo com o surgimento de obras dirigidas às crianças, estas detinham meramente intenções pedagógicas, deixando de lado o prazer da leitura.

Apenas nas primeiras décadas do século XIX surge uma preocupação pela literatura para a infância, preocupação existente pelas profundas transformações sociais e pela importância dada à infância, levando à “compreensão de todo o fenómeno da escrita para crianças.” (Bastos, 1999, p.37) Essa preocupação levou a que alguns autores defendessem que as crianças são importantes leitores, no entanto têm gostos e preferências distintas e por vezes opostos à dos adultos (Brito, 2003), daí a importância de valorizar e criar uma literatura infantil adequada.

A partir da década de 70 do século XIX realça-se um interesse no enriquecimento no domínio das obras para crianças, existindo “uma preocupação [...] com a qualidade e adequação dos livros para os mais novos.” (Bastos, 1999, p.38), bem como o surgimento da preocupação com ilustrações mais apelativas e que reflitam a história descrita. Todavia, sobre o aparecimento dos primeiros textos, Rodrigues (2008) destaca que é necessário “perceber se começou a escrever para crianças ou se paradoxalmente se começou a escrever sobre elas” (p.171). Nesta década surge a recuperação de contos tradicionais por parte de alguns autores, como por exemplo Adolfo Coelho (citado por Bastos, 1999), e os poemas de Antero de Quintal e João de Deus, este último escreve a *Cartilha Maternal*, sendo vista por Rocha (2001) fundamental por “esses versos, mesmo decorados e não lidos, guarda[re]m um sabor de etapa vencida, de liberdade conquistada, de acesso a outra linguagem, sentida mesmo quando não é totalmente compreendida.” (p.53)

Já no princípio do século XX, as revisões ao domínio da literatura ficaram limitadas devido aos conflitos existentes pelas guerras mundiais, conflitos políticos e sociais. Porém nas primeiras décadas do século ficaram marcadas pelo surgimento de adaptações de contos tradicionais, bem como a criação de trabalhos originais de qualidade (Bastos, 1999, p.42), apostando na criação de narrativas, contos e poemas.

Para sustentar esta ideia, Gomes (1997) afirma ser neste século que “se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes” (p.70). Neste sentido, foram editados recontos de histórias tradicionais, adaptações de clássicos, poemas, contos, romances infanto-juvenis e ainda a literatura dramática destinada ao teatro de fantoches (ibidem).

Nas últimas décadas do século XX, recaiu uma maior preocupação sobre a literatura para a infância e, muito particularmente em Portugal, sucedeu uma grande evolução neste campo que acompanhou “as mudanças sociais e de mentalidade e a transformação do próprio conceito de infância” (Gomes, 1997, p.70).

Com esta mudança de mentalidade sobre a infância e o conceito de literatura, Sim-Sim (1998) dá ênfase, primeiramente, à linguagem adquirida. Sim-Sim (1998) defende que a importância da linguagem é indiscutível pois é através dela que “recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.” (p.19) Neste sentido, todos os seres humanos são influenciados pelas experiências de comunicação a que estão expostos, tal como as oportunidades que têm de verbalizar, discutir e formular hipóteses (ibidem, 1998). Neste sentido, as crianças ao apropriarem-se da linguagem oral conseguem aceder a informação produzidos por outros, elaborando a informação que recebe e posteriormente consegue reorganizar o conhecimento que tem do real. Sim-Sim (1998) termina ao afirmar que “A eficiência com que utilizamos a língua da comunidade a que pertencemos é factor determinante na expansão dos interesses individuais, assim como o sucesso alcançado.” (p.38)

Para sustentar esta defesa, Mata (2006) refere que a criança aprende como desenvolver competências de literacia através do contacto com o meio envolvente (qualidade da escrita, linguagem oral dos adultos que a rodeiam, valores expressos com a linguagem escrita) e, assim, consegue integrar e influenciar, mutuamente, o mesmo meio em que se insere.

Consequentemente e com o surgimento de uma nova perspetiva sobre a literacia infantil, esta defende-se que: (i) o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar a instrução formal, desenvolvendo comportamentos associados à leitura e

à escrita em casa e na sua comunidade, (ii) a criança transforma-se em leitor/escritor, ainda antes de adquirir a leitura e a escrita, (iii) a literacia é considerada como uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, associadas ao dia-a-dia da criança, (iv) as crianças, antes dos seis anos de idade, desenvolverem um trabalho crítico sobre a literacia, (v) as crianças aprendem a linguagem escrita através de situações individuais de exploração ou de interações com outros e (vi) as crianças passam por diversos modos de aprendizagem e em idades diferentes, não existindo um momento ou modos corretos de aprendizagem da leitura escrita.

Contudo, Mata (2006) defende que as crianças para apreenderem os pressupostos da literacia infantil, necessitam de o fazer em diferentes contextos sociais, de modo a dar resposta à sua “participação activa [*sic*] e criativa [. . . .] ao tentar compreender e dar sentido ao mundo em que cresce[m].” (p.25)

Atualmente, a literatura para a infância é diversa e socialmente reconhecida pela importância que tem para o desenvolvimento na infância, contribuindo para a apropriação da linguagem oral e escrita (Mata, s.d).

Mais recentemente, Neves (2010) defende que a competência de leitura é essencial nos dias de hoje, tanto a nível escolar como profissional, para o desenvolvimento do individuo. Sabino (2008) completa esse pensamento ao expressar que a leitura é uma estratégia fundamental para o processo ensino-aprendizagem, onde as crianças desenvolvem capacidades de análise e de síntese.

Para que o contacto com a literatura seja mais assíduo, é crucial que em contexto familiar e escolar sejam promovidos momentos de leitura (Sim-Sim, 2001; Gouveia, 2009). Não esquecendo que os mesmos momentos de leitura não são estanques nem têm um formato de apresentação, dependendo “de cultura para cultura, de comunidade para comunidade e de família para família” (Mata, 1999, p.66)

Neste sentido, termino referindo que a literatura infantil adquiriu na nossa sociedade uma extrema importância, levando a que os adultos estejam mais atentos ao contacto que as crianças têm com a literatura, esperando obter a maior qualidade por parte do contacto que fazem com os livros.

### 3.2.2 Ambientes promotores de leitura em educação de infância

A literatura é essencial por ser “um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade” (Bamberger, 1995, p.13). A contínua exploração de livros e histórias, como por exemplo através da *Hora do Conto* e a existência de livros nas salas de jardim de infância é, conforme refere Vasconcelos et al. (2011), imprescindível ao desenvolvimento das crianças, por se irem apropriando das características dos objetos e das suas diferenças. Deste modo, Gomes (1996) refere que a prática continuada e organizada da *Hora do Conto* traz inúmeros benefícios para as crianças, sendo que a autora realça dois objetivos/benefícios em particular: alimentar a necessidade de as crianças ouvirem histórias para criar condições que satisfaçam as suas necessidades, bem como a importância de estimular nas crianças que não sabem ler a curiosidade de dominar a leitura e os seus mecanismos.

No mesmo sentido, Abramovich (1989) afirma que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias [. . .] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (p.16). O mediador é um intermediário entre a história e as crianças, sendo fundamental estar predisposto a disponibilizar um leque variado de experiências e transmitir os mais diferentes sentimentos às crianças, porque “contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mainardes, 2008, p.5). Neste sentido, Mata (2008) reforça que a *Hora do Conto* é crucial na formação das crianças e contribui para que as crianças vão além do que está nas páginas, explorando e desenvolvendo a imaginação e a relação com o outro.

Além do divertimento que as histórias promovem, também atingem outros objetivos como promover aprendizagens, socializações, criatividade e a sensibilidade (Mainardes, 2008), por estas razões, o mediador de histórias deve deter de um conjunto de competências a considerar antes, durante e depois para que a experiência da leitura dada às crianças seja enriquecedora. Neste sentido, Mainardes (2008) refere que contar histórias é fundamental porque auxilia as crianças "na elaboração de seus sentimentos,

já que as emoções gozadas por meio das narrativas preparam-nas para vivenciarem essas emoções no mundo real, de forma mais racional e equilibrada. A literatura suscita o imaginário, encanta e deleita o espírito. (p.3)

No mesmo sentido, Traça (1992) refere que a importância e o fascínio que pode resultar da leitura de histórias advém “da confiança mútua, no criar laços [entre contador e criança], no aumento progressivo do hábito de concentração e da capacidade de atenção [pelos enredos]” (p.136). No entanto para que essa relação seja mais profunda o mediador deverá ter em consideração que “ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros” (Pennac, 1993, p.124) às crianças para que desenvolvam as capacidades do imaginário, da criatividade e da linguagem. Na mesma linha de pensamento, encontra-se Cavalcanti (2002) por defender que deve existir um ambiente que cativa, promovendo e dinamizando os momentos da *Hora do Conto*, utilizando diferentes estratégias e recursos.

Assim sendo, o mediador dá a conhecer diferentes técnicas de dinamização, tendo como objetivo que as crianças se apropriem das experiências e as consigam transmitir e utilizar no seu quotidiano.

### **3.2.3 Dinamização de histórias**

Ao apresentar e a dar a conhecer um leque alargado de técnicas e materiais para dinamizar histórias, promover-se-á também o desenvolvimento da expressão criativa e imaginativa das crianças, tendo em conta que, conforme destaca Lobrot (s.d, citado por Martins, 2002, p.53), a expressão consiste em “viver um momento fora do tempo e do espaço real, num mundo que se organiza em torno de sensações e que se constrói segundo necessidades pessoais.” (p.53)

Deste modo, torna-se importante criar e explorar nos contextos de educação de infância oportunidades de expressão criativa, com recursos a materiais e técnicas de forma a ter em conta as necessidades pessoais de cada criança (Sabino, 2008). A criança é ainda “sujeito e objecto [sic] da sua própria aprendizagem/pesquisa” (Ministério da Educação e Cultura, s.d, p.15), de modo a utilizar as expressões, dramática, visual, musical e motora, para se exprimir e comunicar com o outro, sendo que a partir dessas oportunidades, as crianças desenvolvem e dão significado ao mundo que as rodeia.

Neste sentido, o desenvolvimento da competência de comunicação e expressão com os outros, desde muito pequena, desenrola-se "inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto [*sic*] inanimado, a que dá vida e movimento." (Sousa, 2003, p.16) É crucial que as crianças tenham contacto e explorem o jogo de faz-de-conta por ser um meio importante para adquirir as diferenças sociais, de aprendizagem e comportamentos (Ryngaert citado por Martins, 2002). Vygotsky e Bolton (1997; 1983, citados por Sousa, 2003) consideram o jogo de faz-de-conta, como algo que desenvolve as capacidades de pensamento abstrato, por desenrolar ações e imitar objetos que não estão presentes na sua perceção real. É neste campo que "a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e «vivenciando-os» verdadeiramente." (Sousa, 2003, p.67)

É com esta perspetiva sobre as dinamizações de histórias e sobre a importância do faz-de-conta que se apresenta a presente investigação, tendo em conta os interesses e curiosidades das crianças demonstrados diariamente sobre a mesma temática. Neste sentido, necessitei de delinear as opções metodológicas e éticas que guiaram a investigação, como estão apresentadas e aprofundadas no tópico seguinte.

### **3.3 Opções metodológicas e éticas**

No presente capítulo apresento o roteiro metodológico, referente à natureza da investigação e seus objetivos, os instrumentos e as técnicas para recolha de dados. Relativamente ao roteiro ético, destaco os princípios éticos e o sigilo profissional adotados.

O facto de ter tido contacto com uma experiência rica em conhecimento, aprendizagens e colocadas dúvidas e inseguranças em ação, como aconteceu na Prática Profissional Supervisionada, permitiu-me conhecer a realidade da profissão e como os profissionais coexistem e estabelecem a sua forma de trabalhar e estar perante as crianças. Devido a este *aconchego* e apoio dado por outros profissionais, coloquei em prática uma investigação com intervenientes reais, de modo a complementar a construção do conhecimento sobre a mesma (Ponte, 2002).

É de referenciar que antes de recolher os dados que darão resposta à questão de investigação foi preciso delinear os instrumentos e técnicas que ajudarão a recolher os mesmos dados, respeitando e seguindo os princípios éticos e deontológicos e a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI.

### **3.3.1 Roteiro metodológico**

A presente investigação incidiu sobre a prática educativa com um grupo de crianças, sendo por isto mesmo uma investigação de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 2013; Fortin, 1999), por observar, descrever, interpretar e procurar compreender o fenómeno em estudo e o contexto da própria prática (Alarcão, 2001; Ponte, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Numa investigação qualitativa o investigador “participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar [sic] uma investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

A investigação sobre a própria prática permite que o adulto, enquanto educador-investigador, reflita sobre a sua prática, assumindo uma postura reflexiva e analítica para aprofundar e desenvolver o tema investigado (Roldão, 2000 citada por Alarcão, 2001). Todo o processo de investigação gera conhecimento para os “sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p.97). Os intervenientes são beneficiados pelo facto de existir um prolongado contacto direto por parte do pesquisador verificando ações, comportamentos, analisa interações, compreenda e interpreta linguagens, sem desviar os sujeitos do contexto e das suas principais características. (ibidem, 2013)

A presente investigação sobre a própria prática tem como objetivos identificar e analisar o interesse das crianças pelos livros e pela leitura e as estratégias que promovem interesse das crianças pelos livros. No mesmo sentido, emergiu a seguinte questão de investigação: *Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de interesse pelos livros e pelas histórias?*

Na definição do roteiro metodológico para a investigação é necessário estipular um conjunto de técnicas e instrumentos para utilizar na recolha de dados para dar resposta ao objeto de estudo, ou seja, as estratégias que promovem interesse pelos livros e leituras.

No que se relaciona com a recolha de informação, a mesma incidiu sobre quatro crianças com três anos de idade, sendo duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Foram escolhidas por mim por apresentarem diversidade de comportamentos em momentos de grande grupo e por apresentarem níveis de concentração distintos. Refiro, a Ch., como referenciado anteriormente, apresenta características de instabilidade, de atenção dispersa e precisar de um constante acompanhamento. O E. por em situações de conflito revelar (ainda) dificuldades em colocar-se na perspetiva do outro e em lidar com a sua própria frustração. Esta criança fala duas línguas (português e francês). O G. por se encontrar, na altura do estágio, a adquirir e dominar a linguagem verbal e pelo interesse que revelava por realizar explorações diferentes. E por último, a Mt., tendo em conta que revelava interesse, atenção e curiosidade pelas propostas educativas apresentadas. As crianças apresentam diferenças de comportamento e de aprendizagem, daí tê-los escolhido para obter uma diversidade de dados.

Todas as propostas educativas foram realizadas em grande grupo, com as 18 crianças, embora tenha optado por recolher informações somente com algumas crianças.

No que se refere às **técnicas** de recolha de dados recorri a um leque alargado, contudo a *observação* foi a técnica fulcral durante a investigação. Entendo por observação, o registar acontecimentos e “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), de forma frequente e prolongada, com os intervenientes sociais, nos seus contextos sociais (Correia, 2009). É de salientar que os momentos de observação recaíram sobre as dinamizações de histórias e durante a exploração das áreas da Biblioteca e Faz-de-conta.

Neste sentido, utilizei uma *Grelha de Observação das Dinamizações* (cf. Anexo M) para registar o interesse das crianças nos momentos de dinamização de histórias, adaptada da *Escala de Envolvimento da Criança* de Laevers. A mesma grelha foi sendo preenchida, após cada dinamização, analisando o comportamento e interesse de cada criança investigada. Utilizada, a grelha, como forma de me ir apercebendo se as dinamizações e a utilização dos materiais e técnicas tinham sido os mais apropriados e se existia uma mudança do comportamento das crianças nos momentos dinamizados. A *Grelha de Observação das Dinamizações* contém os mesmos indicadores utilizados na Escala de Envolvimento da Criança, nomeadamente a concentração, energia, postura,

persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação, assim como os níveis de interesse: nível 1 – sem atividade, nível 2 – atividade interrompida, nível 3 – atividade quase contínua, nível 4 – atividade contínua com momentos de grande intensidade e nível 5 – atividade intensa prolongada.

Para aprofundar a análise sobre o comportamento das crianças durante as dinamizações, recorri aos registos *audiovisuais* para auxiliar na análise das estratégias tendo como referência o comportamento das crianças. Neste sentido, a análise foi sendo feita posteriormente, mais cuidada e calma sobre as reações a diferentes momentos.

Complementando a observação, o recurso da *consulta documental* sobre o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa, o grupo de crianças e famílias tornou-se indispensável para obter informação crucial à investigação. Falo do contacto com o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Pedagógico e o Projeto Curricular de Grupo.

Foram efetuadas *entrevistas semiestruturadas* realizadas à Educadora Cooperante (cf. Anexo P) e à Auxiliar de Ação Educativa (cf. Anexo Q), seguindo uma “ordem de colocação das questões flexíveis, possibilitando o imprevisto na pergunta” (Máximo-Esteves, 2008, 96), conseguindo uma opinião das mesmas sobre a investigação e sobre a temática.

Às crianças foram pedidas para participarem em *avaliações sobre a investigação* (cf. Anexo O), dando assim a sua opinião sobre os diferentes momentos dinamizados. Nas avaliações as crianças expressavam a dinamização que mais gostaram e se houve alguma que não tenham gostado.

Como **instrumentos** de recolha de informação optei por usar *registos fotográficos* tirados ao longo da investigação de modo a ilustrar e demonstrar (Máximo-Esteves, 2008) as produções das crianças e as aprendizagens que foram evidenciando nas suas produções, sendo que procurei reservar a identidade das crianças, equipa, família e organização.

As *notas de campo* foram fundamentais por serem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações (...) [e] incluem, ainda (...) material reflexivo.” (Máximo-Esteves, 2008, p.88) Para efetuar

estes registos utilizei um formato específico para todas as notas de campo registadas (cf. Anexo R – Notas de campo).

Apresentadas as técnicas e os instrumentos utilizadas durante a investigação sobre a própria prática é importante "A triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes" (Skate, 2009, p.126). Esta triangulação tem como principal vantagem o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [. . .] Assim, qualquer achado ou conclusão [. . .] é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes [. . .] seguindo um modo corroborativo." (Yin, 2010, p.143) Para que seja possível a máxima veracidade e "reduzir os riscos de as conclusões serem precipitadas [...] e reduzirem enviesamentos." (Tomás, 2011, p.167)

### **3.3.2 Roteiro ético**

A presente investigação, como já foi referido, é uma investigação sobre a própria prática, tendo como ponto de partida recolher e analisar que estratégias promovem o interesse das crianças com os livros e as histórias. Para estudar a temática optei por recolher dados a partir de quatro crianças (Ch., E., G. e Mt.), sendo que cada uma das crianças apresentava níveis de bem-estar, desenvolvimento geral e de concentração distintos, e deste modo, procurei obter informações diversificadas.

Do ponto de vista do roteiro ético é importante ter em consideração o que cada um leva para o campo de investigação (Graue & Walsh, 2003). Neste sentido, é fundamental que enquanto estagiária em educação de infância assegure os princípios éticos e o sigilo profissional de acordo com a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* e os *Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças* de Tomás (2011) durante o período de PPS.

No que aos *Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças* (Tomás, 2011) diz respeito, considerei os seguintes princípios: (1) Objetivo do trabalho – requerer a divulgação do trabalho a desenvolver aos envolvidos na investigação para que estejam informados sobre o processo de investigação; (2) Custos e benefícios – ter em consideração "o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade" (p.160) que resultarão da investigação, no entanto o que é importante é

definir como finalidade que as crianças se apropriem das dinâmicas criadas e continuem a recorrer às mesmas após a saída do investigador; (3) Respeito pela privacidade e confidencialidade: na presente investigação, a confidencialidade foi posta em primeiro lugar, utilizando apenas as iniciais das crianças e da equipa educativa e a organização detém nome fictício; (4) Impacto nas crianças: é nosso objetivo que o que é feito em PPS seja levado para lá do período da execução do mesmo e que seja integrado no quotidiano da vida de grupo; e (5) Informação às crianças e adultos envolvidos: explicitar às crianças, famílias e comunidade escolar que se está a desenvolver uma prática profissional, bem como a sua duração e que iria envolver na dinâmica de grupo e assim poder interferir nas suas ações.

Assim, e ao adotar os comportamentos éticos e metodológicos referidos, defendo que “a relação investigador/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito. Este respeito envolve consideração, lealdade, honestidades, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997, p.68).

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS**

Durante a investigação foram utilizadas diferentes fontes para obter dados, nomeadamente a observação participante (notas de campo, conversas informais), as grelhas de observação das dinâmizações com recurso ao registo audiovisual, as entrevistas à Educadora e Auxiliar cooperantes e os registos fotográficos.

Através da recolha dos dados (cf. Anexo N, O, P, Q e R), analisei a informação e procurei deste modo responder à seguinte questão investigativa: *Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de interesse pelos livros e pelas histórias?*

Na apresentação e discussão de dados, os mesmos dados são apresentados segundo os participantes, contudo, todos os momentos dinamizados foram executados em grande grupo e, como tal, todas as crianças contactaram e entrevistaram com as dinâmizações investigadas, embora os dados recolhidos e que, nesta parte, apresento, resultem somente de quatro crianças.

### **4.1 Diversidade de materiais e técnicas**

O presente capítulo está relacionado com a diversidade de materiais e técnicas de dinamização, constituído pelas estratégias implementadas para a obtenção de informação. Falo das seguintes estratégias: i) o livro; ii) exploração de caixas de cartão, iii) materiais do quotidiano, iv) imagens dos animais e v) fantoche.

#### **4.1.1 O livro**

Iniciando a apresentação da primeira estratégia implementada, o livro, este é um recurso essencial para o desenvolvimento de aprendizagens no âmbito da área de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação. Neste sentido, e por a literatura ser essencial ao longo da vida de um ser humano, esse processo começa ainda na idade pré-escolar, porque mesmo não sabendo ler, a criança ao ter contacto físico com o livro descobre o prazer da leitura e desenvolve a sensibilidade estética pelo mesmo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.70). ). Neste sentido, o livro, durante as dinâmizações, esteve presente para que, deste modo, as crianças compreendessem que a história dinamizada tinha uma fonte física, mas que pode ser contada de formas

diversificadas, ir além da leitura do que está escrito (Mata, 2008). Neste sentido, foi minha intenção ter o livro presente em diferentes dinâmizações, conforme procuro evidenciar nos seguintes subcapítulos:

#### (1) Livro com aberturas – A Caixa

Na dinamização de *A Caixa* de Min Flyte, apresentei ao grupo um livro interativo, composto por diversos compartimentos, que considero que terão facilitado a interação e despertado interesse (cf. Figura 1). A interação e aproximação verificada pela intervenção da Mt. “Isso é uma máquina que anda à roda, para lavar a roupa suja!” (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações) ou através do comentário do G. “Abe essa caixa!”, referindo-se a compartimentos do livro.



*Figura 1*– Dinamização *A caixa*.

Data: 05 de novembro de 2018

Local: Sala de atividades

#### (2) Livro Pop Up – O monstro das Cores

O momento da dinamização de *O Monstro das Cores* de Anna Llenas (*Figura 2*) foi executado com o livro em formato *pop up*, neste sentido dei a conhecer às crianças que existem livros que poderão conter representações e dimensões, como se pode verificar pela *Figura 3*:



*Figura 2* – Dinamização *O monstro das cores*.

Data: 19 de novembro de 2018

Local: Sala de atividades



*Figura 3* – Livro em Pop Up

Data: 19 de novembro de 2018

Local: Sala de atividades

Ao iniciar a dinamização, algumas crianças notaram a particularidade do livro:

Mt.: Olha! Isso sai?

Eu: O monstro parece que vai até vocês!

G.: Que medo! (Finge ter medo do monstro.) (Excerto da nota de campo 362 do dia 19 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Contudo, nem todas as crianças se mostraram verdadeiramente interessadas por tal diferença do livro, como o exemplo da Ch. que “não permaneceu muito tempo concentrada, mexendo-se, a sua expressão facial evidencia interesse sobre outros aspectos e procura chamar a atenção dos seus pares. Quando procurei incentivar e despertar interesse pelo livro, a mesma volta a sua atenção para as cores e para as expressões do monstro, imitando-as, contudo por pouco tempo.” (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações).

Antes do momento dinamizado foi tido em consideração escolher um dia mais oportuno, ou seja, sem uma carga curricular extensa e que as crianças tivessem tido oportunidade de explorar as áreas da sala. Neste sentido, a dinamização ocorreu numa segunda-feira, único dia sem atividades curriculares, em que as crianças tiveram oportunidade de brincar e explorar a sala durante a manhã e executar a dinamização no momento de transição entre as atividades de sala e o almoço.

Consequentemente e com a dinamização d’*O Monstro das Cores* verifiquei que existiram oportunidades de exploração que foram ao encontro do que a equipa educativa delineou para o grupo tendo em conta os seus interesses. Com isto, a mesma história foi dinamizada em dois momentos distintos para desenvolver duas temáticas diferentes: as cores e sua junção e as emoções. Seguidamente, fiz referência à temática da junção das cores, deixando a temática das emoções para um momento posterior.

#### i) Junção de cores

Com a dinamização das histórias *O Monstro das cores* e apresentação de *Mistura as Cores*, realizei experiências que, consistiram em misturar cores básicas – azul, amarelo e vermelho. Primeiro as crianças dissolveram as cores em água e misturaram duas cores para verificar se existe alteração de cor ou não (cf. *Figura 4 e 5*).



*Figura 4* – G. dissolve tinta em água.  
Data: 23 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades.



*Figura 5* – Resultado da junção de cores.  
Data: 23 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades.

Na segunda experiência, as crianças misturaram as cores, utilizando tintas acrílicas, ou seja, aquelas com que estão familiarizadas. Nesta experiência, foram as próprias crianças que misturaram as cores com o auxílio do pincel (cf. *Figura 6*).



*Figura 6* - Ch. regista a sua junção de cores.  
Data: 26 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades.

Retomando a dinamização d'*O Monstro das Cores* e a exploração feita através da mesma história e da *Mistura as Cores*, duas crianças indicaram estas dinamizações como as que mais gostaram, a Ch. e a Mt. (Anexo Q - Avaliações das crianças à investigação (Ch.)). A este propósito a Ch. referiu:

**Eu:** E aqui? Vimos o quê?

**Ch.:** Cores!

**Eu:** E misturámos as cores!

**Ch.:** Sim.

**Eu:** Pois foi, vemos aqui nas fotografias que se misturamos amarelo com azul dá?

**Ch.:** Vede!

**Eu:** O amarelo com o vermelho que dá?

**Ch.:** Laranja.

**Eu:** E azul com vermelho que dá?

**Ch.:** Roxo.

**Eu:** Muito bem! (Anexo Q - Avaliações das crianças à investigação (Ch.))

É ainda importante referir, que através da *Grelha de Observação das Dinamizações* (cf. Anexo N) a Ch. demonstrou atividade quase contínua, com poucas interrupções, na qual evidenciou alguma intensidade e concentração.

A Mt. referiu também que gostou da dinamização *d'O Monstro das Cores*: “Sim, gostei das experiências, foram divertidas!” (Anexo Q – Avaliações das crianças à investigação (Mt.)). No momento da avaliação das dinamizações, a Mt. demonstra maior entusiasmo ao referir a presente dinamização e suas experiências:

**Mt.:** Vermelho e azul...Dá roxo! Depois pusemos o amarelo e o azul no papel que juntos dá verde!

**Eu:** Pois foi, cada um escolheu as duas cores que quis misturar.

**Mt.:** Pois eu misturei o amarelo com o vermelho que ficou laranja! Misturámos misturámos e ficou com outra cor!

**Eu:** Tens toda a razão! (Anexo Q – Avaliações das crianças à investigação (Mt.)).

A Mt. evidenciou atividade intensa prolongada, plena de concentração e persistência, na qual não efetuou interrupções.

Globalmente, o grupo demonstrou interesse pela dinamização *d'O Monstro das Cores*, assim como sobre as restantes propostas educativas que foram apresentadas e reflexo disso é justamente a preferência manifestada por metade das crianças (Ch. e Mt).

(3) Livro exposto durante a dinamização



*Figura 7 – Dinamização Orelhas de Borboleta.*

Data: 27 de novembro de 2018

Local: Sala de atividades



*Figura 8 – Dinamização A que sabe a Lua.*

Data: 11 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades

Em dois momentos escolhi ter o livro presente, como se verifica nas *Figuras 7 e 8*. A *Figura 7* mostra a dinamização de *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilar, onde recorri a objetos do quotidiano e ao livro presente. Com esta estratégia observei o nível de interesse das crianças e registei algumas intervenções, como a do Fr. que se mostrou admirado por não utilizar e manusear o livro que estava junto de mim.

(Começo a retirar os objetos consoante surgem na história e sinto os olhares surpreendidos perante o que estarei a fazer.)

Fr.: Mas lê a história!

Eu: Mas eu estou a contar a história, nem sempre é preciso ler um livro para contarmos a história.

B.: Se calhar no final lê o livro para verem se a história é a mesma ou não.

Eu: Está bem.

(Depois da dinamização, conto a história pelo livro.)

Eu: Então é igual ou não é?

Fr.: É, mas aí tu não mexeste nas coisas, só no livro. (Excerto da nota de campo 426 do dia 27 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

As afirmações do Fr. são reveladoras da sua atenção ao modo como a história estava a ser contada, simultaneamente parece ter ficado confuso por ter a sensação que não estaria a contar a história a partir do livro. No final e após ter lido o livro, o Fr. revelou ter compreendido que a história era a mesma, mas que foi contada com diferentes recursos.

No que se relaciona com as quatro crianças participantes, todas revelaram interesse e mostraram-se atentas ao momento dinamizado, apesar do ruído que, em alguns momentos, outras crianças foram fazendo.

Na dinamização *A que sabe a Lua* de Michael Grejniec (Figura 8) decidi recorrer a imagens de animais, no entanto o livro permaneceu presente junto do cenário dinamizado, facilitando, ao grupo, relacionar a dinamização com o livro exposto.

No momento em que o grupo se sentava e preparava para assistir à dinamização, existiram crianças do grupo que não demonstravam interesse/atenção ao que estava a acontecer.

A Ch. no início olha em seu redor, tentando chamar a atenção dos colegas ao seu lado ao falar e ao tocar neles. (cf. Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

Nas presentes dinamizações optei por colocar o livro junto do cenário dinamizado, pois tal como referi anteriormente, queria que as crianças tivessem a oportunidade de verificar que podemos conhecer uma história através de um livro físico, mas não é preciso contar uma história em exclusivo através dele. Mesmo assim, considero essencial ter o livro presente, para que quando as crianças quisessem relembrar ou contar a história dinamizada, pudessem recorrer ao livro para contar e ler para si e/ou para outros.

Apesar de nos momentos referidos ter sido utilizado o livro, optei por explorar histórias utilizando diferentes técnicas e materiais para as animar, por acreditar que deste modo chamaria a atenção dos espectadores para o que é feito (Mata, 2008) e porque entendi que o grupo necessitava de algo que despertasse a curiosidade (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Recorrendo a *novos tesouros* (Pennac, 1993) que mostrassem um *mundo* para além do livro “reinventando formas de dinamizar os contos tradicionais de forma a prender a atenção e transportar as crianças para o mundo da fantasia.” (Cavalcanti, 2002, p. 65).

Nesta perspetiva, encontra-se a equipa educativa de sala ao afirmar que “Ao ouvir histórias as crianças têm oportunidade de enriquecer a sua imaginação, o seu vocabulário e ainda de desenvolver o seu pensamento lógico.” (Anexo O – Entrevista à Educadora sobre a investigação) e ainda afirmam que através do contacto com as

histórias e livros, as crianças desenvolvem a atenção, a concentração, a linguagem e a imaginação. (Anexo P – Entrevista à auxiliar sobre a investigação.)

Assim sendo, pretendia que as crianças tivessem o privilégio de ter o contacto com histórias para além do livro físico, queria que as crianças abrissem horizontes para o modo como uma história pode ser contada, não esquecendo a história e o seu conteúdo, mas que não precisamos de folhear um livro para a contar.

#### 4.1.2 Exploração de caixas de cartão

A dinamização da história *A Caixa* de Min Flyte, ocorreu numa segunda-feira, dia em que o grupo não tem atividades curriculares, estando assim predispostas para o momento dinamizado, tendo sido, a primeira dinamização feita por mim para o grupo. No momento dinamizado utilizei, para além do livro com aberturas, caixas para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar, criar e interpretar livremente.



*Figura 9* – Exploração de caixas.  
Data: 05 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades



*Figura 10* – E. está numa cama.  
Data: 05 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades



*Figura 11* – Ch. está numa banheira.  
Data: 05 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades

Como se pode verificar pelos registos fotográficos, a exploração das caixas foi um momento de animação, partilha e imaginação. Na *Figura 9* vemos o grande grupo a circular, a interagir e a explorar as caixas livremente, sem interferências do adulto e a moldá-las para o que pretendiam que fossem.

Num momento seguinte, temos crianças que decidem o que querem fazer com as caixas (*Figura 10*), em que o E. chama a minha atenção “Raquel! Olha a minha cama!”, demonstrando estar feliz por “sorrir e estar envolvido, colaborando com os seus colegas alegremente. Mostrou-se interessado, interativo e feliz neste momento.” (Anexo N -

Grelha de Observação das Dinamizações). A Ch. “Mostra alegria ao explorar as caixas, interagindo com os seus colegas com um sorriso.” (ibidem) e decide fazer da caixa uma banheira “Vou tomar banho *Raqueu!*” (Figura 11).

Esta exploração de caixas fez sentido por a história dinamizada anteriormente, falar sobre caixas e de crianças a explorarem-nas. Desde modo, as crianças conseguiam relacionar com maior facilidade o que foi referenciado na história e colocar em ação num momento seguinte.

Num segundo momento e em grande grupo, definiu-se o que se pretendia executar e elaborar com as caixas, algo que ficasse para a sala e para que todas as crianças pudessem explorar.

(No final falámos sobre o que querem fazer com as caixas que explorámos.)

A.: Um carro!

Mt.: Uma tenda!

Ct.: Um foguetão!

(A B. entretanto chega a sala de atividade e o grupo fala sobre o que pretendem fazer.)

B.: Então vamos começar! (Excerto da nota de campo 297 do dia 13 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Para que todos os elementos fossem executados em concordância e indo ao encontro do que as crianças pretendiam, tudo foi definido e concretizado com e por elas (decisão de materiais, cores e elementos complementares às estruturas). Conseguindo assim, em grupo, construir e elaborar o Foguetão e da Casa escolhidos, como se pode verificar pelas seguintes figuras, bem como os resultados finais:



Figura 12, 13 e 14 – Ch., G., Mt. e E. elaboram o Foguetão e a Casa.  
Data: 16, 20 e 21 de novembro de 2018  
Local: Corredor da Casa Verde.



*Figura 15 – Produto final do Foguetão.*  
Data: 21 de novembro de 2018  
Local: Corredor da Casa Verde.



*Figura 16 – Produto final da Tenda/Casa*  
Data: 22 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades

A elaboração destes elementos foi além da mera construção, uma vez que as crianças decidiram todos os elementos pertencentes a casa objeto. Posteriormente os elementos foram colocados em sala para explorarem e brincarem com algo que tinham construído.

(Estou na área do faz-de-conta com algumas crianças, dão-me imenso comer.)

Eu: Olhem sabem uma coisa? Eu já estou muito, mas mesmo muito cheia, já não consigo comer mais, acho que já não como mais nada o resto do dia. (Riem-se.)

Rs.: Pronto, então vamos para a nossa outra casa comer. (Aponta para a casa feita de cartão.)

Ct.: Bora! Os bebés precisam de dormir!

(Ficam algum tempo a brincar na casa de cartão.) (Excerto da nota de campo 490 do dia 10 de dezembro de 2018 – Sala de atividades)



*Figura 17 – Crianças brincam na casa de cartão.*  
Data: 05 de dezembro de 2018  
Local: Sala de atividades

Durante todo o processo, desde a dinamização à construção dos elementos e ainda a exploração em sala, verifiquei que foi benéfico por ter despertado interesse em todos os passos, refletindo-se nos seus comportamentos de concentração, persistência e disposição. Avalio, deste modo *A Caixa*, pelos comentários e avaliações feitas pelas crianças. O E. demonstrou felicidade ao sorrir, colaborando com os seus colegas alegremente, e mostrou-se interessado, interativo e feliz durante a exploração. (Anexo Q

- Avaliações das crianças à investigação (E.)). Algo que se poderá verificar por ter sido uma atividade intensa prolongada na dinamização feita através da *Grelha de Observação das Dinamizações* (Anexo N), tendo sido uma das duas dinamizações em que o E. se mostrou totalmente interessado e envolvido na dinamização.

**Eu:** Lembras-te do que fizemos aqui?

**E.:** Caixas!

**Eu:** Foi uma história sobre as caixas e depois o que pudemos fazer?

**E.:** *Bincar* nas caixas! Olha o Ed. aqui! (Diz com um grande sorriso.)

[ . . . ]

**E.:** Olha o Ed. e a Raquel!

**Eu:** Olha pois somos! Estamos a fazer a mistura de cores nos frascos! Esta foi a história de que gostaste mais?

**E.:** Não, foi esta!

**Eu:** A das caixas!

**E.:** Sim! (Anexo Q - Avaliações das crianças à investigação (E.))

Para além do E., o G. também revelou que a dinamização *A Caixa* foi a dinamização que mais gostou (cf. Anexo Q – Avaliações das crianças à investigação (G.)), explicando o que tinha feito no momento de exploração, o que tinha sido construído e que um dos elementos já não existia, aquando da avaliação.

**Eu:** Esta era uma história sobre o quê?

**G.:** Uma caixa!

**Eu:** Fizemos o quê?

**G.:** Na cabeça!

**Eu:** É verdade, brincaram com as caixas e alguns de vocês puseram as caixas na cabeça.

**G.:** Sim! E *dento*!

**Eu:** Pois foi, também foram para dentro delas. E depois o que se decidiu fazer com as caixas?

**G.:** A casa.

**Eu:** E o? Foguetão!

**G.:** Sim, já não há!

**Eu:** Pois não, vocês já o destruíram!

**G.:** Oh! (Anexo Q - Avaliações das crianças à investigação (G.))

Para além dos comentários e preferências destas duas crianças, existe um factor importante de referir, o facto de ter sido a dinamização que obteve uma média de nível de interesse mais elevado, o que significa atividade intensa prolongada.

Deste modo, a dinamização - *A Caixa* - foi a que despertou maior interesse no grupo, pelos seguintes aspetos: (1) por ter sido a primeira dinamização; (2) por ter sido a dinamização em que exploraram mais os materiais envolvidos na história; (3) por terem escolhido o que pretendiam executar com as caixas; (4) por terem estado presentes na construção, pintura e construção dos elementos escolhidos – foguetão e casa e assim terem um contacto diferente com os materiais.

#### 4.1.3 Materiais do quotidiano

Outra estratégia de dinamização utilizada foi o uso de materiais do quotidiano na história - *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar -, recorrendo aos materiais descritos na mesma. A dinamização ocorreu numa terça-feira, logo após o término da sessão de Educação Física, algo que poderá ter prejudicado o interesse do grupo. A mesma afirmação advém do facto de durante a dinamização, a maioria das crianças terem evidenciado atividade quase contínua, com alguns momentos de grande intensidade, ou seja, a dinamização com o nível mais baixo de interesse.

Contudo, apresentei materiais diversos e do quotidiano, sendo que, as crianças conseguiram identificar os materiais e verificar que estão ao seu alcance (Figura



18).

(Começo a retirar os objetos consoante surgem na história e sinto os olharem surpreendidos do que estarei a fazer.)

Be: A minha mãe tem isso em casa! É para lavar a loiça! (Quando retiro a palha de aço)

M.J.: Ei! Essas sapatilhas são minhas! (Quando retiro os sapatos)

Rs.: Esse livro é da casinha! (Quando retiro o livro)

(Excerto da nota de campo 426 do dia 27 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Foi meu objetivo utilizar materiais que estivessem ao alcance das crianças, para as mesmas os reconhecerem com facilidade e verificarem que existem outras utilidades

Figura 18 – Materiais da dinamização.

Data: 27 de novembro de 2018

Local: Sala de atividades

para o mesmo objeto. Com isto, no final da dinamização, o grupo explorou os materiais livremente (cf. Figura 19 e 20):



*Figura 19* – Crianças a explorar os materiais.  
Data: 27 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades



*Figura 20* – Rs. explora o trompete.  
Data: 27 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades

Relacionando as imagens com os comportamentos revelados pelo grupo de crianças, observei que as crianças se interessaram pelo momento e como estava a ser executado:

O G. mostra-se curioso e muito atento ao momento que está a acontecer à sua frente, ficando sentado e focando a sua atenção ao momento. No final espera pela sua vez de explorar os materiais e explora-os com cuidado. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)



*Figura 21* – G. explora os materiais da dinamização.  
Data: 27 de novembro de 2018  
Local: Sala de atividades

Contudo, nem todos estavam com atenção no início da dinamização.

O E. inicialmente não quer estar no seu lugar, não respeitando os seus colegas do lado, contudo quando inicio a dinamização com os objetos, o E. foca a sua atenção ao que está a acontecer e explora os materiais, apesar de existirem momentos em que quer retirar os objetos das mãos dos seus colegas. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

Na presente dinamização averigui diferentes níveis de interesse das crianças, contudo, todas focavam a sua atenção nos materiais do quotidiano, retirados da caixa de dinamização.

#### 4.1.4 Imagens de animais

Na história - *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec recorri às imagens dos animais para dinamizar a história, com tal necessidade, recorri às imagens originais da história, existindo uma ligação direta entre as ilustrações do livro e as utilizadas na dinamização. Neste sentido as crianças “conseguem aproveitá-la [a história] para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p. 80).



Figura 22 – Dinamização *A que sabe a Lua?*

Data: 11 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades



Figura 23 – Dinamização *A que sabe a Lua?*

Data: 11 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades

Com o decorrer da dinamização foram utilizadas as imagens dos animais, conseguindo, assim, centrar a atenção do grupo conjugando com a implementação de estratégias (sons característicos dos animais, ritmo de deslocamento, tons distintos de voz para cada personagem, fazer questões ao grupo e pedir o seu auxílio para chamar mais animais).

(Conto a história, mais simplificada destacando os animais, recorrendo a sons distintos para cada animal e ainda o modo de locomoção.)

Eu: Tão balalão, tão balalão, chega o senhor elefante para ajudar a tartaruga.

Eu(elefante): O que se passa Tartaruga?

Eu(tartaruga): Preciso da tua ajuda para chegar lá acima à Lua, salta para as minhas costas e vê se consegues lá chegar!

Eu(elefante): Hm está bem! Hm não consigo lá chegar, é melhor chamar-mos ajuda! Quem vem lá?

E.: É a girafa! (Excerto da nota de campo 503 do dia 11 de dezembro de 2018 – Sala de atividades)

Com esta dinamização obtive reações muito idênticas por parte do grupo de crianças, em que todas demonstram atenção, interesse, curiosidade e ansiedade pelo próximo animal a surgir e se conseguirá chegar à Lua.

A Ch., no momento em que surgem os animais, fixa a sua atenção na dinamização, referenciando os animais que surgem na história, mantendo uma expressão de curiosidade e sorriso. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

O E. demonstra curiosidade pelo momento desde o início, manteve uma expressão de curiosidade e de satisfação consoante a dinamização ocorria, interagindo com os sons dos animais e nas questões colocadas. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

O G. inicialmente está distante, olhando em seu redor e sem dar grande importância ao palco de dinamização. No entanto quando surgem os animais, fixa a sua atenção, demonstrando uma expressão de admiração e suspense. Interage com a dinamização e os seus colegas, e participa nas questões levantadas. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

A mesma dinamização ocorreu em circunstâncias idênticas à de *Orelhas de Borboleta*, ou seja, numa terça-feira logo a seguir à sessão de Educação Física, no entanto o nível de interesse do grupo foi distinto, atividade contínua com momentos de grande intensidade.

Seguidamente e num momento posterior à dinamização reutilizei os mesmos animais para que cada criança tivesse oportunidade de escolher qual queria colorir segundo as cores e respeitando o formato do animal escolhido. Neste sentido e como a maioria das crianças apresentava falta de interesse pelo desenho, decidi executar a atividade por considerar essencial ao desenvolvimento das crianças. É de salientar que o desenho serve para transpor formas infantis de apreensões do mundo e consegue ir para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmiento, 2009).

Na atividade consegui verificar a existência de distintas competências na aquisição do desenho e no que o mesmo inclui, ou seja, se as crianças respeitaram a utilização das cores, formato e criatividade para elaborarem o seu animal.

Ch: É o leão!

Eu: Agora que escolheste o animal que queres colorir, olha para a imagem original e vê as cores que ele tem para colorires o teu!

(Ch. colore com castanho e cinza, não detendo um traço certo, nem respeita o formato do animal.) (cf. *Figura 24*)

- O G. tem uma zebra e usa o cinzento para fazer as suas riscas.

G.: A zebra tem riscas *petas e bancas!*

Eu: Tens razão G., mas como a folha é branca não precisas do branco para colorir, vê na imagem da zebra para veres como podes fazer!

(O G. observa com atenção a imagem, e com cuidado representar as riscas da zebra.)

(Excerto da nota de campo 504 do dia 11 de dezembro de 2018 – Sala de atividades)

- O E. ao fazer a atividade não se concentrava no que fazia, estando sempre a olhar para o lado.

Eu: Oh amor então vê o que estás a fazer, se não quiseres vai brincar e mais tarde vens fazer!

E.: Não...Eu quero!

Eu: Então está bem! (cf. *Figura 25*)

(No entanto continuava a ver o que se passava à sua volta, não se concentrando e não verificava as cores que necessitava de usar.) (Excerto da nota de campo 513 do dia 12 de dezembro de 2018 – Sala de atividades)



*Figura 24* – Ch. faz o leão.  
Data: 11 de dezembro de 2018  
Local: Sala de atividades.



*Figura 25* – E. faz a tartaruga.  
Data: 12 de dezembro de 2018  
Local: Sala de atividades.

Como resultado final desta atividade apresento três figuras com diferenças de manipulação, tendo em conta que todas as crianças se encontram na mesma faixa etária. Pelo resultado do desenho das crianças, verifiquei que há crianças que fazem correspondência com a cor real do animal e com o seu formato (*Figura 27*), outras não (*Figura 26*) e fazem correspondência com a cor, o formato e apresentam elementos do meio envolvente do animal (*Figura 28*).



*Figura 26 – Tartaruga do E.*

Data: 12 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades.



*Figura 27– Zebra do G.*

Data: 11 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades.



*Figura 28– Macaco da M.J.*

Data: 12 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades.

Deste modo, a estratégia de utilizar imagens de animais e o facto de as crianças puderem reproduzir o animal escolhido, desperta na criança o interesse pela história e pelos livros, tendo em conta a proximidade às personagens e ao que a história envolve.

#### 4.1.5 Fantoches

Por último e não menos importante, destaco o uso de fantoches de dedo e de vara para dinamizar histórias, criando “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.” (Mainardes, 2008, p.5) Decidi recorrer a dois tipos de fantoches para dar às crianças o conhecimento de que não existe apenas um tipo de fantoche.



*Figura 29 – Dinamização Capuchinho Vermelho.*

Data: 14 de dezembro de 2018

Local: Sala de atividades



*Figura 30 – Dinamização O Sapo tem medo.*

Data: 11 de janeiro de 2019

Local: Sala de atividades

Na *Figura 29* dinamizo a história do *Capuchinho Vermelho* com recurso a fantoche de dedo. A mesma foi executada numa sexta-feira, antes do almoço, ou seja, apesar de existirem atividades curriculares, as crianças dispuseram de um período para brincar e explorar as áreas da sala. Este facto foi determinante, porque o grupo

evidenciou atividade intensa prolongada. Durante toda a dinamização, as crianças demonstraram curiosidade sobre o que foi apresentado:

A Ch. mostrou-se atenta à dinamização, mostra-se curiosa e procura estar sempre com o campo de visão livre. Mostra vontade de manipular os fantoches e respeita sempre o outro. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

A Mt. mostrou-se atenta à dinamização, fixando a sua atenção ao espaço de dinamização, detém uma expressão de curiosidade e admiração e envolve-se nas questões ou momentos de interação. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

Outro factor que poderá ter influenciado o interesse do grupo pela dinamização, terá sido a oportunidade de explorar fantoches e, posteriormente, de exploração do cenário, como se verifica nas figuras:



*Figura 31 e 32 – Exploração dos fantoches e do cenário*

Data: 11 de janeiro de 2019

Local: Sala de atividades

A dinamização - *d'O Sapo tem medo* - (Figura 30) recorri a fantoches de vara, esta dinamização ocorreu, também, numa sexta-feira logo a seguir ao término das atividades curriculares, não existindo momento de brincadeira em sala antes da dinamização, deste modo, as crianças evidenciaram atividade quase contínua, com alguns momentos de intensidade. Creio que o facto de as crianças não terem tido oportunidade de brincar livremente, poderá ter condicionado o interesse e a predisposição para a dinamização. Algo expresso nas *Grelhas de Observação das Dinamizações* (Anexo N):

O E. inicialmente mostra interesse pela história e pelos materiais utilizados, contudo e com a continuação da dinamização começa a dispersar mais. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

O G. mostrou interesse pela dinamização da história, bem como pelos fantoches e materiais utilizados, respeitando sempre o outro. (Anexo N - Grelha de Observação das Dinamizações)

Ao dinamizar esta última dinamização e com a releitura d'*O Monstro das Cores* foi possível originar uma discussão sobre as emoções.

Eu: Na primeira vez que contei vimos as cores e fizemos experiências com elas. Mas hoje vamos estar atentos a outro pormenor da história. As emoções! Alguém sabe o que são emoções? (Ninguém responde) Vamos descobrir!

(Começo a contar e assim que surge a primeira cor....)

Fr.: Esse é o amarelo, é quando estávamos felizes!

Eu: Muito bem Fr.! Feliz é uma emoção! Vamos ver se encontramos ou descobrimos mais emoções neste livro!

(Excerto da nota de campo 570 do dia 14 de janeiro de 2019 – Sala de atividades)

Com estas histórias foi criado um jogo de tabuleiro com fotografias das crianças a representarem diferentes emoções. Ao longo do jogo as crianças associaram as fotografias que são iguais (as fotografias do tabuleiro estão a preto e branco e as peças de jogo a cores) correspondendo e identificando as emoções expressas.

Convido uma ou duas crianças de cada vez para escolhem as emoções que querem representar e fotografo. No final mostro as fotografias a cada um para verem como se expressaram em cada emoção e se as reconheciam através da sua expressão facial.

E.: Ai sou eu com sono!

E.: É o E. zangado! (Nota de campo 574 do dia 14 de janeiro de 2019 – Sala de atividades)



*Figura 33 - E. expressa tristeza.*  
Data: 14 de janeiro de 2019  
Local: Sala de atividades.



*Figura 34- Mt. expressa felicidade.*  
Data: 14 de janeiro de 2019  
Local: Sala de atividades.



*Figura 35 – Tabuleiro do jogo das emoções.*  
Data: 21 de janeiro de 2019  
Local: Sala de atividades.

A dinamização de histórias, como se verificou, foi mais além do que apresentar técnicas e materiais de dinamização, preocupei-me também em dar alternativas de atividades para explorar as temáticas das histórias relacionando com a faixa etária das crianças, as suas curiosidades e interesses.

## **4.2. Conclusões da investigação**

Para terminar a apresentação e discussão de dados da investigação e dando resposta à questão: *Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de interesse pelos livros e pelas histórias?* Considero importante destacar as estratégias que despertaram interesse pelos livros e histórias. Para o conseguir necessito de triangular a informação obtida, sendo considerada uma estratégia de validação dos dados observados e relatados, tendo “o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos [. . .] para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto.” (Martins, Loura & Mendes, 2007, p.81)

Ao analisar as notas de campo, as fotografias, os vídeos áudio, as grelhas de observação das dinamizações, as entrevistas semiestruturadas, os documentos e as avaliações das crianças sobre a investigação, considero que todas as estratégias despertaram interesse, embora em algumas estratégias as crianças tenham evidenciado atividade intensa prolongada, nomeadamente na dinamização - *A caixa* - com o uso de caixas de cartão, exploração das mesmas e, ainda, por terem escolhido e executado o que pretendiam para a sala de atividades.

**Eu:** Fizemos o quê?

**G.:** Na cabeça!

**Eu:** É verdade, brincaram com as caixas e alguns de vocês puseram as caixas na cabeça.

**G.:** Sim! E *dento!*

**Eu:** Pois foi, também foram para dentro delas. E depois o que se decidiu fazer com as caixas?

**G.:** A casa.

**Eu:** E o? Foguetão!

**G.:** Sim, já não há! (Anexo Q - Avaliação das crianças sobre a investigação – G.)

Tal dinamização poderá ter sido mais interessante para o grupo, pois tal como referenciei, foi a primeira dinamização e foi aquela em que o grupo interagiu com o

livro e com as caixas e, posteriormente, tiveram a oportunidade de escolher e construir materiais para a sala de atividades.

Outra dinamização em que as crianças evidenciaram níveis elevados de interesse foi a do *Capuchinho Vermelho*, estando associado à utilização de fantoches de dedo, por ser uma história que todas as crianças conheciam e por terem tido a oportunidade de explorar os fantoches e o cenário. Obtendo reações e afirmações como a seguinte:

**Eu:** Que utilizei fantoches para por onde?

**G.:** No dedo!

**Eu:** Pois foi, no final vocês também colocaram no dedo!

**G.:** Ah avó! (Grita a imitar uma parte da história.)

**Eu:** (Riu-me) Pois foi, a Capuchinho gritou pela sua avó! (Anexo O - Avaliação das crianças à investigação – G.)

Na realização da investigação houve algumas estratégias que não obtiveram o resultado pretendido, enuncio o facto de que poderia ter iniciado as dinâmizações com o recurso exclusivo do livro e consoante os momentos seguintes, aumentaria os materiais utilizados, alargando aos poucos os recursos usados e a diversidade de matérias/técnicas. Deste modo, poderia ter obtido uma reação de surpresa em cada nova dinamização.

Considero que, globalmente, as estratégias despertaram interesse pelos livros e histórias, esta afirmação é também corroborada pela equipa educativa: “momentos muito ricos quer em recursos materiais quer na metodologia de ação utilizada. Assim, tendo explorado as histórias com diferentes suportes, objetos, sons, ritmos,... e as crianças têm tido a oportunidade de realizar explorações lúdicas e de aumentar o seu gosto em lidar com as palavras, alargando as situações de comunicação em diferentes contextos.” (Anexo O – Entrevista à educadora sobre a Investigação)

Além disso, ao perguntar à auxiliar se tinham existido *contributos para o desenvolvimento das crianças com as dinâmizações*, a auxiliar respondeu afirmativamente, referindo ter sido importante por “no início [as crianças estarem] muito inquietas, contudo nas últimas dinâmizações já se mantinham mais atentas e concentradas.” (Anexo P – Entrevista à Auxiliar sobre a Investigação). A educadora responde à mesma questão ao afirmar que “muitos dos elementos do grupo passaram a

procurar mais vezes a área da biblioteca bem como foi notório o aumento dos momentos de criatividade e imaginação na área do faz de conta.” (Anexo O – Entrevista à Educadora sobre a Investigação) Exemplo dessa evolução e procura das crianças apresento as seguintes notas de campo.

Durante o acolhimento, denoto que algumas crianças se encontram na área da Biblioteca a ler livros. A Mt., a Sf., a Rs. leem livros ou desfolham-nos, estando atentas e partilham os livros entre elas. (Nota de campo 602 do dia 21 de janeiro de 2019 – Sala de atividades)

Encontram-se na área do faz-de-conta a preparar comer.

Rs.: Raquel! Vem tomar o pequeno-almoço!

Eu: Ai não me digas que me esqueci de comer antes de sair de casa?

Rs.: Sim, por isso agora tens que comer aqui a nossa comida.

Eu: Está bem!

Ct.: Senta-te aqui! (Aponta para um banco.)

Eu: Já está!

Be.: Toma, tens que beber o leite!

Sf.: E aqui tens o prato.

Eu: Hm cheira bem, o que é?

Sf.: Hm...carninha!

(Excerto da nota de campo 490 do dia 10 de dezembro de 2018 – Sala de atividades)

Estas são claras evidências da influência que os momentos de dinamização trouxeram para o grupo, não se cingindo apenas às dinamizações, ou seja, existiu uma influência no quotidiano das crianças, da forma como brincam e procuram a área da biblioteca, até então usada para outros fins, que não o contacto com os livros e a leitura.

Na minha perspetiva uma desvantagem para a investigação foi não ter apostado mais na criação da relação família-escola. Apesar de ter sido feito um convite para que os pais dinamizassem histórias para o grupo, este não se revelou suficiente, precisando de novas estratégias para além da exposição dos diferentes momentos dinamizados à entrada da sala, funcionando como divulgação para o que foi realizado. Tal percepção foi referenciado pela educadora cooperante, ao expressar que teria sido necessária uma maior intervenção por parte da equipa para incentivar os pais a executar os mesmos momentos.

Como forma de conclusão, a investigação revelou ter sido facilitadora para o contacto e interesse das crianças com os livros e as histórias por meio de diferentes materiais e técnicas, enriquecendo a leitura no mundo de cada um (Mainardes, 2008). Através da diversidade de materiais e técnicas utilizadas ao longo de todo o percurso foi sendo criado um ambiente de confiança mútua, o estabelecer laços, o aumentar o hábito de concentração e a capacidade de atenção (Traça, 1992) por parte das crianças nas diversas dinamizações.

O interesse criado entre livros/histórias foi transposto para o quotidiano do grupo, atingindo “outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade.” (Mainardes, 2008, p.6) Revelando maior precisão e complexidade nas brincadeiras de faz-de-conta, a procura da área da Biblioteca para consulta de livros e ainda por em momentos de grande grupo, estarem mais concentrados e calmos para ouvirem o que está a ser feito.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Depois de concluir o período das PPS I e PPS II é fundamental que exista uma reflexão *a posteriori* sobre a identidade profissional. É caracterizada pela “construção inter e intra pessoal e desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Ao falar de identidade profissional, na minha perspectiva, é indissociável não relacionar com a personalidade. Costa e Caldeira (2015) referem, a este propósito, que “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (p.115).

Ao longo do percurso em Creche e JI tive o privilégio de contactar e relacionar-me com diferentes profissionais, instituições, contextos, modelos pedagógicos, famílias e crianças, relevando diversificados desafios, aprendizagens e conhecimentos.

No que às crianças diz respeito, procurei agir em conformidade com as idades, capacidades, interesses e dificuldades, adaptando e respondendo “com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições” (Moita, 2012, p.22). Para que este acompanhamento fosse o mais real possível, conheci e caracterizei o meio educativo e as famílias das crianças, para melhor as entender e melhor adaptar a minha postura às suas realidades. Para além de se ver o grupo como um todo, é indispensável olhar para cada uma das crianças como um ser individual, com capacidades e dificuldades distintas dos restantes, tendo sempre em mente “expectativas [sic] positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (Moita, 2012, p.22).

“Quando a Br. executava os puzzles disse:

Br.: Eu não conxego (consigo).

Eu: Consegues sim Br., tu fazes lindamente estes jogos!. (Após terem passado poucos segundos desde o momento da observação, a mesma tinha executado com correção a montagem do puzzle)

(Excerto da nota de campo do dia 26 de fevereiro de 2016 – Sala de atividades)

(G. quer fazer chichi, mas diz não querer.)

Eu: Vá eu ajudo-te. (Ajudo-o a despir-se e a sentar-se na sanita.) Agora fazes um bocadinho de chichi na sanita.

G.: Hm...Não saí.

Eu: Fica só aí mais um bocadinho.

(...)

G.: Oh olha o chichi!

Eu: Muito bem G.! Dá cá mais cinco! (Excerto da nota de campo 285 do dia 12 de novembro de 2018 – Casa de banho)

Tenho a salientar a relação de cumplicidade, confiança, afetividade e respeito estabelecida com as crianças. As mesmas características são inerentes à minha pessoa, algo que facilitou a relação com as crianças e o trabalho desenvolvido, tendo sido constante ao longo de todo o período em que estive na sala de atividades. Vejo esta relação benéfica para as crianças, pois tinham mais um elemento da equipa a quem confiar e que podia auxiliar no seu desenvolvimento, mas neste processo fui seguramente a pessoa que mais beneficiou desta relação.

Com o culminar das PPS's realizadas, em creche e em JI, posso afirmar que ao vivenciar momentos nos dois contextos, vivenciando os desenvolvimentos, aprendizagens, conquistas e recaídas das crianças, fizeram-me pensar sobre o valor, a responsabilidade e a importância que é educar e de como é tão fácil errar e interferir no percurso das crianças. Por estes motivos a relação adulto-criança é determinante para as aprendizagens adquiridas, por ambos estarem “profundamente *envolvidos*, num processo de co-construção” (Folque, 2014, p.90). Na minha perspetiva, as crianças serão um reflexo de todo o culminar de relações que estabelecem com o meio e as pessoas que nele se encontram.

O grupo entra em sala e dão-me beijinhos e abraços muito carinhosos. O E. percebe a minha presença:

E.: Ah Raquel! (E vem ter comigo)

Eu: Bem me pareceu que ainda não me tinhas visto!

E.: Pois não. (Ri-se e dá-me beijos e abraços) (Nota de campo 204 do dia 05 de novembro de 2018 – Sala de atividades)

Para além dos factores descritos, saliento a importância de ter tido contacto com um grupo de JI no início de um ano letivo, ou seja, período de adaptação. Foi fundamental para observar, vivenciar e intervir na adaptação do grupo, pois todas as crianças passam por este período, seja as recentes como as incidentes, por existir uma adaptação às novas crianças, aos adultos, ao modo de funcionar o meio envolvente com novos intervenientes. Por isso é fundamental que o educador estabeleça uma relação com cada uma das crianças, observando-a nos diferentes momentos e qual a sua reação nos diferentes momentos, para assim poder estabelecer “uma planificação de actividades [*sic*] e projectos [*sic*] adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos [*sic*] de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº241/2001).

Não posso refletir sem destacar o contacto com o Movimento da Escola Moderna (MEM) em contexto de JI, modelo pedagógico com que até ao momento não tinha contactado, não tinha vivenciado, não tinha experimentado. Inicialmente senti-me ansiosa e preocupada por não saber se: Irei responder às expectativas da equipa educativa e dar continuidade ao seu trabalho? Será que irei agir contra o que o modelo defende e que a organização dá a conhecer às crianças? Será que me identificarei com o modelo pedagógico adotado? Será que irei transmitir às crianças os fundamentos do modelo de forma correta?

Ao entrar na organização, tive um sentimento de ansiedade, interesse, curiosidade, questões sobre o ambiente - Serei ou não capaz de dar o meu melhor para aquele grupo e para a equipa? Como será o ambiente entre equipa? (Excerto da nota de campo 1 do dia 1 de outubro de 2018)

Muitas questões levantei no início da PPS, mas ao longo do percurso fui conseguindo dar resposta através do que ia aprendendo ou do que a equipa me ia transmitindo, contudo continuava a ser um modelo distinto do modelo pedagógico tradicional, modelo com que sempre tive contacto direto, no qual existia “pouca margem para negociações ou contestações.” (Osório, 2015, p.79) O MEM valoriza a opinião e autonomia das crianças, e ajusta “o espaço e a rotina escolar [. . .] de modo a encorajar as crianças a fazer escolhas, decidir atividades, ponderar sobre as alternativas de escolha e a comprometerem-se.” (ibidem, p.77) Tive a experiência real de que o modelo promove, segundo Folque (2014), grupos com diversidade de capacidades, para

uma educação inclusiva, um clima de expressão livre, em que todas as crianças tenham oportunidade de alargarem as suas competências de comunicação e de aprendizagem e tempo lúdico para as crianças explorarem e descobrirem materiais que as encorajem a colocar questões e interrogações sobre qualquer temática.

Apesar da boa relação estabelecida com todos os intervenientes, o factor que considero ter sido a maior desvantagem ao longo das PPS's foi a realização do portefólio, que ficou aquém do pretendido, deixando-me frustrada por não corresponder às expectativas de ter um portefólio executado e terminado semanalmente. Gostaria de ter tido mais tempo para a realização do mesmo, algo muito limitado pelo meu horário laboral. O portefólio é o culminar de observações, planificações, avaliações e reflexões sobre as atividades a concretizar, sobre as aprendizagens e conquistas, tanto das crianças como do adulto. Tal como Portugal (2012) defende

“a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria.” (p.236)

Termino ao afirmar que as PPS's tiveram os seus desafios, mas principalmente muitas aprendizagens que retiro para o futuro. Todos os momentos vividos serão transportados, são eles que me enriquecem enquanto pessoa e enquanto profissional de educação, são eles que me ajudarão a definir enquanto educadora quais serão os meus princípios educativos. Posto isto, concluo a construção da profissionalidade educativa ao expor as notas de campo dos dias de despedida das PPS's:

Em conversa de tapete, eu e a D. falamos sobre ser o meu último dia em sala com as crianças.

Br.: Mas tu não voltas?

Eu: Não, estive aqui estes meses para aprender com vocês, agora vou para a minha escola dizer o que aprendi.

Br.: Não! Não vais, ficas aqui!

Grupo: Sim, tu ficas!

Eu: Não posso ficar mais dias...Eu gostava mas não posso, mas gostava que me dessem um beijo e um abraço antes de ir, pode ser?

(Algumas crianças levantam-se e dão-me beijos e abraços.)

Br.: Não dou, tu ficas aqui! (Excerto da nota de campo do dia 1 de junho de 2016 – Sala de atividades)

Este foi o meu último dia na organização e com isto tive que me despedir das crianças e da equipa educativa. Não estava à espera quando a B. me entregou um livro que em conjunto com a T. e as crianças fizeram para mim. Cada criança tinha feito um desenho para mim, para não me esquecer delas. Fiquei muito comovida com o momento e dei um abraço e um beijo a cada um deles e à T. e à B. Foram muito importantes na minha caminhada. (Nota de campo 617 do dia 21 de janeiro de 2019 – Sala de atividades)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término da elaboração do presente relatório de PPS II afirmo que não seria possível sustentar e alcançar o resultado obtido sem a articulação com a literatura pertinente e atual sobre as temáticas envolvidas.

Durante o percurso de PPS muitas foram as aprendizagens, conhecimentos e desafios colocados, contudo considero que com o terminar do percurso acadêmico, este é apenas o início de uma longa carreira como profissional de educação e da minha identidade profissional, por estar em constante re(construção) e (re)formulação (Dubar, 1997).

Esta mesma construção da identidade está diretamente relacionada com o modelo pedagógico assumido como preferencial para as crianças. Não esquecendo que o modelo pedagógico tem que realçar e dar valor às crianças, promovendo a visibilidade social das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais que participam ativamente na construção do mundo (Sarmiento & Marques, 2006). Trata-se, deste modo, olhar a participação das crianças como parte do processo integral na tomada de decisões do seu cotidiano (Tomás, 2007) e assim adotar uma ação transparente entre os intervenientes, tendo sempre em consideração a ética e o compromisso assumido entre as partes.

No que às crianças diz respeito, e como já referi por diversas vezes ao longo do presente relatório, tentei que, diariamente, o trabalho efetuado fosse pensado de forma a respeitar as características individuais das crianças (Cardona, 1992), suscitando a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo que as rodeia e proporcionar aprendizagens significativas, fomentando um sentimento de entusiasmo. Nunca esqueci que a criança é um ator “em contínuo desenvolvimento e com opinião própria, ponto de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (Tomás, 2011, p. 88).

No que respeita às famílias, e sendo a primeira instância onde adquirem aprendizagens e valores (Homem, 2002) foi crucial desenvolver uma participação/relação entre escola-famílias, recorrendo a diferentes “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação

entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Neste sentido, cabe ao educador estabelecer esse contacto para perceber as potencialidades e necessidades de cada família para um melhor acompanhamento das crianças, recorrendo à partilha e ao diálogo, transmitindo segurança, cumplicidade e respeito pelas mesmas.

Refiro a equipa educativa por me ter demonstrando ser fundamental para a concretização da PPS, ao estabelecer uma relação de acolhimento, apoio e cumplicidade desde os primeiros momentos. Nunca vivenciei o facto de ser um fardo ou alguém que está em sala para julgar ou atrapalhar, muito pelo contrário, sempre que foi conveniente, eram expostas dúvidas, incertezas ou críticas à ação e à prática em sala. Considero que a relação estabelecida entre equipa foi harmoniosa, calma e acima de tudo, colocámos sempre o grupo em primeiro lugar.

Por fim, e fazendo referência à investigação e às aprendizagens consolidadas, quero sintetizar que para mim, foi gratificante dar a conhecer técnicas de dinamização de histórias e ainda mais, por ver como as crianças transportaram essas aprendizagens para o quotidiano, nomeadamente para o jogo simbólico, em que a maioria das crianças “concebe imaginariamente acções [*sic*] e objectos [*sic*] que não estão imediatamente presentes na sua percepção [*sic*] do real.” (Sousa, 2003, p.18)

Foi ainda mais gratificante verificar que contribui para o desenvolvimento das crianças nesta competência em concreto. Fiquei impressionada com a capacidade de adaptação, aprendizagem e execução de novos conhecimentos e competências por parte de crianças com três anos de idade. Como é que crianças com idades tão tenras estão predispostas a todas as experiências, a todo o tipo de conhecimento, a questioná-los e a vivenciá-los. Foi extraordinário poder ter contacto com este grupo, com esta equipa educativa, com esta organização e com este modelo pedagógico. Tudo funciona de forma harmoniosa, saudável e desafiante para as crianças, para o nosso futuro.

## REFERÊNCIAS

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *In Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 40, 95-103.
- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Bamberger, R. (1995). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Educação em ação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013) *Investigação qualitativa em Educação*. 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.
- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação, especialização em psicologia da Educação, apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. In *Cadernos de Educação de Infância*. Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com*

- qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ªed). São Paulo: Paulus.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Correia, M. (2009) *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 12 (2), 30-36
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015) Se isto é uma educadora de infância - Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A porta do JI da Várzea ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças.» In *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G.Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em*

- Estudos da Criança. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M-F. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura para a infância e a juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação – Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Graue, M.E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002) *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Mainardes, R. (2008). *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores*. Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná, Brasil.
- Martins, A. (2002) *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. E.; Loura, L.; Mendes, M. F. (2007). *Análise de Dados - Textos de apoio para os professores do 1º ciclo (Direcção-Geral)*. Lisboa.
- Mata, L. (s.d.). Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar? Obtido de Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal:  
[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/mata\\_l\\_2008a\\_habitos\\_e\\_praticas\\_de\\_leitura\\_de\\_historias.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/mata_l_2008a_habitos_e_praticas_de_leitura_de_historias.pdf)
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica, 1*, 65-77.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da educação e cultura (s.d). *Eu era a mãe*. Direção-geral do ensino básico.
- Moita, M. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neves, S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico*. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação.
- Oliveira, R.R. e Siqueira, J.E. (2004). *Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes*. Revista da Faculdade Médicas Sorocaba, v.6, n.º 2, Brasil, pp: 57-61. Consultada em <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/316>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). O trabalho e projeto na pedagogia - em – participação. Porto: Porto Editora.
- Osório, R. (2015). *O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar: Memorando*. Escola Moderna, 6ª. (3), 75-85.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e*

- investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In CNE, Relatório do estudo – a educação das crianças dos 0 aos 12 anos (33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS
- Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, N. (2001). *Breve história da literatura para a infância em Portugal* . (nova edição de 2000). Lisboa: Editora Caminho.
- Rodrigues, C. (2008). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. Acedido a 20 de maio de 2017, em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/482/227>
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Santos, S. (2014). «Era uma vez» *O Contributo das Histórias para a Educação Pré-Escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

- Sarmiento, M. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, pp. 59-86.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *Aprender a ler: Quando começar e como*. Noesis.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 2º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. *Participação das crianças e cidadania da infância*. *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.
- Tomás, C. (2011) «*Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*». Porto: Edições Afrontamento.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: Prática Educativa de Ana*. Porto:

Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ventura, C. & Simões, A. (2015). *Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (4ª) Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**