

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EXPLORAÇÃO DE DIVERSAS ÁREAS DE CONTEÚDO NUMA SALA DE 4 ANOS

Patrícia Moreira

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

2019-2020



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EXPLORAÇÃO DE DIVERSAS ÁREAS DE CONTEÚDO NUMA SALA DE 4 ANOS

Patrícia Moreira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Dalila Lino

2019-2020

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Para marcar o término desta jornada, tenho que agradecer às pessoas que fizeram parte deste percurso e que de alguma maneira, tiveram um papel muito especial durante este caminho, assim, dirijo os seguintes agradecimentos:

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio e amor incondicional, por nunca me terem deixado desistir dos meus sonhos e objetivos e por me ajudarem a cumpri-los, lutando para que nada me faltasse, mesmo perante todos os obstáculos. Por me ouvirem e me darem os melhores conselhos que poderia ter, pela força que me deram nos momentos mais difíceis e por terem sempre acreditado que era capaz, mesmo quando eu duvidava. Amo-vos muito!

Ao meu primo Ricardo e à Dorina, por todos os conselhos e por toda a motivação que me deram para continuar a percorrer este caminho. Vocês são sem dúvida um grande exemplo de força e determinação, gosto muito de vocês!

Ao Bruno, à Catarina e à Luísa, são a minha 2º família, que sempre me ajudaram, apoiaram e acreditaram em mim e nas minhas capacidades. Respeitando todas as minhas decisões, ouvindo todas as minhas angústias e, principalmente, por me darem força para continuar. Amigos como vocês já são para a vida toda!

À Sara por todas as ideias e ajuda nos momentos de recorte, por toda a força, incentivo e apoio que me deste ao longo de todos estes anos. És uma pessoa que admiro muito, pela tua força, garra e determinação. Quando for grande quero ser como tu.

À Catarina e à Patrícia, por serem as melhores pessoas que levo da faculdade, pela amizade, companheirismo, compreensão, apoio e pela partilha de aprendizagens constante ao longo de toda esta jornada, através de longos desabafos. Sem dúvida alguma que ocupam um lugar muito especial no meu coração.

À orientadora de estágio, Dalila Lino, pelo acompanhamento e apoio prestado ao longo destes meses. Mas acima de tudo, pela amabilidade, disponibilidade, apoio e compreensão que sempre demonstrou e, por me fazer refletir sobre a minha ação, contribuindo para o meu crescimento profissional. É uma pessoa formidável e fantástica! Foi um enorme prazer tê-la como orientadora e poder aprender consigo!

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que fizeram parte do meu percurso académico e, que ajudaram na construção de conhecimentos e da minha identidade profissional.

Às equipas educativas, em que realizei a PPS I e II, um muito obrigada por me integrarem, por me farem crescer a nível pessoal e profissional, por todos os momentos de partilha, de apoio e de carinho constante.

Por fim, a todas as crianças com que me cruzei, por todo o amor e carinho, pelos desenhos, abraços e sorrisos e por me terem feito uma pessoa mais feliz, mais grata e mais rica. Guardo um bocadinho de todos vós no meu coração.

Muito obrigada a todos, sou muito privilegiada por vos ter comigo.

RESUMO

O presente relatório pretende partilhar, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), desenvolvida em contexto de Jardim de Infância (JI) que teve a duração aproximada de quatro meses. Além de reunir evidências da prática pedagógica, é também apresentada uma investigação que surgiu ao longo desta intervenção e, por último, é apresentada uma reflexão sobre o processo de construção da minha profissionalidade.

A partir de um interesse pessoal, ao longo da PPS II, surgiu a oportunidade de explorar as conseqüentes aprendizagens provenientes da exploração da literatura para a infância, bem como, proporcionar novos momentos e novas experiências ao grupo de crianças, através de um plano de ação que abrangesse todas as áreas de conteúdo.

Neste seguimento, optei por realizar um estudo orientado pelas diretrizes da investigação-ação, combinando diferentes técnicas de recolha e análise de informação e de dados - quantitativos e qualitativos.

Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta – registo das notas de campo -, a inquéritos por questionário às famílias das crianças e a entrevista semiestruturada à educadora cooperante. De acordo com estes dados recolhidos, o contacto entre as crianças e os livros de literatura para a infância oferece diversas aprendizagens em diferentes áreas de conteúdo, possibilitando também a exploração do meio envolvente.

Palavras-Chave: Pré-escolar; Histórias para a Infância; Áreas do Conhecimento.

ABSTRACT

This report intends to share, critically and reflexively, the entire course of Supervised Professional Practice II (SPP II), developed in the context of Kindergarten, which lasted approximately four months. In addition to gathering evidence of pedagogical practice, an investigation that emerged during this intervention is also presented and, finally, a reflection on the process of building my professionalism is presented.

From a personal interest, throughout SPP II, the opportunity arose to explore the consequent learning from the exploration of literature for children, as well as providing new moments and new experiences to the group of children, through an action plan covering all content areas.

In this segment, I chose to carry out a study guided by the guidelines of action research, combining different techniques for collecting and analyzing information and data - quantitative and qualitative.

For data collection, direct observation - registration of field notes - was carried out, questionnaires were made to the children's families and the semi-structured interview with the cooperating educator. According to these collected data, the contact between children and children's literature books offers diverse learning in different content areas, also allowing the exploration of the environment.

Keywords: Preschool; Childhood Stories; Knowledge areas.

ÍNDICE Geral

1.INTRODUÇÃO.....	1
2.Caracterização de Uma Ação Educativa Contextualizada.....	4
2.1.Meio	5
2.2.Contexto socioeducativo	5
2.3.Equipa educativa.....	7
2.4.Ambiente educativo: <i>Análise Reflexiva</i>	7
2.4.1.Organização do ambiente educativo de sala.....	8
3.Análise reflexiva da intervenção em JI.....	15
3.1. Intenções para a ação	16
3.1.1. Com as crianças	16
3.1.2.Com as famílias	19
3.1.3.Com a equipa	20
3.2.Avaliação.....	21
4.Investigação em JI.....	26
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática.....	28
4.2.1. Importância das Histórias para a Infância	29
4.2.2. A importância das histórias para a infância na exploração de diversas de diversas áreas de conteúdo	30
4.2.3. O papel do adulto na promoção de experiências de aprendizagem na educação de infância	33
4.3. Roteiro metodológico e ético	35
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	38
4.4.1. Importância do Contacto Com Histórias Para a Infância na Ótica da Educadora Cooperante.....	38
4.4.2. Os Livros como Meio de Aquisição de Conhecimentos.....	40
4.4.3. Importância dos Livros para a Infância para as Famílias.....	46
5.Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto	51
6.Considerações Finais	59
Referências	61
7.Anexos.....	67

Anexo A. Portefólio da prática em jardim-de-infância.....	68
Anexo B. Guião de Entrevista Educadora Cooperante.....	70
Anexo C. Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante	73
Anexo D. Categorização da Educadora Cooperante.....	76
Anexo E.Planta da Sala de Atividade.....	78
Anexo F.Caracterização do grupo de crianças a nível dos marcadores Biossociais ...	80
Anexo G.Dia Tipo	82
Anexo H.Roteiro Ético.....	84
Anexo I.Planificações das Atividades.....	91
Planificação Semanal de 11 a 15 de novembro de 2019.....	92
Planificação Semanal de 18 a 22 de novembro de 2019.....	95
Planificação Semanal de 25 a 29 de novembro de 2019.....	102
Planificação Semanal de 2 a 6 de dezembro de 2019.....	110
Planificação Semanal de 9 a 13 de dezembro de 2019.....	113
Planificação Semanal de 6 a 10 de janeiro de 2020.....	118
Anexo J.Modelo de Inquérito Realizado às Famílias.....	124
Anexo K.Análise Categorical das Notas de Campo	127

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Equipa Educativa da Instituição (com base na informação recolhida do PE e do RI).....	7
Tabela 2. Análise Categorical das Notas de Campo tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE (2016).....	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensão Organizacional (Gráfico elaborado tendo em conta a informação recolhida do RI).....	6
Figura 2. A Seleção dos Livro. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.....	45

Figura 3. Razão para a Leitura de Histórias. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.....	46
Figura 4. Frequência de Leitura de Histórias para a Infância. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

ATL Atividades de Tempos Livres

EC Educadora Cooperante

IA Investigação-Ação

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JI Jardim de Infância

MEM Movimento de Escola Moderna

NC Notas de Campo

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE Organização Educativa

PE Projeto Educativo

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

RI Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório intitulado *A Importância da Literatura para a Infância na Exploração de Diversas Áreas de Conteúdo numa Sala de 4 Anos*, pretende ilustrar e evidenciar de forma reflexiva a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) na valência de pré-escolar. Este reflete o percurso ao longo de aproximadamente quatro meses, numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Lisboa, com um grupo de 23 crianças de 4 anos, no qual foram vivenciadas inúmeras experiências que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Neste sentido, este documento inclui aprendizagens inerentes à problemática e que assumiu maior relevância no período de estágio. O tema de investigação surgiu não só de um interesse pessoal em reforçar a importância da literatura para a infância nas aprendizagens e nas experiências do grupo, como também de um grande interesse por parte do grupo de crianças acerca das histórias.

Considerando os propósitos desta investigação, optei por seguir as diretrizes de uma investigação-ação, de modo a realizar uma intervenção na prática profissional, com o objetivo de melhorar a ação que decorre no contexto, neste caso promover momentos educacionais de qualidade através do contacto com livros para a infância, de forma a promover novas aprendizagens às crianças.

Deste modo, a investigação realizada assume uma abordagem qualitativa e quantitativa, recorrendo a diversificados métodos de recolha de dados: observação direta participante, entrevista semiestruturada e inquéritos por questionário. Considerando as características desta investigação, no tratamento dos dados, privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo.

No que diz respeito à organização, o presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos, em que o primeiro é a introdução. Em cada um dos capítulos estão presentes diversas subsecções, com a exceção da construção da profissionalidade e das considerações finais.

No **segundo capítulo**, designado por Caracterização de uma ação educativa contextualizada, é realizada uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, focalizando-se principalmente na caracterização: meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, e por fim, grupo de crianças. Realizando uma abordagem geral da instituição e, uma abordagem mais específica à sala onde foi realizado o estágio

No **terceiro capítulo**, é apresentada uma análise reflexiva da minha ação, onde é descrito, de forma detalhada, o processo de intervenção, tendo em conta a observação, planeamento e avaliação e são, apresentadas as minhas intenções para a ação. Neste capítulo, surge a avaliação global da ação, onde é formulado um processo refletivo sobre a concretização das intenções delineadas e a avaliação do grupo de crianças.

Posteriormente, no **quarto capítulo**, é explicitada a problemática que deu origem à investigação desenvolvida em pré-escolar, designando-se: *A Importância da Literatura para a Infância na Exploração de Diversas Áreas de Conteúdo numa Sala de quatro anos*, assim como a fundamentação para a pertinência desta temática. É também apresentada a revisão de literatura, seguida do roteiro ético e metodológico e, por último a análise e discussão dos resultados.

No **quinto capítulo**, denominado a Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto percurso ao longo da PPS II, bem como, outros fatores que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância.

Por último, o **sexto capítulo**, são apresentadas as considerações finais, onde é realizado um balanço e uma reflexão dos contributos do conjunto de experiências, vivências e da execução desta investigação para o desenvolvimento de competências a nível profissional e pessoal.

2. Caracterização de Uma Ação Educativa Contextualizada

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar e dar a conhecer a abordagem do contexto no qual decorreu a PPS II. Encontra-se dividido em seis subcapítulos: meio, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, e por fim, grupo de crianças.

Desta forma, utilizei um conjunto de técnicas variadas, incluindo a observação participante e a análise documental.

2.1.Meio

A organização situa-se na cidade metropolitana de Lisboa, edificada numa área habitacional bastante diversificada em que predominam habitações antigas e diversos estabelecimentos na área do comércio e dos serviços, bem como, diversos espaços verdes, é ainda um local bastante rico ao nível da multiculturalidade.

Encontra-se bem situada quanto à sua acessibilidade, é favorecida por inúmeros transportes públicos e vias rápidas, o que facilita o acesso à mesma por parte das famílias e dos funcionários.

2.2.Contexto socioeducativo

A organização onde decorreu a PPS II, iniciou a sua atividade em 1834, adquirindo o estatuto de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), dando, desta forma, resposta às valências de creche e pré-escolar.

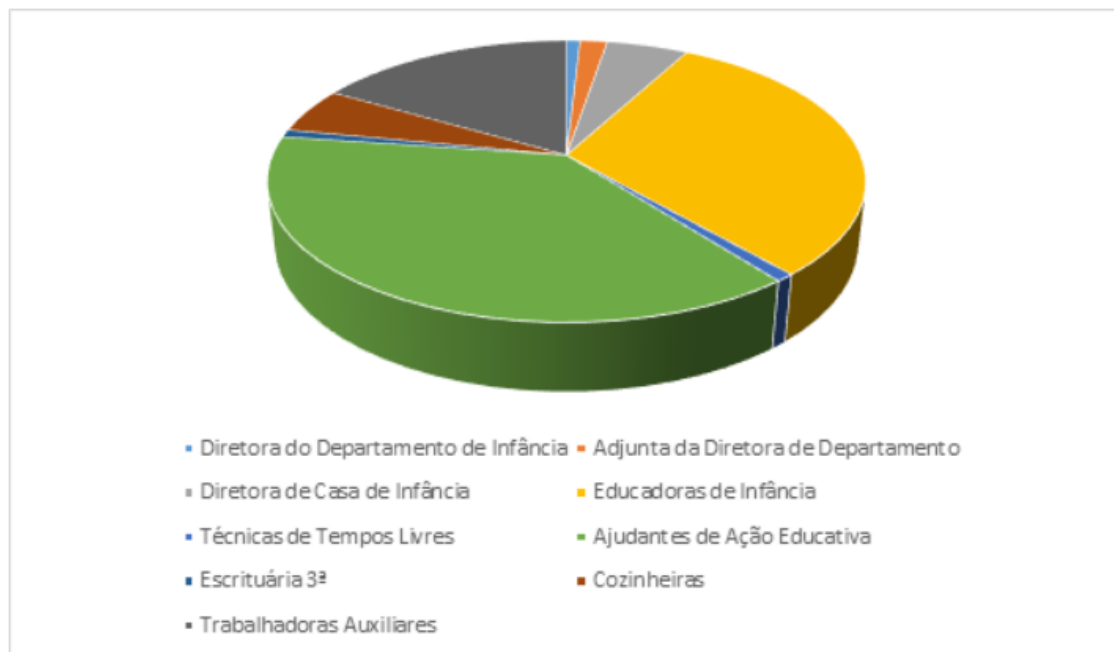
Neste equipamento, abrangido por um acordo de cooperação com o Instituto de Segurança Social, são apoiadas crianças nas valências de creche, dos 4 meses aos 3 anos. No que diz respeito à valência do pré-escolar, que se caracteriza por apoiar crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Em 1992, de acordo com o projeto educativo (2018), a instituição adota uma nova forma jurídica, como fundação, de forma a dar início à sua expansão na ação social.

Em setembro de 2004, a organização deixa de prestar serviços exclusivamente relacionados com a infância e com a habitação social, com integração de serviços de estrutura residencial para pessoas idosas.

No que se refere à dimensão organizacional, o trabalho desenvolvido no departamento de infância é dinamizado por uma equipa, conforme o quadro seguinte:

Imagem 1. Dimensão Organizacional (Gráfico elaborado tendo em conta a informação recolhida do RI)



O gráfico acima apresentado tem como objetivo caracterizar os intervenientes de todos os locais associados à instituição onde foi realizado o estágio, que conta com 114 colaboradores em diferentes áreas. Contudo, na instituição onde foi realizada a PPS II conta com 18 funcionários em diferentes setores: pedagógico, administrativo, higiene e alimentício.

Tal como é referido no projeto pedagógico (2018), na sede da instituição, está sediado o Conselho de Administração, a Direção do Departamento de Infância e o Departamento de Recursos, onde estão diariamente em contacto e articulam as diferentes instituições, de forma a assegurar o bom funcionamento das mesmas.

Quanto aos objetivos gerais da instituição, estes têm como base ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção no contexto educacional.

2.3. Equipa educativa

Tabela 1

Equipa Educativa da Instituição (com base na informação recolhida do PE e do RI)

Valência	Equipa Educativa	Nº
Creche	Educadoras de Infância	3
	Ajudantes Educativas	3
Pré-Escolar	Educadoras de Infância	3
	Ajudantes Educativas	3
Professores Externo	--	5

Como podemos observar no quadro acima representado, neste equipamento existem 6 educadoras, 1 diretora técnica e, 1 terapeuta da fala que acompanha as crianças com dificuldades linguísticas e de compreensão, bem como, as crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

No que diz respeito à equipa educativa da sala de atividades onde realizei a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. Em conformidade com as informações recolhidas através da análise ao PE (2018), e através de conversas informais com a educadora cooperante, foi possível concluir que a educadora colabora com a organização há 30 anos, é a primeira vez que trabalha diretamente com a ajudante, mas a sua relação baseia-se na partilha de informações e de experiências e na colaboração.

2.4. Ambiente educativo: *Análise Reflexiva*

No que diz respeito ao Perfil do Educador, segundo Portugal (2017), é importante que o educador desenvolva o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como, a construção de aprendizagens integradas. Desta forma, torna-se ainda importante avaliar e refletir a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados. Durante este processo torna-se fundamental que o docente tenha conhecimento das diversas técnicas e métodos de observação, registo e avaliação.

Além do mais, de acordo com Cruz (2009), o ambiente educativo deve suscitar o interesse e o desejo da criança pelo aprender, pelo facto de ser favorável e que respeita a exploração de cada criança, como um ser único e individual, respeitando as relações afetivas/sociais.

Assim sendo, este capítulo tem como principal objetivo refletir e analisar o ambiente educativo e o meio em que decorreu a PPS II, bem como, refletir sobre a organização do espaço, dos materiais e do tempo, e ainda na apresentação das intenções e metodologia utilizada pela educadora cooperante. Por fim, apresenta-se uma avaliação do ambiente educativo, tendo em conta os 5 fatores contextuais apresentados por Román e Torrecilla (2010).

2.4.1. Organização do ambiente educativo de sala

2.4.1.1. O espaço

O contexto em que ocorreu a PPS II, a sala de atividades encontra-se organizada por áreas, que foram estruturados pela educadora cooperante, tendo por base os interesse e necessidades das crianças e seus desenvolvimentos, proporcionando-lhes desta forma uma sala rica, segura e estimulante, pensada exclusivamente em sua função, de modo a promover a autonomia e a curiosidade das mesmas, podendo ser modificada e alterada no decorrer do ano letivo.

A sala de atividades encontra-se dividida em 7 áreas, tais como: i) a área da reunião de grupo – onde as crianças se reúnem em grande grupo para ouvir histórias, marcar as presenças e realizar as reuniões de grupo. ii) a área da casa – que é umas das áreas que fomenta o jogo simbólico, onde as crianças podem representar papeis sociais e ações do quotidiano, uma vez que contém: uma cozinha, diversas roupas e objetos, como bonecos e diversos alimentos. iii) a área da pintura e da expressão plástica - em que as crianças podem explorar a pintura, o desenho, a colagem e a modelagem. iv) a área da leitura – que oferece às crianças um conjunto diversificado de livros que, as mesmas, podem manusear e explorar livremente. v) a área da garagem – onde se encontram representados diversos tipos de meios de transporte que as crianças podem explorar. vi) a área dos jogos e puzzles – que fomenta o raciocínio lógico e exploram conceitos matemáticos, caracteriza-se por ter diversos jogos e puzzles de diferentes dificuldades para as crianças se desafiarem a elas próprias. vii) a área das construções - onde as crianças têm a oportunidade de

realizar construções tridimensionais através do uso dos legos e materiais de encaixe.

No que toca às paredes da sala, são igualmente importantes, visto que são utilizadas para expor trabalhos de pintura, desenho, colagem, projetos, bem como, todos os elementos em que as crianças participam e que são do seu interesse.

Quanto aos materiais, as áreas descritas anteriormente possuem uma quantidade e diversidade que se torna bastante enriquecedora para as crianças, uma vez que lhes oferece diversas oportunidades de exploração. Estes são disponibilizados pela educadora cooperante consoante o interesse e a curiosidade das crianças.

Desta forma, em concordância com Guimarães (2009), a organização dos espaços, deve focar-se em disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças, de modo a que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir, com liberdade, as suas brincadeiras com os pares. Tendo em conta os aspetos referidos por Zabalza (1992), cada área possui um conjunto de materiais suficientes para o número de crianças, que se encontram organizados tendo por base os seus interesses e ainda a sua estatura, para que sejam vistos e de manuseamento fácil.

Deste modo, durante a PPS II, foi notório que a educadora cooperante observava diversas vezes a forma de brincar das crianças, para perceber as suas necessidades e disponibilizar materiais adequados aos seus interesses. Assim sendo, ao longo do período que estive inserida neste contexto, a educadora avaliou as necessidades do grupo, partindo dos conhecimentos prévios de cada criança, de forma a introduzir novos materiais.

As crianças concentraram-se na área da garagem e na nova área das construções. Uma vez que a educadora C. trouxe novos brinquedos para estas áreas, porque as crianças têm demonstrado um grande interesse por elas e, os materiais e os brinquedos que estavam na sala eram poucos para o grupo, o que acabava por causar alguns conflitos. NC 28- “Momento Livre”, Espaço Exterior, 27/11/2019)

Para além do espaço da sala de atividades, é bastante importante refletir sobre o espaço exterior, o refeitório e o espaço de higiene. No que concerne ao espaço exterior, é de grandes dimensões tendo vários tipos de pavimentos: relva, pavimento tartan e pedra. O escorrega, baloiços, brinquedos encontram-se distribuídos pelo

espaço, encontram-se, também, árvores, canteiros com flores e plantas, que concede às crianças a oportunidade de explorar elementos naturais e desta forma contactar com o mundo que as rodeia. Pelas observações realizadas, é possível concluir que a equipa educativa promove a livre exploração pelo espaço exterior, não limitando as crianças a determinados espaços ou brincadeiras.

A educadora C. disse-me que valorizava bastante o espaço exterior na rotina do grupo, uma vez que é neste espaço que as crianças fazem as suas próprias descobertas e têm a oportunidade de se movimentar e explorar à sua vontade, sem estarem confinados a um espaço fechado. NC 3- “Momento Livre”, Espaço Exterior, 09/10/2019)

No refeitório, cada sala tem o conjunto de mesas definidas para as crianças, no total existem 11 mesas destinadas às crianças das diversas salas, sendo que 4 delas se destinam à sala onde estou inserida, uma cozinha e uma copa. As crianças também têm lugares estipulados para se sentarem, durante as refeições, principalmente ao almoço, são distribuídos talheres (colheres, garfos e facas) para que as crianças se tornem autónomas e escolham o instrumento que se sentem mais confortáveis a usar.

Refletindo sobre o ambiente educativo proporcionado às crianças no contexto em que ocorreu a PPS II e em concordância com Bhering e Lima (2006), o educador deve planear e organizar da melhor forma o meio, em que o grupo está inserido, para que as crianças consigam realizar novas explorações, tendo em vista melhores condições para o desenvolvimento infantil

2.4.1.2.O Tempo

A organização temporal constitui-se como uma componente fundamental para a estruturação do dia-a-dia da criança, uma vez permite a aquisição da noção temporal, bem como a noção de sequência de acontecimentos. A implementação de rotinas, segundo Oliveira -Formosinho (2007) e Folque (2006), são essenciais para que a criança se sinta segura, através da antecipação do que acontece durante o dia, uma vez que, é indispensável de forma a criar um ambiente seguro e que promova o desenvolvimento cognitivo.

Na sala onde realizei a PPS II a rotina é conhecida pelas crianças, uma vez que as mesmas demonstram perceber os diferentes momentos do dia, tal é apresentado

na seguinte transcrição da nota de campo: “o G. veio ter comigo e disse, depois de brincarmos vamos lavar as mãos para ir almoçar.” (NC 48 - “Momento Livre”, Espaço Exterior, 16/11/2020) Podemos observar que, por esta afirmação, o G. tem consciência da rotina diária e que sabe que a seguir ao momento da reunião de grande grupo dinamizam-se as atividades.

Desta forma, em conformidade com esta nota de campo, chegamos à conclusão de que esta2014), o docente consegue realizar uma boa gestão de rotina, respeitando “os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens” (p.22).

No contexto em que decorreu a PPS II, a educadora cooperante respeita os momentos estabelecidos na rotina (cf. Anexo A3), tais como: o acolhimento, o reforço alimentar da manhã, o momento de grande grupo, a higiene, o almoço, o momento de descanso e o lanche, com base nestes momentos são planeadas as propostas educativas, sempre assentes nos interesses e necessidades das crianças.

“Como o grupo estava bastante agitado depois do momento da reunião de grupo, optei por fazer uma pequena dinamização de relaxamento em que pedi para as crianças se deitarem no chão afastadas umas das outras e que fossem mexendo devagar diversas partes do corpo, depois quando pedi para eles se levarem pedi também para se espreguiçarem” (NC 35 - “Reunião da Manhã”, Espaço Exterior, 10/12/2019)

Através desta nota de campo, podemos constatar que segui o exemplo da educadora cooperante e adaptei a minha ação consoante aquilo que o grupo quer fazer e ao que está predisposto a executar.

2.4.1.3.A Avaliação do Ambiente Educativo

Para avaliar o contexto em que decorreu a PPS II, temos que ter em consideração alguns fatores que influenciam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, por este motivo, é possível afirmar que o ambiente educativo assume uma organização responsiva no que toca aos três parâmetros de avaliação segundo Román e Torrecilla (2010): i) qualidade das infraestruturas, das instalações e dos equipamentos; ii) o clima; iii) O tempo disponível para as aprendizagens.

No que diz respeito à qualidade das infraestruturas das instalações e dos equipamentos, a sala de atividades é bastante ampla o que facilita a ocupação do

espaço pelas crianças e com os materiais necessários, com diversas janelas o que permitem a entrada de luz natural. Para além disso, no que toca à organização do espaço, este encontra-se dividido por áreas, de forma a promover momentos de brincadeira e de exploração.

Relativamente ao clima, é observável que nesta sala de atividades o ambiente é sereno, aconchegante, agradável e transmite segurança para as crianças. Assim sendo é propício ao estabelecimento de relações positivas e de partilha entre criança - criança e criança - adulto, isto é, as crianças brincam, interagem, cantam, comunicam e dialogam entre si, e com a equipa educativa.

Por fim, no que diz respeito ao tempo disponível para novas aprendizagens, no contexto da PPS II, o planeamento é efetuado com as crianças com base nos seus interesses e necessidades, sendo respeitado o ritmo de cada criança, que é vista como um ser único e individual.

2.4.1.4. As crianças

Neste contexto, e em concordância com Lopes da Silva, Mata, Marques & Rosa (2016) e com o que foi observado e registado durante a PPS II, as crianças participam na planificação do dia,

Desta forma, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, este tópico permite retratar o grupo de crianças do contexto da PPS II, em concordância com as informações transmitidas pela educadora cooperante, pelos documentos orientadores e pelas observações realizadas no decorrer do estágio. Assim sendo, é apresentada a tabela que caracteriza alguns aspetos de cada criança do grupo.

O grupo é heterogéneo em relação à idade, sendo que apenas o Ms. e a S. que têm 3 anos. Contudo a maioria das crianças (21) completou os 4 anos de idade entre setembro e dezembro de 2019. Relativamente à nacionalidade apenas uma criança não possui nacionalidade portuguesa, sendo esta a Aa. que tem nacionalidade nepalesa (Anexo F).

No que diz respeito às características do grupo de crianças, tendo em vista os seus interesses, conhecimentos e experiências, é possível caracterizar este grupo como: i) cooperativo e interativo entre pares e com os adultos; ii) curioso e interessado pelo meio envolvente; iii) participativo e comunicativo e iv) afetivo nas relações que estabelece.

O grupo de crianças revela um grande sentimento de preocupação e de cooperação com os pares, ajudando os elementos com mais dificuldade, como é possível constatar através da seguinte nota de campo:

De seguida, as crianças arrumaram o espaço para comerem o reforço da manhã.:

M.: Não consigo fazer este puzzle.

E.: Eu ajudo-te! NC 46 - “Organização do Espaço”, Sala de Atividades, 13/01/2020)

Considero que este é um grupo bastante afetuoso, não só com os elementos pertencentes ao mesmo, mas também com os adultos, demonstrando em diversos momentos gestos afetuosos, tal como é possível observar na seguinte nota de campo:

Quando cheguei à instituição a Ml. veio ter comigo deu-me um abraço e perguntou-me “As férias correram bem Patrícia?” eu disse-lhe que sim. NC 41 - “Momento Livre”, Sala de Atividades, 06/01/2020)

No que toca aos interesses gerais do grupo e, de acordo com aquilo que foi observável, é possível concluir que existe uma preferência pela área da construção, da área da garagem, dos jogos, do desenho e, no final do projeto *Queremos ouvir uma história*, um aumento do interesse pela área dos livros, tal como é possível constatar na seguinte nota de campo:

Posteriormente as crianças foram brincar livremente pelas áreas, foi observável que deste de que começámos a falar sobre os livros o grupo começou a passar mais tempo na área dos livros, uma vez que a ML., a A., o B., o E., utilizavam este espaço para explorar os livros, mas também para quando queriam estar mais isolados do grupo. NC 22 - “Momento Livre”, Sala de Atividades, 13/11/2019)

No que concerne à participação do grupo, o mesmo demonstra ser bastante participativo, uma vez que são criados momentos onde as crianças podem expressar as suas dúvidas, conhecimentos, experiências, opiniões, receios, interesses, possibilitando uma partilha de conhecimentos e aprendizagens. Este tipo de diálogos costumam ocorrer maioritariamente durante a reunião de grupo efetuada de manhã e no final da semana, desta forma é possível afirmar que os direitos das crianças são

respeitados, tanto pela equipa educativa, como por mim, enquanto estagiária, tal como é possível observar na nota de campo que é ilustrada abaixo:

Eu: Qual é a sala a que querem apresentar o projeto?

ML.: Á sala dos 5 anos!

Eu: Todos concordam que seja à sala dos 5 anos, ou há outra sugestão?

Grupo: Sim, à sala dos 5 anos.

Eu: muito bem e querem que seja aqui na sala ou querem ir à sala deles?

Grupo: Aqui na sala.

ML.: Pode ser na nossa Biblioteca.

EU: Está bem. E quem é que quer participar?

A J., o B., a A., a ML., o F. e a M. puseram o braço no ar e disseram que queriam apresentar o projeto. NC 53 - “Reunião de Grupo”, Sala de Atividades, 23/01/2020)

3. Análise reflexiva da intervenção em JI

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo irá centrar-se nas intenções que delinearão a minha prática pedagógica, integrando entes, a avaliação das crianças, bem como, a avaliação reflexiva das dinamizações realizadas.

3.1. Intenções para a ação

Neste seguimento, e de acordo com Lopes da Silva, et al. (2016), o educador tem o dever de refletir sobre o que foi observado, o que foi planeado, as ações ocorridas e a avaliação realizada, de forma a adequar a sua prática ao grupo de crianças com quem trabalha, considerando as suas características coletivas e individuais.

Importa salientar que ensinar é uma “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 55), sendo esta uma ação estratégica, de modo a definir o papel que o educador deve adotar.

Neste sentido, Katz, Ruivo, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998) afirmam que o educador deve considerar não só os seus próprios saberes como também os saberes das crianças e integrá-los de forma dinâmica no processo de aprendizagem.

Desta forma, o educador deve adotar um papel fundamentalmente de orientador em que, de acordo com Montessori (1965), a sua cooperação deve ser moderada, delicada e manifestada de diversas formas. É importante que o educador seja um observador atento, com a capacidade de se manter calmo, paciente, ativo, disponível, participativo e mediador no processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, irei expor neste tópico um conjunto de intenções que delinieie para o trabalho com as crianças, a família e a equipa educativa, de forma a dar um sentido/significado à minha ação pedagógica e a desenvolver uma prática educacional de qualidade. Seguindo uma narrativa fundamentada teoricamente, complementada com exemplos da prática, tendo por base a observação sistemática e reflexiva, face às i) características do contexto socioeducativo, à ii) caracterização do grupo de crianças e as iii) intenções da educadora cooperante.

3.1.1. Com as crianças

Com as crianças foram definidas cinco intenções, tendo como base as intenções da educadora cooperante, bem como, a caracterização do grupo, apresentada no ponto “2.4.1.4. As crianças”.

Assim sendo, a primeira intenção defendida é **i) Estabelecer uma relação com as crianças baseada no afeto, na segurança, na confiança, no respeito e na proximidade** - Fazendo salientar o papel do adulto, que segundo Moraes e Nunes (2018), oferece à criança modelos de referência, sentimento de segurança que influenciam as formas de comportamento infantil em todos os momentos de um processo de educação.

De acordo com Vasconcelos (2011), a qualidade dos contextos, para crianças, está diretamente relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre a criança e o educador. É necessário salientar que, segundo a mesma autora, se devem manter os ratios desta inter-relação (adulto-criança), de forma a garantir intimidade, segurança, relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento.

As rotinas são momentos de excelência de interação individual entre adulto-criança, segundo Portugal (2017), cuidados que envolvem mudas de fralda, vestir, dar de comer, deitar para dormir, aconchegar ou limpar o nariz, oferecem oportunidades ricas para o estreitamento de relações individualizadas e securizantes, potencializando o bem-estar e o sentimento de segurança da criança.

No que se refere à segunda intenção, pretendia-se **ii) Reconhecer e respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança como ser único e individual** - Podemos afirmar que a criança é um ser único, desta forma, para Pinto e Sarmiento (1994) o adulto tem um papel fulcral, enquanto fator determinante no desenvolvimento da criança, visto que é considerado um apoio para a motivação. Considero ainda fundamental consolidar na minha prática uma escuta ativa das crianças, e numa relação assente na liberdade de expressão, de forma a compreender e perceber os interesses e necessidades de cada uma enquanto ser único e individualizado.

Neste seguimento, em concordância com Portugal (2000), o educador deve estar ciente de que a autonomia é a base da evolução e do desenvolvimento das crianças, assim sendo, em conformidade com Portugal (2017), a organização diária dos tempos, o arranjo dos espaços (interiores e exteriores), materiais, equipamentos e oportunidades para diversos acontecimentos, pode facilitar aprendizagens, promover o brincar, criar desafios, provocar a curiosidade, suscitar explorações e descobertas da criança, diversas atividades e interações com os outros, pode facilitar a autonomia e as rotinas, os momentos de conforto e bem-estar.

No que diz respeito a **iii) Envolver as crianças no planeamento, de forma a promover atividades do seu interesse** - Desta forma, a criança terá um papel ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem, isto é, a mesma poderá tomar as suas próprias decisões e participar no planeamento de atividades. Contudo, não iremos abdicar da nossa participação e intervenção nas suas aprendizagens, com o intuito de alargar a visão da criança, proporcionando-lhe novas descobertas e diferentes meios de expressão. Como referido anteriormente, defendido por Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), enquanto educadora pretendo criar oportunidades de diálogo criança-adulto e criança-criança, pois desta forma a criança aprimora o seu vocabulário e aprende a expressar as suas dúvidas, curiosidades e sentimentos.

Neste seguimento, de acordo com Tomás (2007), as participações das crianças suscitam um conjunto de debates que incorporam temas importantes para o seu desenvolvimento, tais como, “globalização, a democracia, a cidadania e as imagens, conceções e paradigmas vigentes sobre a infância e sobre as crianças” (p. 49).

De seguida, pretendia-se **iv) Criar diversas oportunidades para as crianças explorarem e contactarem com diferentes livros** - Assim, em concordância com Sobrino (2000), as crianças começam a adquirir hábitos de leitura, mesmo não sabendo ler, as histórias infantis estimulam a imaginação, fomentam a sensibilidade e orientam uma reflexão crítica do meio onde estão envolvidas.

A leitura de histórias é um dos recursos para fomentar a curiosidade das crianças, no que toca à exploração de diferentes temas e ao surgimento de novas questões. O que, por consequência, pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de novos projetos e diversas atividades. Segundo Cadermatori (2017) para além de ensinar a língua, a literatura é um veículo de informações, oferecendo às crianças elementos formativos.

Por último, pretendia **iv) Criar diversas oportunidades para promover a aprendizagem e o conhecimento em todos os domínios do saber** - Neste seguimento, de acordo com Figueiras (2010), os educadores devem, ainda, considerar que o processo de aprendizagem é interativo e dinâmico, orientado por determinadas finalidades. Assim, “as metodologias e estratégias a utilizar deverão proporcionar à criança a oportunidade de realizar experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (p. 26). Estas permitem que a criança adquira conhecimentos de forma progressiva, contudo, é necessário considerar o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de cada criança.

Neste sentido, ao longo do ano letivo, o ambiente educativo poderá vir a sofrer alterações, adaptando-se à evolução do grupo de crianças.

Notavelmente, o ambiente educativo influencia as experiências das crianças, ou seja, as suas aprendizagens. Desta forma, o educador deve organizar um ambiente educativo propício a desenvolver as capacidades expressivas da criança, valorizando a sua criatividade e autonomia, e permitindo que a mesma se aproprie de diferentes meios de expressão e comunicação.

3.1.2.Com as famílias

Uma vez que as famílias representam um dos principais intervenientes na vida e desenvolvimento das crianças, considere fundamental na minha ação pedagógica **i) Estabelecer uma relação positiva, de respeito e de confiança** - Desta forma, segundo Ferreira (2013), “a colaboração de diferentes entidades com dúvidas e expectativas diferentes incita a uma discussão positiva e à melhoria da qualidade educativa” p.21. Assim sendo, considero o envolvimento das famílias benéfico, visto que, é possível uma troca de informações importantes relacionadas com a criança, além de poderem partilhar soluções para diversos problemas.

Neste seguimento, tal como é referido por Rey e Martinez (1989), citado por Ferreira (2013), a família é a representação da relação mais complexa e com mais influência sobre a personalidade do indivíduo, devido à enorme carga emocional existente nas relações entre os seus membros. Assim sendo, podemos afirmar que a família tem o papel de satisfazer as necessidades afetivas, físicas, sociais e intelectuais da criança.

No que diz respeito à criança, segundo Portugal (1998), esta cooperação transmite segurança e promove a autoestima, ou seja, isto significa que a presença dos familiares no contexto educativo tem, normalmente, um efeito positivo na criança, porque se sente apoiada o que faz com que evidencie mais segurança na interação com o espaço, os adultos e os seus pares.

Com a segunda intenção pretendia-se **ii) Partilhar o trabalho desenvolvido com as crianças** - Neste sentido, de acordo com Fuertes (2011), a participação dos pais é moderadora da qualidade da creche, bem como, recetores de informação e/ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na tomada de decisões e no planeamento autónomo de atividades.

Sequentemente, em concordância com Ferreira (2013), deve existir uma relação sólida entre as famílias e a equipa educativa, a criança sentirá uma coerência educativa entre os dois contextos, proporcionando um melhor desenvolvimento social e emocional. Assim sendo, podemos dizer que a criança se encontra numa posição delicada, em que é diretamente afetada pela forma de relacionamento que os dois agentes educativos têm para com ela e como se relacionam entre si, sendo por isso necessário um trabalho continuo assegurado por todos.

3.1.3.Com a equipa

Com a primeira intenção pretendeu-se **i) Estabelecer uma relação positiva, de respeito e de confiança e partilha** – As dinâmicas institucionais, de acordo com Lemos (2015), assumem um papel importante, pois permitem o desenvolvimento e alargamento de relações com diferentes tipos e parcerias. Desta forma, é importante considerar as organizações educacionais para a infância como um espaço “capaz de criar o inesperado, o novo, o encantador” (Moss, 2012).

No que se propõe na segunda intenção é **ii) Envolver a equipa de sala, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo** - Uma vez que, segundo Esteves, Formosinho e Machado (2015), em que salientam que as relações de colaboração profissional entre os docentes são encaradas positivamente no interior das organizações educativas. Contudo, de acordo com Hargreaves (2001), existe uma tensão nas relações laborais entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram.

Neste sentido, é necessário haver comunicação, compromisso, competência e respeito de todos os membros da equipa educativa, de modo a estabelecer e desenvolver o plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as atividades que foram propostas com vista no cumprimento dos objetivos estabelecidos. Segundo Formosinho e Machado (2008), desta forma, estimula-se a participação ativa de todos os elementos da equipa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular.

3.2.Avaliação

Na sua prática pedagógica, o educador de infância, deve refletir sobre a sua ação educativa e sobre as suas intenções, isto é, deve questionar-se e avaliar as opções, estratégias e decisões que tomou. Apenas desta forma, percebendo o que podemos melhorar e adaptar, é que somos capazes, enquanto profissionais de educação, de aprender e, sucessivamente, realizarmos uma prática de qualidade.

Desta forma, no presente subcapítulo realizar-se-á a avaliação das intenções delineadas para a ação pedagógica, que foram apresentadas nos pontos anteriores. Com esta avaliação, pretende-se realizar uma análise reflexiva e uma avaliação, de forma a perceber se as intenções foram alcançadas, tendo por base os registos diários, visto que, no decorrer da intervenção através de uma observação participante, foram realizadas diversas planificações, das quais resultaram reflexões sobre a ação pedagógica. De forma a mudar, adequar e modelar a ação e a prática ao ambiente educativo, e às características do grupo, para realizar uma prática pedagógica de qualidade.

Nesse sentido, Day (1999, p. 102), citado por Carvalho (2011), defende que o desenvolvimento pessoal não pode ser imposto, isto é, “os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas podem desenvolver-se (ativamente)” (p.53), por conseguinte, os sistemas de avaliação devem ter em conta o fator humano, uma vez que qualquer tipo de desenvolvimento envolve as pessoas “numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão” (p.53). Devem também “reconhecer e explorar a capacidade autocrítica dos professores, assumir o valor do conhecimento sobre a prática e criar oportunidades para que este seja explicitado e utilizado” (idem, ibidem).

Deste modo, no que diz respeito às intenções delineadas para com as **crianças**, a primeira intenção de **estabelecer uma relação com as crianças baseada no afeto, na segurança, na confiança, no respeito e na proximidade**, é possível afirmar que a mesma foi conseguida, uma vez que as crianças, no decorrer do período de estágio, aceitaram-me e acolheram-me como um elemento pertencente ao grupo, e vendo-me como um adulto de referência. Além disso, no que se refere ao afeto e proximidade, considero que consegui criar uma relação bastante próxima do grupo, tal como é evidenciado nas seguintes notas de campo:

Quando cheguei à organização disse:

Eu: Bom dia!

ML., a Y., o F., o M., o MT., a VT. e a V.: Bom dia Patrícia! - enquanto vinham ter comigo para me dar um abraço. (NC 21- "Momento Livre", Espaço Exterior, 12/11/2019)

No que toca à segunda intenção que foi: **reconhecer e respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança como ser único e individual**, neste aspeto adaptei a minha ação consoante as características de cada criança, como é notório na seguinte nota de campo:

Para realizar esta atividade com o MT. tive que utilizar diferentes estratégias devido às dificuldades linguísticas e na compreensão do sentido das frases, desta forma, optei por fazer perguntas mais específicas e que ele ações e expressões que são usados no quotidiano da criança. (NC27 – Atividade Sugerida, Sala de atividades, 25/11/2019)

Quanto à terceira intenção, em que se pretendia **envolver as crianças no planeamento, de forma a promover atividades do seu interesse**, desta forma, as crianças tiveram um papel ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem, isto é, de acordo com Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), as mesmas puderam tomar as suas próprias decisões e participar no planeamento de atividades. As crianças foram envolvidas e respeitadas durante todo o processo de planeamento das atividades, uma vez que foram realizadas diversas conversas de grupo e/ou individuais de forma a captar os interesses do grupo, e a realizar atividades que o envolvesse de forma positiva.

Eu: Vocês sabem se existe algum sítio onde haja muitos livros?

F.: Sim, no meu quarto.

J.: Não, é na Biblioteca, podíamos ir à biblioteca ver os livros que eles lá têm.

Eu: Ótima ideia. E acham que existe alguma profissão em que as pessoas contam histórias?

L.: A minha mãe conta-me histórias todos os dias à noite, mas ela é professora.

ML.: E se fossemos pesquisar?

Eu: Gostei da ideia, eu também quero pesquisar sobre isso, mas onde?

F.: No computador.

J.: E nos livros. (NC21 – "Início do Projeto", Sala de atividades, 12/11/2019)

No que concerne à avaliação da intenção **criar diversas oportunidades para as crianças explorarem e contactarem com diferentes livros**, à medida que fui

conhecendo o grupo e os seus interesses, fui adaptando a escolha dos livros de forma a que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades.

B.: A história que mais gostei foi a do trincas! Vou desenhar o trincas, porque eu gosto de monstros! (NC44 – “Reunião de Grupo”, Sala de atividades, 09/01/2020)

Contudo, esta intenção trata-se de proporcionar novos momentos e oportunidades ao grupo, assim sendo, durante este processo as crianças contactaram com diferentes tipos de livros para a infância, tais como livros de rimas, dicionários e narrativas. Desta forma, de acordo com Baranita (2012), durante o desenvolvimento destas novas experiências e descobertas, neste momento lúdico, o educador tem um papel de facilitador, pois este, em determinados momentos orienta e dirige o processo e em outros, as crianças são responsáveis por suas próprias descobertas.

Por último, relativamente à intenção de **Criar diversas oportunidades para promover a aprendizagem e o conhecimento em todos os domínios do saber**, uma vez que contactámos com histórias para a infância é essencial perceber como é que podemos, a partir das mesmas, explorar os diversos domínios do saber. Neste sentido, as atividades foram planeadas consoante os interesses das crianças pelas diferentes áreas e domínios do saber, contudo, para que as crianças explorassem e vivenciassem novas oportunidades. Como por exemplo, a partir do livro *As mãos não são para bater*, para além de trabalharmos a Área da Formação Pessoal e Social:

Este tema surgiu devido a uma fase em que o grupo se encontrava mais conflituoso, por consequente, senti necessidade de lhes mostrar que existem outras formas de resolver um problema. (Reflexão da atividade – 18/11/2019)

Trabalhámos também o Domínio do Teatro, uma vez que as crianças demonstraram um grande interesse na exploração de sombras, tal como era exemplificado no livro:

Posteriormente, a ML., a A. e o D. disseram que tinham gostado muito de fazer as sombras, e por este motivo, recorrendo à luz que estava na sala, as crianças fizeram diversas formas com as mãos, posteriormente, dei algumas sugestões. (NC23 – “Reunião de Grupo”, Sala de atividades, 18/11/2019)

Neste seguimento, de acordo com Baranita (2012), propor atividades em que as crianças possam participar partilhando a sua opinião sobre o que será feito, estimula a autonomia e o raciocínio, tornam-se atividades do seu interesse o que leva a uma maior capacidade de concentração. Segundo Fortuna (2003), o educador, para além

de dar oportunidades para às crianças expressarem os seus interesses deve, também, observa-las enquanto brincam, de forma a captar novas hipóteses de propostas de trabalho de acordo com os interesses do grupo.

No que toca às intenções definidas para as **famílias**, considero bastante importante para uma prática de qualidade, **estabelecer uma relação positiva, de respeito e de confiança**, esta intenção foi cumprida uma vez que, ao longo de todo o processo, houve sempre espaço para momentos de partilha e interação com as famílias através de diálogos, partilha do que as crianças fazem no ambiente familiar e escolar e colaborações no projetos realizados.

À ida para o espaço exterior falei com a mãe da L. por causa da visita das famílias para contarem uma história, ela disse que não tinha disponibilidade e que o marido é muito tímido, desta forma, iria falar com a tia da L. para ver a sua disponibilidade. (NC34 – “Colaboração com as famílias”, Espaço Exterior, 09/12/2019)

Neste sentido, em concordância com Ferreira (2013), ao existir uma relação sólida entre as famílias e a equipa educativa, a criança sentirá uma coerência educativa entre os dois contextos, proporcionando um melhor desenvolvimento social e emocional. Assim sendo, podemos dizer que a criança se encontra numa posição em que é diretamente afetada pela forma de relacionamento que os dois agentes educativos têm para com ela e como se relacionam entre si, sendo por isso necessário um trabalho contínuo assegurado por todos.

No que diz respeito à segunda, e última intenção com as famílias, a **partilhar o trabalho desenvolvido com as crianças**, sinto que foi conseguida, uma vez que ao longo do projeto desenvolvido as famílias foram convidadas a participar, podendo realizar diversas atividades com as crianças, como por exemplo, contar uma história, fazer jogos ou atividades.

Quando cheguei à organização a mãe da Ia. Veio ter comigo para me dizer que ia ler a história do *Cuquedo e os aprendizes do medo* e que a seguir iria fazer brigadeiros com as crianças (...) (NC40 – “Colaboração com as famílias”, Espaço Exterior, 19/12/2019)

Desta forma, segundo Ferreira (2013), “a colaboração de diferentes entidades com dúvidas e expectativas diferentes incita a uma discussão positiva e à melhoria da qualidade educativa” p.21. Assim sendo, as equipas pedagógicas consideram o envolvimento das famílias benéfico, visto que, é possível estabelecer uma troca de

informações importantes relacionadas com a criança, além de poderem compartilhar soluções para diversos problemas e envolver as famílias nos projetos de sala.

Por fim, as intenções delineadas para com a **equipa educativa**, a primeira intenção é **estabelecer uma relação positiva, de respeito e de confiança e partilha**, consegui criar uma relação de partilha, confiança e amizade, com base na comunicação tanto com a educadora cooperante, como com a auxiliar da sala. Esta relação positiva, conseqüentemente, tornou-se numa mais-valia para a minha prática, uma vez que ganhei à vontade para esclarecer dúvida, que me ajudaram a melhorar a minha prática.

O F. hoje disse que não gostava do prato principal e que não queria comer mais. Perguntei a ajudante J. o que costumavam fazer e, como o F. já tinha comido mais de metade da dose que estava no prato ela disse-me para não insistir. (NC2 – “Necessidades das Crianças”, Espaço Exterior, 08/10/2019)

De acordo com Hohmann & Weikart (2007), a equipa educativa trabalha em conjunto para estabelecer e manter o contexto de aprendizagem ativa para as crianças, desta forma, obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.

Por conseguinte, foi possível cumprir a segunda intenção: **Envolver a equipa de sala, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo**, uma vez que, todos os intervenientes se respeitam que resulta num ambiente positivo, o que proporcionou uma partilha de conhecimentos e ideias. Gerando, desta forma, um clima de apoio e interajuda para que eu melhorasse a minha ação e sentir-me integrante do grupo. O que foi benéfico para as crianças, porque tive a oportunidade de melhorar as experiências que lhes proporcionei.

Perguntei à educadora C. se queria fazer aquela atividade com as restantes crianças da sala, ao qual ela disse que podia usar aquela técnica numa outra atividade noutra momento. (NC12 – “Atividade Sugerida”, Espaço Exterior, 25/10/2019)

Neste sentido, de acordo com Antunes (2016), a equipa deve atuar sempre em conformidade, contudo, terá sempre que haver um trabalho coletivo e partilhado de forma a passar as mesmas crenças e saberes. Para isso, juntam-se todos os membros de equipa em reuniões periódicas, no sentido de uma melhor agilização dessas mesmas crenças e saberes (p.10)

4. Investigaçãõ em JI

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, é apresentado no primeiro tópico a emergência da problemática e a fundamentação para a sua pertinência, seguindo-se no segundo ponto por uma revisão de literatura.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

A problemática “A Importância das Histórias Infantis na Exploração de Diversas Áreas de Conteúdo numa Sala de 4 Anos”, emergiu de um interesse de vários elementos do grupo de crianças pelas histórias e pela necessidade de aprender com as mesmas. Este tema trouxe a necessidade de criar um novo momento na rotina da manhã e de intervir em diversos domínios do saber, de forma a alargar as experiências e as oportunidades de descoberta de potencialidades individuais de cada elemento do grupo.

Desta forma, “não é possível investigar sem o interesse e o empenho do investigador na procura de saber mais sobre atitudes, objetos, factos ou suposições que se pretendam compreender, aprofundar ou desenvolver” (Morais, 2015, p. 1), isto é, esta problemática surgiu também de um interesse pessoal, uma vez que considero fundamental criar oportunidades para as crianças se envolverem em experiências que potenciam a construção do conhecimento em diversos domínios do saber.

Pelo que, neste seguimento, durante a minha ação valorizei sobretudo o diálogo com o grupo, de forma a perceber o que as crianças gostariam de aprender e fazer, tal como é representado no seguinte registo:

Desta forma iniciei a conversa com o grupo. Eu: eu gostava de saber qual é a vossa história preferida / A.: A minha é a da Frozen / A ML. e a L. concordaram / B: Eu gosto de livros de animais / S: Eu gosto do capuchinho vermelho / O L., o E., a A., o G., o MT. e o AF. disseram que o livro preferido deles também era o capuchinho vermelho. (NC21 – “Atividade Sugerida”, Sala de atividades, 12/11/2019)

O papel do educador, de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), é

“garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2). Por consequência, devemos respeitar quando uma atividade / dinamização, não é do interesse da criança, ou quando a mesma não está com predisposição para a executar, tal como evidencia a seguinte nota de campo do momento da pesquisa de informação para o projeto *Queremos ouvir uma história*:

Quando iniciei a pesquisa com o grupo o M. e o D. disseram que não queriam fazer. Eu perguntei se eles queriam fazer jogos eles disseram que sim, desta forma, enquanto eu e o restante grupo realizava a tabela do que é que eles queriam saber o D. e o M. estavam a montar um puzzle. (NC22 – “Atividade Sugerida”, Sala de atividades, 13/11/2019)

Ao iniciarmos um projeto, devemos colocar as questões e os interesses das crianças em primeiro lugar, tal como é observável nesta nota de campo:

Quando perguntei às crianças o que queriam fazer o Lo. Disse “podemos fazer coisas depois de ler as histórias, coisas sobre as histórias”. Posteriormente perguntei se eles sabiam de algum local que tivesse muitos livros, ao qual o F. me respondeu “em minha casa há muitos livros” e a ML. responde “não, é um sítio que eu não me lembro do nome, mas não podemos fazer barulho”. (NC22 – “Atividade Sugerida”, Sala de atividades, 13/11/2019)

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática

Com a definição da problemática, é necessário abordar neste tópico os conceitos teóricos que sustentam a temática, tendo como objetivo relacionar o quadro teórico com a investigação. No início deste capítulo, irá ser abordado a importância das histórias para a infância, seguindo-se a apresentação do conceito de áreas de conteúdo na educação de infância, a importância dos interesses da criança e, por último, o papel do adulto na promoção de novas oportunidades e experiências de aprendizagem.

4.2.1. Importância das Histórias para a Infância

A valorização da literatura infantil surgiu na Europa, no séc. XVII, onde nasceu a necessidade de escolarização das grandes massas de operários. Por esta altura, o homem começou a criar uma nova visão do mundo que, por consequência, resultou numa crescente adesão à literatura.

Nesta época, os estudiosos testemunhavam que era importante trabalhar a literatura para a infância:

“A história da literatura infantil... Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passar a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 1999, p. 22) citado por Fraga (2017) .

As histórias para a infância são narrativas baseadas e centradas no imaginário de uma cultura, tal como, as lendas, os contos e as fábulas. Estas últimas são organizadas de acordo com a cultura de cada localidade que a sociedade produz.

Para Machado (1994) o ato de contar / narrar / recontar histórias permanece ligado ao imaginário e torna-se um impulso natural do ser humano. Partindo do princípio que o ato de contar histórias pode ser considerado como uma ferramenta pedagógica na formação e construção do carácter social e intelectual da criança. As mesmas interpretam os livros, através da análise das suas ilustrações, usando a sua imaginação para criarem as suas próprias histórias (Hohmann & Weikart, 1997, p. 202). Estas são competências que são esperadas de crianças em idade pré-escolar e que, demonstram interação verbal, consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Contudo, de acordo com as autoras Mousinho, Schmid, Pereira, Lyra, Mendes e Nóbrega (2008), a imaturidade linguística reflete-se no vocabulário reduzido, bem como, no conhecimento do mundo restrito. Neste sentido, Vasconcelos (2005) afirma que a leitura de histórias infantis, nos primeiros anos de vida, oferece a oportunidade à

criança de desenvolver diferentes áreas que a irão moldar num ser Humano mais “observador, reflexivo, crítico, sensível às necessidades do outro, capaz de expressar seus sentimentos e pensamentos”. Deste modo, a leitura contribui para o seu desenvolvimento linguístico e afetivo. Quando as crianças ouvem histórias, despertam emoções como sentimentos de raiva, alegria, tristeza, medo que são importantes para viver a narrativa. Segundo Paula (2016), a leitura desencadeia no imaginário do ouvinte uma mistura de novas sensações e interesses.

No que toca aos espaços de leitura que existem nas organizações socioeducativas, estes devem ter as características necessárias para despertar o interesse das crianças. De acordo com Paula (2016), é necessário que as crianças tenham liberdade para explorar esta área da sala e que os livros estejam à altura das crianças, e adequados à idade das mesmas.

Em suma considera-se que, o JI, deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas. Contudo, de acordo com Manzano (1998), a família, sendo, um parceiro de todo o processo educativo é um meio privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura. As famílias podem proporcionar alternativas de leitura às crianças, tais como, visitas a bibliotecas, livrarias, feiras de livros ou adquirindo diferentes tipos de livros e de narrativas.

4.2.2. A importância das histórias para a infância na exploração de diversas de diversas áreas de conteúdo

A intencionalidade do educador não se traduz a partir de um planeamento rígido em que todas as crianças são iguais e têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Segundo Lopes (2019), o educador deve tomar decisões informadas sobre as oportunidades de aprendizagem que possam permitir que cada criança progrida individualmente e ao seu ritmo. Neste sentido, a criança realiza aprendizagens que são utilizadas em diversas situações do quotidiano, criando atitudes positivas face à aprendizagem e despoletando o gosto pelo aprender.

Segundo o mesmo autor, para facilitar este processo, o educador deve efetuar um planeamento que deve procurar melhorar o ambiente de aprendizagem, bem

como, estimular e desenvolver áreas de conteúdo. Neste sentido estas diferentes áreas do saber têm diferentes características e pretendem guiar e fundamentar o trabalho desenvolvido pelo educador. As áreas de conteúdo são: i) Formação Pessoal e Social; ii) Expressão e Comunicação (que inclui os domínios de Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática); iii) Conhecimento do Mundo. Estas áreas caracterizam-se pelos seguintes aspetos:

I) Área da Formação Pessoal e Social: Esta área de conteúdo baseia-se no relacionamento das crianças consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Neste sentido, em concordância com Cró e Pinho (2011), o desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com a família e outras pessoas, abrange o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros (p.2).

II) Área da Expressão e Comunicação: Esta é a única área que se distingue por integrar diferentes domínios, que se caracterizam por terem uma relação entre si e constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, e dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Neste sentido, esta é uma área com aspetos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem, que apresenta indicações, informações para a organização da ação do educador nos vários domínios. Os domínios que fazem parte desta área são:

a) Domínio da Educação Física, através deste domínio as crianças têm a oportunidade de explorar o próprio corpo e, de acordo com Kyrillos e Sanches (2014), o corpo torna-se um recurso essencial para que a criança se possa expressar, vivenciar e adquirir novas experiências.

b) Domínio da Educação Artística (determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança). Segundo Sousa (2003) a educação artística pretende fomentar o gosto pela arte, de forma que a criança esteja rodeada de diversidade cultural e artística.

c) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; em concordância com Nunes, Silva e Sim-Sim (2008) é importante as crianças desenvolverem a linguagem partindo pela própria iniciativa de interação, ou tomando a vez nas interações iniciadas por outrem, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas, também, para resolver problemas decorrentes da sua participação em actividades do dia-a-dia, em casa, na rua ou no jardim-de-infância.

d) Domínio da Matemática, tal como afirma Borges e Cardoso (2016) este domínio deve ser adorado desde cedo, uma vez que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático indispensável para a compreensão da realidade, ao associarem-se as actividades pedagógicas às vivências da criança

iii) Área do Conhecimento do Mundo: Esta área de conteúdo enfatiza a curiosidade natural da criança e seu desejo de saber e compreender o que a rodeia. Desta forma, é possível criar oportunidades para que a criança possa aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como promover o contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender.

De acordo com Lira e Rubio (2014), através destas áreas de conteúdo a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e desenvolve habilidades motoras.

A exploração das áreas de conteúdo, segundo as mesmas autoras, baseia-se nos princípios e fundamentos comuns à pedagogia da infância, que pressupõe que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo, de modo a fomentar a construção articulada do saber “em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (p.31).

Neste seguimento, é fomentado um processo de construção articulada do saber, no qual o educador é consciente de que cada criança aprende de uma forma única, assumindo uma configuração holística, atribuindo o seu próprio sentido ao mundo que a rodeia, na forma de se relacionar com os outros e na construção da sua identidade e na forma como utiliza a língua portuguesa.

Neste sentido, ao trabalhar a componente linguística, de acordo com Madeira (2014):

Deverá não só levar-se a criança a adquirir um domínio elementar da língua portuguesa, que lhe permita comunicar, de forma satisfatória, nos contextos em que se move, mas também desenvolver-se a sua consciência fonológica, o seu conhecimento de regras e convenções gráficas e a sua capacidade de reconhecimento e escrita de palavras. (Madeira, 2014, p.14)

Assim, tendo como intencionalidade que, ao entrar na escola, a criança esteja habituada a trabalhar a língua portuguesa, sendo este um aspeto facilitador para adquirir uma sensibilidade aos aspetos fonológicos e gráficos da língua que a preparem para aprender a linguagem escrita.

Contudo, Mata (2008) afirma que o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares. Uma vez que a partir de histórias para a infância podemos dar origem a outras tarefas conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projetos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos.

4.2.3. O papel do adulto na promoção de experiências de aprendizagem na educação de infância

A escola, no presente, assume um papel indispensável na socialização da criança, enquanto indivíduo. Desta forma, o educador surge com a função de estimular e apoiar a criança a integrar-se na cultura do meio que a rodeia, de acordo com o artigo 5/97 de 10 de fevereiro descrito no Diário da República, o educador deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades”.

Neste seguimento, em concordância com Novo e Pires (2009), uma das grandes preocupações “reside no reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida” (p.125), sabendo que estas ações, interações e relações são essenciais para a qualidade dessas aprendizagens.

De acordo com Lopes e Silva (2008), o educador deve propor atividades que permitam às crianças desenvolver o seu imaginário e autonomia. O educador deve apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tirando partido do meio social e das interações que oferecem os contextos de educação de infância.

Neste sentido, Marchão (2013) salienta a importância do educador no desenvolvimento da criança, estruturando e organizando processos de ensino e de aprendizagem. Cabe ainda ao adulto, respeitar os interesses da criança e saber ouvi-la, variolizá-la e ajudá-la, utilizando e adaptando a sua ação às necessidades individuais de cada criança.

De acordo com Mattos (2013), através das histórias, o educador de infância consegue proporcionar diversas experiências narrativas às crianças, que estimulam a apreciação e a interação das mesmas com a leitura oral e a escrita, com o conhecimento de diferentes géneros literários e por diversas áreas de conteúdo. Para Abramovich (2008):

é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (Abramovich, 2008, p.17).

Assim sendo, a partir das histórias e da literatura o educador pode conduzir aprendizagens e experiências enriquecedoras. Correia, Dias e Marcelino (2013) afirmam que, para caminhar neste sentido, é necessário que os profissionais de educação possuam conhecimentos específicos e que planifiquem sustentando-se nas finalidades do trabalho com crianças. “Este conhecimento da criança, daquilo que ela é, permite ao educador de infância uma maior segurança nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que é capaz de proporcionar às crianças” (p.15).

Em concordância com Oliveira-Formosinho (2009), o educador não deve ser percebido como o principal interveniente de acontecimentos previamente preparados, mas como um performer, que em grande ou em pequeno grupo, procura descobrir novos caminhos. “Nesta perspectiva de pedagogia cooperada, o educador tem possibilidade de encontrar o fundamento da sua acção pedagógica, assumindo-se como catalisador do desenvolvimento do grupo e interlocutor numa pedagogia sócio construtivista” (p.156).

O educador deve adotar o papel de “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (DR, Artigo nº 241/2001), uma vez que o meio familiar é o principal responsável pelas crianças. Por consequência, o educador deve colaborar com este meio com base na partilha de experiências e na interajuda, percebendo assim a realidade em que está inserida cada criança.

De acordo com Dessen e Polônia (2007), são as experiências que a criança vive no meio familiar que proporcionam a formação inicial enquanto indivíduo e enquanto aprendiz, tais como, repertórios comportamentais, ações e estratégias de resolução de problemas. Por conseguinte, a escola e a família tornam-se dois meios essenciais relevantes que no exercício das suas funções contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Quando, no ambiente familiar, se introduz um hábito de contacto com os livros, contando histórias, deixando que as crianças explorem e façam as suas próprias interpretações, a família envolve a criança num ambiente rico de leitura, a mesma adquire competências sociais e intelectuais fundamentais para o seu desenvolvimento.

Em suma, de acordo com Delors (2005), a família possui um papel decisivo na educação formal e informal das crianças, sendo esta um dos principais mediadores de padrões e modelos culturais. São as experiências familiares que proporcionam a formação inicial a nível comportamental e na capacidade de resolução de problemas.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A partir do objeto de estudo, clarifiquei os objetivos de investigação com os quais pretendia **i)** conhecer as percepções da educadora e das famílias sobre a importância

das histórias na educação de infância; **ii)** Compreender como é que as histórias podem ser integradas na rotina diária das crianças; **iii)** Averiguar os contributos das histórias para a promoção de experiências/atividades nas diversas áreas de conteúdo.

Realizei uma investigação de natureza qualitativa que, segundo Bento (2012), tem como objetivo “compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observação” (p.1). Este tipo de investigação baseia-se em situações naturais, em que o investigador está presente no local dos participantes de forma a recolher dados com maior rigor.

No que toca à escolha das Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados, foram utilizados: **i) Técnica de Observação**; bem como a realização de **ii) questionários** às famílias e **iii) entrevista** à educadora cooperante.

Quanto à **i) técnica de observação**, optei pela observação participante. Correia (2009) explica que a sua utilização como procedimento científico é necessário que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle. Utilizei como instrumentos de observação, as notas de campo, as reflexões semanais que se encontram registadas no portefólio de estágio e recursos digitais, como a fotografia.

Relativamente aos **ii) questionários**, os mesmo foram propostos às famílias, para poder envolvê-las no processo de investigação e perceber qual a visão das mesmas sobre as histórias como fio condutor para outras atividades.

Por último, a **iii) entrevista** foi realizada à educadora cooperante, com o intuito de “compreender o mundo do ponto de vista do sujeito, para revelar o significado das experiências das pessoas, para descobrir o seu mundo vivido, antes de explicações científicas” (Kvale, 1996).

Neste sentido, a recolha de dados descritivos através de metodologias essencialmente qualitativas parece ser, assim, fundamental para o desenvolvimento posterior de conceptualizações teóricas mais refinadas e compreensivas (Poczwadowski & Conroy, 2002).

Quanto às técnicas de análise de dados recolhidos foi necessário proceder a uma análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), é caracterizada por uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações e da sua respetiva interpretação. Assim sendo, utilizei um processo de análise dedutivo para proceder à categorização das **notas de campo** de acordo com as dimensões das áreas de conteúdo das OCEPE (2016). De forma, a expor evidências das aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelo grupo de crianças durante todo o processo.

No que diz respeito aos questionário realizados às famílias, foram obtidos dados quantitativos derivados das questões fechadas, os quais foram submetidos a tratamento de estatística descritiva. No que concerne ao tratamento das questões abertas (dados qualitativos), procedeu-se à categorização dos mesmos, realizando um processo de análise indutivo. Esta análise foi efetuada aos 23 inquéritos no final do período de estágio, tratando-se de uma análise global de todo o processo.

Quanto à entrevista efetuada à educadora cooperante, realizou-se primeiramente, a pré-análise, isto é a transcrição da entrevista e, de seguida, a exploração do material, identificando-se as unidades de registo e definindo-se indicadores. Por fim efetuou-se o tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos, dando assim forma à categorização dos dados (Bardin, 2004). Desta forma, foi possível analisar os dados, cruzando-os com a fundamentação teórica, de modo a proceder à sua discussão.

A dimensão ética tem uma influência fundamental em estudos/ investigações com crianças. Desta forma, durante a PPS II, assegurei um conjunto de princípios éticos, regendo-me pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), que norteiam a minha prática e o roteiro ético pelo qual guiei a minha ação enquanto estagiária.

Assim sendo, foram respeitados, assegurados e garantidos os princípios que: i) salvaguardam a confidencialidade e a privacidade de todos os que participaram nesta investigação, sendo, desta forma, omissos e codificados os nomes das crianças das famílias, dos agentes educativos e da organização; ii) Respeito pelas crianças

tratando-as como seres únicos e individuais; iii) Apoiar os seus interesses e as suas capacidades, garantindo assim que as opiniões e interesses, assim como os seus direitos, sejam respeitados; iv) respeitar as famílias entregando-lhes o consentimento informado, de forma obter a autorização para captar fotografias e vídeos das crianças, bem como, a autorização para o portefólio individual da criança; v) Informar a equipa educativa sobre todos os objetivos da investigação, bem como das dinâmizações realizadas, promovendo a sua participação na investigação.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

O objetivo deste ponto é explicitar e relacionar os dados recolhidos com a prática desenvolvida durante a PPS II. Segundo Castro e Rodrigues (2008), a análise de dados é uma área da matemática que necessita de ser complementada com diversas fontes através dos instrumentos e técnicas utilizadas, com o objetivo de responder às questões que nortearam a investigação.

4.4.1. Importância do Contacto Com Histórias Para a Infância na Ótica da Educadora Cooperante

De forma a conhecer as perspetivas e conceções da educadora cooperante acerca dos contributos das histórias para a aprendizagem nas várias áreas de conteúdo, considerei fundamental realizar uma entrevista à educadora cooperante (Anexo B).

Por forma a chegar à interpretação e análise da entrevista, recorri à análise de conteúdo para organizar e analisar os dados recolhidos (Anexo C). Para tal foi necessário organizar os dados de cada resposta e proceder à seleção e recorte de segmentos das respostas dadas pela educadora cooperante, resultando em unidades de registo que foram agrupadas tendo em conta: categorias, subcategorias e indicadores (Anexo D).

Numa primeira fase, começou-se por perceber a importância que a educadora cooperante dá à Literatura para a infância, ao que a mesma refere que a literatura é sempre importante em qualquer idade. Adicionalmente, a mesma considera que se

deve incentivar a formação do hábito de leitura na infância, bem como, desenvolver e proporcionar experiências em diversos domínios do saber, estimular a imaginação, expressar e compreender emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

De acordo com Rodrigues (2007), a literatura para a infância suscitou algumas questões e discussão sobre o seu estatuto no universo literário, mas não se pode menosprezar a existência dessa área da produção literária, que tem desenvolvido e assumido uma crescente importância em vários domínios.

Neste seguimento, com a questão **“Com que frequência utiliza livros de literatura para a infância? Porquê?”** pretendia perceber de que forma é que a educadora cooperante utilizava os livros na sua prática e porque é que o fazia. Assim, foi possível constatar que a educadora cooperante adota uma estratégia para proporcionar momentos diversificados recorrendo aos livros para a infância. Esta estratégia baseia-se na facilitação de livros do interesse das crianças para que estas os possam levar para as suas residências. A presença de livros em diversos momentos da rotina das crianças proporciona-lhes o “prazer da descoberta e das respostas aos porquês é imenso; mas isto não exclui de modo algum uma envolvimento constante da criança em universos ficcionais e líricos” (Veloso, 2001, p.4)

A educadora cooperante prefere selecionar os livros que considera mais adequados para o grupo com base nas suas ilustrações, as quais devem ser ricas, chamativas e que capazes de captar a atenção das crianças e, posteriormente, analisa o conteúdo da história e o que é possível trabalhar a partir dele. Pires (1983) salienta a importância da ilustração, do desenho e da cor, do preço baixo e da função pedagógica, entendida no sentido amplo e rico.

O que levou a outra questão **“Qual/Quais as áreas de conteúdo mais presentes nos livros de literatura infantil que utiliza na sua prática? Porquê?”**, a educadora cooperante referiu que com um livro se pode trabalhar diversas – se não todas – as áreas de conteúdo. Por este motivo, a mesma considera que esta escolha depende da intencionalidade educativa para a dinamização da história e que por este mesmo motivo já iniciou diversos projetos a partir de histórias, tais como, *O Monstro das Cores* e *A que sabe a Lua*, como aconteceu no ano letivo 2018/2019.

Em suma, de acordo com a análise de conteúdo realizada, posso concluir que a educadora cooperante assume que a literatura para a infância é de elevada importância, uma vez que lhe permite trabalhar e aprofundar as diversas áreas de conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

4.4.2. Os Livros como Meio de Aquisição de Conhecimentos

Como já foi referido anteriormente, o contato com os livros durante a infância é um dos meios possibilitadores de aprendizagens e descobertas, isto é, o “contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Veloso, 2001, p. 2).

Tendo isto em consideração, a pergunta geral que foi colocada para esta investigação foi **“De que forma é que o contacto com livros para a infância pode promover novas aprendizagens?”**. Desta forma, ao longo do período de estágio pretendi registar momentos observados enquanto as crianças exploravam os livros, conversas/diálogos informais, de modo a perceber os contributos que a leitura teve na sua aprendizagem.

Neste seguimento, e tendo por base as notas de campo, verifica-se a exploração de livros adequados para a infância, promove o cruzamento de experiências e a mobilização de diferentes áreas do saber, nomeadamente: ao nível da formação pessoal e social; do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação.

Desta forma, os dados da tabela 2, foram recolhidos a partir da observação de diversos momentos de exploração de livros, onde as crianças mobilizavam e adquiriam conhecimentos de diversas áreas de conteúdo. Após a análise das notas de campo, procedeu-se à categorização das mesmas (Anexo K), tal como é apresentado na tabela 2.

Tabela 2. Análise Categral das Notas de Campo tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Área da	Convivência	Conhecimento e valorização do meio	2

Formação Pessoal e Social	democrática e cidadania	social	
		Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros.	2
Área da Expressão e Comunicação	Expressão Motora	Exploração livre do espaço e movimento	2
	Expressão Artes Visuais	Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético	3
		Descreve, analisa e reflete sobre o que olha e vê	2
	Expressão Dramática/Teatro	Representa situações/criaturas reais	4
	Música	Reproduz e identifica sons corporais	3
	Linguagem Oral e Escrita	Expressa oralmente as suas opiniões	3
	Matemática	Resolve problemas do quotidiano que envolvem pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração	2
Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Meio Físico e Natural	Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia	3

Nota. Elaboração própria.

Tendo em conta os dados apresentados na tabela 2, os livros para a infância proporcionaram ao grupo diferentes oportunidades de aprendizagem. Desta forma, a partir da análise das notas de campo (onde constam os comentários e as observações das crianças e dos adultos) foi possível constatar que as crianças mobilizavam conhecimentos prévios durante a exploração de livros e realizavam novas descobertas nas diversas áreas de conteúdo, tal como é apresentado ao longo deste capítulo.

É de acordo com as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (2016) que procurei explicar de que forma é que o contacto com os livros se tornou um leque de oportunidades e aprendizagens para as crianças.

No que se refere à área de Formação Pessoal e Social, constatou-se que foi possível estimular e enriquecer a *Convivência Democrática e Cidadania*, mais

especificamente: o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, bem como, o respeito pela diversidade e solidariedade com os outros. Relativamente ao primeiro indicador, os dados parecem indicar que as crianças tenham desenvolvido a capacidade de perceber quando o outro tem uma opinião diferente da sua, sem usar como recurso o conflito para a resolução do problema, tal como é observável no seguinte exemplo:

No final desta atividade, as crianças foram brincar livremente para o espaço exterior. O MT. arranhou o G. durante a disputa por uma trotinete, ao qual ele respondeu: G.: As mãos não são para arranhar, isso não se faz. / Como o MT. não quis devolver-lhe a trotinete o G. veio ter comigo e relatou-me o que tinha acontecido, quando chamei o MT. perguntei-lhe: Eu: porque é que arranhaste o G.? / MT.: Porque eu queria a trotinete e ele já lá estava há muito tempo. / Eu: O que é que hoje aprendemos com a história de hoje de manhã? / MT.: Que as mãos não são para bater e que temos de pedir desculpa. Desculpa G. Posteriormente o G. trocou de trotinete e ambos tiveram a oportunidade de andar. (NC23 – “Resolução de Conflitos”, Espaço Exterior, 18/11/2019)

Em concordância com Brás e Reis (2012) comportamentos como ajudar, partilhar, pedir desculpa e agradecer fazem parte de competências sociais e, as crianças que aplicam estes conhecimentos nas suas relações, são bem-sucedidas socialmente.

No que diz respeito ao segundo indicador - Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros -, as crianças desenvolveram o sentido de solidariedade para com o outro, tal como os autores anteriormente citados referem, a competência social, possibilita aos sujeitos contribuírem para o seu próprio bem-estar e para o bem-estar daqueles que os rodeiam, assim como é demonstrado no seguinte exemplo:

A AN. que estava com o G., tentou fazê-lo desenhar, mostrando-lhe o desenho que ela tinha feito, colocando as canetas e os lápis à frente dele e incentivando-o a desenhar, dizendo “Vamos G. é giro. Toma a caneta, desenha” (NC32 – “Momento Livre”, Sala de Atividades, 04/12/2019)

No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, através da análise das notas de campo, evidenciaram-se aprendizagens ao nível da: *Expressão Motora, Expressão Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática.*

O domínio **Expressão Motora** permite à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilitando-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.

O professor V. estava a parabenizar a ML. para conseguir fazer o salto de tesoura, uma vez que na semana passada, a mesma teve bastantes dificuldades.

ML.: É assim que o chibo Sabichão médio faz para saltar para as montanhas. (NC51 – “Atividade de Motricidade”, Espaço Exterior, 21/01/2020)

A Área da Expressão artística engloba diferentes subdomínios, tais como, i) expressão das artes Visuais; ii) expressão dramática/ teatro e iii) música. No que toca ao subdomínio i) **Expressão das Artes Visuais**, de acordo com Silva et al. (2016) as artes visuais são vistas como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p.49). Foi notório durante o período de estágio que o grupo de crianças tinha bastante interesse em se expressar através do desenho, tal como é observável nas seguintes notas de campo:

Durante a realização do desenho para as almofadas da área da leitura:

B.: A história que mais gostei foi a do trincas! Vou desenhar o trincas, porque ele me deixa feliz.

Eu: E tu o que vais desenhar?

I.: Vou desenhar todos, porque eu gostei de todas as histórias. (NC44 – “Atividade Sugerida”, Sala de Atividades, 09/01/2020)

Podemos observar a partir da tabela 2 que as áreas de conteúdo apresentadas foram trabalhadas equitativamente, contudo o subdomínio que mais se destaca é ii) **Expressão Dramática/Teatro**, uma vez que sempre dei bastante liberdade para as crianças demonstrarem quais os seus interesses:

Durante o momento do relaxamento o F. chamou-me a atenção para a sombra que ele estava a fazer: F.: Olha Patrícia, estou a fazer um coelhinho. (NC23 – “Elaboração de Sombras”, Sala de Atividades, 18/11/2019)

Contudo, também foi possível envolver as famílias neste processo, tal como foi referido anteriormente, as famílias foram convidadas a dinamizar uma história e, sendo os pais de uma das criança formados em teatro, proporcionaram um momento diferente ao grupo, exemplo disso é o seguinte excerto de uma nota de campo:

Pai do MT.: Bom dia! Nós hoje viemos contar-vos uma história, mas há um problema. / E.: Qual? / Pai do MT: Esquecemo-nos do livro! / ML.: Não faz mal, podem usar um da nossa biblioteca / Pai do MT.: Sim Podíamos, mas como nós lemos a história tantas vezes vamos contá-la sem o livro, o que é que vocês acham? (NC53 – “Colaboração com as Famílias”, Sala de Atividades, 23/01/2020)

Analisando o subdomínio da iv) **Música**, de acordo com Gohn e Stavrakas (2010), as escolas devem proporcionar situações em que as crianças possam ampliar o seu potencial criativo, através de uma melodia, aprendendo uma canção, participando em brincadeira rítmica, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo. Desta forma, podemos verificar que a partir da história Natal de Corderoy e Warnes (2017), que surgiu a partir do interesse das crianças pela época, foi explorada uma melodia e percussão corporal, posteriormente esta exploração de sons a partir do corpo foi partilhada com outras crianças no espaço exterior, tal como demonstra a seguinte nota de campo, “ML. mostrava a uma outra criança da sala dos 3 anos os sons que se conseguia fazer com o corpo e a criança imitava e experimentava outros, tais como, bater com os pés, bater

palmas, bater nas pernas, entre outros” (NC39 – “Subdomínio da Música”, Espaço Exterior, 16/12/2019).

Para além disso, no âmbito de uma visita à Fundação Calouste Gulbenkian, o grupo teve a oportunidade de explorar e conhecer diversos instrumentos musicais através de um musical, tal como comprova a seguinte nota de campo: “Vimos uma história sobre tartarugas”, o F. “vimos muitos instrumentos, eu gostei muito da arpa e do bongo” (NC29 – “Reunião de Grupo”, Sala de Atividades, 29/11/2019).

Analisando o subdomínio v) **Linguagem Oral**, as crianças construíram as suas próprias histórias, expressando os seus sentimentos, usando a imaginação e desenvolvendo o seu vocabulário com a construção de um dicionário. Esta última atividade mencionada, foi efetuada através do livro *As Palavras que Fugiram do Dicionário* de Câmara (2018), que permitiu que as crianças, através das palavras inventadas, que constavam no livro, chegassem a palavras com a construção morfológica e fonológica idêntica. Como demonstra o seguinte exemplo, “I.: Mas são parecidas com palavras que nós conhecemos! / Eu: Muito bem I. Com quais palavras? / I.: O *Bonstipado* é parecido com *Constipado*” (NC36 – “Atividade Sugerida”, Sala de Atividades, 11/12/2019).

No que toca ao último subdomínio vi) **Matemática**, foi possível observar que as crianças tentavam encontrar soluções e respostas para os problemas que iam surgindo ao longo das atividades, tais como: “No final das medições serem feitas a ML.: O Gonçalo é o mais alto da sala! / Eu: Muito bem! E quem é o mais baixo? / VT.: Sou eu!” (NC37 – “Atividade Sugerida”, Sala de Atividades, 12/12/2019), ou quando remodelámos a área da biblioteca:

Depois do reforço, tirei o chão de puzzle do saco e pedi que as crianças fossem montar o chão, contudo elas queriam que as peças encaixassem perfeitamente na parede, desta forma perguntei:

Eu: Então o que temos de fazer? / A A. rodava as peças para ver se algum dos lados encaixava, o M. experimentava diversas peças. / ML.: Assim não dá. Estas coisinhas (o encaixe) não deviam estar aqui! / Eu.: Então o que podemos fazer para eles saírem? / ML.: Cortar? / Eu.: Pode ser, vamos experimentar. - Cortamos as peças e depois dei às

crianças para experimentarem. - A.: Assim já dá! (NC44 – “Remodelação da área da leitura”, Sala de Atividades, 09/01/2020)

Por fim, no que concerne à área do **Conhecimento do Mundo**, os livros permitem entrar em contacto com a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender o mundo que a rodeia. Neste sentido, verifica-se que nas notas de campo sobressaíram aprendizagens ao nível do conhecimento do mundo físico e natural.

Neste sentido, é de realçar que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o meio envolvente, uma vez que foram a uma biblioteca e fizeram diversas perguntas a contadoras de histórias, tal como é possível observar na seguinte nota de campo: “A partir da história da Maria Castanha, as crianças exploraram ouriços e castanhas, pelo que o V. constatou que os ouriços picavam, a L. disse, “mas por dentro é muito fofinho, nunca tinha mexido num ouriço de castanha. (NC33 – “Biblioteca das Galveias”, Visita de Estudo, 06/12/2019).

Em conclusão, esta investigação traduziu-se numa multiplicidade de experiências, vivências e aprendizagens benéficas para as crianças, através da exploração de diversos livros com diferentes tipo de narrativa, da colaboração com as famílias e da exploração do meio envolvente.

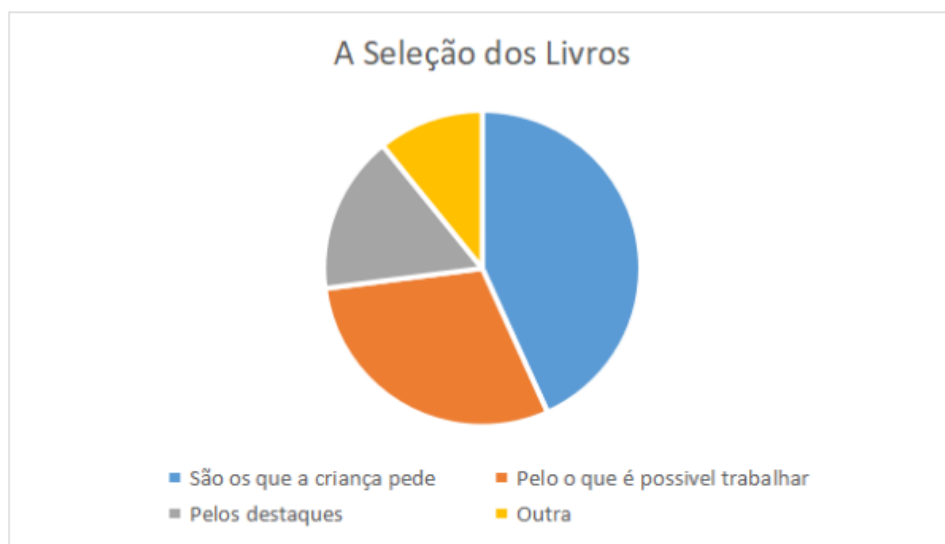
4.4.3. Importância dos Livros para a Infância para as Famílias

Sendo o meio familiar fundamental para o desenvolvimento da criança, torna-se essencial para os pais perceberem a importância da leitura de histórias e as consequências vantajosas que estes momentos de ligação entre pais e filhos têm nos seus filhos. Nesta secção é feita uma análise à forma como os pais valorizam estes momentos. De forma a responder aos objetivos do estudo, utilizou-se um método de análise quantitativo através da análise de questionários cujas respostas foram globalmente analisadas por um processo de análise indutivo. Os gráficos apresentados nesta secção são resultado da informação recolhida junto de 23 famílias.

Através destes questionários as famílias tiveram ainda a oportunidade de refletir em formas de melhorar os momentos de leitura partilhados com os seus filhos, uma vez que as perguntas que foram efetuadas permitiram que se questionassem sobre os livros que oferecem às crianças, sobre oportunidades e a qualidade destes momentos. Um exemplo desta atitude pode ser vista no seguinte testemunho, “Eu costumo ir à biblioteca buscar livros, mas nunca levei a ML., se calhar posso começar a leva-la”.

Desta forma e tendo em conta a pergunta - Já levou o seu educando a uma biblioteca? - cerca de 78% das crianças nunca terá ido à biblioteca com as suas famílias,. Esta poderá ser uma prática a melhorar devido à riqueza em conhecimento e oportunidades que uma biblioteca traz às crianças. Junça (2016), citado por Balça e Pereira (2018), refere que é fundamental provocar o contacto com diferentes tipos de linguagem e de ilustração para que as crianças tenham a oportunidade de construir a sua identidade enquanto principal sujeito da ação.

Imagem 2. A Seleção dos Livro.



Elaboração própria. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.

Outra questão colocada às famílias foi como é que estas fazem a seleção dos livros para as suas crianças, a maioria admitiu adquirir os livros de acordo com “*aquilo que a criança pede*” (43%), seguido por “*pelo que é possível trabalhar*” (30%), consequentemente “*pelos destaques*” (16%) e finalmente “*outra*” (11%), nesta opção

os inquiridos referiram que também tinham em consideração a valência da criança, as ilustrações do livro, a publicidade que é feita ao mesmo, a qualidade da escrita e se era um livro recomendado por especialistas ou por amigos da família.

Um dos inquiridos referiu que é através deste contacto mais aprofundado dos livros que se torna possível a construção de conhecimento e a aquisição da hábitos de leitura, bem como a estimulação da imaginação.

Imagem 4. Razão apresentada pelos pais para a Leitura de Histórias.



Elaboração própria. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.

De acordo com o gráfico 4, 18% das histórias são contadas *porque as crianças pedem*, o que revela que o grupo tem interesse pela leitura e pela exploração do livro em momentos familiares.

É de ressaltar ainda que as famílias referem preferir livros que tenham boas ilustrações e uma escrita fluente e bem construída ou que sejam recomendadas por amigos, familiares ou profissionais de educação.

Outro ponto fundamental ao desenvolvimento das crianças passa pela criação de rotinas. Neste estudo foi avaliada a rotina de leitura das crianças no meio familiar.

As mesmas 23 famílias foram portanto confrontadas com esta pergunta, cujos resultados resultaram no gráfico 5.

Imagem 5. Frequência de Leitura de Histórias para a Infância.



Elaboração própria. Dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado às famílias do grupo de crianças, 2020.

É possível constatar que, cerca de 38% das famílias conta histórias todos os dias às crianças, onde demonstra o empenho das famílias na criação destas rotinas, bem como em fomentar o gosto pela leitura e pela literatura. As famílias ainda destacam que “é a melhor atividade para desenvolver ferramentas essenciais, tanto motoras como emocionais”.

Em suma podemos concluir que grande parte das crianças, cujas famílias fizeram parte da amostra, têm contacto com os livros todos os dias, apesar de ser apenas à noite para ajudar no momento de adormecer. Contudo, este é um princípio para criar hábitos de leitura, bem como uma forma da criança se questionar do que a rodeia e ampliar as suas áreas de interesse.

Podemos ainda observar, através da interpretação dos gráficos, que grande parte das famílias responde positivamente ao interesse das crianças pela exploração de livros e que compreendem a importância de explorar livros com

vocabulário diversificado, uma escrita fluente e bem construída e que tenham boas ilustrações.

**5. Construção
da profissionalidade docente como
educador/a de infância em contexto**

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é feita uma reflexão sobre tudo o que foi aprendido ao longo deste percurso da PSS I e da PPS II. Neste sentido, é fundamental apresentar os aspetos que foram promotores para a descoberta e para a construção da profissionalidade como futura educadora de infância, em colaboração com todos os intervenientes.

De acordo com Lopes da Silva, et al. (2016), o educador tem o dever de refletir sobre o que foi observado, o que foi planeado, as ações ocorridas e a avaliação realizada, de forma a adequar a sua prática ao grupo de crianças com quem trabalha, considerando as suas características coletiva e individualmente. Esta é uma prática que inseri enquanto futura educadora de infância, como sendo uma forma de conhecer melhor o grupo de crianças e de avaliar a minha prática.

Importa salientar que ensinar é uma “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 55), sendo esta uma acção estratégica, de modo a definir o papel que o educador deve adotar.

Neste sentido, Katz, Ruivo, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998) afirmam que o educador deve considerar não só os seus próprios saberes como também os saberes das crianças e integrá-los de forma dinâmica no processo de aprendizagem. Desta forma, o educador deve adotar um papel fundamentalmente de orientador em que, de acordo com Montessori (1965), a sua cooperação deve ser moderada, delicada e manifestada de diversas formas. É importante que o educador seja um observador atento, com a capacidade de se manter calmo, paciente, ativo, disponível, participativo e mediador no processo de aprendizagem das crianças.

Além disso, segundo Navrátilová (2017), é imprescindível estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças, de modo a que estas procurem o seu auxílio caso sintam essa necessidade, pois para que tal aconteça é essencial que as crianças confiem no docente. Neste aspeto, é também importante que o educador estabeleça relações positivas com outros meios onde a criança está inserida, nomeadamente, o meio familiar. Lino (2007), citado por Marques (2015), afirma que “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização construída com o grupo de pares e com os

adultos” (p.25). Deste modo, o educador terá uma atitude responsiva, considerando os interesses e necessidades das crianças.

De acordo com Portugal (2008), faz parte das competências do educador, identificar as potencialidades de desenvolvimento e educacionais das atividades planeadas. Desta forma, o educador deve criar um ambiente educativo no qual disponibiliza diversos materiais que estimulem os interesses das crianças, assim como deve proporcionar às mesmas a oportunidade de escolher, tornando-as mais autónomas.

Segundo Roldão (2003), citado por Portugal (2008), é também da sua responsabilidade criar e proporcionar às crianças situações que testem as suas capacidades “de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante uma situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)” (p.27). Ou seja, o educador deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, isto é, as suas interações devem ser adaptadas às necessidades da criança, e deve participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem, proporcionando-lhe a vivência de novas experiências, saberes e processos. Desta forma, irá oferecer, a cada criança, condições que estimulem o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma a promover segurança, autoestima, a sua capacidade de resolver problemas, a sua autonomia e a sua criatividade, explorando todas as suas potencialidades.

De modo a assumir este papel dotado de qualidade, é necessário que, na prática pedagógica, a criança seja reconhecida como sujeito e agente do processo ativo, competente, investigador, motivado e em constante construção, que por ser criança não deixa de ser um cidadão com direitos plenos, assim como possui deveres.

Importa também salientar que, de acordo com Piaget (1969), citado por Leite (2014), o ser humano se desenvolve gradualmente, contudo, é importante reconhecer que cada criança, independentemente da sua idade, tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Este deverá ser respeitado e considerado, de modo a que a criança adquira aprendizagens de forma eficaz. Relativamente à criança no seu processo de aprendizagem, esta possui a capacidade de agir e tem a iniciativa de realizar diversas atividades, partindo dos seus interesses e curiosidades. Neste sentido, é necessário

compreender que, de acordo com Sarmiento (2003), as crianças são seres sociais, que se distribuem pelos diferentes modos de estratificação social. Em concordância, Cardona & Marques (2008) afirmam que cada vez mais existe influência do meio sociocultural nos saberes que a criança possui, que “contribuem para modelar o seu desenvolvimento” (p. 136). Assim, compreendemos que cada criança adquire conhecimentos acerca do mundo conforme o local em que a mesma se insere e, ainda, de acordo com as experiências que vive.

De acordo com Crespo (2016), e como referido anteriormente, ao brincar a criança adquire aprendizagens, sendo que estas surgem através da interiorização; do autoconhecimento e da exteriorização. Hohmann e Weikart (2011), citados por Rodrigues (2018), defendem que as crianças possuem comportamentos de iniciativa evidentes, ou seja, tomam iniciativas, recorrendo ao seu poder de decisão. Por exemplo, em contexto de sala, as crianças têm a capacidade de escolher quanto aos materiais e/ou objetos a explorar, ao modo como manuseá-los, decidir com quem preferem brincar, entre outros, através da expressão e da comunicação. Desta forma, as crianças estabelecem relações que lhes permitem alargara complexidade dos conhecimentos adquiridos.

Nesta dinâmica de interações, entre iniciativas da criança e propostas do educador, segundo Lopes da Silva, et al. (2016), é possível afirmar que brincar promove o desenvolvimento “de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (p.11).

Neste seguimento, o educador deve considerar que brincar é extremamente importante, pois, segundo Crespo (2016), é através das brincadeiras que as crianças se expressam, exploram, aprendem e se desenvolvem. Desta forma, Kishimoto (2010), referida por Crespo (2016), defende que “a brincadeira é um agente de cidadania e de ações pedagógicas de qualidade” (p. 11). Neste sentido, a autora afirma ainda que brincar permite que a criança melhore as suas capacidades de se relacionar, de tomar iniciativa, de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de se expressar coletiva e individualmente, de assumir responsabilidades e de resolução de problemas.

Neste contexto, segundo Lopes da Silva, et al. (2016), o docente deve aproveitar o meio social e as interações das crianças, de forma a criar um ambiente de escolhas, opiniões e perspectivas apoiando-as nas suas explorações, descobertas, conquistas, opiniões, resoluções de problemas e incentivando a sua persistência e colaboração com o restante grupo.

Deste modo, e destacando as capacidades de expressão e comunicação das crianças, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que desde que as crianças nascem, existe uma interação entre a criança e o adulto, através de comportamentos, verbais e não-verbais. Assim é, é importante que o educador seja consciente de que a criança não se expressa ou comunica apenas oralmente, mas também através de gestos, atos ou até mesmo da ausência destes. Assim, o educador pode estimular e desenvolver essas capacidades.

Neste sentido, segundo Guralnick (1999), o educador deve utilizar estratégias sociais adequadas e eficazes, isto é, de modo a desenvolver, gradualmente, as competências sociais das crianças. O autor afirma ainda que esta competência depende de diferentes fatores, tais como, desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e motor.

Desta forma, relativamente ao desenvolvimento linguístico, e de acordo com Sharpe (2008), referido por Stanton-Chapman & Hadden (2011), o educador deve utilizar vocabulário diferenciado e comunicar com o objetivo de reformular, reafirmar e expandir o que foi dito pelas crianças. Poderá também questioná-las, guiando-as, por exemplo, através de pistas. Os autores defendem ainda que as estratégias do educador devem ser orientadas pela liderança, iniciativa e interesse da criança. Assim sendo, é responsabilidade do educador criar, de forma intencional, situações de comunicação em diferentes contextos, isto é, sobre diferentes tópicos. O docente permite que as crianças dominem, gradualmente, a comunicação, como recetores e emissores.

Relativamente à proposta de organização do ambiente educativo, o educador deve considerar os aspetos acima referidos e, em concordância com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), deve “proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança” (p. 12), isto é, deverá organizar ambientes em

que as crianças partilhem as suas ideias, experiências e opiniões. Deverá também organizar diversas atividades, como por exemplo, pequenas dramatizações de histórias, em grupo, ou até mesmo em atividades de pinturas, permitindo que a criança explore e descubra não só as suas capacidades comunicativas, como também as expressivas. Desta forma o educador poderá combater possíveis assimetrias que possam prejudicar o desenvolvimento linguístico da criança.

Neste seguimento, de acordo com Figueiras (2010), o docente deve, ainda, considerar que o processo de aprendizagem é interativo e dinâmico, orientado por determinadas finalidades. Assim, “as metodologias e estratégias a utilizar deverão proporcionar à criança a oportunidade de realizar experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (p. 26). Estas permitem que a criança adquira conhecimentos de forma progressiva, contudo, é necessário considerar o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de cada criança. Neste sentido, ao longo do ano letivo, o ambiente educativo poderá vir a sofrer alterações, adaptando-se à evolução do grupo de crianças.

Notavelmente, o ambiente educativo influencia as experiências das crianças, ou seja, as suas aprendizagens. Desta forma, para que a criança se sinta à vontade para comunicar, utilizando a língua do seu grupo social, segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), a mesma necessita “estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (p. 29), de modo a transmitir estabilidade e segurança para a criança usufruir das aprendizagens linguísticas que o meio lhe proporciona.

No que diz respeito à organização e apropriação do espaço, a sala de atividades deverá possuir diversos materiais e um espaço amplo, sendo composta por diversas áreas de exploração livre para as crianças. Tal como afirma Marques (2011), citado por Crespo (2016), “Não deixar que uma criança brinque livremente é contribuir fortemente para a criação de estados psicopatológicos manifestados nas tendências neuróticas e antissociais” (p. 59).

Nestas áreas, de acordo com Teixeira (2014), deverão existir diferentes materiais próprios para cada, proporcionando diversas oportunidades de exploração. Em concordância com Brown (2006) “As previously established, play is the

natural mode of communication for children. Play effectively allows children to express fantasies, anxieties and defenses” (p.30). Os diversos brinquedos, materiais e/ou objetos encontram-se ao nível das crianças de modo a que estas possam escolher os recursos a utilizar, assim como manuseá-los de forma livre, explorando-os. Desta forma, as crianças poderão iniciar atividades e realizá-las ao seu próprio ritmo, podendo explorar diferentes formas de comunicação e expressão.

Na perspetiva de futura educadora, a minha ação pedagógica irá basear-se na observação e orientação, Montessori (1965) fornece atividades progressivas e ordenadas, proporcionando à criança momentos de independência e espontaneidade. Contudo, não irei abdicar da participação e intervenção nas aprendizagens, com o intuito de alargar a visão da criança, proporcionando-lhe novas descobertas e diferentes meios de expressão. Como referido anteriormente, defendido por Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), enquanto educadoras pretendemos criar oportunidades de diálogo criança-adulto, pois desta forma a criança aprimora o seu vocabulário.

No que diz respeito à avaliação, esta integra e regulariza a prática educativa, implicando princípios, tais como: i) coerência entre os processos de avaliação e os princípios orientadores anteriormente referidos; ii) utilização de diversas técnicas de observação e de registo, de modo a acompanhar a evolução de cada criança nas suas aprendizagens; e iii) valorização dos progressos da criança (DGE, sd.).

Neste sentido, pretendo realizar o planeamento e a avaliação contínua das aprendizagens das crianças, focando-me na sua evolução relativamente aos conhecimentos adquiridos. Desta forma, irei utilizar métodos como: i) observação direta, através da qual, segundo Silva (2013), o educador consegue que a criança continue integrada no seu ambiente e permite-lhe observar, atentamente, certas ações e interações do grupo; ii) grelhas de observação, permitindo ao docente salientar padrões, contextualizar evoluções e/ou regressões e detetar problemas de desenvolvimento, de forma precoce. Assim, o educador adquire elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (retirado de Direção Geral da Educação); iii) discussões orais, através das quais o educador tem a possibilidade de avaliar a aquisição dos conhecimentos e aprendizagens adquiridas, bem como a evolução da fala da criança. Em concordância com Correia (2013), no que toca a dificuldades de linguagem, comunicação e fala, estas podem afetar o processo de

aquisição e de progressão da criança que, não sendo detetadas atempadamente, podem avançar até à vida adulta.

Em suma, é necessário ter em conta as características do grupo e de cada criança individualmente, como acima referido, para que o ambiente educativo seja adaptado às suas necessidades e interesses e, conseqüentemente, vá ao encontro das intenções do educador.

↳ Considerações Finais

| | ' ' | | ' ' |

Chegado ao fim de todo um percurso de formação académica, eis que surge uma mistura de sentimentos de alegria, entusiasmo e felicidade, com a certeza de que ao longo destes 5 anos, me fui reconstruindo como pessoa e como profissional. Foram inúmeras as aprendizagens e experiências que me fizeram superar e alcançar este meu grande sonho e objetivo de ser educadora de infância.

Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de contactar com diversos profissionais de educação, que me fizeram questionar e refletir sobre a minha prática. O que levou a uma busca constante entre prática e teoria, o que levou a uma reflexão constante com o objetivo de melhorar pessoalmente e profissionalmente, assim, considero que a reflexão é a base de uma educação e de uma prática de qualidade.

Desta forma, foi a partir da teoria dada ao longo da licenciatura e do mestrado, da prática vivenciada durante as PPS I e II que fui melhorando enquanto profissional, criando os princípios que movem a minha ação.

Em relação à investigação realizada, esta permitiu-me compreender a importância da exploração aprofundada da literatura para a infância e como é que podemos utiliza-la para proporcionar novas experiências. Os dados recolhidos apontam ainda para os benefícios das crianças manusearem e explorem o livro autonomamente, bem como para a aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento da criança: sociais, físicas, cognitivas, culturais e emocionais, o que resulta em aprendizagens promovidas em todas as áreas do saber.

Na realização da presente investigação, foram sentidas algumas dificuldades, motivadas pela pouca experiência enquanto investigadora, mas também devido à dificuldade de conciliar as minhas propostas com o planeamento semanal das crianças, dado que a PPS II é efetuada num período onde se celebram diversos dias festivos. Contudo, considero que consegui ultrapassar as minhas dificuldades e que consegui cumprir, com sucesso os objetivos que delineei.

Por fim, esta investigação deu origem a uma exploração do meio envolvente à instituição, bem como, ao planeamento e remodelação da Área da Leitura, o que promoveu a responsabilidade e autonomia, uma vez que foram as crianças que pesquisaram e fizeram o projeto de como queriam que esta área ficasse.

Referências

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 19 de fevereiro de 2020, em: <http://bit.ly/2r7qa5Y>
- Almeida, M., Lima., C., Lima., C. (1999). *A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semi-Estruturada na Pesquisa em Enfermagem*. Porto-Alegre, v.20, 130-142.
- Almeida, A., Lino., D., Paiva., M. (2018). *A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Almeida, T., Lino., D., Tomás., C. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com Crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CIED
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Consultado a 3 de fevereiro de 2020, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Avelino, M. (2016). *O portefólio como meio para promover uma prática supervisiva em creche*. (Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Santarém). Consultado a 25 de março de 2020, em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1835/1/Tese.pdf>
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Consultado a 10 de março de 2020, em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação.
- Bherin, E. & Lima, A. (2006). *Um Estudo Sobre Creches como Ambiente de Desenvolvimento*. In Caderno de Pesquisa 36(129)
- Blessner, L. & Faria A. (2014). *A Avaliação na Educação Infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Presidente Prudente 25(3), p.155-169.
- Borges, M. & Cardoso, A. (2008). *AS PRÁTICAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA*. Lisboa: FCUL

- Brown, C.(2006) *Facilitating Therapeutic Expression and Communication through Play*. EUA: The Children's Hospital of Philadelphia. Consultado a 23 de março de 2020 em: <https://www.karger.com/article/pdf/104544>
- Cardona, M., J. & Marques, R. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Santarém: Edições Cosmos.
- Carvalho, E. (2011). *Auto-avaliação e desenvolvimento profissional docente : estudo exploratório* (Relatório de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho). Consultado a 25 de abril de 2020, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13584/1/Esmeralda%20Maria%20Rodrigues%20de%20Carvalho.pdf>
- Carvalho, P., Duque, I. & Pinho, L. (2013). *Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação*. ESEC
- Coutinho,C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, XIII(2), 455-479. Consultado a 11 de maio de 2019, em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Correia, F. (2013). *Comunicação e linguagem na infância*. Porto: Porto Editora. Consultado a 23 de fevereiro de 2020 em: https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/abril_2013.pdf
- Correia, S., Dias, I. & Marcelino, P. (2013). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 7(3), p.9-24
- Crespo, T., P., N. (2016). *A Importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*.(Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre). Consultado a 26 de abril de 2020 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Cró, M. & Pinho, A. (2011). *A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social*. Argentina: OEI-CAEU, 56/1, p. 1-11.

Direção-Geral da Educação (DGE, s/d). *Avaliação: Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação Pré-Escolar*. Consultado a 19 de abril de 2020 em: <http://www.dge.mec.pt/avaliacao0?fbclid=IwAR2h4yLJgUzB5Lc0ValLMuVEkBEGCV6d1X5fkQmGE2ADuegpwARFiAFj5mM>

Fitas, A. e Marchão, A. (2014). *A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança*. In Fitas, A. e Marchão A. (2014). Iberoamericana de Educación 64º

Folque M., A. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna. Consultado a 20 de fevereiro de 2020, em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização: As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica*. In *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1),5-16

Formosinho, J., & Machado, J. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: Universidade Católica. Consultado a 14 de março de 2020, em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19529/1/Da%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20%20c3%a0%20interven%c3%a7%c3%a3o-uma%20experi%c3%aaancia%20de%20implementa%c3%a7%c3%a3o%20das%20equipas%20educativas.PDF>

Guralnick, M. J. (1999). *Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays*. In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (5),21-29

HighScope Portugal. (2015) *O Currículo*. Consultado em: <http://www.highscopeportugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>

Katz, L., Ruivo, J., B., Lopes da Silva, M., I., R. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 20 de fevereiro de 2020 em:

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/12_2_a_03_perplexid_hamster_tvasconcelos.pdf

Kishimoto, T. (2001). *A LDB e as instituições de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. São Paulo, p.7-14

Leite, C., S. (2014). *Aprendizagem ativa -a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Consultado a 14 de fevereiro de 2020 em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1476/1/TM_2014_PEClaraLeite.pdf

Lemos, A. (2015). *Documentar e Divulgar os Saberes Construídos no Jardim-de-Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação, 3(1). Consultado a 17 de março de 2020, em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11405/1/Documentar%20e%20divulgar%20os%20saberes%20constru%3%addos%20no%20jardim-de-inf%3%a2ncia%20-%20pp.%2045-57.pdf>

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Madeira, A. (coord.) (2014). *Português Língua Não Materna: linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Marques, P., C., B. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre). Consultado a 20 de fevereiro de 2020 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12463/1/RELAT%C3%93RIOFINAL-20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9Escolar%20Regras%2C%20Comportamentos%20e%20Cidadania.pdf>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: ME-DGICD

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança*. São Paulo: Editora Flamboyant.

Morais, C. (2015). *Investigação: Do problema aos resultados*. Universidade do Minho. Consultado a 10 de abril de 2020, em: http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf

- Navrátilová, H. (2017). *Acta Educationis Generalis: Children's Initiations in Communication with Preschool Teachers*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Consultado a 15 de fevereiro de 2020, em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62460406.pdf#page=7>
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância : sete jornadas de aprendizagem*. (Relatório de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho). Consultado a 26 de março de 2020 em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Pereira, A. (2014). O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultado em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6133/1/Ana%20Margarida%20Pereira.pdf>
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. in Revista Brasileira 17(21). Consultado a 5 de março de 2020, em: https://moodle.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2893127/mod_resource/content/1/g%20portugal%20sac.pdf
- Portugal, G. (2017). *O Currículo em Creche -Que Cidadão do Século XXI, aos 3 Anos de idade?* Revista Humanidades e Inovação, 4(1).
- Rodrigues, I. (2009). *Ser educador de infância na creche: entre os discursos e as práticas*. (Relatório de Mestrado em Educação de Infância, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais).
- Rodrigues, V., C., F. (2018). *Participação e iniciativa da criança em educação de infância (Jardim de Infância e Creche) –Estudo de dois contextos*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Consultado a 20 de março de 2020 em:

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2613/1/Vs.%2026%20mar%C3%A7o-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20%20V%C3%A2nia%20Rodrigues-finalissima.pdf>

Roldão, M., C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Román, M. & Torrecilla, F. (2010). *Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância)*. Caderno de Educação de Infância, 89. Consultado a 5 de março de 2020, em: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8955/txt128245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sarmiento, M. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto:ASA.

Silva, M. (2019). *Remar Contra a Maré de uma Avaliação Burocrática*. Lisboa: ISPA. Consultado a 5 de março de 2020, em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7017/1/Educar%20hoje%20247-260.pdf>

Sim-Sim, I., Silva, A., C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomás, C. (2007). *Participação Não Tem Idade*. Brasil: Editora Unijui, 78, 45-687

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

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

7. Anexos

| | ' ' | | | ' |

**Anexo A. Portefólio da prática em
jardim-de-infância**

| | ' ' | | ' ' |

Este anexo, por ser muito extenso (190páginas), encontra-se gravado em PDF na seguinte pasta da pen drive: “PatríciaMoreira_PortefólioPPSII_2018037_MEPEC”.

**Anexo B. Guião de Entrevista
Educadora Cooperante**

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Educadora

<u>Blocos de Informação</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Formulação de Questões</u>	<u>Observações</u>
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções que profissionais de educação de infância têm sobre o brincar e qual o lugar e função que assume na sua ação pedagógica. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso dos/as educadores/as de infância 	<p>B1 – Qual é a sua formação escolar e profissional?</p> <p>B2 – Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?</p> <p>B3 – Gosta da sua profissão? Porquê?</p> <p>B4 – Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B5 – Já trabalhou nas duas valências da educação de infância? O que as aproxima e o que as distingue?</p> <p>B6 – Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p>B7 – Pretende frequentar ou já frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	
C. Perspetiva sobre a importância da Literatura para a Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as histórias infantis e a prática pedagógica 	<p>C1 – Na sua opinião, qual a importância da literatura para a infância?</p> <p>C2 – Com que frequência utiliza livros de literatura para a infância? Porquê?</p> <p>C3 – Quais os critérios para a escolha dos livros?</p> <p>C4 – Pode citar o nome de alguns livros que</p>	

		costuma utilizar na sua prática?	
D. Relação entre a Literatura Infantil e o trabalho das diversas áreas de conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as histórias infantis, as áreas de conteúdo e a prática pedagógica 	D1 – Qual/Quais domínios e subdomínios do saber mais está/estão presentes nas atividades orientadas que realiza? Porquê? D2 – Qual/Quais as áreas de conteúdo mais presentes nos livros de literatura infantil que utiliza na sua prática? Porquê? D3 – Já iniciou algum projeto a partir de um livro infantil? Qual	
E. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	

**Anexo C. Transcrição da Entrevista
da Educadora Cooperante**

| | ' ' | | ' ' |

B1 – Qual é a sua formação escolar e profissional?

12º Ano e uma licenciatura em Problemáticas de Risco/ Intervenção Precoce

B2 – Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?

36 anos

B3 – Gosta da sua profissão? Porquê?

Sim. Porque todos os dias são diferentes! Com novas descobertas, novas partilhas e muitas surpresas.

B4 – Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

Uma certa insegurança sobre como abordar certos temas com o grupo e as regras/ limites dentro do grupo. Neste momento, tento diversificar ao máximo o meu trabalho nos diferentes domínios. Tenho como base as curiosidades e descobertas das crianças para planear o dia.

B5 – Já trabalhou nas duas valências da educação de infância? O que as aproxima e o que as distingue?

Sim mas tenho pouca experiência a nível da creche. O que as aproxima são a criança ter necessidade de afeto, segurança e atenção em qualquer idade. O que as distingue são as necessidades e interesses consoante a idade.

B6 – Fale-me do seu percurso nesta organização.

Estou nesta instituição há muitos anos, 36 anos....Uma vida! Sempre estive na categoria de educadora de infância. Permaneci a maior parte deste percurso na Casa de Arroios mas estive 6 anos na Casa de Calafates (Bairro Alto).

B7 – Pretende frequentar ou já frequentou alguns cursos/ações de formação?

Sim como se calcula já fiz muitíssimas ações de formação! Neste momento acabei de ter uma ação sobre a educação holística (Recreios e muitos Brincar...Mos) e outra sobre 1ºos socorros e Emergências Médicas Pediátricas.

C1 – Na sua opinião, qual a importância da literatura para a infância?

A literatura é sempre importante seja que idade se tiver! Incentiva a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

C2 – Com que frequência utiliza livros de literatura para a infância? Porquê?

Quase todos os dias porque o grupo o solicita trazendo livros de casa e também porque é uma atividade diversificada e única.

C3 – Quais os critérios para a escolha dos livros?

Imagem e texto, por esta ordem.

C4 – Pode citar o nome de alguns livros que costuma utilizar na sua prática?

São tantos mas deixo aqui o nome de dois: “A Lua” de *Britta Teckentrup* e “Nicomedes, o careca” de *Pinto & Chinto*.

D1 – Qual/Quais domínios e subdomínios do saber mais está/estão presentes nas atividades orientadas que realiza? Porquê?

Todos ou quase todos, pelo menos é essa a minha intenção ao planificar as atividades. Porque todos eles estão interligados e contribuem para um desenvolvimento harmonioso na criança.

D2 – Qual/Quais as áreas de conteúdo mais presentes nos livros de literatura infantil que utiliza na sua prática? Porquê?

Todas. Depende da intencionalidade educativa que se pretende dar ao ler uma história.

D3 – Já iniciou algum projeto a partir de um livro infantil? Qual?

Sim diversos. Os mais recentes foram sobre “O Monstro das Cores” e “A que sabe a Lua” (ano letivo 2018/2019)

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

“...Se nós quisermos, se nós soubermos, se nós pudermos, se nós imaginarmos, conseguimos “ler” muitas e diferentes “coisas” num livro.

As imagens, os sons, os cheiros, os formatos, as palavras, as cores, as formas, as histórias. E até conseguimos ler os afetos quando a leitura é partilhada: Pai e filho, mãe e pai, avó e um parente distante que veio da Patagónia na semana passada para nos visitar e tomar chá connosco...

Ler assim é imprescindível.”

(No âmbito do projeto "A Guardadora de Livros e o Homem do Saco" – Helena Faria)

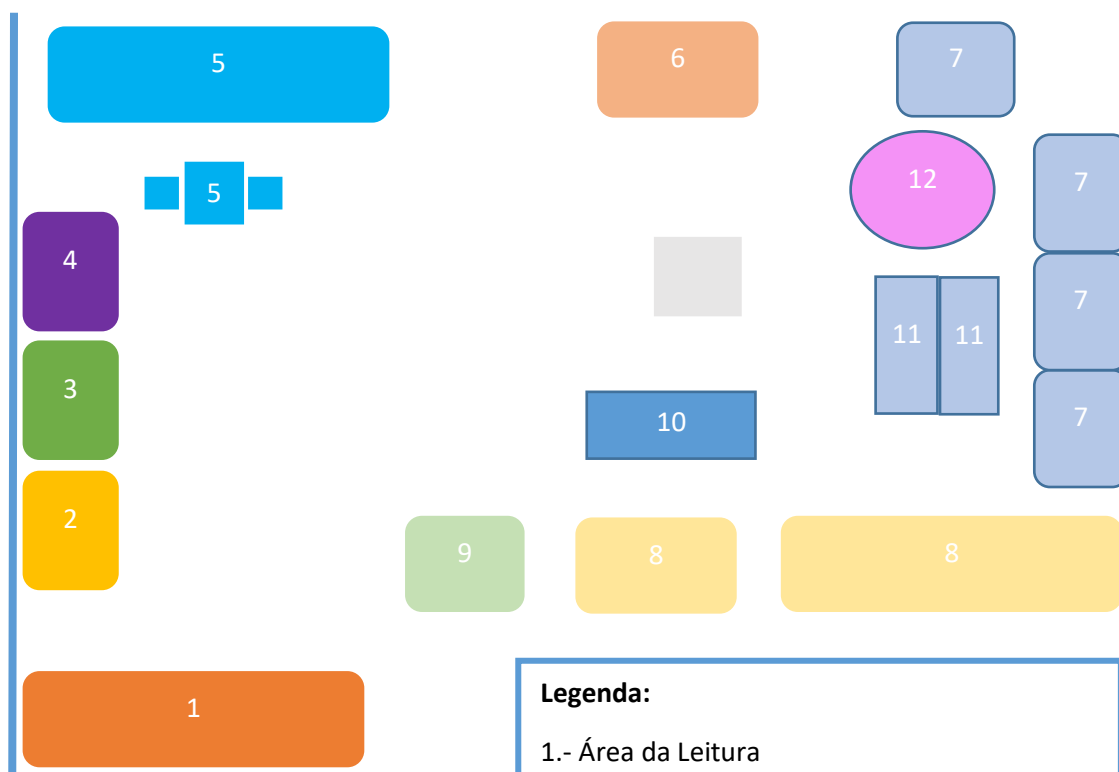
**Anexo D. Categorização da Educadora
Cooperante**

| | ' ' | | | ' ' |

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
Perspetiva sobre a importância da Literatura para a Infância	Enriquecimento Pedagógico	Novas rotinas	“Incentiva a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância.”	1
		Aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens	“A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.”	1
Importância de aprendizagens articuladas		“Porque todos eles estão interligados e contribuem para um desenvolvimento harmonioso na criança”	1	
A importância da Leitura na aprendizagem		<p>“...Se nós quisermos, se nós soubermos, se nós pudermos, se nós imaginarmos, conseguimos “ler” muitas e diferentes “coisas” num livro.</p> <p>As imagens, os sons, os cheiros, os formatos, as palavras, as cores, as formas, as histórias. E até conseguimos ler os afetos quando a leitura é partilhada: Pai e filho, mãe e pai, avó e um parente distante que veio da Patagónia na semana passada para nos visitar e tomar chá connosco...</p> <p><i>Ler assim é imprescindível.</i>”</p> <p>(No âmbito do projeto "A Guardadora de Livros e o Homem do Saco" – Helena Faria)</p>	1	
Relação entre a Literatura Infantil e o trabalho das diversas áreas de conteúdo				

Anexo E.Planta da Sala de Atividade

| | ' ' | | ' ' |



Legenda:

- 1.- Área da Leitura
- 2.- Área da Garagem
- 3.- Área da Natureza
- 4.- Área dos Disfarces
- 5.- Área da Casa
- 6.- Computador
- 7.- Arrumação dos Jogos e Utensílios Plásticos
- 8.- Arrumação
- 9.- Mesa das texturas
- 10.- Mesa dos Desenhos
- 11.- Mesa dos Jogos
- 12.- Mesa das atividades plásticas

**Anexo F. Caracterização do grupo de
crianças a nível dos marcadores
Biossociais**

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Género	Idade	Nacionalidade	Irmãos	Tempo com a Educadora
Aa.	Fem.	4 anos	Nepalesa	0	2 anos
A.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Af.	Masc.	4 anos	Portuguesa	1	2 anos
B.	Masc.	4 anos	Portuguesa	1	2 anos
D.	Masc.	4 anos	Portuguesa	2	2 anos
E.	Masc.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
F.	Masc.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
G.	Masc.	4 anos	Portuguesa	1	2 anos
la.	Fem.	4 anos	Portuguesa	3	2 anos
I.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
J.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
L.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Lo.	Masc.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
ML.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Mt.	Masc.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Ms.	Masc.	3 anos	Portuguesa	1	2 anos
M.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
P.	Masc.	4 anos	Portuguesa	1	2 anos
S.	Fem.	3 anos	Portuguesa	1	2 anos
T.	Masc.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Va.	Masc.	4 anos	Portuguesa	1	2 anos
V.	Fem.	4 anos	Portuguesa	0	2 anos
Vt.	Fem.	4 anos	Portuguesa	2	2 anos

Anexo G. Dia Tipo

| | ' ' | | ' ' |

Dia Tipo	
8h00 - 9h30	Acolhimento numa sala de pré-escolar ou recreio
9h30 - 10h45	Trabalho em grande/pequeno Grupo
10h45 - 11h00	Reforço da Manhã
11h00 - 12h30	Momento de Brincadeira Livre na sala de atividades ou recreio
12h30 - 13h00	Almoço
13h00 - 14h00	Momento de Brincadeira Livre na sala de atividades ou recreio
14h00- 15h00	Momento do Relaxamento
15h00 - 15h30	Lanche
15h30 - 18h00	Atividades Extra-Curriculares Momento de Brincadeira Livre na sala de atividades ou recreio

Nota. Elaboração própria, com base na análise do Projeto de Sala, no âmbito da PPS II, 2019/2020

Anexo H.Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Ética na Investigação (Tomás, 2011)	Princípios Éticos e Deontológicos na Prática Profissional Supervisionada	Ética na Profissionalidade (APEI)
<p>Objetivos do Trabalho</p>	<p>Os objetivos e a problemática da investigação foram apresentados à educadora cooperante, sendo discutidos a pertinência do tema bem como dos objetivos. Desta forma justifiquei a minha escolha e nomeando os aspetos que me motivaram a escolher este tema. A educadora cooperante apoiou as minhas escolhas, prontificando-se a ajudar-me sempre que necessário.</p> <p>Relativamente às famílias, explicitarei os objetivos da minha presença na instituição através de uma carta de apresentação afixada à porta da sala, e depois apresentei-me individualmente a cada família quando ia recebendo as crianças em sala.</p> <p>Quanto à criança, apresentei-me no primeiro dia de estágio durante o momento da Reunião de Grupo e expliquei que estava a estudar para ser uma educadora tal como a educadora cooperante.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” p. 2 - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” p.2 <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” p.2 - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” p.2 <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu

		contexto” p.1
Custos e Benefícios	<p>Uma vez que a investigação se baseava em explorar diversos livros para a infância que abrangiam diversos domínios do conhecimento, sinto que considero que o meu estudo não apresentou custos para o grupo pois garanti os seus interesses, o seu bem-estar e a sua privacidade.</p> <p>Na toca aos benefícios, assumo que a investigação foi benéfica para o grupo, pois, em conjunto com as crianças, com a equipa de sala e com as famílias descobrimos diversos pontos de interesses das crianças.</p>	<p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” p.1 - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” p.2
Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, foi assegurado tanto às famílias, como à equipa educativa que os nomes das crianças, como os da equipa educativa e da instituição serão codificadas com siglas, cumprindo o princípio da confidencialidade.</p> <p>Já as fotografias serão divulgadas apenas para fins do relatório, sendo as caras desfocadas para que não seja possível identificar nenhuma criança.</p>	<p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” p.2 <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” p.2

<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que diz respeito a este aspeto, todas as crianças sempre tiveram direito à escolha de quererem ou não participar nas dinamizações efetuadas, contudo nunca aconteceu uma criança recusar-se a participar.</p>	<p>Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” p.2
<p>Fundamentos</p>	<p>Em relação ao fundamento da minha ação, a mesma baseia-se em como as crianças reagem a cada dinamização e, em conjunto com a equipa de sala e a orientadora de estágio, adotar estratégia mais adequadas ou eficazes para cada situação.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” p.2 <p>Criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” p.1
<p>Planificação e Definição dos objetivos de investigação</p>	<p>No que toca às planificações e à definição dos objetivos de investigação, foram realizados em conjunto com a educadora cooperante e com a professora orientadora de estágio.</p> <p>Desta forma a equipa educativa de sala está informada a qual o objeto de estudo e quais as suas finalidades e objetivos, o que torna mais fácil o esclarecimento de</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas” p. 2 <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os co

	<p>dúvidas e o apoio entre todos os intervenientes.</p> <p>Relativamente às crianças, que têm um papel fundamental na planificação e na definição do problema, foi realizada uma conversa onde as crianças trocaram ideias sobre o tema das dinamizações e foram delineadas perguntas para as quais queriam obter resposta.</p>	<p>ntributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” p.2</p> <p>Criança</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” p.1</p>
Consentimento informado	<p>Em relação à entrega dos consentimentos informados, temos de respeitar as opções de cada família de aceitar ou não, quer no caso das fotografias, quer no caso do portefólio das crianças. O mesmo se aplica se uma criança não quiser ser fotografada/gravada, temos de respeitar a sua vontade.</p>	<p>Família</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” p.2</p> <p>Criança</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” p.2</p>
Uso e relato das conclusões	<p>Durante todo o percurso da PPS e da investigação, procurei enviar por e-mail e falar com a equipa educativa e com a orientadora cooperante. Tendo, assim, todo o acesso às reflexões semanais, bem como, às conclusões</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” p.2</p> <p>- “Ser solidário nas decisões tomadas em</p>

	<p>usões chegadas em cada etapa da investigação.</p> <p>Após terminada a investigação, as conclusões serão enviadas por email à educadora cooperante e à orientadora cooperante.</p>	<p>conjunto e em situações problemáticas.” p .2</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” p.2</p>
<p>Possível impacto nas crianças</p>	<p>Numa fase inicial, causei algum desconforto e desconfiança principalmente nas famílias. Quanto às crianças no início ficaram desconfiadas e curiosas, contudo nenhuma mudou de postura na sala nem com a equipa educativa, tendo sido uma adaptação bastante natural e fluida.</p> <p>Ao nível da investigação, creio que não causou um impacto nas crianças, apenas na rotina pois obtiveram mais dinamizações do que era normal realizarem.</p>	<p>Famílias:</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” p.2</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” p.2</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” p.2</p> <p>Crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades,</p>

		promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” p.1
Informação às crianças e adultos envolvidos	De forma a que todo este processo seja transparente, e que todos os intervenientes, famílias/equipa educativa/ crianças, sejam informados do que aconteceu e das conclusões chegadas durante a investigação optei por criar o “quadro das descobertas”, onde todas as semanas são colocadas fotografias do que aconteceu e do que foi dinamizado. Bem como um diálogo, com as crianças e com a equipa educativa, no final de cada dinamização para dialogar sobre os processos utilizados e o que foi feito.	<p>Equipa Educativa:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” p.2</p> <p>Famílias:</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” p.2</p> <p>Crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” p.2</p>

**Anexo I. Planificações das
Atividades**

| | ' ' | | ' ' |

Planificação Semanal de 11 a 15 de novembro de 2019				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
	Início da planificação do projeto O que sabemos? O que queremos saber? O que queremos fazer?	Início da pesquisa		

12 de novembro					
<u>O que sabemos? O que queremos saber? O que queremos fazer?</u>					
Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<u>Organização do grupo</u> • Começamos por juntar as crianças todas em U, para que todas as crianças consigam ver. <u>Para promover participação de cada criança</u>	Damos assim início à discussão do tema, bem como a explicação de como é que este surgiu. De seguida, perguntamos às crianças o que sabem sobre o tema e o que gostavam de saber.	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar e partilhar conhecimentos sobre o tema; Sugerir atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> Canetas Quadro Branco Crianças Ajudante J. Educador a C. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa ativamente, fazendo intervenções, respeitando a vez do outro; Sugere e partilha as suas ideias sobre a temática; Responde às questões colocadas; 	15'

- Faço perguntas às crianças que não costumam participar tanto

Por fim, é realizada uma chuva de ideias sobre as atividades que o grupo gostava de realizar.

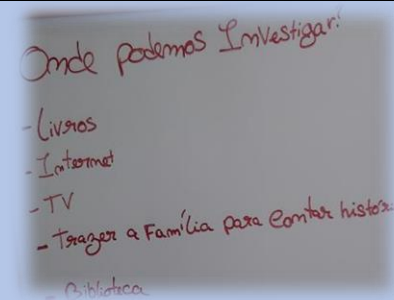
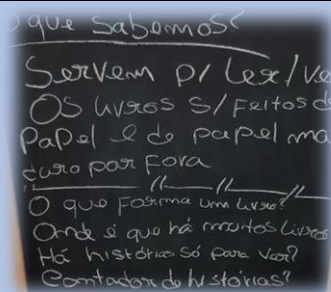
- Sugere atividades para desenvolver sobre o tema;
- Diz o que acha sobre o tema;
- Partilha o que sabe sobre o tema;

Reflexão

Nesta dinamização optei por adotar um papel de guia/mediador da discussão, enquanto o grupo expôs aquilo que sabia sobre o tema. Contudo quando haviam opiniões/ideias diferentes sobre algum dos aspetos sugeria que descobríssemos a resposta correta, através de pesquisa e de dinamizações do interesse do grupo, estas opções de dinamizações foram discutidas em grande grupo de forma a perceber se eram do interesse pessoal das crianças.

Futuramente, quando voltar a realizar este tipo de conversas/discussões com crianças desta faixa etária o enfoque será as suas experiências vividas e as suas rotinas na organização e em casa com as famílias. Todavia, no geral a atividade correu muito bem e até mesmo as crianças mais introvertidas e tímidas em falar em grande grupo participaram com a interajuda dos colegas e minha.

Registos Fotográficos



13 de novembro					
Início da Pesquisa					
Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sentados no chão junto ao computador <p><u>Para promover participação de cada criança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> São efetuadas perguntas sobre o tema Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem seus conhecimentos. 	<p>Iniciamos a dinamização perguntando às crianças se elas se lembram do que realizaram no dia anterior.</p> <p>De seguida, juntei o grupo ao pé do computador e iniciámos a pesquisa, percorrendo todas as perguntas que tinham sido efetuadas pelo grupo.</p> <p>Por fim, as respostas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar e partilhar conhecimentos sobre o tema; Sugerir atividades; Efetuar mais perguntas sobre o tema 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Crianças Ajudante J. Educador a C. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa ativamente, fazendo intervenções, respeitando a vez do outro; Sugere e partilha as suas ideias sobre a temática; Responde às questões colocadas; 	15'

são escritas na tabela
efetuada no dia
anterior.

Reflexão

Dei início a esta dinamização a partir da revisão do que fizemos no dia anterior, as crianças reagiram bastante bem a esta fase de relembrar do que tinha sido feito, uma vez que, souberam responder às perguntas efetuadas, colaborando uns com os outros para chegar aos detalhes da atividade realizada.

Na segunda etapa, seleccionámos algumas perguntas para pesquisar no computador, dei oportunidade para o grupo de seleccionar as mesmas. Contudo, deveria ter colocado o computador mais próximo e ao nível das crianças, de forma a favorecer a sua participação na dinamização, apesar disto, o grupo continuou a dar a sua opinião sobre os assuntos e a contra-argumentar as informações encontradas.

Registos Fotográficos

Planificação Semanal de 18 a 22 de novembro de 2019

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
História "As Mãos Não São Para Bater"		Dia do Pijama		Exercício com Sombras

18 de novembro

História “As Mãos Não São Para Bater”

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sentados no chão em roda. <p>Para obter a atenção das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> Início a dinamização a cantare, conforme o que uma canção (<i>Todos, todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É a hora da história/ e nós vamos escutar</i>) <p>Para promover participação de cada criança</p> <ul style="list-style-type: none"> São efetuadas 	<p>A história é dinamizada depois do momento da reunião de grupo, aproveitando a disposição do grupo pela sala.</p> <p>Apresentamos o livro, conforme o que pesquisamos anteriormente, perguntamos o nome da sua estrutura exterior (Capa, contracapa e lombada).</p> <p>Durante a história o livro repete bastantes vezes “As mãos não</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar e partilhar conhecimentos sobre o tema; Expressar emoções e sentimentos Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> História “As Mãos Não São Para Bater” Crianças Ajudante J. Educador a C. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa ativamente, fazendo intervenções, respeitando a vez do outro; Sugere e partilha as suas ideias sobre a temática; Responde às questões colocadas; Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las. Explora as sombras. 	<p>30’</p>

<p>perguntas sobre o tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus conhecimentos. 	<p>são para bater”, desta forma, podemos interagir com o grupo pedindo para eles completarem a frase. No final do livro, realizamos algumas</p>				
<p><u>Termino de dinamização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A sessão termina quando as crianças terminarem demonstrar que sombra é que mais gostaram de fazer 	<p>perguntas sobre o que estava retratado no texto. Por fim, é efetuada uma pequena exploração de sombras com as mãos. Onde as crianças mantêm a sua organização no espaço e através da luz que está na sala exploram que formas é que podem fazer com as suas mãos, de seguida, cada criança</p>				

mostra ao grupo o que conseguiu fazer.

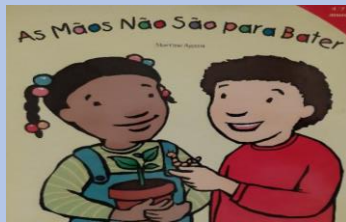
Reflexão

Este tema surgiu devido a uma fase em que o grupo se encontrava mais conflituoso, por consequente, senti necessidade de lhes mostrar que existem outras formas de resolver um problema. Desta forma, antes de começar a ler o livro questionei as crianças sobre as diversas formas de usar mãos, ao que obtive bastantes respostas, tais como, dar abraços, fazer festinhas, dar “mais 5”, bater palmas, entre outras.

Posteriormente, dei início à leitura do livro onde repetia diversas vezes a seguinte frase, “As mãos não servem para bater”, ao que levou a um maior envolvimento do grupo, visto que, o mesmo repetia a frase ao longo da história. No final vimos que as mãos servem para muitas mais coisas do que eles disseram, pelo que, ficaram bastante interessados pelas sombras, desta forma, aproveitando a luz natural da sala, fizemos algumas explorações de sombras com as mãos.

Desta atividade obtive um feedback bastante positivo, uma vez que as crianças quando tinham algum problema repetiam a frase do livro ou, como dizia no mesmo, quando não conseguiam resolver sem recurso à violência, pediam ajuda a um adulto. Mas também porque ao acordar da sesta o F. começou a explorar as sombras, tal como fizemos da parte da manhã, e chamou-me a atenção para o facto de estar a utilizar um pequeno raio de luz que entrava pela sala, mesmo ao lado dele.

Registos Fotográficos



22 de novembro

Exercício com Sombras

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p>Preparação da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • É necessário que antes da atividade organize o espaço de modo a que todas as crianças consigam ver o que está a ser representado, como, para colocar o holofote e o lençol onde vão decorrer o jogo dramático. <p>Organização do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentados em círculo 	<p>A sessão é dinamizada depois do momento da reunião do grupo, aproveitando a disposição do grupo pela sala.</p> <p>Começo por perguntar ao grupo para que observem as mãos e para exemplificarem com um colega à escolha.</p> <p>De seguida, explico que cada criança irá retirar um cartão à sorte e que têm de explicar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recriar experiências do quotidiano • Identificar as experiências utilizadas no jogo dramático 	<ul style="list-style-type: none"> • Lençol Branco • Holofote • Cartões com ações • Crianças • Ajudante J. • Educador a C. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa ativamente, fazendo intervenções, respeitando a vez do outro; • Sugere e partilha as suas ideias sobre a temática; • Responde às questões colocadas; • Explora o jogo dramático através das sobras 	<p>30'</p>

<p>no início e no final da dinamização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o jogo da sombra, enquanto dramático, o grupo restante tenta encontrasse adivinhar o que está a em meia lua, de forma ser representado. <p>a que todas as crianças consigam ver</p> <p>Para obter a atenção das crianças</p>	<p>que está no cartão atrás do pano, através</p> <p>No final pergunto às crianças o que mais gostaram e o que menos gostaram, bem</p>				
<p>como, qual foi a sombra que mais lembram do livro <i>As mãos não são para bater</i>, pedindo para completarem a última parte do título.</p>					
<p>Para promover a participação de cada criança</p>					

<ul style="list-style-type: none"> • São efetuadas perguntas sobre o tema • Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus conhecimentos. 				
<p>Termino de <u>dinamização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A sessão termina quando todas as crianças terem tido a oportunidade de exemplificar a sua ação. 				
Reflexão				
<p>No seguimento da atividade anterior, devido ao interesse notório das crianças pela exploração de sombras, planeei esta dinamização. Devido ao facto de uma educadora estar a utilizar o projetor, agilizei com ela a melhor forma de resolver este imprevisto, desta forma, combinamos que quando ela terminasse de utilizar levava o grupo para o espaço exterior e eu poderia utilizar a sala dela para a atividade planeada.</p> <p>Posteriormente, expliquei ao grupo o que ia acontecer e expliquei a atividade, como o pano em baixo estava tapado com cartolinas tive</p>				

de levantar algumas crianças para que a demonstração delas se notasse.

No geral acho que a atividade se desenvolveu de forma positiva, as crianças foram bastante participativas, respeitaram a vez de quem estava a representar e no final pediram para que este género de atividades se fizesse com mais frequência.

Registo Fotográfico



Planificação Semanal de 25 a 29 de novembro de 2019

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
A Boneca Margarida (Boneca das Histórias)				Leitura do Livro Construção do Livro do Projeto

25 de novembro

A Boneca Margarida (Boneca das Histórias)

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Inicia-se a sessão com o grupo sentado no chão em roda <p><u>Para obter a atenção das crianças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentamos Boneca Margarida. <p><u>Formação de Grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntamos aos grupos quem quer efetuar a atividade e, seguida, efetuamos grupos de 4/5 elementos. Pelo critério 	<p>A dinamização começa com a apresentação da boneca Margarida ao grupo.</p> <p>De seguida é explicado que ela tem três bolsos com cartas, um com locais, outro com personagens e outro com objetos. Com estas cartas as crianças, farão individualmente, uma história que representaram a</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sequencializar ações através dos cartões que são fornecidos Criar uma história estruturada Representar a história através do desenho 	<ul style="list-style-type: none"> Boneca das Histórias Cartões com locais Cartões com Objetos Cartões com personagens Folhas brancas A4 Lápis Canetas de feltro Crianças Educadora C. Ajudante J. 	<ul style="list-style-type: none"> Cria uma história com os diferentes elementos fornecidos Representa a história criada através do desenho Sequencializa ações com sentido, tendo um fio condutor Utiliza um vocabulário coerente e com sentido 	<p>30'</p>

<p>de que os que têm menos dificuldade ajudam os outros, que têm mais dificuldade.</p>	<p>através de um desenho. Cabe ao adulto escrever o que é dito pela criança, na parte de traz da mesma folha,</p>				
<p>Para promover participação de cada criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com os pequenos grupos que cada criança criasse a sua história a partir dos cartões. • Com as crianças mais tímidas perguntamos que querem a ajuda dos colegas 	<p>sobrepor a história ao desenho. Os cartões são tirados pela criança à sorte. Por fim as crianças apresentam o seu trabalho ao grupo.</p>				
<p><u>Tipos de perguntas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Podemos efetuar 					

dois tipos de perguntas, mais abertas (para as crianças com menos dificuldades) ou mais específicas (para as crianças com mais dificuldades na atividade)

Termino de dinamização

- Como termino de dinamização as crianças explicam aos colegas a sua história e o seu desenho.

Reflexão

Iniciei a dinamização desta atividade com a apresentação da boneca Margarida na reunião de grupo, comecei por perguntar o que é que achavam que íamos fazer com a boneca, ao qual as crianças disseram brincar. Posteriormente disse que iríamos criar as nossas próprias histórias através de 3 cartões que estavam nos bolsos da boneca.

Seguidamente, criei grupos de trabalho, porque este é um grupo bastante numeroso e cada criança tem o seu tempo de concentração e as suas necessidades individuais, neste sentido, adaptei a minha atividade consoante as necessidades educativas de cada criança. Como esta não é uma tarefa que estejam habituados a fazer, ao longo dos grupos ia sempre fomentando a partilha de ideias e ia sempre

fazendo perguntas (mais abertas ou mais fechadas) de acordo com os grupos com que estava a trabalhar.

Para finalizar, as crianças fizeram as ilustrações das suas histórias, esta foi uma atividade com bastante receptividade por parte do grupo, uma vez que o resultado foram histórias bastante originais e desenvolvidas.

Registos Fotográficos



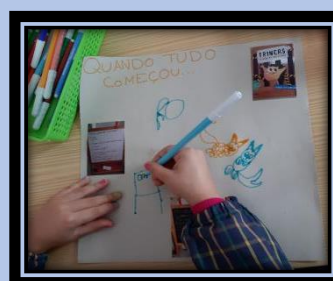
29 de novembro até o Fim do Projeto

Construção do Livro do Projeto

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> No início da atividade, estarão sentados no chão em meia lua. No decorrer, estarão nas mesas em pequenos grupos <p><u>Para obter a atenção das crianças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Início de dinamização a cantar uma canção (<i>Todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É a hora da história/ e nós</i> 	<p>Iniciamos a sessão com a leitura do livro, onde as crianças também participam uma vez que existem partes de livro que não têm texto e que terão de ser elas a inventar uma história.</p> <p>De seguida, começamos por construir a capa com pedaços de cartão mais rijo onde as crianças poderão recortar e colar pedaços de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizar recortes de figuras aleatórias Controlar a pega correta do pincel Realizar desenhos de acordo com a temática Falar sobre os seus interesses Verbalizar o que mais gostou e o que menos gostou 	<ul style="list-style-type: none"> Folhas de papel manteiga 2 quadrados de cartão Argolas Papel de lustro Revistas Lápis de cor Lápis de cera Canetas de feltro Cola branca Fotografias Crianças Educadora C. Ajudante J. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorta pequenos pedaços de papel Pega de forma adequada no pincel Realiza desenhos de acordo com a temática Verbaliza os seus interesses e gostos 	<p align="center">30'</p>

<p>vamos escutar)</p> <p><u>Formação de Grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntamos aos grupo quem quer efetuar a atividade e, de seguida, efetuamos grupos de 4/5 elementos. Pelo critério de que os que têm menos dificuldade ajudam os outros, que têm mais dificuldade. <p><u>Para promover a participação de cada criança</u></p>	<p>papel, bem como fazer bolinhas de papel colorido e também colar.</p> <p>Na contra capa (que é de mesmo material da capa), as crianças efetuaram desenhos, com canetas de feltros, lápis ou lápis de cera.</p> <p>Ao longo do projeto, serão impressas fotografias de todas as atividades efetuadas e as crianças farão um desenho e será escrita a sua opinião sobre as mesmas.</p> <p>Quando o livro estiver completo, será o elemento principal da</p>				
<ul style="list-style-type: none"> Todas as crianças que quiserem participar, será lhes dado uma folha em que terão de fazer o desenho sobre 	<p>o elemento principal da</p>				

atividade	divulgação.				
<u>Termino de dinamização</u>					
<ul style="list-style-type: none"> Quando o livro estiver completo será apresentado a outra sala, bem como aos pais e à comunidade educativa. 					
Reflexão					
<p>Esta atividade surgiu por parte das crianças, uma vez que as mesmas disseram que gostavam de contruir e fazer um livro. Desta forma, eu sugeri que fizéssemos um livro sobre o projeto para posteriormente apresentarmos na divulgação do mesmo. Os materiais de construção foram escolhidos pelas crianças e a forma de o organizar também, assim, podemos afirmar que este é o livro do grupo.</p> <p>Esta atividade poderia ter sido melhor estruturada, uma vez que houveram tempos muito espaçados na sua realização. Neste sentido, o que mudaria se a realizasse novamente é que a utilizaria como recurso de avaliação das atividades realizadas, isto é, seria uma atividade onde as crianças tivessem a oportunidade de refletir sobre o que foi dinamizado e se expressariam melhor (através do desenho e o diálogo) sobre o que gostaram e o que não gostaram, o objetivo seria realizar este livro do projeto após a realização de alguma atividade sobre o mesmo.</p> <p>Contudo, o grupo desfrutou da realização desta atividade e fez com que percebessem os principais elementos de um livro e com que soubessem distingui-los. Posteriormente, este livro foi utilizado como meio de divulgação do projeto, onde as crianças o utilizaram como se fossem contar uma história à sala dos 5 anos.</p>					
Registos Fotográficos					



Planificação Semanal de 2 a 6 de dezembro de 2019

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				Visita de Estudo à Biblioteca

6 de dezembro

Visita de Estudo à Biblioteca

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<u>Organização do grupo</u>	Começamos por	• Deslocar-se	• Biblioteca	• Efetua questões	30'

<ul style="list-style-type: none"> No início e no final da dinamização o grupo irá estar sentado no chão em roda Durante a deslocação para a biblioteca o grupo irá estar em pares, que já estão previamente estabelecidos pela educadora no início do ano. 	<p>informar as crianças que iremos a uma biblioteca e se alguma delas sabe o que é ou se alguma vez já esteve em alguma biblioteca.</p> <p>De seguida, iremos a uma biblioteca. Na biblioteca estarão as duas contadoras de histórias que irá fazer uma dinamização.</p> <p>Quando regressarmos à organização serão efetuadas perguntas, tais como, qual era a profissão das duas senhoras, o que é que elas faziam, o que gostaram mais, o que gostaram menos.</p>	<p>segundo as regras para a biblioteca</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as regras da biblioteca Esperar e respeitar a vez do outro Colocar perguntas sobre a visita de estudo Responder às questões colocadas 	<ul style="list-style-type: none"> Contador de Histórias Crianças Educadora C. Ajudante J. 	<p>adequadas ao tema</p> <ul style="list-style-type: none"> Responde às perguntas corretamente Retrata verbalmente aquilo que vivenciou
Reflexão				

Planeie esta visita à biblioteca com o objetivo de responder a duas das perguntas do grupo “Onde é que há muitos livros e tem de se fazer silêncio? / Existe alguma profissão que seja só contar histórias?”. Desta forma, o percurso foi planeado com a educadora cooperante e a instituição foi informada que iríamos sair da escola, contudo o horário de almoço das crianças não sofria alterações.

A deslocação correu muito bem, uma vez que as crianças perceberam e cumpriram as regras para chegarmos todos em segurança. Na biblioteca, tivemos contacto com duas contadoras de histórias que dinamizaram dois contos e interagiram bastante com o grupo, fazendo com que o mesmo fizesse parte da história. Como se pode observar nas fotografias abaixo apresentadas o grupo estava bastante interessado e envolvido nesta atividade.

No final da apresentação dos contos, foi nos dada autorização para que o grupo explorasse e contactasse com os diferentes livros para a infância que estavam disponíveis na biblioteca. Quando estávamos a sair a educadora C. disse que gostava de conseguir fazer este tipo de visitas todos os meses, levo isto como um bom feedback em relação à organização da visita.

O grupo deu um feedback bastante positivo em relação a esta manhã que foi bastante diferente do habitual, em que gostaram muito dos contos que ouviram e ficaram impressionados com a quantidade de livros que havia na biblioteca.

Registos Fotográficos



Planificação Semanal de 9 a 13 de dezembro de 2019				
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
		Leitura do Livro <i>As Palavras que Fugiram do Dicionário</i> Construção de um Dicionário	Leitura do Livro <i>Chibos Sabichões</i> Tabela das alturas Gráfico da personagem da história preferida	

11 de dezembro					
Leitura do Livro <i>As Palavras que Fugiram do Dicionário</i> Construção de um Dicionário					
Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<u>Organização do grupo</u> <ul style="list-style-type: none"> Sentados no chão em roda. <u>Para obter a atenção das crianças</u>	Iniciamos a sessão com a leitura do livro, onde as crianças também participam uma vez que existem palavras inventadas	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar e partilhar conhecimentos sobre o tema Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, 	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>As Palavras que Fugiram do Dicionário</i> Folhas A4 Pasta de 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica parecenças entre as palavras inventadas e as que existem Sabe o significado das palavras que analisa 	30'

<p>• Início</p> <p>dinamização a cantar</p> <p>uma canção (<i>Todos, todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É hora da história/ e nós vamos escutar</i>)</p> <p>Para promover participação de cada criança</p> <p>• São efetuadas perguntas sobre o tema</p> <p>• Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus conhecimentos.</p> <p><u>Termino de dinamização</u></p> <p>A sessão termina quando as crianças tiverem acabado de ilustrar as</p>	<p>ae, á medida que vou avançando a história, peço que as crianças me digam o que acham o que é aquelas palavras podem querer dizer.</p> <p>Posteriormente, em pequenos grupos, as crianças analisam as palavras e analisam a sua parecença com palavras que existem.</p> <p>Enquanto o adulto a palavra que está a ser analisada e significado dado pela criança. Por fim, cada criança ilustra o significado da palavra que escolheu analisar.</p>	<p>numa atitude de partilha e de cooperação</p> <p>• Identificar o significado das palavras</p> <p>• Reconhecer palavras semelhantes à que é demonstrada</p> <p>• Realizar um desenho que coincida com o significado da palavra</p>	<p>arquivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canetas de feltro • Lápis de cor • Crianças • Educadora C. • Ajudante J. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz coincidir a ilustração com o sentido da palavra
---	--	---	---	---

palavras.

Reflexão

Nesta atividade teve como principal objetivo demonstrar ao grupo que os livros podem ser de carácter informativo, como é o caso dos dicionários. Desta forma inspirei-me num livro *As palavras que saíram do Dicionário*, dinamizei o mesmo em sala e posteriormente perguntei às crianças se haviam palavras parecidas com aquelas que estavam no dicionário.

Esta foi uma dinamização diferente do que o grupo está habituado, contudo acho que foi interessante o facto de terem conseguido achar diversas palavras parecidas com aquelas que estavam no livro (que eram inventadas). No final da dinamização perguntei ao grupo se tinha gostado deste formato de atividades, ao qual alguns elementos disseram que não por não ser muito divertido.

Após refletir, poderia ter tornado a atividade mais dinâmica, dando a possibilidade de as crianças inventarem as suas próprias palavras.

Registos Fotográficos

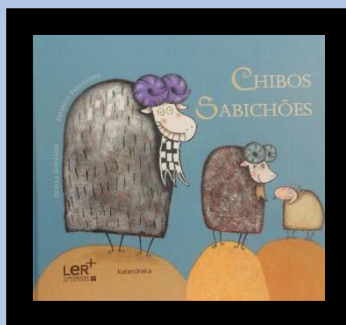


12 de dezembro

Leitura do Livro *Chibos Sabichões*

Tabela das alturas					
Gráfico da personagem da história preferida					
Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sentados no chão em roda. <p><u>Para obter a atenção das crianças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Início dinamização a cantar uma canção (<i>Todos, todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É a hora da história/ e nós vamos escutar</i>) <p><u>Para promover a participação de cada criança</u></p>	<p>Aproveitando a distribuição do grupo no momento da reunião da manhã, inicio a atividade através da história <i>Os Chibos Sabichões</i>. De seguida, em pequenos grupos é realizada uma tabela da personagem preferida de cada um, na qual vamos analisar a mais preferida e a menos, como também a forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a história de uma forma critica Identificar a sua personagem preferida Respeitar a vez e a opinião do outro Distinguir a criança mais alta e a mais baixa 	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>Os Chibos Sabichões</i> Cartões azuis Cartões com as personagens da história Caneta de acetato Crianças Educadora C. Ajudante J 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a sua personagem preferida Analisa o gráfico e distingue quais das personagens são as mais e as menos preferida do grupo Ordena corretamente os animais pelas suas alturas Distingue o elemento mais alto e o mais baixo do grupo de crianças. 	30'

<ul style="list-style-type: none"> São efetuadas perguntas sobre o tema Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus conhecimentos. <p><u>Termino de dinamização</u></p> <p>A sessão termina quando o grupo acabar de analisar o gráfico e as alturas dos elementos da sala.</p>	<p>organizacional. Posteriormente as crianças irão organizar as personagens por tamanhos e cola-las na parede, de seguida, marcamos as alturas de cada elemento do grupo, no final analisamos o resultado (mais alto mais baixo)</p>				
Reflexão					
<p>Depois desta dinamização, este foi um livro bastante referido pelas crianças nesta semana, onde pediam para o ler diversas vezes. Quanto à atividade das medições também foi referido, por exemplo, num diálogo entre a ML. e a I.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ML.: O G. é o mais alto da sala I.: E a VT. É a mais baixa, mas eu sou a mais velha. <p>Este diálogo ocorreu dias depois da realização da atividade, desta forma considero que a mesma teve um certo impacto nas crianças e que este é um feedback bastante positivo, visto que, levou o grupo a refletir e a chegar a algumas conclusões / características sobre o mesmo (mais alto / mais baixo / mais velho).</p>					
Registos Fotográficos					



Planificação Semanal de 6 a 10 de janeiro de 2020

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Releitura do livro <i>Trinca! O Monstro que Come Livros</i> Continuação da Construção do Livro	Leitura do livro <i>Riscarriscos</i> Atividade: Completar a pintura	Continuação da Construção do Livro Planeamento da remodelação da Área da Leitura	Leitura do Livro <i>O Novelo de Emoções</i>	Continuação da Construção do Livro Planeamento da remodelação da Área da Leitura

07 de janeiro

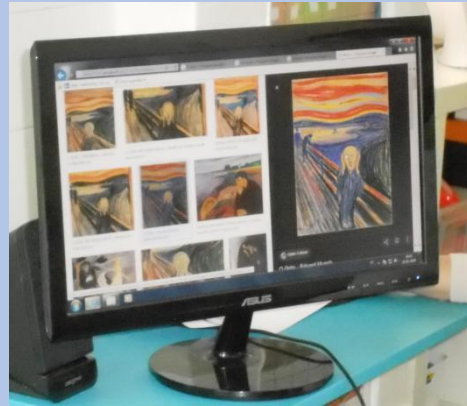
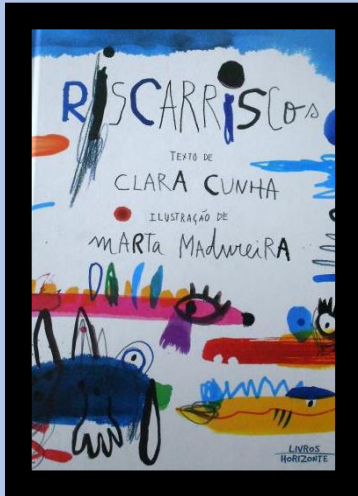
Leitura do livro *Riscarriscos* // Atividade: Completar a pintura

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa <u>(Na ótica da criança)</u>	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo

<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentados no chão em roda. 	<p>Iniciamos a atividade com a leitura do livro <i>Riscarriscos</i>. Posteriormente irão ser mostradas imagens de pinturas de Van Gogh, de Pollock, Picasso e Munch, e discutido em grande grupo o que cada um vê nas pinturas. Posteriormente, cada criança escolhe um pedaço de uma pintura e irá cola-la no meio de uma folha branca e terá de completar a imagem como quiser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a história de uma forma critica • Participar na discussão em grande grupo • Dar a sua opinião sobre as obras apresentadas • Completar a imagem que é dada 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro Os <i>Chibos Sabichões</i> • Cartões azuis • Cartões com as personagens da história • Caneta de acetato • Crianças • Educadora C. • Ajudante J 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa as obras de arte apresentadas • Participa na discussão, dando a sua opinião e respeitando as dos outros • Completa a imagem que lhe é dada 	
<p><u>Para obter a atenção das crianças</u></p>					
<p>• Início a dinamização a cantar uma canção (<i>Todos, todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É hora da história/ e nós vamos escutar</i>)</p>					
<p><u>Para promover a participação de cada criança</u></p>					
<ul style="list-style-type: none"> • São efetuadas perguntas sobre o tema • Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus 					<p>30'</p>

<p>conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar liberdade para tomarem as suas próprias decisões <p><u>Termino de dinamização</u></p> <p>A sessão termina quando as crianças expuserem o seu trabalho na sala.</p>					
Reflexão					
<p>Iniciei esta atividade com o livro do <i>Riscarriscos</i>, posteriormente expliquei às crianças que alguns dos grandes pintores também riscavam e essa era a arte deles, ao que obtive respostas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas riscar é feio! • Não podemos riscar estamos a estragar folhas <p>Expliquei que estavam corretos, contudo poderia haver momentos em que riscar não fizesse mal e que tinha sido assim que estes pintores tinham começado, dei alguns exemplos de pintores e das suas obras de arte mais conhecidas, posteriormente pedi para que cada criança escolhesse a pintura que mais tinha gostado e que posteriormente a completasse como quisesse.</p> <p>Houve diversos resultados a este pedido, algumas optaram por realizar os seus próprios desenhos seguindo as cores que predominavam na pintura, outras escolheram completa-la colocando os elementos que faltavam nela. No geral acho que esta atividade foi bem conseguida, visto que, as crianças tiveram curiosidade e algumas delas ficaram interessadas e revelaram esse interesse às famílias que, posteriormente, comunicaram à educadora cooperante que em casa também realizaram uma pesquisa ir ao encontro desse mesmo interesse.</p>					

Registos Fotográficos



09 de dezembro

Leitura do Livro *O Novelo de Emoções*

Estratégia	Atividade	Intencionalidade Educativa (Na ótica da criança)	Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
<p><u>Organização do grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sentados no chão 	<p>A parti do livro <i>O Novelo de Emoções</i>, será</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expor as suas emoções 	<ul style="list-style-type: none"> Livro <i>O Novelo de Emoções</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Participa na análise do livro o 	30'

<p>em roda.</p>	<p>tratado o tema das emoções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o significado de cada emoção 	<ul style="list-style-type: none"> • Novelo de lã • Crianças • Educadora C. • Ajudante J 	<p><i>Novelo de emoções</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartilha os seus sentimentos 	
<p><u>Para obter a atenção das crianças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Início da dinamização a cantar uma canção (<i>Todos, todos sentadinhos./ Cada um no seu lugar./ É a hora da história/ e nós vamos escutar</i>) 	<p>Desta forma, as crianças agarram no novelo de lã e dizem como se estão a sentir naquele momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar como os outros se sentem 		<ul style="list-style-type: none"> • Respeita os sentimentos e as opiniões dos restantes elementos do grupo 	
<p><u>Para promover a participação de cada criança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • São efetuadas perguntas sobre o tema • Dar oportunidade a todas as crianças de partilharem os seus conhecimentos. • Dar liberdade para 					

tomarem as suas
próprias decisões

Termino de dinamização

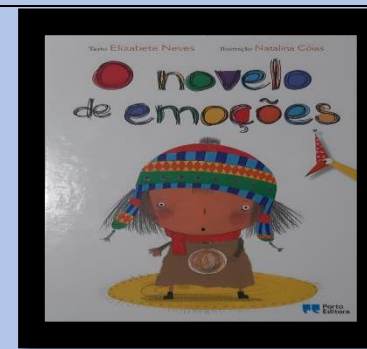
A sessão termina quando
as crianças expuserem os
seus sentimentos

Reflexão

Nesta atividade, as crianças entenderam que tinham de dizer o que sentiam naquele momento e a importância de expressar os seus sentimentos de forma a que os outros saibam, por exemplo, de quando não gostamos de alguma coisa. Contudo, foi um desafio para mim para que eles percebessem que tinham que agarrar na linha do novelo com uma mão e lança-lo com a outra, mas no final obtivemos a nossa teia dos sentimentos.

A solução para esta dificuldade, passaria por demonstrar o que era para fazer mais do que uma vez e, de seguida, pedir para serem eles a exemplificar.

Registos Fotográficos



**Anexo J. Modelo de Inquérito
Realizado às Famílias**

| | ' ' | | ' ' |

Questionário

“A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA EXPLORAÇÃO DE DIVERSAS ÁREAS DE CONTEÚDO NUMA SALA DE 4 ANOS”

Sou aluna do ensino superior a frequentar o 2º Ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito de um trabalho de investigação intitulado “A Importância das Histórias Infantis na Exploração de Diversas Áreas de Conteúdo numa Sala de 4 Anos”, gostaria de pedir o seu contributo, através do preenchimento deste questionário. Agradecendo antecipadamente a sua colaboração.

Neste sentido, os resultados deste questionário servirão apenas para fins informativos e académicos, garantindo-se a sua confidencialidade e anonimato.

Nas respostas fechadas preencha, sempre que possível, com um X, por favor.

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Costuma ler histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?

Sim Não (Caso tenha respondido Não, passe à questão n.º 4, por favor)

3.1. Se sim, com que frequência? (Assinale apenas uma opção, por favor)

Raramente 3 a 4 vezes por mês Só ao fim de semana
 2 a 3 vezes por semana Todos os dias

3.2. Se sim, por que razão lê histórias ao(s) seu(s) filho(s)/educando(s)? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Porque gosto

Para promover a aquisição de determinadas competências (vocabulário, criatividade, entre outras)

Para criar hábitos de leitura

Porque me aproxima do(s) meu(s) filho(s)/educando(s)

Para o(s) adormecer

Porque o(s) meu(s) filho(s)/educando(s) me pede(m)

Todas as respostas anteriores

Outra. Qual?

4. Já levou o(s) seu(s) filho(s)/educando(s) a uma biblioteca?

Sim Não

5. Costuma comprar livros infantis?

Sim Não

6.1. Se sim, como escolhe os seus livros? (Pode assinalar mais do que uma opção)

São aqueles que a criança pede

Pelo que é possível trabalhar através dos livros

Pelos destaques

Outra. Qual? _____

Obrigada pela colaboração!

**Anexo K. Análise Categorial das
Notas de Campo**

| ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Freq.
Área da Formação Pessoal e Social	Convivência democrática e cidadania	Conhecimento e valorização do meio social	“Quando havia algum conflito as crianças já sabiam o que dizer e como resolver, “as mãos não são para bater”, através da conversa “Eu só quero brincar, mas tu não me deixas, porque?” ou recorrendo ao adulto “Patrícia ele magoou-me e não pede desculpa”	3
		Respeito pela diversidade e solidariedade com os outros.	“A AN. Que estava ao seu lado, tentou fazer o desenho, mostrando-lhe o desenho que ela tinha feito, colocando as canetas e os lápis à frente dele e incentivando-o a desenhar, dizendo “Vamos G. é giro. Toma a caneta, desenha”	
		Expressa as suas emoções e sentimentos e reconhece também emoções e sentimentos dos outros	À medida que o novelo ia passando pelas crianças, as crianças diziam o que estavam a sentir naquele momento: B.: Eu estou feliz porque estou na escola / E.: Eu estou triste porque está a chover e ainda não fomos à rua / I.: Eu estou feliz porque sim.	
Área da Expressão e Comunicação	Expressão Motora	Exploração livre do espaço e movimento	“O professor V. estava a parabenizar a ML. Por conseguir fazer o salto de tesoura, uma vez que na semana passada, a mesma teve bastantes dificuldades. ML.: É assim que o chibo Sabichão médio faz para saltar para as montanhas.”	8
	Expressão Artes Visuais	Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético	Durante a dinamização do desenho: B.: A história que mais gostei foi a do trincas! Vou desenhar o trincas, porque ele me deixa feliz. / Eu: E tu o que vais desenhar? / I.: Vou desenhar todos, porque eu gostei de todas as histórias.	
	Expressão Dramática / Teatro	Representa situações / criaturas reais	Durante o momento do relaxamento o F. chamou-me a atenção para a sombra que ele estava a fazer: F.: Olha Patrícia, estou a fazer um coelhinho	
		Interessa-se pelo teatro e faz	Pai do MT.: Bom dia! Nós hoje viemos contar-vos uma história	

		comentários sobre o mesmo	a, mas há um problema. / E.: Qual? / Pai do MT: Esquecemos-nos do livro! / ML.: Não faz mal, podem usar um da nossa biblioteca / Pai do MT.: Sim Podíamos, mas como nós lemos a história tantas vezes vamos contá-la sem o livro, o que é que vocês acham?	
	Música	Reproduz e identifica sons corporais	“ML. mostrava a uma outra criança da sala dos 3 anos os sons que se conseguia fazer com o corpo e a criança imitava e experimentava outros, tais como, bater com os pés, bater palmas, bater nas pernas, entre outros”	
	Linguagem Oral e Escrita	Expressa oralmente as suas opiniões	“I.: Mas são parecidas com palavras que nós conhecemos! / Eu: Muito bem I. Com quais palavras? / I.: O <i>Bonstipado</i> é parecido com Constipado”	
	Matemática	Resolve problemas do quotidiano que envolvem pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.	“No final das medições serem feitas a ML.: O Gonçalo é o mais alto da sala! / Eu: Muito bem! E quem é o mais baixo? / V.T.: Sou eu!”	
Área do Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Meio Físico e Natural	Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia.	Quando entramos na sala designada para a atividade as responsáveis apresentaram-se. / S: Vocês são contadoras de histórias!	1