

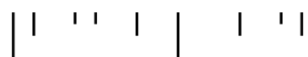


O CONTO DE HISTÓRIAS E A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Mónica Adam

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020



O CONTO DE HISTÓRIAS E A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Mónica Adam

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Prof. Doutor João Rosa

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório intitula-se “O Conto de Histórias e a Metodologia de Trabalho de Projeto” e surgiu no contexto da Prática Profissional Supervisionada (PPS II) na valência de Jardim de Infância, em que trabalhei com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos.

O principal objetivo deste estudo foi perceber de que forma as histórias podem estar relacionadas com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sabendo que aquelas são ferramentas essenciais de aprendizagem sobre a vida, que ajudam as crianças a compreender o mundo em que vivem e a desenvolver habilidades de comunicação e compreensão oral.

Esta investigação inspira-se nos pressupostos de uma metodologia de estudo de caso que, é definido por Yin (1994), como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24). Como técnicas de recolha de dados, utilizei a observação direta e participante, a entrevista semiestruturada e a consulta documental.

Foram contadas 30 histórias às crianças. Em conversas de grupo discutiu-se com as crianças que histórias poderiam dar origem a projetos. As crianças entenderam que 77% das histórias poderiam dar origem a numerosos projetos nas áreas do “conhecimento do mundo”, “formação pessoal e social” e “expressão e comunicação”.

Concluiu-se que há um forte potencial do conto regular das histórias no desenvolvimento de projetos que podem ser trabalhados através da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Ao longo deste processo de investigação tive sempre presente as intenções para a ação que defini inicialmente no trabalho com as crianças, a equipa educativa e com as famílias. Em todos os momentos de intervenção procurei respeitar a ética profissional, assumindo um conjunto de princípios e compromissos nas relações que estabeleci com os atores educativos.

Palavras-chave: Conto de Histórias, Metodologia de Trabalho de Projeto, Crianças em idade pré-escolar.

ABSTRACT

This report is entitled “Storytelling and Project Work Methodology” and emerged in the context of a curriculum unit named Supervised Professional Practice (PPS II), where I worked with a group of kindergarten, 3- to 7-year-old children.

The main objective of this study was to understand how children’s storybook telling regular activities could be related to Project Work Methodology (MTP), knowing that those storybook telling practices provide children with essential tools for learning about life, making sense of the world they live in and developing communication and listening skills.

A case study methodology was used, as defined by Yin (1994). It is “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life concept, especially when the boundaries between the phenomenon and contexts are not clear cut” (p.24). Direct and participant observations, semi-structured interviews and documentary analysis were used as data collection techniques.

Children were told 30 stories and inquired which stories could give rise to projects. They proposed that 77% of the stories could originate numerous projects in different curriculum areas such as “knowledge of the world”, “personal and social development” and “arts and communication”.

We concluded that there is a strong potential of regular storytelling for the development of projects that can be delivered through Project Work Methodology.

Throughout this research process, those educational intentions initially defined as a background for working with children, the educational team and families were kept in mind. At all times, respect for a set of principles and commitments according to professional ethical behavior was assumed and cherished.

Keywords: Storytelling, Project Work Methodology, Kindergarten children.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	4
2.1. Caracterização do meio envolvente	5
2.2. Contextualização Socioeducativa	5
2.3. Caracterização da equipa educativa	6
2.4. O ambiente educativo	6
2.5. As crianças	8
2.6. Famílias	11
3. Análise Reflexiva da Intervenção	14
3.1. Intenções para a ação	15
3.1.1. Com as crianças	15
3.1.2. Com as famílias	16
3.1.3. Com a equipa educativa	16
3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância	17
3.3. Avaliação da concretização das intenções identificadas	17
3.3.1. Com as crianças	17
3.3.2. Com as famílias	19
3.3.3. Com a equipa educativa	19
4. Investigação em Jardim de Infância	21
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática	22
4.2. Revisão da Literatura	23
4.2.1. A importância das histórias	23
4.2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto	25
4.3. Roteiro metodológico e ético	27
4.4. Apresentação e discussão dos dados	30
5. Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância	41
6. Considerações finais	45
Referências	49
Anexos	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Quantas histórias originam projetos	31
Figura 2. Temas dos projetos	32
Figura 3. Dados sobre as personagens principais das histórias	33

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Informações gerais do grupo de crianças	9
Tabela 2. Tabela geral de informações das famílias das crianças	12
Tabela 3. Informações gerais sobre as histórias	34

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de PPS II, foi realizado o presente relatório com o intuito de apresentar o percurso realizado na valência de pré-escolar, durante quatro meses.

Ao longo do percurso, surgiu um tema de estudo “O Conto de Histórias e a Metodologia de Trabalho de Projeto” e defini como objetivos: i) perceber se todas as histórias desencadeiam projetos e o seu porquê; ii) compreender a importância das histórias para a metodologia trabalho de projeto. Para dar resposta a estes objetivos, durante três meses recolhi dados, através da observação direta e participante, da entrevista realizada à educadora cooperante e de registos escritos (notas de campo).

Para facilitar a leitura do presente documento, este encontra-se dividido em cinco capítulos, sendo eles: (1) caracterização do contexto educativo; (2) análise reflexiva da intervenção; (3) investigação em jardim de infância (JI); (4) construção da profissionalidade docente como educadora de infância; (5) considerações finais.

No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização reflexiva do contexto educativo e dos atores educativos envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa).

Seguidamente, é ilustrado um conjunto de intenções que movem a minha ação, nomeadamente com as crianças, com as famílias e com a equipa, a sua respetiva avaliação da concretização e ainda uma explicitação do processo de intervenção.

Relativamente ao terceiro capítulo, será feito um resumo de todo o trajeto realizado ao longo do estudo, identificando e fundamentando a problemática emergente. Todo este processo segue diretrizes do método de estudo de caso e apresenta uma natureza qualitativa, sendo operacionalizada através de técnicas de recolha de dados que passaram pela observação direta participante e a entrevista semiestruturada ou semidiretiva e utilizando como instrumentos os registos diários (notas de campo) e registos fotográficos. Ao longo deste processo, apresento o roteiro metodológico e ético, com base na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012) e nos princípios deontológicos e éticos ostentados por Tomás (2011). Também serão apresentados os dados recolhidos durante a minha intervenção no contexto de pré-escolar, referentes à investigação realizada e a sua discussão.

Em relação ao quarto capítulo, apresento a construção da profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância, referindo o meu percurso e as aprendizagens realizadas na prática em contexto de creche e de JI.

Para finalizar este relatório, apresento as considerações finais onde são referidos os aspetos essenciais referentes à prática e também os benefícios e aprendizagens alcançadas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do meio envolvente

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II, está situada na periferia de Lisboa, concelho de Sintra. É um estabelecimento de ensino público, cuja natureza social abrange as valências de Jardim de Infância (JI) e 1º ciclo.

O meio social caracteriza-se por ser heterogéneo, de gente jovem e de meia idade, havendo alguma diversidade de níveis socioeconómicos e culturais (Projeto educativo (2016-2019)).

2.2. Contextualização Socioeducativa

O agrupamento de escolas onde está inserida a instituição da PPSII, foi fundado em 2007 e agrega três escolas: duas escolas de pré-escolar e 1º ciclo e uma escola de 2º e 3º ciclo.

De acordo com aquilo que é referido no Projeto Educativo (2016/2019), o agrupamento conta com várias ofertas educativas, destacando-se no pré-escolar as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à estrutura organizacional, a equipa está organizada por órgãos de administração e gestão, composta por um conselho geral, uma direção, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. Existe ainda pessoal docente e não docente. (dimensão estrutural).

É importante referir que, para atender as crianças com necessidades educativas especiais que frequentam o agrupamento, foi elaborado um protocolo de cooperação com o Centro Respostas Integrado (CRI/CERCITOP) que pretende dar resposta aos alunos CEI (Currículo Específico Individual). Deste modo, o agrupamento disponibiliza diversos recursos humanos, desde Terapeuta Ocupacional (TO), da fala (TF), um Técnico Superior de Educação e Reabilitação (TSEER) e um Psicólogo (Psi) (Projeto educativo 2016/2019).

De acordo com o Projeto Educativo, o lema do agrupamento é “Escola – Construir o Futuro”, sendo a sua principal missão a de “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (p.26).

2.3. Caracterização da equipa educativa

No que concerne à equipa educativa, é fundamental que seja criada uma relação positiva e de confiança entre os membros que a integram. Reconhecendo que o trabalho desenvolvido pela equipa educativa é fundamental para o bom funcionamento do estabelecimento socioeducativo considero relevante, neste ponto do relatório, caracterizar e dar a conhecer os adultos do contexto em que estive inserida. A equipa educativa do estabelecimento é formada pela Coordenadora Pedagógica, pelas educadoras de infância e pelas auxiliares de educação.

Existe uma boa relação entre toda a equipa, há partilha de informações e conversas informais, contudo a educadora cooperante mencionou, na entrevista realizada (cf. anexo A), que “com a entrada de novas educadoras e saída de outras isso acabou. Talvez ao longo do tempo se volte a conseguir realizar os trabalhos conjuntos. Uma equipa não se faz de um dia para o outro” (cf. Anexo A, p.59).

Na sala onde estive a estagiar, a educadora e a auxiliar trabalham cooperativamente. Ao longo da minha prática, pude constatar que as duas profissionais apresentam uma relação muito próxima, desenvolvendo um trabalho assente na complementaridade, confiança, respeito e entreajuda. Nas palavras da educadora cooperante “A auxiliar da sala é um elemento importante e fundamental na sala, pelo que uma boa relação é fundamental para o trabalho desenvolvido. O facto de estarmos juntas há alguns anos, facilita a comunicação e realizamos o trabalho em conjunto” (cf. Anexo A, p.58).

2.4. O ambiente educativo

Cabe ao educador organizar o ambiente educativo e, como tal, este deve refletir sobre a qualidade da oferta educativa, pensar na organização da rotina e no tipo e na disposição de materiais.

O espaço deve ser rico em desafios, proporcionar conforto às crianças e apoiar experiências e oportunidades educativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Na sala, os espaços são amplos, estão muito bem delimitados, divididos por áreas, e os materiais estão adaptados ao grupo e estão ao nível das crianças para que a sua exploração

seja possível sem precisarem de recorrer ao adulto da sala. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “os espaços (...) podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

A sala está dividida em oito áreas de interesse: (i) área do tapete; (ii) área da pintura; (iii) plasticina; (iv) mesa para trabalhos; (v) área da garagem; (vi) área da casinha; (vii) área da biblioteca; (viii) jogos de mesa (cf. anexo B, p.62). Cada área tem a sua função e, no tempo de brincadeira, as crianças podem escolher qual a área para onde querem ir, sendo que as mais procuradas são a área do tapete e a área da casinha. Existe um número limite de crianças por área, acordado no início do ano letivo em conjunto com as crianças. Tal como nos diz Ferreira (2004), reconhecer as crianças como cidadãos no presente implica “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (p.416).

Importa referir que tanto a educadora como a auxiliar têm uma relação muito próxima com as crianças, tornando o ambiente educativo “um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p.5). Existe uma preocupação com os espaços e com os materiais, organizando-os de forma a facilitar a partilha e alterando-os sempre que necessário.

As produções realizadas pelas crianças são expostas tanto na sala como no corredor junto à porta, para que as famílias e a restante comunidade educativa tenham acesso a algumas experiências que as crianças vivenciam no JI. Consoante vão realizando mais produções, as expostas são trocadas e arrumadas na prateleira de cada criança. No final de cada período, as produções que se encontram nas prateleiras, são guardadas num dossier devidamente identificado com o nome e foto da criança.

De acordo com Post e Hohmann (2011), a organização do ambiente físico, deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p.14).

Os diferentes momentos diários das crianças estão estruturados através de uma rotina, para que as crianças se sintam mais seguras e consigam antecipar o que vai

acontecer. A rotina das crianças inicia-se às 9h com o acolhimento. As crianças marcam as presenças, numa folha A3 afixada na parede com os dias e o mês, e sentam-se no tapete. Cantam a canção do bom dia, conversam, ouvem uma história e organizam o dia. Depois do momento do tapete, a educadora realiza um momento de trabalho dirigido com o grupo, normalmente relacionado com a história que ouviram e brincam. Por volta das 11:30h começam a fazer a higiene para irem almoçar. Depois do almoço vão para o recreio brincar e às 13h regressam à sala e continuam as produções da manhã (caso ainda não tenham terminado) ou desenvolvem outra atividade e brincam. Por volta das 14:30h, as crianças arrumam a sala e sentam-se no tapete para lanchar. É importante referir que à segunda-feira as crianças têm educação física e à sexta-feira é o dia do brinquedo, em que as crianças trazem um brinquedo de casa, apresentam-no aos colegas e podem brincar com ele o dia todo. De quinze em quinze dias, na parte da manhã, as crianças vão à biblioteca escolher um livro para lerem em casa com os pais.

Esta rotina é flexível, a educadora consoante as necessidades e os interesses das crianças, ajusta os horários. De acordo com Silva et al. (2016),

trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p. 30).

2.5. As crianças

Tal como podemos observar na Tabela 1, o grupo de crianças é composto por um total de vinte crianças, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, um grupo heterogéneo. Do grupo de crianças, duas têm necessidades específicas e onze vão transitar para o 1º ciclo do Ensino Básico no próximo ano letivo. Uma das crianças que vai transitar para o 1ºano adiou o processo de matrícula no ano letivo anterior, uma vez que, segundo a educadora, não estava preparada. Assim, foi realizada uma reunião com intuito de aconselhar os pais sobre a importância do seu filho permanecer mais um ano no jardim de infância.

Na sala de atividades, existem crianças de nacionalidade Portuguesa, Brasileira e Guineense da Guiné-Bissau, podendo existir partilha sobre aspetos das várias culturas e do sítio de onde vêm, como referido na nota de campo seguinte: “A Va. partilhou com o grupo que o Brasil era mais quente do que cá e falou do sítio onde tinha nascido” (nota de campo nº62, sala de atividades).

Tabela 1

Informações gerais do grupo de crianças

Nome	Data de nascimento	Percurso institucional	Nacionalidade	Observações
Ri.	25-07-2013	Creche	Portuguesa	Necessita de apoio social. Adiamento da escolaridade.
Ro.	26-09-2014	Ama	Portuguesa	Necessita de apoio social.
Si.	16-01-2014	Ama	Portuguesa	
Ti.	29-03-2015	Esteve em casa com a avó	Portuguesa	Tem uma irmã gémea.
To.	15-12-2015	Creche	Portuguesa	É seguido no oftalmologista devido ao estrabismo no olho direito.
Kh.	07-09-2014	Creche	Portuguesa	Necessita de apoio social.
Ma.	29-09-2015	Ama	Portuguesa	
Mar.	14-06-2014	Creche	Portuguesa	
Ra.	28-01-2015	Esteve em casa com os avós	Portuguesa	
Raf.	07-01-2015	Casa com os pais apoiado pela ELI		Tem necessidades específicas – atraso de desenvolvimento com especial enfoque na área da linguagem e

				comunicação. Irmão autista.
Jo.	18-06-2014	Ama	Brasileira	Necessita de apoio social.
Iu.	14-11-2013	Creche	Portuguesa	Necessita de apoio social.
Is.	28-04-2015	Esteve em casa com a mãe	Portuguesa	Tem necessidade específicas – atraso na linguagem (faz terapia da fala).
He.	07-07-2015	Creche	Brasileira	
Ca.	08-01-2014	Esteve em casa	Guineense da Guiné-Bissau	Vive em Portugal com os tios
Rafs.	09-12-2013	Creche	Portuguesa	Necessita de apoio social.
Be.	08-11-2014	Esteve em casa com os pais	Portuguesa	Necessita de apoio social.
Di.	02-07-2015		Portuguesa	Tem uma irmã gémea.
Bá.	17-03-2014	Esteve em casa com os avós	Portuguesa	
Va.		Esteve em casa com os avós	Brasileira	Veio para Portugal em 2019. Está em Portugal a cargo de uma tia.

Nota. A tabela nº1 sintetiza a informação da caracterização do grupo de crianças com informações recolhidas através dos processos individuais das crianças.

Em geral, as crianças apresentam uma boa relação entre si, são autónomas e entreadjudam-se, sendo que as mais velhas auxiliam as mais novas. O grupo é interessado, gosta de participar nas atividades e nos momentos de partilha em grande grupo. Contudo, ainda têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar e na resolução de conflitos,

recorrendo muitas vezes ao adulto. Existem crianças com grande facilidade em escrever o nome e a data, enquanto que outras ainda necessitam do auxílio do cartão, um modelo para seguir. Desta forma, há crianças que precisam de um acompanhamento mais individualizado na realização das atividades, enquanto outras não sentem grandes dificuldades e são mais autónomas.

O grupo apresenta interesses diversificados relacionados com música, puzzles, pintura, jogos e livros. As áreas da sala que mais gostam de frequentar são a casinha, a biblioteca e o tapete.

2.6. Famílias

As famílias são o primeiro retrato que podemos fazer das crianças, é através delas que ficamos a conhecer melhor o grupo com quem vamos trabalhar.

Após consultar os processos individuais das crianças, é possível perceber que as famílias pertencem maioritariamente à classe média-baixa.

No que diz respeito à articulação com a família, através da observação, e como também é referido na entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível perceber que são várias as iniciativas implementadas para estabelecer uma ligação entre a escola e a família. Por exemplo, através das conversas diárias informais, da troca de mensagens, da promoção de iniciativas em que a família participa ativamente com as crianças do grupo ou pedindo que os pais compareçam na escola para partilharem algo com as crianças. As relações que são criadas promovem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, possibilitando o seu bem-estar. Tal como Marcondes e Sigolo (2012) referem, “os contextos escolar e familiar constituem os dois ambientes de maior importância para o desenvolvimento infantil” (p.98). Neste sentido, a educadora cooperante refere que “o contacto diário para mim é muito importante e sempre que é necessário faço reuniões individuais. Também temos um grupo no whatsapp onde partilhamos algumas novidades e informações sobre alguma atividade ou sobre as crianças” (cf. anexo A, p.58).

Em relação aos traços gerais e estruturantes das famílias destas crianças, é possível afirmar que as idades dos cuidadores estão compreendidas entre os 21 e os 55 anos e que a grande maioria são de origem portuguesa, exceto alguns casos (cf. tabela 2).

Tabela 2*Tabela geral de informações das famílias das crianças*

Criança	Mãe			Pai		
	Idade	Nacionalidade	Habilitações Académicas	Idade	Nacionalidade	Habilitações Académicas
Ri.	48	Portuguesa	11º ano	50	Portuguesa	12º ano
Ro.	24	Portuguesa	11º ano		Portuguesa	9º ano
Si.	31	Portuguesa	Mestrado de Comunicação Social	32	Portuguesa	12º ano
Ti.	35	Guineense da Guiné-Bissau	12º ano			
To.	29	Portuguesa	9º ano	29	Portuguesa	9º ano
Kh.	27	Portuguesa	12º ano	35	Angolana	Gestão
Ma.	32	Portuguesa	12º ano (incompleto)	34	Portuguesa	9º ano
Mar.	35	Portuguesa	Licenciatura	39	Portuguesa	9º ano
Ra.	39	Portuguesa	9º ano	44	Portuguesa	9º ano
Raf.	41	Portuguesa	Secundário			
Jo.	24	Brasileira	9º ano	21	Brasileira	9º ano
Iu.	38	Portuguesa	Licenciatura	47	Portuguesa	Universidade
Is.	33	Portuguesa	Licenciatura	33	Brasileira	12º ano
He.	38	Brasileira	Secundário	41	Brasileira	
Ca.	47	Guineense da Guiné-Bissau	2º ciclo			
Rafs.	35	Angolana	Secundário	38	São-Tomense	Secundário
Be.	48	Senegalesa	9º ano	55	Guineense da Guiné-Bissau	Secundário
Di.	38	Portuguesa	2º ciclo			

Bá.	45	Portuguesa	Licenciatura	48	Portuguesa	Licenciatura
Va.						

Nota. Dados recolhidos através dos processos individuais das crianças

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

As intencionalidades definidas por um educador para a sua ação são fundamentais visto que permitem “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13).

3.1.1. Com as crianças

Em primeiro lugar, a intencionalidade que prevaleceu e que defini desde o início foi olhar e escutar as crianças, estabelecendo uma **relação de proximidade, confiança e afeto**. Estas relações são estabelecidas ao longo do tempo e permitem conhecer melhor cada criança, os seus interesses, necessidades, transmitindo-lhes segurança, afeto e mostrando que estou disponível em qualquer situação. De acordo com Marchão (2016), quando se escuta e observa uma criança de forma atenta e cuidadosa “obtem-se um maior conhecimento sobre ela, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva” (p.54).

Em segundo lugar, depois de estar envolvida nas rotinas, acrescentei uma intencionalidade relacionada com o respeito: **respeitar o desenvolvimento de cada criança, tendo sempre em atenção o seu bem-estar**. As crianças não se desenvolvem todas ao mesmo ritmo, por isso devemos respeitar cada uma e garantir o bem-estar de todas elas. Este bem-estar dá segurança à criança e incentiva-a a estar mais recetiva para possíveis aprendizagens, experiências e interações (Araújo, 2014).

Ainda durante a minha prática, procurei **promover a participação e escolha das crianças, escutando os seus interesses e necessidades**. Apelar à participação das crianças implica ouvi-las, mostrando que estou disponível e que podem manter uma relação de proximidade e afetividade. De acordo com Lino (2014), escutar “significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica”, assim como “implica atividade e reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos mas com todos os sentidos” (p.143). Adicionalmente, também ao longo da investigação pretendo que elas tenham um papel ativo, decidindo se querem participar ou não nas atividades. Desta forma, a criança vê-se como um ser “competente e capaz de fazer escolhas, de escolher o que quer aprender e como quer aprender” (Lino, 2014, p.144).

Uma última intenção está relacionada com a autonomia. Procurei **promover a**

autonomia das crianças, no que diz respeito à resolução dos conflitos, levando-as a arranjar estratégias que lhes permitissem solucionar e encarar as várias situações com que se iam debatendo ao longo do tempo.

3.1.2. Com as famílias

É benéfico manter um contacto próximo com as famílias para garantir o bem-estar e segurança das crianças. Assim, criar uma **relação de respeito e de partilha de informações com as famílias** é fundamental para que estas se sintam à vontade para comunicar com a equipa educativa. Devemos respeitar as famílias evitando construir juízos de valor que rotulam as famílias como “boas” ou “más”. Temos de aprender a trabalhar em equipa e apoiá-las sempre que possível.

Nesta linha de ação, achei pertinente **informar e envolver as famílias na ação educativa**. De acordo com Vasconcelos (2009), os educadores devem respeitar as famílias enquanto “participantes competentes, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que estão articuladas em teorias implícitas e explícitas e são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos” (p.66).

3.1.3. Com a equipa educativa

Relativamente à intenção definida para com a equipa educativa, esta emergiu da importância da troca de experiências, opiniões e trabalho cooperativo que veio a revelar-se significativamente promissor neste percurso.

Neste sentido procurei:

- **Colaborar com a equipa e respeitar as suas intenções e práticas**, pois à data da minha chegada todo um processo educativo já se desenrolava e procurei continuá-lo não esquecendo que o mesmo “é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p.29).

- **Envolver a equipa no planeamento e realização das atividades**, pois a equipa é quem conhece melhor o grupo de crianças e mais facilmente poderá adequar as várias atividades propostas às necessidades e aos interesses do grupo. Desta forma, todas as semanas levava uma planificação das atividades que pretendia realizar para que a

educadora cooperante pudesse enquadrar na sua agenda semanal e dar o feedback.

- **Criar uma boa relação com a equipa educativa** para que houvesse uma boa convivência, respeito, trabalho de equipa e partilha de interesses.

3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância

Ao longo da minha intervenção planeei algumas atividades (cf. Anexo C, p.63) e desenvolvi um projeto (cf. Anexo D, p.73), com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tendo sempre em conta as várias intenções anteriormente explicitadas. No final de cada atividade tive a preocupação de avaliar e refletir sobre cada uma de forma a poder melhorar no futuro.

Além das atividades realizadas com o grupo, também nos momentos de rotina procurei respeitar as características de cada criança, conversando, frequentemente, com a educadora cooperante e refletindo todas as semanas sobre uma temática, convocando fundamentação teórica (cf. Anexo E, p.84).

Gostava de acrescentar que também construí um portefólio onde apresentei a evolução do desenvolvimento e aprendizagem de uma das crianças do grupo durante, aproximadamente quatro meses (cf. Anexo F, p.96). O portefólio corresponde a uma “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace citados por Gaspar, 2010, p.86).

3.3. Avaliação da concretização das intenções identificadas

No início da PPSII, foi definido um conjunto de princípios e intenções (ponto 3.1. do presente relatório, p.15). Neste ponto irei avaliar e refletir se essas intenções foram ou não concretizadas.

3.3.1. Com as crianças

- **Estabelecer uma relação de proximidade, confiança e afeto com as crianças:** a minha relação com o grupo foi construída de forma gradual. Procurei integrar-me nos momentos da rotina, nas brincadeiras, tentando não forçar a interação e respeitando o ritmo de cada criança, tal como a seguinte nota de campo evidencia: “Enquanto a

estagiária estava a ajudar algumas crianças a terminar o desenho sobre o teatro, o Iu. chamou-a para o ir ajudar a construir uma torre muito alta porque ele, o Si. e o Rafs. não conseguiam colocar as peças lá em cima. A estagiária foi ajudá-los e quando terminaram a construção, eles pediram para tirar uma fotografia, mas quando a estagiária chegou com o telemóvel a torre já tinha caído. Não conseguimos voltar a construir nesse dia porque estava na hora do lanche e as crianças tinham de arrumar a sala” (nota de campo nº 84, sala de atividades).

- **Respeitar o desenvolvimento de cada criança, tendo sempre em atenção o seu bem-estar:** como já referi algumas vezes, ao longo da prática sempre procurei respeitar o ritmo de cada criança. Assim, fui adaptando a minha postura aos vários momentos e a cada criança, como é referido na nota de campo seguinte: “A Di. quis construir uma página do livro. A estagiária escreveu a parte da história daquela página e pediu-lhe para desenhar uma minhoca. A Di. olhou para a estagiária e a estagiária deu-lhe um lápis de cera. Ela não ficou à espera da ajuda de um adulto e rapidamente começou a desenhar na página sem dizer “não consigo”, contrariamente ao que costuma fazer habitualmente” (nota de campo nº 93, sala de atividades).

- **Promover a participação e escolha das crianças, escutando os seus interesses e necessidades:** esta intenção foi visível maioritariamente ao longo das atividades que fui realizando. As crianças tinham opção de escolher se queriam realizar a atividade naquele momento ou não, que materiais queriam utilizar, ou por exemplo, com que cor podiam pintar, conforme nota de campo: “A estagiária preparou alguns materiais para realizar com as crianças pulseiras, colares, porta-chaves, marcadores de livro e ímanes para o frigorífico para colocar na banca, para vender. Sentou-se na mesa redonda e ia chamando algumas crianças para se sentarem com ela e escolherem o que gostavam de fazer para vender e que materiais e cores queriam utilizar. Quando a estagiária estava a chamar o To. para a mesa, este pôs a cara para baixo com um ar triste, mostrando que não queria ir trabalhar e queria continuar a brincar com os comboios. A estagiária perante esta situação, deixou o To. continuar a brincar e chamou outra criança para a mesa” (nota de campo nº 51, sala de atividades).

- **Promover a autonomia das crianças, no que diz respeito à resolução de conflitos:** este aspeto esteve sempre presente ao longo da prática, e é um aspeto que a

educadora cooperante também estava a trabalhar. Este grupo de crianças recorre muito ao adulto e, como tal, nalguns casos menos graves, incentivávamos as crianças a resolverem sozinhas.

Uma das estratégias que adotei na sala para a resolução de alguns conflitos, foi a criação de um livro intitulado “O que faço quando...”, mostrando que as ações como empurrar, bater, chamar nomes, não deixar brincar e não emprestar os brinquedos podiam ser resolvidas facilmente entre eles. Esse livro foi construído em conjunto com as crianças em que, em cada uma das páginas existia uma imagem que representava a ação (e.g. empurrar) e um envelope com imagens pictográficas (retiradas e construídas a partir de imagens do site ARASAAC) com as emoções que se podem sentir em cada ação (e.g. triste e com raiva) e com as estratégias que se podiam utilizar para a resolução do conflito.

Considero que esta estratégia deu um bom contributo para o desenvolvimento social das crianças.

3.3.2. Com as famílias

- **Criar uma relação de respeito e de partilha de informações com as famílias:** esta relação foi criada facilmente com algumas famílias e dificilmente com outras cujos filhos iam diretamente para o ATL (Atividades de Tempos Livres), no final do dia. Participei na reunião de final de período, onde tive um maior contacto com alguns pais, ouvindo e partilhando alguns momentos dos filhos no JI.

- **Informar e envolver as famílias na ação educativa:** esta intenção foi realizada através da minha apresentação afixada na entrada da sala (cf. anexo G, p.117), da afixação das produções realizadas no corredor e da apresentação final do projeto às famílias, onde cada uma respondeu a um questionário de satisfação. Uma das famílias referiu que “São projetos interessantes, que faz com que aprendam na realidade e fica para sempre. O decorar faz com que rapidamente se esqueça” (cf. anexo H, p.118).

3.3.3. Com a equipa educativa

- **Colaborar com a equipa e respeitar as suas intenções e práticas:** esta intenção foi concretizada na medida em que estive disponível para ajudar nos vários momentos do dia e nas atividades propostas pela equipa de sala, respeitando as intenções e práticas da

equipa. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentido de pertença a um grupo de indivíduos que contribuem para o desenvolvimento de uma criança” (p. 129).

- **Envolver a equipa no planeamento e realização das atividades:** todas as planificações eram vistas pela educadora antes de as dinamizar de modo a que a mesma organizasse os dias e me aconselhasse nas várias atividades e, também, na sua prática. Na realização das atividades a equipa de sala estava presente de forma a auxiliar quando necessário.

- **Criar uma boa relação com a equipa educativa:** ao longo da prática sempre fui muito bem-recebida e pude partilhar várias experiências e ideias com a equipa educativa. Estabeleci uma boa relação com a educadora cooperante, tive total liberdade para desenvolver as minhas atividades e o apoio, incluindo o feedback que recebi durante a prática ajudaram-me a crescer pessoal e profissionalmente.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é apresentada a problemática emergente, fundamentando as propostas de investigação escolhidas com a literatura do tema em questão, e, por fim, é apresentada uma análise, com os dados recolhidos ao longo da prática.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

Sabendo que as histórias são ferramentas essenciais de aprendizagem sobre a vida, que ajudam a criança a compreender o mundo em que vive e a desenvolver habilidades de comunicação e compreensão oral, o tema escolhido para estudo foi, precisamente, as histórias e a sua utilidade para desencadear projetos.

O interesse por esta temática emergiu no início da minha prática supervisionada II, quando me defrontei com a necessidade de realizar um projeto para a unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância. Daí, surgiu o projeto das borboletas, um projeto que partiu do interesse do grupo e que se desencadeou a partir de uma história, “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle. O início deste projeto fez-me recuar ao estágio de 3º ano, pois nesse ano também desenvolvi um projeto com as crianças que partiu de uma história. Assim, surgiu a questão de partida para este estudo: “Será que todas as histórias originam projetos?”.

De modo a dar resposta a esta questão, defini como objetivos para o estudo de caso:

- 1) Perceber quais as histórias que desencadeiam projetos e o seu porquê;
- 2) Compreender a importância das histórias para a metodologia trabalho de projeto.

Estes objetivos permitiram-me orientar todo o estudo.

Depois de identificada a problemática emergente, falei com a educadora e todos os dias, na hora do conto, depois da leitura da história, questionava as crianças sobre se a partir daquela história poderia surgir um projeto. Caso a resposta fosse afirmativa, registava, através de notas de campo, as questões do que elas gostariam de aprofundar. Os livros de histórias, adequados àquela faixa etária, estavam presentes na estante da educadora cooperante e eram selecionados na sequência de alguma conversa, projeto, interesse demonstrado ou temática em estudo.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. A importância das histórias

As histórias são ferramentas essenciais de aprendizagem sobre a vida, são extremamente importantes para que a criança compreenda a estrutura da língua e as palavras e desenvolva as suas habilidades de comunicação e compreensão oral, ajudam a criança a compreender o mundo em que vive e contribuem para estabilizar a relação entre o que ela sabe e o que experiencia, fascinam as crianças ao apoiar o seu mundo de fantasia e imaginação, são definidas como o melhor método possível que apoia o desenvolvimento da literacia (Yazici & Bolay, 2017).

Os livros devem estar presentes na vida das crianças, dado que, “ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos” (Wells, 1991, citado por Mata, 2010, p.1).

De acordo com Viana (2002), “Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.” (p. 48). Neste sentido, ouvir contar histórias é uma atividade extremamente enriquecedora e muito importante para a aprendizagem da leitura, no entanto, não chega “ler para a criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivadores e desafiantes” (Viana, 2002, p. 33). As histórias também ajudam a criança a compreender a estrutura da sua língua e das palavras e a desenvolver as suas habilidades de comunicação e compreensão do oral. Assim, o educador, ao longo da leitura da história, deve procurar envolver as crianças, pedindo-lhes para repetirem frases, fazerem gestos, emitirem os sons referidos na história, por exemplo.

Existem outros aspetos relacionadas com as histórias, que também contribuem para o desenvolvimento da criança. Um desses aspetos é o reconto de histórias, ou seja, “contar o que se lembra da mesma após leitura ou audição” (Morrow, 1986, citado por Zanotto, 2013, p.5). Quando damos oportunidade à criança de recontar uma história, elas percebem a sequência e desenvolvem uma representação das partes (onde acontece, quem são as personagens, o que fala a história, como termina); desenvolvem uma linguagem

mais sofisticada do que a usada no dia a dia, ajudando a aumentar o campo lexical (Zanotto, 2013).

Durante a prática, observei diariamente o reconto das histórias. Depois da educadora fazer a leitura da história, incentivava as crianças a fazer o reconto. Quando observava que estas estavam com dificuldade ou a saltar acontecimentos, fazia pequenas perguntas de modo a auxiliar o pensamento.

Segundo refere Dias e Neves (2012), é através das histórias que a criança “tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida.” (p. 37).

Ao longo da minha intervenção na PPSII, pude reparar que quando as crianças estavam no tempo de brincar escolhiam maioritariamente a área da casinha, do tapete e a área da biblioteca. Na biblioteca, elas sentavam-se nos sofás, escolhiam um livro e exploravam-no. Quando encontravam algum livro sobre algum projeto que estava a ser desenvolvido na sala ou sobre alguma conversa no tapete, elas tinham o hábito de pegar no livro e levá-lo ao adulto, como evidencia a nota de campo seguinte: “A Kh. e a Jo. foram brincar para o cantinho da biblioteca e encontraram um livro com borboletas. Foram ter com a estagiária e mostraram o que tinham encontrado. A estagiária, leu o livro com elas para verem se tinha alguma informação que podíamos utilizar no projeto” (nota de campo nº 33, sala de atividades).

Outra grande vantagem na leitura de histórias é a criação de relações afetivas com as crianças. Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011), destacam que é, através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura (p.547).

Além de existirem hábitos de leitura diários previstos na planificação da educadora, de 15 em 15 dias, o grupo de crianças ia à biblioteca requisitar um livro para levar para casa, para que a leitura fosse feita em casa. Ressalvo que os pais são “agentes fundamentais não só na criação, mas também na manutenção desta rotina e ainda na

facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias” (Cruz et al., 2012, p.17).

Nesta continuidade, cabe ao educador introduzir momentos de leitura coletiva, adequar as histórias a cada faixa etária, ler e explorar a mesma história mais do que uma vez, ler e facilitar o acesso a leitura de qualidade e diversificada e promover momentos de leitura em família. Desta forma, poderá incentivar nas crianças estes hábitos de leitura tão importantes para o desenvolvimento das suas competências.

4.2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

Segundo Katz e Chard (1989), citadas por Vasconcelos (2012), a MTP é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p.10) que atende à vontade de conhecer e fazer das crianças. Partindo da procura de respostas desconhecidas, o trabalho de projeto assume a criança como agente ativo e competente que, em conjunto com os seus pares participa no roteiro da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesta perspetiva, o papel da criança é de questionar, planear, investigar, experimentar e cooperar, e o papel do adulto é de ouvir, observar, documentar, incitar, avaliar e ampliar os interesses e conhecimentos das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Concomitantemente, Guedes (2011) salienta que o adulto tem um papel de “provocador” e “mediador”. “Provocador” na medida, em que o adulto poderá favorecer a colocação de questões que possibilitem à criança encontrar evidências para chegar às suas próprias conclusões e “mediador”, no sentido de apoiar as crianças nas suas explicitações e ajudar a clarificar situações (p. 9).

A MTP em oposição à pedagogia transmissiva, não considera a criança como um ser passivo recetor de saberes, mas um ser co-construtor ativo de saberes (Vasconcelos 2012). Através desta metodologia, a criança tem a possibilidade de ser escutada e de tomar decisões. Gostava de destacar que a criança ao estar envolvida em todo o processo fica muito mais motivada.

Segundo Vasconcelos (2012), a metodologia de trabalho de projeto engloba as seguintes fases:

- I- Definição do problema;
- II- Planificação e desenvolvimento do trabalho;

III- Execução;

IV- Divulgação/ avaliação.

No que se refere à primeira fase (definição do problema), torna-se fulcral encontrar com as crianças uma questão/problema para o projeto que suscite interesse, de forma a se constituir num projeto com significado. De acordo com Lisboa (1943), citado por Vasconcelos (2012), “Quanto mais oportuna [a ideia/tema] e interessante ela for, maior será o seu alcance” (p.9). Importa salientar que, nesta fase, após a decisão do problema a investigar, as crianças poderão partilhar os seus saberes acerca da temática, elaborando conjuntamente uma teia inicial (O que sabemos?).

Relativamente à segunda fase (planificação e desenvolvimento do trabalho), em conjunto com as crianças elaboram-se novas teias que pretendem definir o que as crianças gostariam de saber acerca da temática e como gostariam de aprender. Segundo Costa e Pequito (2007), é de enorme importância “envolver as crianças no planeamento do projeto, [uma vez que] ajuda-as a empenharem-se na sua própria aprendizagem (p.112). Vasconcelos (2012), acrescenta ainda, que nesta fase poderão discutir-se quem faz o quê, que recursos se podem utilizar e em que dias se poderá realizar o projeto.

No que concerne à terceira fase (execução do projeto), o grupo de crianças executa as suas ideias, percorrendo um caminho de pesquisa e de experiências diretas, de forma a aproximar-se das respostas às suas questões. À medida que vão obtendo informações, as crianças deverão fazer o seu registo e a sua devida organização de dados.

Por fim, a última fase do projeto (divulgação e avaliação), que segundo Katz e Chard (2009) tem como objetivo ajudar as crianças a concluir o mesmo, fazendo uma síntese do que foi aprendido e conseguinte divulgação à comunidade. No que se refere à avaliação, os intervenientes implicados no projeto têm oportunidade de refletir e partilhar as suas opiniões, fazendo uma auto e heteroavaliação. Esta análise permite o desenvolvimento do sentido crítico das crianças. É de salientar que, de acordo com Costa e Pequito (2007), só quem está realmente envolvido no projeto é que terá a capacidade para o avaliar de forma profunda.

Não obstante, importa reforçar que a duração de cada projeto deve variar de acordo com a manifestação de interesse por parte das crianças e que não são só as crianças e a equipa de sala que podem participar nos projetos. De acordo com Leite, Malpique e

Santos (1989), uma vez que a MTP implica um “trabalho de pesquisa no terreno” poderá ser benéfico estabelecer uma ligação com o meio envolvente e assim, alargar o espaço educativo. Deste modo, os projetos poderão assegurar uma colaboração com a comunidade e ampliar as possibilidades de criação de novas experiências de aprendizagem (Niza, 2013). Nesta continuidade, também poderá ser uma mais-valia para os projetos a colaboração com as famílias. Segundo Vasconcelos (2012) “O envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso” (p.33).

A realização de projetos, segundo Katz e Chard (2009), é uma forma de ensinar e aprender que traz inúmeros benefícios. Através dos mesmos, de acordo com as autoras, as crianças além de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências, desenvolvem também uma “sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual” (p. 8). Ademais, os projetos incentivam a criança a tomar iniciativa, a se responsabilizar pelo trabalho e a aprender a trabalhar em conjunto.

É, ainda, de se destacar que a MTP, permite uma articulação com diferentes áreas do saber, propiciando uma construção holística do conhecimento e aprendizagem. A criança é encarada como um ser competente e capaz, demonstrando ter capacidade para “gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros” (Vasconcelos, 2012, p.18).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Esta investigação operacionalizou-se através de uma metodologia qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso.

O estudo de caso consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Este estudo é um caso de valor instrumental pois estamos perante “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, citado por Amado & Freire, 2017, p.129).

Os estudos de caso caracterizam-se por serem descritivos, interpretativos ou avaliativos (Merriam, 2002, citado por Amado & Freire, 2017). Neste caso, o estudo é de âmbito interpretativo, pois visa “ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados” (Amado & Freire, 2017, p.133).

Participaram no estudo as 20 crianças do grupo. Os dados foram recolhidos desde 12 de novembro até início de fevereiro, durante a hora do conto.

Neste processo investigativo foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação direta e participante, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva e a consulta documental, nomeadamente dos processos individuais de cada criança e do projeto educativo. A observação direta e participante está centrada na perspetiva da investigadora, na medida em que esta observa em direto e presencialmente a questão em estudo (Latorre, 2003).

Para Deshaies (1997), “a observação é direta quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas, em suma, do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação” (p.296). Além de direta, a observação foi também participante, pois houve um envolvimento com os vários intervenientes. Estrela (1986), considera que se fala de observação participante “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.32).

Em relação à entrevista, e como referem Amado e Ferreira (2017), é semiestruturada ou semidiretiva quando “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p.210).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os registos fotográficos e os registos diários (notas de campo). As notas de campo foram realizadas desde o início da PPS (cf. anexo I, p.120), contemplando várias situações vivenciadas e observadas. Estes registos serviram para uma posterior análise e reflexão, de forma a que as informações não fossem perdidas ou esquecidas, incidindo-me mais no tema em estudo, referido nas notas de campo como “histórias”.

Referente aos princípios éticos, para ajudar no trabalho de investigação com as crianças, e destacando os cuidados inerentes ao mesmo, priorizei o roteiro ético, onde são cruzados os princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e os compromissos éticos e profissionais defendidos pela Associação Profissional de Educação de Infância (APEI, 2012) (cf. anexo J, p.180). De acordo com Soares (2005), referido por Tomás (2011), o roteiro ético pressupõe:

- a) Objetivos do trabalho: os objetivos foram explicados a todos os atores envolvidos. As crianças, a equipa educativa e as famílias das crianças foram envolvidas e informadas do estudo através de conversas informais;
- b) Custos e benefícios: com esta investigação pretendi assegurar a participação de todas as crianças. Para isso, fiz perguntas direcionadas o que provocou um sentimento de ansiedade em algumas crianças. Assim, para evitar este custo, quando a criança não queria responder, direcionei a pergunta a outra criança;
- c) Respeito pela privacidade e confidencialidade: todos os dados pessoais das crianças são confidenciais. Para isso, utilizei somente as iniciais dos nomes das crianças e todas as fotografias são editadas, escondendo a cara das crianças. No início da investigação foi enviado aos pais uma autorização para registar fotograficamente alguns momentos (cf. anexo K, p.182);
- d) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: todas as crianças podiam participar nas atividades se assim o quisessem e deixar uma atividade por finalizar e ir brincar se assim o entendessem;
- e) Fundamentos: Todos os objetivos definidos e todas as atividades planificadas inicialmente não foram pensadas como únicas. Tive sempre em conta os feedbacks da educadora e os interesses das crianças, adaptando ou alterando sempre que necessário os vários momentos;
- f) Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação: as crianças foram envolvidas no método de investigação através dos registos escritos (notas de campo);
- g) Consentimento informado: a participação das crianças foi completamente voluntária, tinham o direito de não participar no estudo. A participação no estudo não apresentava qualquer tipo de risco para a criança e a sua

confidencialidade estava sempre salvaguardada;

- h) Uso e relato das conclusões: todo o registo do estudo foi partilhado com a educadora cooperante;
- i) Possível impacto nas crianças: durante toda a investigação pretendi corresponder sempre aos interesses e necessidades das crianças;
- j) Informação às crianças e adultos envolvidos: Todo o processo foi refletido com a educadora cooperante e foi realizado de forma participativa e ativa por todos os intervenientes.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

De forma a perceber o contributo que as histórias podem ter para a MTP, ao longo da prática eu e a educadora cooperante contámos histórias e, no final, questionávamos as crianças sobre se a partir daquela história podíamos construir um projeto.

O apoio da equipa da sala foi fundamental. A educadora estava sempre presente neste momento e auxiliava quando as crianças muitas vezes não sabiam o que dizer, ajudando na construção da exploração das histórias.

Apesar de a introdução deste tema ser um propósito para o meu estudo, procurei seguir os interesses das crianças, permitindo-lhes escolher se queriam ou não dar alguma ideia sobre a história e evitando elaborar questões muito formais para conduzir a pesquisa. As crianças já possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida através do contacto com o meio envolvente. Desta forma, cabe ao educador aproveitar os saberes que as crianças já têm adquirido e potenciar aprendizagens significativas através da exploração de acontecimentos que suscitem o seu interesse. Saliento que as crianças assumem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, sendo que o educador deve criar oportunidades para o grupo de crianças prever o que poderá acontecer, propor explicações e confrontar as previsões com a realidade (Vasconcelos, 2012). Assim, e segundo Katz e Chard (2009), os projetos “assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio, meio e fim”, onde pensamentos e ideias ganham forma e se transformam em conhecimentos e aprendizagens cooperadas (p.101).

Analisando o contributo que as histórias podem ter para a MTP, com base nas observações que realizei, nas conversas informais, na entrevista realizada à educadora cooperante e nas notas de campo retiradas, tentei dar resposta aos objetivos definidos previamente:

1) Perceber quais as histórias que desencadeiam projetos e o seu porquê.

Para dar resposta a este objetivo, contabilizei o total de histórias entre o dia 12 de novembro de 2019 e o final do estágio, dia 7 de fevereiro de 2020. Entre férias, dias de greve e alguns dias que estive ausente, o número total de histórias contadas foram 30, uma média de uma história por dia. Dessas 30 histórias, apenas 7 histórias (23%), de acordo com a opinião das crianças, não poderiam desencadear um projeto (cf. Figura 1).

Figura 1

Quantas histórias originam projetos?

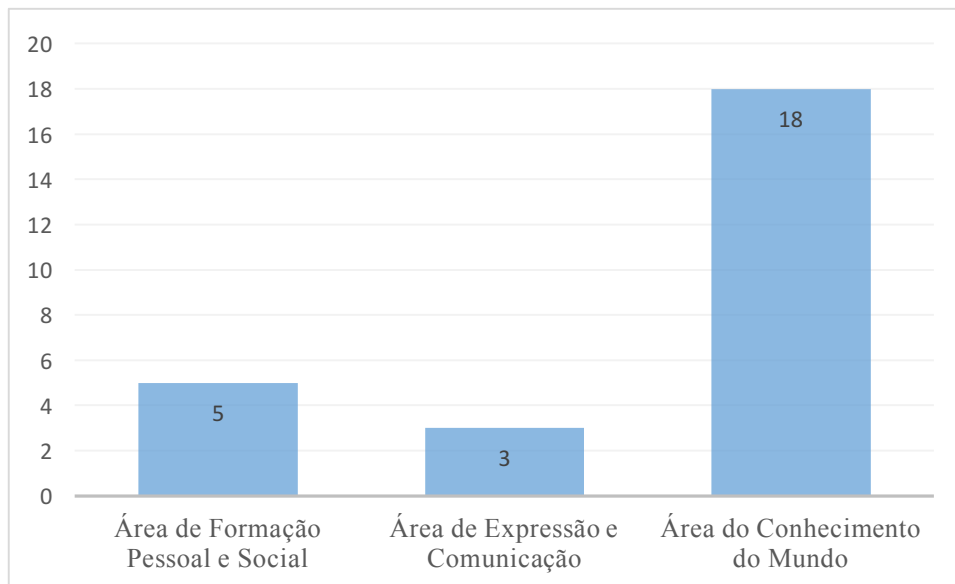


Nota. Dados recolhidos pela análise das notas de campo

Depois de analisados os resultados, resolvi descobrir em que área de conteúdo das OCEPE se encontravam os temas para a realização dos projetos (cf. Figura 2).

Figura 2

Temas dos projetos



Nota. Dados recolhidos pela análise das notas de campo

Analisando o gráfico, consegui perceber que os projetos sugeridos pelas crianças, após a leitura das histórias, se centram na grande maioria na área do Conhecimento do Mundo, com temas sobre os animais (14), lua (1), furacões (1), ciclo da água (1) e gatos (1). Cada história podia sugerir mais do que um projeto, podendo ser de áreas distintas, como nos exemplos que se seguem:

- (Projetos centrados na área do conhecimento do mundo: lobos e lua)

“Quem roubou a lua?”, de Mario Catelli e Madalena Matoso:

- Porque é que os lobos estão sempre juntos?
- Quais são as fases da lua?
- A lua é para comer?
- O que é que os lobos comem?
- Porque é que a lua se chama cheia? – “Porque é grande e redonda” (Si.)
- Porque é que há o dia e a noite? – “A lua anda à volta da terra e como vai andando vamos ver várias formas da lua”; “A terra anda à volta do sol”; “O sol é uma estrela”. (Nota de campo nº 115, cf. anexo I, p.171)

- (Projetos centrados na área de formação pessoal e social e outro projeto centrado na área do conhecimento do mundo: abraços e gatos)

“Quero um abraço”, de Simona Ciraolo:

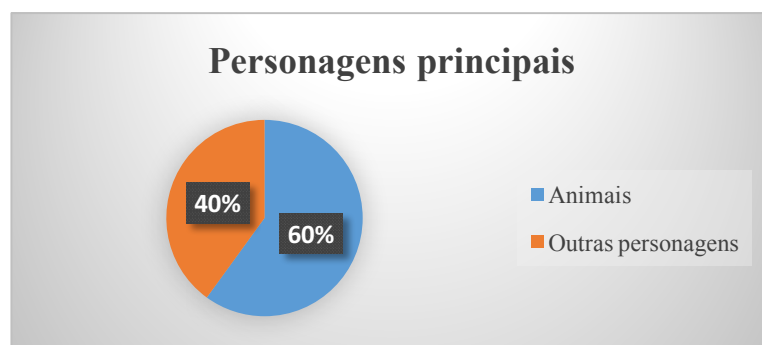
- Porque é que os gatos têm picos?
- Quando é que podemos dar abraços? – “Quando alguém está triste”, “quando estão a chorar”, “no aniversário dele” (Nota de campo nº 120, cf. anexo I, p.175)

Os animais são seres vivos que desempenham um papel muito importante no quotidiano das crianças, estão presentes nos jogos, nos desenhos animados, na rua, nalgumas casas, e “as relações com os animais criam também situações e contextos que alimentam, estimulam e estruturam numerosos processos cognitivos e intelectuais, nomeadamente os que fundamentam as aprendizagens” (Montagner, citado por Rodrigues, 2015, p.3). Talvez por estes motivos, os projetos centrados nos animais sejam muito relevantes para as crianças.

Como se pode verificar na Figura 3, 60% das histórias contadas também tinham os animais como personagens principais. Isto reflete, provavelmente, a sobre-representação dos animais nas histórias para crianças. Em próximos estudos, poder-se-ão controlar melhor a tipologia dos personagens, por forma a haver um maior equilíbrio entre vários personagens, por exemplo, animais, letras, números, seres maravilhosos ou seres humanos.

Figura 3

Dados sobre as personagens principais das histórias



Nota. Dados recolhidos pela análise das notas de campo

Para se ter uma perspectiva mais pormenorizada de como o conteúdo das histórias era gerador de ideias para projetos, sintetizo na tabela seguinte essa informação.

Tabela 3

Informações gerais sobre as histórias

Identificação da história	Podem-se fazer projetos?	O que se pode descobrir?
“Damião a Toupeira Furacão”, de Anna Llenas. (nota de campo nº45, p.138)	Sim (Projeto sobre os Furacões)	O que é um furacão?
“ABC”, de Luísa Ducla Soares. (nota de campo nº53, p.142)	Sim	O que podemos fazer com as letras? Porque é que é importante sabermos ler? Porque é que preciso de saber ler?
“Desculpa...por acaso és uma bruxa?”, de Emily Horn e Pawel Pawlak. (nota de campo nº56, p.143)	Não	
“As preocupações do Billy”, de Anthony Browne. (nota de campo nº58, p.144)	Não	
“Não faz mal ser diferente”, de Todd Parr. (nota de campo nº62, p.146)	Não	
“Chibos Sabichões”, de Olalla González. (nota de campo nº64, p.146)	Sim	O que comem os chibos? O que é um chibo? Onde vivem? Vivem na montanha? Na selva? Vivem juntos?
“O natal do rato Renato”, de Anna Casalis. (nota de campo nº68, p.148)	Não	

<p>“O melhor presente do mundo”, de Mark Sperhing e Lucy Fleming. (nota de campo nº72, p.149)</p>	<p>Sim (Projeto sobre a Amizade)</p>	<p>O que podemos fazer para gostar de alguém?</p>
<p>“Natal de Amor/ Natal de Paz”, de Carole Gray. (nota de campo nº73, p.150)</p>	<p>Não</p>	
<p>“O meu avô pirata”, de Laia Massons Soler (nota de campo nº79, p.152)</p>	<p>Sim</p>	<p>Quem é que tem avós? Porque é que os avós são nossos avós? Eles tinham telemóveis e tabletes? Como é que eles brincavam?</p>
<p>“Eu não fui!”, de Christian Voltz (nota de campo nº80, p.153)</p>	<p>Sim (Projeto das Aranhas)</p>	<p>Do que é que as aranhas se alimentam? Porque é que as aranhas fazem teias? Porque é que as teias são transparentes?</p>
<p>“Uma casa para o caranguejo eremita”, de Eric Carle. (nota de campo nº90, p.159)</p>	<p>Sim</p>	<p>O que existe no fundo do mar? O tubarão também é um peixe? O sol chega ao fundo do mar? Como podemos ver o fundo do mar?</p>
<p>“O monstro das cores vai à escola”, de Anna Llenas. (nota de campo nº92, p.159)</p>	<p>Não</p>	
<p>“The rainbow fish”, de Marcus Pfister. (nota de campo nº94, p.160)</p>	<p>Sim</p>	<p>Para que servem as escamas? Todos os peixes têm escamas?</p>
<p>História “Pinguim”, de Polly Dunbar (nota de campo nº95, p.161)</p>	<p>Sim</p>	<p>Os pinguins falam? Porque é que eles gostam de frio?</p>

		O pinguim é uma ave ou um peixe?
“O sapo apaixonado”, de Max Vel. (nota de campo nº97, p.162)	Sim	O que é estar apaixonado?
“Peixe é peixe”, de Leo Lionni. (nota de campo nº103, p.164)	Sim (Projeto sobre as Rãs)	As rãs são peixes? O que é que comem? Como nascem? Como é que os bebés se alimentam?
“Um ovo extraordinário”, de Leo Lionni (nota de campo nº104, p.164)	Sim (Projeto sobre os Crocodilos)	O que é que os crocodilos comem? Como nascem? Como é que os bebés se alimentam? Porque é que têm uns dentes tão fortes? Onde é que vivem?
“Cornelius”, de Leo Lionni. (nota de campo nº105, p.165)	Sim (Projeto sobre os Crocodilos)	Como nascem? Vivem na água? O que é que eles comem? O que fazem ao longo do dia? Eles lutam? Têm uma casa? Eles comem peixe? Têm esqueleto? Onde é que a mãe mete os ovos? Os crocodilos respiram debaixo de água?
“Feitiços”, de Emily Gravett (nota de campo nº111, p.168)	Sim (Projeto das Letras)	Podemos brincar com as palavras: - Palavras que terminam em –ão - Palavras escondidas (ex: cenourinho = cenoura + coelho) - Inventar palavras - Contar quantas sílabas têm os nossos nomes

		- Quais são as vogais - Descobrir palavras que começam com a letra “A”
“Sou especial porque sou eu!”, de Ann Meek e Sarah Massini (nota de campo nº112, p.169)	Não	
“A Baleia”, de Benji Davies (nota de campo nº113, p.169)	Sim (Projeto sobre as Baleias)	A baleia é um peixe? O que é que as baleias comem? Como nascem? Como é que os bebés se alimentam? O que é que elas têm por dentro? Em que sítio do oceano é que elas vivem?
“O senhor cavalo marinho”, de Eric Carle (nota de campo nº114, p.170)	Sim	É o pai que tem os bebés? Não é a mãe? Todos os peixes põem ovos? Há mais peixes em que é o pai a tomar conta dos ovos e não a mãe? O que é que o cavalo marinho come? Eles vivem em que parte do mar?
“Quem roubou a lua?”, de Mario Catelli & Madalena Matoso (nota de campo nº115, p.171)	Sim	Porque é que os lobos estão sempre juntos? Quais são as fases da lua? A lua é para comer? O que é que os lobos comem? Porque é que a lua se chama cheia? Porque é que há o dia e a noite?
“Dicionário das palavras sonhadoras”, de António Mota (nota de campo nº116, p.171)	Sim	O que é um dicionário? O que quer dizer palavras sonhadoras?

<p>“Não é fácil, pequeno esquilo!”, de Elisa Ramón e Rosa Osuna. (nota de campo nº117, p.172)</p>	<p>Sim (Projeto sobre os Esquilos)</p>	<p>O que comem os esquilos? Onde vivem? Em que país vivem? Podemos ver esquilos? Podemos ter um esquilo na nossa casa?</p>
<p>“A menina gotinha de água”, de Papiniano Carlos (nota de campo nº118, p.173)</p>	<p>Sim</p>	<p>O que é o ciclo da água? O que acontece se nós estragarmos as gotinhas de água? Como é que nós podemos poupar água? O que são ecopontos?</p>
<p>“Quero um abraço”, de Simona Ciraolo. (nota de campo nº120, p.174)</p>	<p>Sim</p>	<p>Porque é que os gatos têm picos? Quando é que podemos dar abraços?</p>
<p>“A avó adormecida”, de Roberto Parmeggiani (nota de campo nº122, p.176)</p>	<p>Sim (Projeto sobre as Avós)</p>	<p>O que é que as avós fazem? Porque é que as avós não têm dentes? As avós usam todas dentaduras?</p>
<p>“É tão injusto!”, de Pat Thomson e Jonathan Allen (nota de campo nº 124, p.178)</p>	<p>Sim (Projeto sobre os Animais)</p>	<p>Quantos animais vivem na quinta? Os ovos da galinha dão quantos pintainhos? O que é que os porcos comem?</p>

Nota. Dados recolhidos através de notas de campo, anexo I, p.120

Gostaria de mencionar que através da implementação do trabalho de projeto o educador consegue respeitar e valorizar as crianças, assumindo-as como parceiras competentes que interpretam e dão sentido à realidade que as rodeia e de que fazem parte. No fundo, as crianças são portadoras de saberes e o JI corresponde, precisamente, a um local onde podem expor os seus “pensamentos, ideias, histórias pessoais, interrogações, conhecimentos e pontos de vista”, possibilitando, assim, que o crescimento e a aprendizagem resultem de momentos de partilha e confronto de ideias, tanto com os

adultos como com os colegas (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p.10). Importa destacar que segundo os autores suprarreferidos, o “conhecimento é um processo que se realiza em grupo, que se alimenta das hipóteses, das teorias, dos conflitos com o outro, e avança construindo saberes e identidades” (p.8). Assim sendo, acredito que as crianças são perfeitamente capazes de elaborar teorias e de refletir, criticamente, sobre as experiências que vivenciam diariamente, como se pode comprovar pelas questões mencionadas na tabela anterior.

2) Compreender a importância das histórias para a metodologia trabalho de projeto.

Como se pôde verificar pelo objetivo anterior, a partir de uma história podem surgir numerosos projetos, aproveitando-se o interesse demonstrado por uma criança ou por um grupo de crianças.

As histórias são importantes para a metodologia trabalho de projeto pois todas elas têm temas, temas esses que são do interesse das crianças, que são muitas vezes desconhecidos e que a leitura da história os faz emergir.

De forma a tentar obter uma resposta mais precisa para este objetivo, realizei uma entrevista à educadora cooperante de forma a saber a sua opinião sobre a temática em estudo. Quando questioneei a educadora sobre a importância da leitura de histórias às crianças, esta referiu que as histórias são fundamentais na sua prática, que “é através delas que trabalhamos o imaginário, que transmitimos valores, que descobrimos um mundo que de outra forma não seria possível conhecer. São muito importantes no desenvolvimento da linguagem e na motivação para a leitura” (cf. Anexo A, p.60). A segunda questão passava por perceber a opinião da educadora relativamente ao surgimento de projetos a partir da leitura de uma história. A educadora respondeu que considerava que “a maior parte das histórias são um bom instrumento para o desenvolvimento de projetos” (cf. anexo A, p.61).

Tendo em conta algumas definições da metodologia de trabalho de projeto, e também alguns dados sobre a importância da leitura das histórias, dois temas abordados no ponto 4.2., podemos ver uma relação entre os dois, por exemplo:

- A MTP é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (p.10) que atende à vontade de conhecer e fazer das crianças (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 2012).

O estudo de um tema ou tópico pode surgir de uma história. No final de cada leitura, podemos sempre questionar as crianças. Apesar de a criança poder levantar questões e partilhar os seus interesses e curiosidades, o educador deve assumir um papel de mediador, dando também sugestões que provocam as aprendizagens. É através das histórias que a criança satisfaz “a sua curiosidade e adquire valores para a vida” (Dias & Neves, 2012, p.37).

Desta forma, como refere Mateus et al. (2014), “a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e a criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa” (p.58).

Assim, posso concluir que as histórias são importantes para a Metodologia de trabalho de projeto. A partir de uma história podem surgir projetos, quer seja de um animal que eles não conhecem e querem saber mais sobre a sua vida, quer seja de temas não tão concretos como os sentimentos e os valores que devemos ter e transmitir. Todas as histórias são diferentes, falam de coisas novas. Então porque é que as histórias não podem desencadear projetos?

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Ao recordar o estágio em creche e juntando mais uma experiência em contexto de JI, posso afirmar que ambos os estágios me ajudaram a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Superei muitos desafios e realizei muitas conquistas ao longo destes quase 5 anos de estudo enquanto estudante universitária, no curso que sempre sonhei.

Estagiei em dois contextos totalmente diferentes, com espaços diferentes, profissionais de educação distintos, famílias diferentes e crianças únicas. A experiência em contexto de creche foi sem dúvida a mais marcante, pois não pude ser “eu” a 100% com as crianças, não podia pegar nelas e fazer grandes esforços, mas estava presente e tive de me adaptar. Considero que a relação que criei com as crianças foi bastante boa, mas estava um pouco reticente a muitos afetos devido aos cuidados que precisei de ter na gravidez. Contudo, foi sempre uma relação baseada em carinho e respeito mútuo. Inicialmente não consegui chegar da mesma forma a todas as crianças, algumas levaram mais tempo a ganhar confiança e a aproximar-se, como é normal, mas quando isso aconteceu foi bastante gratificante. Post e Hohmann (2011) defendem que para estabelecer interações com as crianças, devemos fazê-lo “de uma forma calorosa, não apressada (...) em lugar de obrigar a criança a dar uma resposta, os educadores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebé ou da criança, respondendo às ações e indícios nos tempos estabelecidos pela criança” (p.69).

Relativamente à minha prática profissional supervisionada em JI, já consegui estar mais envolvida com as crianças. Adquiri um conjunto de aprendizagens que me ajudaram a crescer enquanto futura educadora de infância. Para além das crianças, também a equipa de sala se mostrou muito acolhedora e aberta à minha presença, tentando sempre incluir-me nos vários momentos do dia a dia do grupo de crianças, o que permitiu um bom trabalho de equipa. A educadora cooperante esteve sempre presente em todos os momentos, auxiliou-me na gestão do grupo durante as atividades e deu-me dicas para melhorar a minha postura. Aprendi imenso com a educadora. É uma profissional de educação excelente e é um exemplo de educadora. Tem todos os aspetos que eu acho que um educador deve ter e ser: proteger; ter tempo; estar lá; cuidar; brincar; despertar a curiosidade; acarinhar; estabelecer regras; ouvir; ser atento; ser observador. Aprendi que o papel do educador não é só o de intervir, mas também “o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo

os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.32).

Em ambos os contextos, as crianças foram as responsáveis pela experiência tão positiva que tive. Cada criança tinha as suas particularidades, motivações distintas e eu acho que aprendemos todos muito uns com os outros. Tentei proporcionar atividades que iam ao encontro das suas competências e interesses, utilizando as estratégias mais adequadas para o seu desenvolvimento e respeitando o ritmo individual de cada criança, porque essa também é a função de um educador. Pensar na criança como um ser com direitos, potencialidades, mas também fragilidades. Poder trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto ajudou bastante, consegui ouvir as crianças, as suas ideias, perceber as várias linguagens (verbais, não verbais) com os adultos e com os colegas. Não foram só elas que aprenderam comigo. Eu também aprendi com elas. Fizeram-me crescer e à medida que o tempo ia passando cada vez tinha mais a certeza que aquele era o meu espaço, o lugar onde era feliz.

Foram meses de aprendizagem, muito enriquecedores, que me fizeram perceber que a construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância não se faz sozinha, é “uma construção inter e intra pessoal”, desenvolvendo-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2016, p.3).

No fundo, ao longo do meu percurso académico apercebi-me da importância da refletir, colocar questões de modo continuado que nos auxiliem a avaliar, criticamente, o nosso trabalho. Deste modo, conseguimos encontrar estratégias para superar os desafios com os quais nos deparamos diariamente e podemos repensar as nossas práticas pedagógicas com intuito de melhorar, pois as crianças merecem bons profissionais. Como afirma Perrenoud (2002), o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13).

Para concluir, enquanto futura educadora de infância vejo-me atenta, observadora, amiga, e acima de tudo a valorizar o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente

educativo, as crianças, as famílias, com intencionalidade pedagógica para a ação educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

“De tudo ficaram três coisas
A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que é preciso
continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto devemos fazer:
Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma
escada; Do sonho, uma ponte; Da procura... um encontro”.

(Sabino, 1981)

Terminado este período de prática, é importante refletir sobre estes meses de aprendizagem e experiências significativas.

Desde o início desta etapa, percebi que é fundamental que os profissionais reflitam sobre as suas práticas, tendo em vista o melhoramento das mesmas. É neste sentido que uma atitude investigativa se torna pertinente. De acordo com Ponte (2002), a investigação sobre a prática é importante pois este tipo de reflexão permite aos profissionais identificar problemas e mudanças no contexto, beneficiando assim o grupo de crianças e o próprio contexto.

Relativamente à problemática e à pesquisa de fundamentação, pude clarificar algumas características da MTP. Considero que é uma metodologia de trabalho ótima para estimular aprendizagens significativas, pois todo o conhecimento adquirido parte do interesse das crianças e a criança é um agente ativo na construção desse conhecimento. Trata-se de uma metodologia que conduz “as crianças e adultos, a novos patamares de conhecimento e da qualidade das interações humanas” (Vasconcelos, 2009, p.69). Em relação às histórias, foi importante perceber que os hábitos de leitura que se incutem nas escolas e também em casa, não têm somente carácter lúdico, mas que através deles as crianças desenvolvem outros conhecimentos e valores.

Dado os resultados do estudo e sendo a MTP uma metodologia com a qual me identifiquei para a minha prática futura, não só pelas diversas áreas de conteúdo que é possível abordar de forma holística, permitindo, assim, uma articulação do saber, como pelas outras razões mencionadas em cima, tenciono utilizar as histórias como ponto de partida para projetos futuros. Já como educadora de infância, pretendo realizar um novo estudo para confirmar ou infirmar a ideia de que todas as histórias originam projetos.

A investigação realizada tem sempre aspetos que poderiam ser melhorados. Futuramente poderei envolver mais as famílias, na dinamização de projetos, por exemplo, pois estas são parte integrante na educação. Como defendem Assis e Fuertes (2014), é imprescindível “dar meios aos pais para a participação efetiva na escola” (p.153), promovendo um trabalho cooperativo e colaborativo com as famílias e procurando estabelecer uma relação de proximidade entre estas duas esferas tão importantes para a vida das crianças.

Senti que o projeto desenvolvido sobre as borboletas, para a Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, teve impacto nas crianças e que todos os elementos do grupo aprenderam alguma coisa com ele. É importante referir que as expectativas iniciais foram ultrapassadas, uma vez que durante a divulgação final do projeto as crianças mostraram-se verdadeiramente entusiasmadas e orgulhosas com o resultado final, explicando aos pais e aos colegas os aspetos trabalhados ao longo de todo o processo. Durante a apresentação do projeto aos pais, as crianças responderam às questões colocadas, mostrando confiança e orgulho em partilhar com as famílias o que descobriram ao longo do projeto.

Relativamente à relação desenvolvida com as famílias, considero que foi positiva. Um pouco receosa ao início, mas com o passar do tempo consegui obter uma relação de confiança, tendo algumas conversas de conhecimento do grupo. Foi muito gratificante perceber que havia uma relação de confiança para cuidar dos seus filhos como para fazer perguntas ou transmitir alguns recados importantes. Poder ter estado presente na reunião de final de período ainda fortaleceu mais os laços com alguns familiares.

A relação que estabeleci com a equipa educativa foi de amizade, além de toda a ajuda que me deram na prática, pude partilhar angústias, mas também muitas felicidades.

Por último, a minha relação com as crianças foi evoluindo constantemente. Tentei não ser intrusiva nas relações que estabelecia, ajudava nas atividades da educadora, propunha atividades minhas, interagia nas brincadeiras, até que chegou a um ponto que eram elas que me chamavam para brincar e para as ajudar nas atividades. Sinto que fui cativando as crianças com a minha maneira de ser e levo todos os ensinamentos para a minha prática futura.

Considero que todo o trabalho foi realizado com muito empenho e dedicação,

dando sempre o melhor de mim e utilizando os conhecimentos adquiridos na área da educação. Este tempo de intervenção encheu-me o coração de coisas boas, que certamente irei recordar ao longo da minha vida, pois tive experiências e vivências bastante enriquecedoras.

Senti este momento como uma oportunidade de exercer a profissão que sempre desejei, o que me deixou bastante motivada e expectante logo desde o início. Tentei desfrutar ao máximo todos os momentos que me proporcionaram. As trocas de ideias com os professores, conhecer pessoas novas, conhecer o meio escolar, a própria responsabilidade de não querer desapontar foram realidades que me fizeram crescer. Foi um ano que me marcou bastante.

Enquanto estagiária e futura educadora é importante saber observar, para assim conseguirmos atingir os nossos objetivos, sendo fundamental trabalhar muito e estarmos sempre conscientes das nossas limitações, nunca esquecendo que “a profissionalidade em educação é um composto de ser, valores e de competências” (Monteiro, 2008, p.47).

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da Criança como processos centrais. *Nuances; estudos sobre a educação*, 25 (3), 100-115.
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, (nº30), 138-158.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora.
- Costa, C., I. & Pequito, P. (2007). Projectos simples...complexas aprendizagens. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. *Educação de infância*, 6, 105-124
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A Leitura de Histórias. In Qualidade das interações entre pais e filhos (pp. 16-19). Universidade do Minho.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Universidade do Minho.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos* (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Marcondes, K. & Sigolo, S. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia*, 22 (51), 91-99.
- Mata, L. (2010). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?*. Casa da Leitura.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S. (2014). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. Consultado em file:///Users/monicaadam/Downloads/8477-Texto%20do%20artigo-30743-3-10-20150514%20(2).pdf
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto

Editora.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (Org), Andrade, F. & Gambôa, R (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian
- Rodrigues, A. (2015). *A importância do contato com animais no ensino pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa).
- Sabino, F. (1981). *De tudo ficaram três coisas*. Retirado do site Pensador a 20 de março. <https://www.pensador.com/frase/Mzk2Nzk2/>
- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.), pp.77-94. Editora CRV.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para Melhor Ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Yazici, E. & Bolay, H. (2017). Story Based Activities Enhance Literacy Skills in Preschool Children. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 815-823.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Zanotto, M. (2013). Recontar histórias: atividade importante para a formação das crianças do pré-escolar. *Revista do professor*, 74, pp. 5-9.

Outros documentos:

Projeto Educativo 2016/2019

Processos individuais das crianças

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |