

O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL  
EM JARDIM DE INFÂNCIA

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

# O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ORAL EM JARDIM DE INFÂNCIA

Eglantina Beatriz Rodrigues Coelho

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

Orientador: Professor Doutor João Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Este grande caminho que foi a minha formação não poderia ter sido percorrido se não fosse quem me acompanhou, tornando o objetivo mais facilmente tangível.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que estiveram sempre presentes e que investiram todo o seu esforço e sacrifício para que pudesse construir o meu futuro. Ao meu pai, Alfredo, pela sua força e superproteção, que me permitiram continuar com mais ânimo. À minha mãe, Tina, que tem um coração que nunca perceberei como cabe no seu peito, por nunca ter desistido de mim, pela sua inteira dedicação e por tornar a minha vida tão mais fácil. À minha família, que me fortaleceu através do enorme orgulho depositado.

Ao meu namorado, Filipe. Ainda que longe, por me ter mostrado todos os dias a importância de se caminhar para grandes objetivos, pela paciência e por ser o exemplo de resiliência e coragem que é. Estou eternamente grata por todo o seu amor e apoio, e por nunca ter desistido de acreditar mais em mim do que eu em mim própria. À sua família também, que sempre teve uma palavra de carinho e conforto nesta longa etapa que nem sempre foi fácil.

Ao meu melhor amigo e revisor linguístico, Gonçalo, pela amizade, pela completa disponibilidade, por me ter ajudado mais do que aquilo que podia e por me trazer a calma e a crença de que sempre fui capaz. Agradeço-lhe por junto dele poder ser sempre eu própria e por padecermos eternamente da síndrome de *Peter Pan*.

À Ana, por ser tão parecida comigo e por ter sido o meu maior suporte nos estágios que experienciámos juntas. À Bárbara, pela sua compreensão e por me mostrar que o trabalho deixa de o ser quando a amizade impera; à Isabel, por ter sido uma agradável surpresa; e às duas por juntas termos sido a melhor equipa de trabalho que podia ter pedido. Aos restantes amigos e colegas, que me ajudaram e enriqueceram o meu percurso.

Aos meus filhinhos peludos, Princesa e Sushi, pelo companheirismo e por serem o “cantinho confortável” de que tanto preciso quando chego a casa.

Ao meu professor orientador, João Rosa, pela disponibilidade, pelas palavras motivadoras e por me ter mostrado que a calma e a serenidade são o segredo para se chegar longe. Aos restantes professores que me acompanharam nesta caminhada, a quem não conseguirei expressar o suficiente a inspiração que são para a profissional que me estou a tornar.

Às educadoras com as quais me cruzei, pela voz da experiência e pelas aprendizagens que trago comigo.

Às crianças, de quem tanto levo nesta bagagem, pela sua imaginação, curiosidade, inocência e afeto, que tornavam, sob as formas mais inusitadas, os meus dias mais coloridos. Agradeço-lhes por me terem ajudado a crescer, mas ainda mais por me terem permitido voltar a ser criança.

Obrigada a todos por terem caminhado comigo na concretização de um sonho!

*Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças. (Há é poucas que se lembrem.)*

Antoine de Saint-Exupéry

“O Príncipezinho”

## RESUMO

O presente relatório resulta da análise, reflexão crítica e avaliação do percurso de intervenção da Prática Profissional Supervisionada II e evidencia o processo de uma investigação em sala de atividades no mesmo âmbito, junto de um grupo de crianças em contexto de Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

A partir de um momento de leitura – prática recorrente neste contexto –, é detetada a dificuldade deste grupo de crianças em inferir acerca da história ouvida. Como consequência desta situação desencadeadora, emerge como problemática da investigação a compreensão oral em crianças desta faixa etária. O objeto de estudo tornou-se o de saber se o questionamento das histórias para a infância contribui para o desenvolvimento da compreensão inferencial das crianças. Para uma intervenção pertinente, utilizou-se a investigação-ação, em que, através do desenho de um plano de ação com a leitura de histórias e suas questões, se pretendeu demonstrar quais eram os contributos desta prática para a compreensão oral das crianças. A análise, comparação e apresentação dos resultados foram possíveis através da observação, notas de campo e testes de compreensão aplicados.

É possível trabalhar ao nível da compreensão inferencial com crianças desta idade, assumindo-se as histórias como uma estratégia privilegiada por não formalizarem a apreensão desta capacidade. As crianças demonstraram que passaram a saber inferir, com explicações complexas e próprias, acerca do conteúdo das histórias lidas, de acordo com o que ouviam, observavam das ilustrações e mobilizavam de conhecimentos prévios. Desta forma, o Jardim de Infância com mediadores preocupados em enriquecer os momentos da leitura de contos oferece um ambiente de excelência para o desenvolvimento desde tipo de capacidades que são tão importantes para a vida escolar (e geral) das crianças.

**Palavras-chave:** histórias para crianças, compreensão oral, compreensão inferencial, jardim de infância

## **ABSTRACT**

This report results from the analysis, critical reflection and evaluation of the path of intervention of the Prática Profissional Supervisionada II demonstrating the process of an investigation at an activity room, with a group of children in the context of Kindergarten, aged between 4 and 6 years.

From a storytelling moment – a recurring practice in this context – I managed to detect the difficulty of this group of children in inferring about a heard story. Oral comprehension in children of this age group emerges as a problem of investigation because of this triggering situation. So, the object of study became: does questioning about children's stories contribute to the development of children's inferential comprehension? For a relevant intervention, action research was used, in which through the design of an action plan with the reading of children's stories and their questions, I intended to demonstrate what the contributions of this practice to the oral comprehension of children were. Analysis, comparison and presentation of results were possible through observation, field notes and applied comprehension tests.

It is possible to work at the inferential understanding level with children of this age, where stories are assumed as a privileged strategy because they do not formalize the apprehension of this capacity. In the end, children showed that they knew how to infer with their own complex explanations about the content of the stories that have been read, according to what they heard, what they saw from the book's illustrations and what they mobilized from previous knowledge. In this way, the presence of mediators concerned with enriching storytelling moments in Kindergarten offers an environment of excellence for the development of this kind of skills that are so important for the children's scholar (and general) life.

**Keywords:** children's stories, oral comprehension, inferential comprehension, kindergarten

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada .....	2
2.1. Meio .....	2
2.2. Contexto socioeducativo.....	2
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo .....	8
2.4.1. Tempo.....	8
2.4.2. Espaço e materiais.....	11
2.4.3. Grupo.....	13
2.5. Grupo de crianças .....	14
2.6. Famílias do grupo de crianças .....	17
3. Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância.....	18
3.1. Intenções para a ação e sua avaliação .....	18
3.1.1. Com as crianças.....	18
3.1.2. Com as famílias.....	23
3.1.3. Com a equipa educativa .....	24
3.2. Explicitação do processo de intervenção da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância.....	26
4. Investigação em Jardim de Infância .....	31
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	31
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	33
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	39
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	43
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância .....	52
6. Considerações finais .....	60

Referências bibliográficas .....	61
Anexos .....	65
Anexo A. Notas de campo .....	66
Anexo B. Inquérito por questionário à educadora cooperante.....	124
Anexo C. Reflexões semanais (I a VIII).....	129
Anexo D. Quadro do Planeamento Diário .....	175
Anexo E. Quadro das Presenças .....	176
Anexo F. Quadro das Áreas .....	177
Anexo G. Áreas da Sala B do JI (fotografia panorâmica do espaço) .....	178
Anexo H. Registo Informativo de Observação (Ano letivo 2019/2020) .....	179
Anexo I. Ficha da Criança (Ano letivo 2019/2020).....	182
Anexo J. Tabela de caracterização do grupo de crianças.....	184
Anexo K. Tabela de caracterização das famílias do grupo de crianças.....	189
Anexo L. Planificações (Propostas de atividades 1 a 28) .....	193
Anexo M. Projeto “O Melhor Livro do Mundo” .....	247
Anexo N. Carta de apresentação .....	338
Anexo O. Protocolo de Consentimento Informado .....	339
Anexo P. Portefólio da criança .....	342
Anexo Q. História <i>Triângulo</i> , de Mac Barnett e Jon Klassen .....	369
Anexo R. História <i>O Grufalão</i> , de Julia Donaldson e Axel Scheffler.....	377
Anexo S. Teste-padrão de compreensão .....	384
Anexo T. Calendário de operações, adaptado de Lessard-Hébert.....	386
Anexo U. Dinâmica dos <i>dedoches</i> , adaptado de Viana et al. (2010).....	393
Anexo V. Pré e pós-testes da Criança 1 .....	394
Anexo W. Pré e pós-testes da Criança 2 .....	397

Anexo X. Pré e pós-testes da Criança 3 .....	399
Anexo Y. Pré e pós-testes da Criança 4 .....	401
Anexo Z. Pré e pós-testes da Criança 5 .....	404

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da Sala B. ....	12
----------------------------------	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Rotina da sala B.....	9
Tabela 2. Sexo e idade do grupo de crianças.....	14
Tabela 3. Pontuação referente às questões literais dos pré-teste e pós-teste.....	47
Tabela 4. Pontuação referente às questões inferenciais dos pré-teste e pós-teste.....	48

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
JI	Jardim de Infância
NC	Nota(s) de Campo
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEAG	Projeto Educativo do Agrupamento
RI	Regulamento Interno
PPM	Plano Plurianual de Melhorias
NEE	Necessidades Educativas Especiais
CAAF	Componente de Apoio ao Aluno e à Família
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
EPE	Educação Pré-Escolar
ATL	Atividades de Tempos Livres
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
CDEI	Conhecimentos em Docência para a Educação de Infância
PDLEP	Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | | " |

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), apresenta-se este relatório, que visa exprimir, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as aprendizagens e os processos experienciados durante o percurso de intervenção num contexto de Jardim de Infância (JI), compreendida no período de 7 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020. É, também, seu propósito demonstrar as ideias, motivações, intenções e reflexões inculcadas na intervenção da prática profissional, sustentada com evidências escritas e fotográficas e literatura adequada.

É apresentado também o processo de uma investigação realizada durante a ação, que permitiu promover a consolidação do perfil profissional e desenvolver competências e conhecimentos de investigação e práticas pedagógicas. Para tal, através da investigação-ação, estudou-se a relação entre o questionamento de histórias para crianças e a compreensão inferencial em idade pré-escolar.

A estrutura do documento que se segue organiza-se em quatro secções principais, além destas notas introdutórias e de outras conclusivas. Primeiramente, apresenta-se a caracterização e contextualização da ação educativa, no sentido de definir o contexto e os seus intervenientes que justificam a prática. Em segundo lugar, encontra-se uma análise reflexiva da intervenção em JI, que contempla as intenções delineadas para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa e sua avaliação, e a explicitação do processo de intervenção na sala de atividades. De seguida, introduz-se a investigação realizada no âmbito da importância da literatura para a infância para o desenvolvimento da compreensão oral das crianças sustentada teoricamente, com o respetivo roteiro metodológico e ético optado e a apresentação dos resultados obtidos. Segue-se a descrição reflexiva das aprendizagens assimiladas nos contextos de creche e JI (módulo do ano passado e deste ano, respetivamente), suportada por evidências que convergiram na construção da profissionalidade docente como educadora de infância. Para concluir, apresentam-se algumas considerações finais que sumulam as principais ponderações de todo o percurso interventivo e investigativo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo contempla a análise e a caracterização do contexto acompanhado, com vista à adequação da ação ao mesmo. Caracterizarei, pela seguinte ordem: o meio envolvente ao Agrupamento e Escola; o contexto socioeducativo; a equipa educativa; o ambiente educativo (indicando o tempo, o espaço e materiais, a gestão do grupo); o grupo de crianças; e as respetivas famílias. A caracterização teve por base observações diretas, registos escritos (sob a forma de notas de campo [NC]), conversas formais e informais, um inquérito por questionário à educadora cooperante e consulta documental referente ao contexto socioeducativo.

## **2.1. Meio**

A Escola a que se refere o presente relatório pertence à rede pública e está inserida num Agrupamento localizado numa freguesia do concelho de Sintra, cuja população ronda os 49.000 habitantes, oriundos de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Projeto Educativo do Agrupamento [PEAG], 2016-2019). Em conformidade com o mesmo documento, o meio social envolvente caracteriza-se por ser heterogéneo, com população jovem e de meia idade, havendo alguma diversidade e disparidade de níveis socioeconómicos e culturais.

O meio em que o contexto socioeducativo se insere é bastante diversificado, caracterizando-se pela facilidade nos acessos pedestres, rodoviários e de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios, que distam da Escola cerca de 12 minutos a pé. Nas proximidades existe uma igreja, um parque infantil, inúmeras casas de habitação, bem como diversos estabelecimentos comerciais.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

O Agrupamento em que se insere a Escola onde decorreu a PPS II iniciou a sua atividade como unidade organizacional em 2007 e agrega três escolas localizadas na mesma área geográfica: duas escolas básicas de 1.º ciclo com JI e uma escola básica de 2.º e 3.º ciclos (escola-sede). Este Agrupamento está subordinado aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, mais

especificamente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 – art.º 9.º, em que lhe é reconhecida a autonomia para tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social e escolar e da gestão estratégica, administrativa e financeira. Por isto, caracteriza-se por aplicar o tipo de modelo de gestão colegial, permitindo, de acordo com Bush (2011), citado por Costa et al. (2013), que esta organização socioeducativa determine a política e tome decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos e em que o poder é partilhado pelos membros da organização, configurando-se com uma estrutura hierárquica lateral, cuja liderança é participativa e distribuída.

Neste sentido, os membros constituintes estão repartidos pelos órgãos de administração e gestão do contexto socioeducativo – que, segundo o PEAG (2016-2019) e o Regulamento Interno (RI) (2013-2017), são os seguintes: o Conselho Geral – responsável por definir as linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas e assegurar a participação e representação da comunidade educativa; a Direção – administra e gere as áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial; o Conselho Pedagógico – encarregado da coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa; e o Conselho Administrativo – cuja função é assegurar e exercer a administração do Agrupamento e referentes escolas na matéria administrativo-financeira.

Além de o modelo aplicado se caracterizar por colegial é, também, um modelo decretado de gestão escolar, pois a regulação, organização e funcionamento do agrupamento das escolas estão descritos em suportes oficiais, como legislação e documentos normativos (cf. Lima, 1996). Por isso, os documentos estruturantes deste Agrupamento são: o PEAG (2016-2019) – “consagra a orientação educativa ( ... ) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ( ... ) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 9.º); o Plano Plurianual de Melhorias (PPM) – define as linhas orientadoras relativas à tipologia e formas de organização e programação das atividades, bem como as diretivas para o enquadramento e participação das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; o Plano Anual de Atividades – define a função do projeto educativo e do PPM, os objetivos e as formas de organização e programação das atividades e identifica os recursos necessários à sua execução; o

Orçamento – prevê as receitas e despesas do Agrupamento; o Relatório Anual de Atividades – relaciona as atividades realizadas pelo agrupamento de escolas e identifica os recursos necessários; a Conta de Gerência – relaciona as receitas e despesas; o Relatório de Autoavaliação – identifica o grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, das atividades realizadas e da organização e gestão das escolas agrupadas (RI, 2013-2017); e, ainda, o RI – define o regime de funcionamento das escolas e as competências de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, assim como determina os direitos e deveres da comunidade escolar.

Em conformidade com o PEAG (2016-2019), existem 1534 alunos no total de escolas, sendo que 104 têm necessidades educativas especiais (NEE) de caráter permanente. Dado que existe um elevado número de crianças com NEE, está efetivado um protocolo de cooperação com o Centro de Respostas Integrado que acompanha os alunos com Currículo Específico Individual, através do qual estão disponibilizados ao Agrupamento: um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, um técnico superior de Educação e Reabilitação, um psicólogo (existindo, ainda, uma psicóloga pertencente à Câmara Municipal do concelho) e oito professores de Educação Especial. Além destes, na Escola onde decorreu a PPS II, são promovidas atividades terapêuticas dirigidas a estas crianças com recurso a animais (equídeos).

Os alunos provêm, maioritariamente, das freguesias adjacentes, sendo, também, oriundos da Europa não-comunitária e dos PALOP, entre outros. O Agrupamento considera que a multiculturalidade se torna “bastante enriquecedora, mas que requer um esforço contínuo quer por parte dos docentes, quer por parte das famílias e das próprias crianças.” (PEAG, 2016-2019, p. 14). É assumido ainda, através do documento citado, que existem algumas situações problemáticas, nomeadamente quanto ao absentismo dos alunos, à desmotivação para a aprendizagem, à indisciplina, ao insucesso escolar, à pouca oferta de atividades extracurriculares, ao pouco acompanhamento dos encarregados de educação e à falta de pessoal não-docente. Este último problema pode constatar através da prática profissional, tendo presenciado greves de trabalho, bem como algumas desvantagens que este traz ao acompanhamento de crianças com NEE.

A Escola onde decorreu a prática é uma das escolas básicas com 1.º ciclo e JI. É composta por quatro edifícios (A, B, C e D) e quanto à distribuição dos seus recursos físicos existem 28 salas de aula e 8 salas de JI (A, B, C, D, E, F, G e H). A acrescentar a esta informação: no edifício A existe uma cozinha e duas salas cedidas à Componente de Apoio ao Aluno e à Família e Atividades de Animação e Apoio à Família (CAAF/AAAF); no edifício B, uma das salas de aula está destinada a atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação, existe um ateliê de pintura, uma sala de professores cedida, esporadicamente, ao núcleo associativo de pais e encarregados de educação; o edifício C é composto por dois andares em que se localizam a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativo, o Gabinete de Coordenação, a Sala da Ciência, uma sala de professores, o polivalente (funcionando como ginásio), uma sala para reuniões cedida à Câmara Municipal do concelho, duas salas de trabalho utilizadas pelos docentes e terapeutas da fala; o edifício D é composto por três andares com elevador, onde existe a cozinha e um gabinete cedido à empresa de gestão do refeitório, uma sala para assistentes operacionais e o Departamento de Coordenação do Pré-Escolar – foi neste edifício, na sala B do JI, que decorreu a PPS II. Esta Escola dispõe, ainda, de um espaço exterior extenso (cerca de 1 hectare), incluindo dois parques infantis com equipamentos lúdicos, um campo de jogos e alguma vegetação, ainda que a mesma não esteja ao alcance das crianças. O espaço exterior, apesar de amplo, apresenta um certo desgaste ao nível de algumas estruturas, existindo em curso tentativas de melhoria.

Relativamente aos recursos humanos desta Escola, nomeadamente ao pessoal docente, existem na valência de 1.º ciclo cerca de 27 professores. Quanto à valência de JI, existem 8 educadoras de infância e cerca de 4 professores de Educação Especial. Alguns elementos do Conselho Pedagógico estão presentes com frequência na referida Escola, tais como: dois coordenadores de departamento (1.º ciclo e Pré-Escolar) e a representante dos coordenadores de estabelecimento. Ao nível do pessoal não-docente, esta Escola agrega cerca de 16 assistentes operacionais, 8 dos quais trabalham diretamente em salas de JI. A somar a estes números, ainda existem os funcionários da empresa afeta ao serviço do refeitório.

A oferta extracurricular está à responsabilidade da CAAF para o 1.º ciclo e das AAAF para o Pré-Escolar (designações diferentes para valências, mas que equivalem ao

mesmo serviço), decorrente de uma parceria com uma Associação (Instituição Particular de Solidariedade Social) que oferece um conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento das crianças antes e depois do horário letivo, garantindo, em muitos casos, a entrega e recolha das crianças na Escola. Ademais, esta Associação garante as atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo e assegura o acompanhamento das crianças de ambas as valências nas interrupções letivas. Esta Associação utiliza as salas desta Escola para a realização de algumas das suas atividades.

De acordo com o PEAG (2016-2019), a missão e a visão que este contexto defende partem do lema “escola – construir o futuro”, em que se assume ser fundamental que o ser humano se sinta elemento participante de um todo, reconhecendo-se como único, portador de um percurso e de uma história que deve ser valorizada. Por isso, é seu objetivo que a escola se torne um espaço que integra cada um dos seus alunos, demonstrando que cada um tem o seu lugar. Assim, a missão passa por contribuir para a formação integral de todas as crianças, apoiada no rigor, excelência e qualidade, em que se valorize o trabalho colaborativo (envolvendo crianças, encarregados de educação, docentes e não-docentes), para que as crianças se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes. Por sua vez, os valores e princípios orientadores são: a igualdade de oportunidades; a tolerância e respeito pelo outro; a valorização do conhecimento; o trabalho e responsabilidade; a cultura de colaboração, partilha e coesão; o reforço de abertura à comunidade; e a cultura de reflexão e autoavaliação.

### **2.3. Equipa educativa**

Em conformidade com Silva et al. (2016), “o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.” (p. 23). Por isso, os contextos educativos devem procurar promover boas relações e o trabalho cooperativo entre todos os intervenientes na educação das crianças, sendo que estas relações acontecem a vários níveis.

No que concerne à equipa educativa do estabelecimento, considero a relação instituída positiva e coesa, ainda que aponte o aspeto da agilidade na difusão de informações por melhorar, tanto entre educadoras, como entre estas e o pessoal

docente/não-docente/professoras de Educação Especial. Estas relações efetivam-se num âmbito mais formal, com a realização de reuniões e projetos, e informal, através de conversas mantidas diariamente. A coordenadora pedagógica do Departamento do Pré-Escolar está muito presente na realidade das salas, conhecendo os problemas de cada uma e auxiliando sempre que necessário, como pude presenciar (cf. NC n.º 1 do Anexo A).

Quanto à equipa educativa de sala, esta é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Em conformidade com o inquérito por questionário realizado (ver Anexo B), a educadora cooperante formou-se em 1994 com o grau de Bacharel em Educação de Infância, trabalhando na área desde essa data. Além disso, em 2008, à luz da Portaria n.º 279/99, adquiriu o grau académico de licenciada no curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas – Administração Escolar e Administração Educacional. Exerceu funções durante 12 anos num colégio particular; seguidamente, durante 2 anos, trabalhou numa instituição de solidariedade social; e a partir de 2009 frequentou apenas escolas de agrupamentos da rede pública. O seu percurso nesta instituição faz-se há três anos letivos (2017 – presente). É uma profissional que valoriza e gosta da sua profissão, que encara como desafiante, e que considera que as crianças são o seu ímpeto para “fazer mais e melhor” (Anexo B).

A assistente operacional ingressou nesta Escola em 2003, entrando, inicialmente, após uma avaliação da diretora e de um professor de Educação Especial, com a função de acompanhar uma criança com NEE durante seis anos letivos. Nos anos seguintes ficou encarregada do 1.º ciclo e desde 2017 acompanha grupos de crianças do JI, integrando a atual equipa da sala. Os seus conhecimentos profissionais advêm, essencialmente, da experiência e de formações que o Agrupamento disponibiliza, mas que considera serem insuficientes<sup>1</sup>.

A educadora cooperante atualiza os seus conhecimentos através de ações de formação de diferentes áreas, que vem realizando até ao momento. Não aplica nenhuma metodologia específica, considerando que a sua ação advém de um conjunto de pedagogias que adapta de acordo com o grupo com o qual trabalha e com as quais se

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos através de conversas informais.

identifica. Admite que nos últimos anos tem tentado aproximar-se do modelo High/Scope e do método Montessori, tendo sempre em atenção as necessidades e interesses das crianças, considerando-os como a razão do seu trabalho. As planificações têm sempre um fio condutor e são flexíveis, nas quais propõe uma diversidade de atividades das áreas de conteúdo de Educação Pré-Escolar (EPE). Não obstante, dá especial enfoque às histórias e livros e aos momentos que os sucedem, criando debates (NC n.º 18 do Anexo A) e tornando-os o ponto de partida para diversos trabalhos.

Para efetivar plenamente estas intenções, coordena esforços com a assistente operacional, no sentido de se manterem sempre em sintonia, partilhando os mesmos ideais e o tipo de educação transmitida às crianças, conferindo continuidade ao trabalho. Em conformidade com Hohmann e Weikart (2003), os membros da equipa devem partilhar “um mesmo comprometimento à abordagem educacional e [trabalhar] em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (p. 129). A relação da equipa de sala é norteadada pelo respeito, entreajuda e confiança, conseguidos através da boa comunicação que mantém. Esta equipa demonstra ter o seu trabalho bastante bem coordenado e entende-se mutuamente – por vezes, nem precisavam de conversar para compreenderem, pelas ações, as intenções uma da outra, como demonstrado na NC n.º 36 (do Anexo A). As ideias da educadora, expressas no inquérito, demonstram que considera de extrema importância o trabalho em equipa, destacando o respeito e a complementaridade na sua relação com a assistente. No geral, esta é uma equipa que prioriza o bem-estar das crianças e mantém uma relação próxima e afetuosa com estas, evidente nas NC n.º 8 e 9 (do Anexo A).

## **2.4. Ambiente educativo**

### **2.4.1. Tempo**

A rotina deste grupo rege-se por um esquema base com um conjunto de atividades, planeadas *a priori* pela educadora e negociadas com as crianças, e apresenta um cariz flexível que considera os seus interesses e necessidades (cf. NC n.º 5 do Anexo A) – concordante, assim, com as ideias de Hohmann e Weikart (2003), que referem que os momentos do dia

ocorrem numa sequência predizível e os adultos fazem planos gerais para cada parte do dia. Ainda assim, a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão (p. 227).

Além destes princípios, a educadora refere que a forma como organiza o tempo diariamente tem influência das diretrizes do modelo High/Scope.

De acordo com Silva et al. (2016), o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a. É simultaneamente estruturado e flexível, equilibrando os diversos ritmos de atividade e permitindo várias oportunidades de aprendizagem. Por um lado, este sistema garante que as crianças consigam prever o tempo, ganhar referências temporais e tornar-se cada vez mais autónomas e seguras e, por outro lado, é ajustável ao ponto de poder atender a cada uma e a todas, assim como tive a oportunidade de refletir formalmente (cf. reflexão IV do Anexo C). Desta forma, a par da flexibilidade, existe uma organização pré-estabelecida e, por isso, a distribuição do tempo diário deste grupo faz-se de acordo com o seguinte dia-tipo apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1**

*Rotina da sala B*

<b>Período</b>	<b>Horas</b>	<b>Tempos</b>
<b>Manhã (antes da fruta)</b>	9 h	Acolhimento/Chegada
	9 h 10 min	Quadros do Planeamento Diário, das Presenças e das Áreas
	9 h 20 min	Hora do Conto
	10 h	Fruta
<b>Manhã (depois da fruta)</b>	10 h 10 min	Atividades/Projetos Pequeno Grupo e Atividades Livres ou Atividades/Projeto Grande Grupo
	11 h 40 min	Higiene
<b>Tarde</b>	11 h 50 min	Almoço
	12 h 40 min	Atividades Livres (em sala) ou Recreio
	13 h	“Hora do Conto” e Atividades/Projetos Pequeno Grupo e Atividades Livres ou Atividades/Projeto Grande Grupo
	14 h 45 min	Lanche
	15 h	Partida

O tempo do acolhimento é a chegada das crianças à sala, com as AAAF ou diretamente com as famílias, no período da manhã, garantido pela educadora e assistente. Este é um momento em que se trocam informações importantes para o dia ou semana das crianças. Assim que entram, colocam a sua caderneta no sítio adequado e sentam-se no tapete à espera do restante grupo – nesse momento, a assistente operacional confirma se na caderneta existem informações de casa e/ou inclui as da escola.

Com o grupo reunido, parte-se para o tempo seguinte, em que se canta a canção do “bom dia”, bem como se realiza o preenchimento dos quadros: do Planeamento Diário (Anexo D), que determina a planificação do dia, projetada pela educadora e pelas crianças, recorrendo a cartões que indicam a sequência dos momentos do dia; das Presenças (Anexo E), em que as crianças, numa tabela de dupla entrada, fazem a marcação da sua presença, através de um círculo, no dia do mês em que se encontram; e o das Áreas (Anexo F), em que a educadora, aleatoriamente, entrega a fotografia a cada uma das crianças para que possa colocar na área em que pretende brincar. A seguir a este momento, dá-se a “Hora do Conto”, com um livro que aborde alguma temática contextualizada ou algum que as crianças e/ou a educadora pretendam ler. O momento posterior de transição antes das atividades é o reforço da refeição da manhã, em que as crianças comem a fruta que trazem de casa.

Posteriormente, segue-se para a realização das atividades planeadas antes, quer sejam em pequeno ou grande grupo. No caso do trabalho em pequeno grupo, enquanto algumas crianças trabalham numa mesa como o auxílio da equipa, as restantes estão em atividades livres, brincando nas áreas escolhidas, e, à medida que os trabalhos vão sendo terminados, intercalam-se as crianças entre trabalho e brincadeira, criando mobilidade em sala. Se for em grande grupo, as crianças estão num determinado momento todas juntas a realizar a atividade e, se ainda houver oportunidade, dá-se o tempo de atividades livres ou vão para o recreio. Depois, as crianças, quando solicitadas, vão fazendo a higiene para seguirem para o tempo seguinte – a hora de almoço.

Terminado o almoço, as crianças, que agora estão apenas sob a vigilância da assistente operacional, vão até à sala, onde brincam, ou vão para o recreio. Esta última foi uma realidade que se sucedeu poucas vezes devido à presença de uma criança com NEE com limitações específicas. O facto de não haver uma assistente operacional especializada

para este caso condicionou o grupo nas saídas ao exterior. Ainda assim, havia um grande esforço e preocupação por parte da equipa de sala para que fossem mais recorrentes, utilizando medidas extraordinárias (cf. NC n.º 39 do Anexo A).

Assim que a educadora regressa, a assistente operacional segue para a sua pausa e dá-se início às atividades do período da tarde, podendo (ou não) repetir-se a “Hora do Conto” antes das atividades de pequeno ou grande grupo, e tudo decorre à semelhança do período da manhã. O momento que se segue é a hora do lanche, em que as crianças comem o que a Escola oferece. Ulteriormente, é o momento da partida sendo que as crianças vão embora para as AAAF, para as Atividades de Tempos Livres (ATL) (garantidas por instituições adjacentes à Escola) ou com os seus familiares.

#### **2.4.2. Espaço e materiais**

A organização da sala<sup>2</sup>, conforme o que a educadora refere no inquérito (Anexo B), tem influências do método Montessori, em que o espaço está arrumado e organizado e “é agradável na sua aparência, simples e real, onde cada elemento existe por um motivo específico para contribuir para o desenvolvimento das crianças”, estando em constante mutação, que resulta da reflexão da equipa e da adequação às especificidades do grupo.

O espaço é grande, ainda que tenha poucos espaços amplos (desocupados), sendo que o seu maior ponto positivo é a forte entrada de luz natural. Este encontra-se dividido por doze áreas de interesse específico, com um número restrito de crianças por cada uma, facilitando a sua distribuição: a Área da Matemática, a Área das Novidades, a Área da Casa, a Área da Garagem, a Área dos Livros, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Computador (fechada temporariamente, pois não possui os materiais necessários), a Área dos Puzzles, a Área da Escrita, a Área da Criação e a Área dos Legos. Este espaço inclui também: uma área de trabalho no seu centro, uma mesa com seis lugares; o tapete – onde está a Área das Construções –, que funciona como área de reunião do grupo; e uma casa de banho que facilita o controlo e agilidade que momentos como os da higiene requerem. O ambiente e o *placard* exterior estão decorados com os trabalhos que as crianças vão realizando, sendo substituídos quando faz sentido.

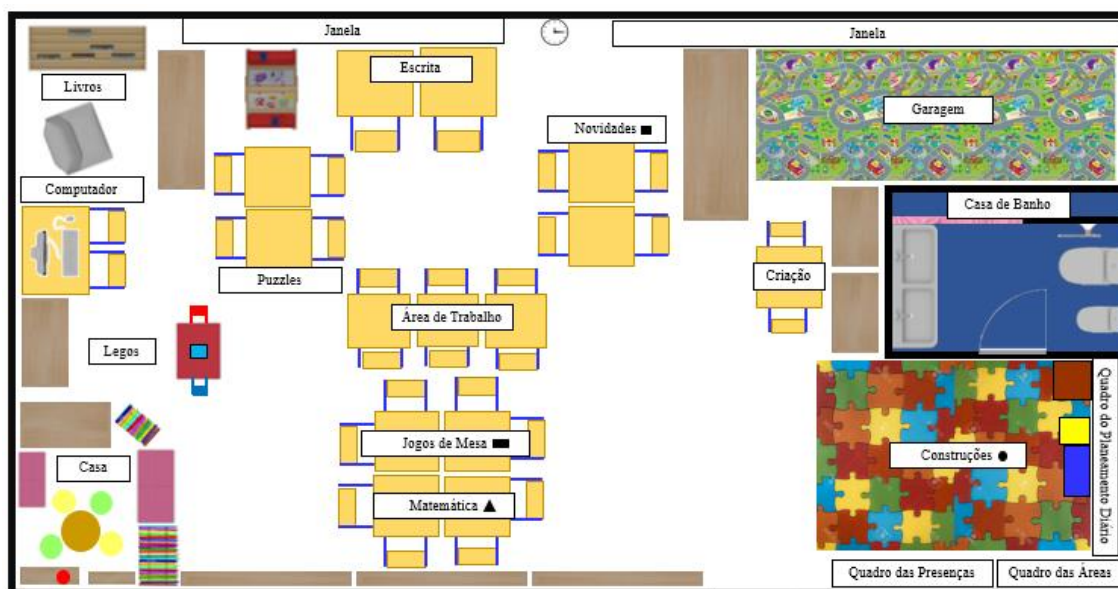
---

<sup>2</sup> Ver anexo G.

As crianças planeiam previamente (no Quadro das Áreas<sup>3</sup>), no início da manhã e no início da tarde, para que áreas vão brincar durante o tempo de atividades livres. Neste planeamento, está estipulado que não devem repetir a área escolhida anteriormente (pelo menos entre períodos), de modo a gerir as áreas mais e menos solicitadas e a ampliar as brincadeiras. Nesta gestão há, também, a preocupação, por parte da equipa de sala, de que brinquem em conjunto, questionando-as sempre que escolhem uma área onde não estará mais ninguém se assim se querem manter (cf. NC n.º 22 do Anexo A). A sala está organizada, e as respetivas áreas distribuídas, segundo a planta apresentada na Figura 1:

**Figura 1**

*Planta da Sala B.*



*Nota.* Autoria própria (com dados referentes a fevereiro de 2020).

Os materiais são bastante diversificados e vão sendo substituídos devido ao seu desgaste e interesse/desinteresse por parte das crianças, mantendo, assim, a sua pertinência. O facto de estarem ao seu alcance fomenta a sua utilização sem auxílio dos adultos, conferindo independência na dinâmica do ambiente. De forma a facilitar a arrumação da sala e autonomia por parte das crianças, os brinquedos/utensílios

<sup>3</sup> Ver Anexo F.

encontram-se junto da área a que correspondem. No caso das áreas da Matemática, Novidades, Construções e Jogos de Mesa, uma vez que os seus brinquedos se encontram num mesmo móvel e/ou mais distantes da respetiva área, existe uma simbologia, com as figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo), para que as crianças façam a correspondência brinquedo-área-zona de arrumo.

### **2.4.3. Grupo**

Em EPE, o grupo de sala é o contexto privilegiado de interação social das crianças que o compõem, meio este onde se estabelecem interações entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos, sendo este clima relacional a base do processo educativo (Silva et al., 2016).

A gestão deste grupo faz-se de acordo com os objetivos das atividades a realizar e tendo em consideração as intencionalidades pedagógicas da educadora, em que existe um equilíbrio na gestão das atividades em pequeno e grande grupo. A educadora utiliza também diferentes estratégias pedagógicas para gerir o grupo, convocando a sensibilidade apurada para se ajustar àquilo de que este precisa e/ou pede. Em alguns momentos, percebi que a sua gestão passava por: conjugar a assertividade e o afeto no sentido de as educar (exemplo na NC n.º 10 do Anexo A); utilizar o modelo/reforço positivo e a diferenciação pedagógica em atividades, para que as crianças tivessem o seu nível de desenvolvimento respeitado e pudessem apoiar-se nas mais desenvolvidas (ver NC n.º 12 e 28 do Anexo A); recorrer a estratégias que acalmassem a agitação geral, quer seja cantando canções, lendo histórias ou indo ao recreio antes de uma atividade que requeresse mais concentração (cf. NC n.º 13 e 26 do Anexo A).

Os instrumentos que a educadora utiliza para avaliar o grupo de crianças são, além da observação diária e registos informais que faz das atividades, o preenchimento do documento do Registo Informativo de Observação (Anexo H) no final de cada período letivo, bem como a construção de um portefólio, sob a forma física de um *dossier*, que compila os trabalhos que as crianças vão realizando (estes dois últimos instrumentos são apresentados aos familiares das crianças). Guia-se também por um documento não-oficial elaborado por esta e por algumas educadoras de infância da Escola, que sintetiza as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e define descritores de

desenvolvimento para cada idade, de forma a tornar-se um instrumento facilitador e prático de avaliação do nível de aprendizagem de cada criança. A par disto, as conversas mantidas entre a equipa da sala são importantes para que as informações pertinentes acerca das crianças sejam partilhadas e conhecidas por ambos os elementos, acabando por se conseguir um conhecimento profundo do grupo.

A relação entre a equipa educativa e o grupo de crianças é próxima, afetuosa e de respeito e também baseada na segurança que os modelos adultos transmitem. De acordo com o inquérito (Anexo B), a educadora considera que a relação existente é boa e de respeito de ambas as partes, e mostra-se convicta de que “para [se] fazer respeitar [tem] de os respeitar sendo necessário fazê-los sentir que [gosta] deles mesmo quando se portam menos bem”.

## 2.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da sala B que acompanhei é formado por 20 crianças – 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O grupo distribui-se em sexo e em idade de acordo com o que demonstra a Tabela 2:

**Tabela 2**

*Sexo e idade do grupo de crianças*

		Idades das crianças (anos; meses)		
		4;0 a 4;11	5;0 a 5;11	6;0 a 6;4
Número de crianças		4	9	7
Sexo das crianças	Masculino	3	4	4
	Feminino	1	5	3

*Nota.* Dados referentes a fevereiro de 2020, à saída da PPS II.

Neste grupo maioritariamente mais velho, sete crianças acompanham a equipa educativa de sala há três anos letivos, sendo que seis destas estão em regime condicional de escolaridade não-obrigatória e a outra em pedido especial de adiamento da escolaridade obrigatória – as sete ingressarão no 1.º ciclo no próximo ano letivo, acompanhando outras cinco que também o farão. Duas das restantes crianças estão há dois anos letivos com esta equipa e para as outras onze é a sua primeira vez.

Relativamente aos seus percursos institucionais, a maioria destas crianças frequentou outros estabelecimentos de EPE até ingressar nesta Escola; as restantes foram acompanhadas por amas e/ou por familiares. Mais de metade do número total de crianças está inscrita nas AAAF, onde estão antes e/ou depois do horário da componente letiva, e as restantes utilizam outros locais de ATL, sendo que apenas duas vêm/seguem diretamente com as famílias. Este é um grupo multicultural, pois, apesar de na sua maioria terem nacionalidade portuguesa, muitas crianças têm ascendência direta guineense, cabo-verdiana e brasileira. Além disso, uma das crianças é da religião muçulmana e existem outras que pertencem a diferentes religiões não-católicas. Estes dados foram recolhidos através de conversas informais com a equipa da sala e através da Ficha da Criança (Anexo I), depois sintetizados numa tabela (Anexo J).

Com base na minha observação no decurso da prática, a generalidade destas crianças é bastante curiosa e participativa nos momentos da sala. Percebo que são crianças afetivas que procuram os adultos de sala para obter conforto e/ou simplesmente demonstrar carinho e conversar. Outrossim, denota-se que a relação entre pares deste grupo é bastante positiva. As crianças mais velhas/mais desenvolvidas auxiliam as mais novas e/ou com mais dificuldade nas atividades e tarefas do dia-a-dia (NC n.º 11 e 19 do Anexo A) e, ainda que demonstrem preferência por alguns amigos, é um grupo muito coeso, em que brincam todas umas com as outras, mostrando ter um grande sentido cooperativo. Os seus principais interesses são: as histórias e a “Hora do Conto”, que acontece diariamente e, por vezes, a pedido das crianças, duas vezes no mesmo dia – é uma atividade que os envolve bastante e em que estão muito atentos; pelos jogos de mesa (de construção, de encaixe e de formas, puzzles, brinquedos minuciosos etc.); por brincadeiras do faz-de-conta e jogo simbólico (NC n.º 2 e 17 do Anexo A); e por atividades de expressão plástica e motora. Estas crianças estão, no geral, muito despertas para os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (NC n.º 16, 21, 24 e 44 do Anexo A). A unir a isto, são, também, crianças que demonstram muita curiosidade espontânea pela matemática, como são exemplo as NC n.º 20 e 29 (do Anexo A).

Não obstante as potencialidades, a existência da variação cultural torna difícil, por vezes, a comunicação com algumas crianças, tanto ao nível da compreensão, como ao nível da expressão. É também um grupo que apresenta algumas fragilidades ao nível de

persistência e concentração nas atividades por longos períodos de tempo. Por isso, atividades que saiam da sua rotina, inesperadas, são o que mais prende a atenção deste grupo e durante mais tempo. No geral, são crianças que questionam pouco, precisando de estimulação para debater sobre determinados assuntos, sendo que a partir daí o trabalho flui naturalmente. Através da observação, deduzo que é um grupo com grande necessidade de exploração e de observação de novos materiais e experiências – ainda que isto possa ser visto igualmente como uma potencialidade –, bem como de uma rotina estruturada e clara. Estas conclusões vão também ao encontro das ideias presentes no inquérito (Anexo B), em que a educadora refere que é um grupo com características desafiadoras, com um grande sentido de descoberta e em que urge a necessidade de estipulação de rotinas para que se sinta seguro.

Três crianças deste grupo estão referenciadas como tendo NEE, uma com 4 e duas com 6 anos. De acordo com a Ficha de Identificação da Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, preenchida pela educadora cooperante, e relatórios de avaliação psicológica e da terapia da fala, as duas crianças mais velhas demonstram perturbações no desenvolvimento da linguagem, mais concretamente na compreensão e expressão oral, em que os seus perfis linguísticos se encontram abaixo do esperado para a sua idade. Ao nível da compreensão oral, apresentam dificuldade em compreender instruções verbais e dificuldades na compreensão da intenção de uma história ou de um relato. No que concerne à expressão, apresentam um discurso e uma narrativa simples, confusos e, por vezes, não coesos e incoerentes. Além disso, uma destas tem um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sem Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. A criança mais nova das três ainda tem a decorrer o seu processo de diagnóstico, em que, segundo a referenciação da educadora e alguns pareceres no âmbito da pediatria e psicologia, a criança terá uma PEA acompanhada de um atraso no desenvolvimento global, bem como dificuldade na comunicação, mais concretamente na linguagem. Estas crianças estão a ser acompanhadas pela equipa de Educação Especial da Escola e pela terapia da fala que constitui parceria com a instituição.

## **2.6. Famílias do grupo de crianças**

As famílias do grupo de crianças apresentam um intervalo largo de idades, compreendido entre os 26 e os 56 anos. As informações sobre este grupo de familiares foram obtidas através de dados da Ficha da Criança (Anexo I) e de conversas formais e informais estabelecidas com a equipa de sala que convergiram numa tabela-síntese (Anexo K). Assim sendo, o nível socioeconómico deduzido a partir da análise das suas profissões considera-se médio-baixo. O núcleo familiar da maioria deste grupo é constituído pelo pai, mãe e irmão/s, sendo, em alguns casos, alargado a avós e tios.

Através da minha observação e de conversas com a educadora cooperante, pude perceber que, no geral, são famílias que se mostram bastante preocupadas com o bem-estar global dos seus educandos, mas, devido à incompatibilidade de horários entre o trabalho e a Escola, participam menos do que pretendiam nas atividades propostas, acabando, por vezes, por dificultar a comunicação escola-família.

A educadora, por acreditar no impacte das famílias na vida do JI, construiu um relacionamento com estes familiares bastante favorável e tenta, diariamente, mantê-los o mais próximos possível, mostrando-se sempre disponível (tanto para conversas informais diárias, como reuniões que possam ser marcadas). O veículo de transmissão de mensagens, além das reuniões, é o número de telemóvel pessoal da educadora e a caderneta escolar. Esta profissional apresenta especial sensibilidade em atender às particularidades e necessidades de cada família, auxiliando-as sempre que possa. Em concordância com o inquérito realizado (Anexo B), a educadora considera que este grupo de famílias é, no geral, participativo e que a sua relação com este é estável e funciona na base do respeito e da confiança.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresentarei, sob um ponto de vista reflexivo, as minhas intenções pedagógicas para com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa, bem como a avaliação da concretização das mesmas. Os propósitos delineados foram dando sentido e significado à minha prática educativa e foram sendo relacionados com as características específicas dos elementos do contexto. Também incluirei uma descrição reflexiva acerca do meu processo de intervenção na sala de JI.

### **3.1. Intenções para a ação e sua avaliação**

#### **3.1.1. Com as crianças**

Tive como intenção, desde início, **criar uma relação de afeto e proximidade** com o grupo de crianças, visto que considero ser uma premissa base da EPE. Para isto, era fundamental tornar-me um adulto que as crianças pudessem procurar para se confortar, criando um clima relacional profícuo que proporcionasse aprendizagens autênticas. Para Rodrigues e Freire (2017), o afeto torna-se determinante “durante todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo permear todo o [planeamento] da prática pedagógica” (p. 15), pois é neste período que se formam as bases dos hábitos, valores e atitudes que constroem a personalidade de cada criança. Tornou-se essencial criar uma relação de proximidade com estas crianças, demonstrando-lhes que as estimava e respeitava, pois acredito que desta forma acabaria por estimular e facilitar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estando mais disponíveis para receber o que lhes propunha. Em concordância com as ideias de Wallon (2003), citado por Kochhann e Rocha (2015), a emoção é a fonte de conhecimento em que os vínculos positivos do aprendiz com o objeto de estudo estimulam a inteligência e a autoestima, além da vontade de aprender – deste modo, cabe ao/à educador/a criar ambientes ricos em afetividade, pois esta e a cognição parecem ser indissociáveis. Completada a prática profissional, acredito ter criado laços fortes com estas crianças, evidenciando essa relação com a seguinte NC:

*Assim que chego da hora de almoço e entro na sala, as crianças encontram-se a brincar nas áreas. Algumas, assim que me veem, correm para mim, abraçam-me e dizem: “Biaaa!”. (NC n.º 41 do Anexo A).*

Partindo do pressuposto de que as crianças interagem com o mundo com todo o seu corpo, existe a necessidade de nos mantermos próximos e ao seu nível e de demonstrar disponibilidade (respeitando sempre o grau de proximidade que cada criança impõe). Consigo também avaliar a minha relação com as crianças através de determinados comportamentos que apresentavam, como: procurar-me para trabalhar em conjunto, resolver conflitos e/ou problemas, demonstrar ou receber carinho, ou até mesmo brincar:

*Sento-me junto do G. ( ... ) na Área da Matemática. Pergunto-lhe se posso brincar com ele e diz-me que sim. ( ... ) Brincamos juntos e rimos. Nisto, aparece o D.P., que estava a brincar noutra área, e vem perguntar-me “Bia, podes vir ali brincar comigo?” (NC n.º 47 do Anexo A).*

No alinhamento desta criação de relações, era imprescindível demonstrar-lhes que **permitia e valorizava a sua livre expressão, com o objetivo de criar uma participação ativa**. Para isto, estimulei a participação aproveitando momentos do dia-a-dia, espontâneos ou não, conversando e tentando inculcar-lhes um sentimento de descoberta. Tentei, tanto quanto possível, valorizar os seus modos de participação e de partilha para que percebessem que era importante para mim que o fizessem. Realço a posterior NC que espelha um desses momentos:

*O S. trouxe um livro circular, no seguimento de uma conversa que surgiu na sua mesa à hora do lanche ( ... ) Nesta conversa, foi dito que não existiam livros circulares – as crianças estavam a comer bolachas-maria e eu questioneei-as acerca do formato da bolacha e perguntei-lhes se conheciam algum livro com aquele formato, ao que todas responderam “não”, menos o S., que respondeu que tinha um em casa. Pedi-lhe que trouxesse.*  
*Neste dia, o S. trouxe-o e pedi-lhe que mostrasse às restantes crianças como uma das descobertas do projeto ( ... ) No final, pediu para tirar uma fotografia com o livro que tinha trazido. (NC n.º 31 do Anexo A).*

Consoante o que referem Hohmann e Weikart (2003), “as crianças falam mais dos seus sentimentos quando se sentem seguras e aceites, é importante que os adultos lhes deem um *ambiente psicologicamente apoiante*.” (p. 588). Apresento a NC seguinte como forma de exemplificar que adotei este tipo de postura e que se mostrou frutífera:

*A A.P. decidiu contar-me sobre o que tinha sonhado naquela noite.*

*A.P.: “Bia, queres saber o que sonhei hoje? Sonhei com um T-Rex com uns óculos”. (NC n.º 14 do Anexo A).*

Neste grupo, sendo difícil, por vezes, que questionassem e tomassem iniciativa em determinadas tarefas e assuntos, era crucial que eu adotasse uma comunicação aberta, bem como demonstrasse interesse pelo que me traziam<sup>4</sup> – por mais *pequenos* que os contributos pudessem parecer –, propiciando o seu envolvimento. Assim, acredito que “quando os adultos respondem de forma apropriada aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentir-se seguras e confiantes, e dão-lhes poder e competência” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 598). Consequentemente, as crianças acabam por perceber que têm uma implicação direta na sua própria aprendizagem e mostram-se entusiasmadas e com vontade de trabalhar com os adultos que as têm em conta. Como indicador disso mesmo, tenho a seguinte NC que demonstra a vontade de uma criança em querer trabalhar comigo:

*eu estava a preparar os materiais para dar continuidade à criação da Casa das Histórias. Antes que termine, a R.S. vem ter comigo e pergunta-me: “Quando é que posso trabalhar contigo, Bia? Eu quero”. (NC n.º 40 do Anexo A).*

Também delineei como intenção **respeitar e considerar cada criança e o grupo, valorizando a diversidade**. De acordo com Silva et al. (2016), esta é uma perspetiva que “supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 10). Atendendo ao facto de ser um grupo multicultural e com uma larga diferença dos níveis de desenvolvimento, era importante ajustar a minha prática e aproveitar este aspeto para guiar a minha ação, encarando, assim, esta heterogeneidade das características como “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.” (Silva et al., 2016, p. 10).

---

<sup>4</sup> *A A.P. chegou de manhã e trouxe-me uma folha de uma árvore. Disse que a tinha trazido para mim, que era como as que tínhamos utilizado no desenho e que cheirava a outono (NC n.º 15 do Anexo A).*

As atividades que propunha tinham em atenção cada criança, pelo que percebi que o trabalho de pequeno grupo foi benéfico para detetar as suas particularidades. Procurei chegar ao que, no geral, solicitavam, equilibrando momentos individuais, de pequeno e de grande grupo. No entanto, sinto que necessitei de atender mais ao que eram os pequenos grupos, pois não queria que a diversidade deixasse para trás algumas crianças – de forma a tornar a minha prática justa. O meu respeito e valorização das especificidades do grupo esteve presente de forma transversal nas minhas planificações – sendo que algumas não aconteceram, ou foram adaptadas –, já que procurei abranger temáticas diferenciadas, adotar estratégias de gestão do grupo, como a utilização do modelo/reforço positivo e estratégias de diferenciação pedagógica, que fizeram com que crianças com competências distintas chegassem ao mesmo objetivo. O seguinte excerto de uma reflexão de uma das minhas propostas de atividade espelha o benefício desta mesma postura na minha ação:

*Sendo que a temática deste dia estava ao meu critério e caracterizando este grupo como multicultural, considerei importante trabalhar as diferenças das crianças. Mostrou-se benéfico incluir nos pequenos grupos de trabalho crianças com maior e menor nível de desenvolvimento para se poderem apoiar, em que iam observando e testando nos seus trabalhos. Além disso, também foi visivelmente vantajoso que as crianças com mais dificuldades pudessem ter um molde para guiar o seu trabalho ( ... ) (Proposta de atividade 27 do Anexo L).*

Além disto, nesta programação de atividades e propostas tencionei **trabalhar a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>5</sup> das crianças**, pois era importante para mim identificar o que traziam como aprendizagens e capacidades, pretendendo atingir o seu nível de desenvolvimento potencial e, desta forma, assegurar-me-ia de que as aprendizagens que lhes proporcionava eram simultaneamente adequadas e desafiadoras.

Era também um dos meus propósitos **responder aos interesses e necessidades das crianças, proporcionando aprendizagens significativas**. Assim que as conhecesse

---

<sup>5</sup> De acordo com a teoria de Vygotsky, é a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade de resolver problemas autonomamente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes) (Fino, 2001).

profundamente, era meu objetivo trabalhar a partir daí, contando que os seus interesses e dificuldades facilitassem e incentivassem as minhas planificações e restantes ações. Desta forma, com momentos intencionalmente bem estruturados que se apliquem ao contexto do grupo, consegue-se que as crianças tirem prazer do que fazem, trazendo-lhes um sentimento de compromisso e disposição para com o trabalho, desenvolvam competências que ainda não se encontrem efetivadas e enriqueçam o leque de aprendizagens e conhecimentos, pois trabalha-se a partir do que sabem e conhecem. Isto vai ao encontro da teoria de David Ausubel, da aprendizagem significativa, que refere que os critérios definidores para tal são a forma lógica como se estrutura o conhecimento apresentando, a existência de conhecimentos anteriores que possibilitem uma conexão com o novo conhecimento e a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver (Tavares, 2004). Partindo, pois, dos seus interesses, desenvolveu-se um projeto (cf. Anexo M) – contextualizado na unidade curricular de Conhecimentos para a Docência em Educação de Infância (CDEI) – que se inseria na temática que identifiquei que mais ressaltava do interesse do grupo (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), indo, também, ao encontro de outra intenção pretendida: a de me tornar um **adulto promotor de experiências e do desenvolvimento de competências (e.g. linguísticas) da criança**, aproveitando o facto de ser um grupo em que detetei alguma necessidade de exploração e de descoberta. Creio que seja benéfico, e um dos objetivos principais da EPE, tornar os ambientes o mais enriquecedores e inovadores possível, criando dinâmicas de trabalho positivas e efetivas. Tirando partido do tema do projeto supramencionado e do natural interesse do grupo neste âmbito, além de procurar trabalhar outros domínios, foi um dos focos de trabalho alargar o seu conhecimento acerca de histórias e livros, apresentando livros, recursos, leituras e dinamizações diferentes. O seguinte fragmento de uma reflexão de uma das propostas de atividade demonstra a importância que teve a minha prática neste seguimento:

*Na terceira atividade, era intuito dar a conhecer ao grupo de crianças uma forma diferente de se ler uma história. Além de lhes apresentar um livro sem texto, em que tive de improvisar a história no momento, também foi apresentada num suporte com o qual não estavam acostumados a contactar. A primeira reação do grupo quando entrou na sala e se deparou com tudo montado – o computador e*

*a tela – foi de espanto, referindo que ia acontecer um “teatro”. Por este motivo, considero muito importante variar-se as formas de trabalhar ( ... ) (Proposta de atividade 25 do Anexo L).*

Tendo aproveitado e reestruturado o momento da leitura de histórias (devido ao projeto e à investigação realizada) – um dos que mais desperta o envolvimento e atenção do grupo –, afigurou-se um indicador positivo sentir que as crianças contribuíram bastante nestes momentos, tornando-os mais proveitosos. Para a concretização positiva da intenção delineada, também considero que tenha auxiliado o facto de me permitir brincar com as crianças, explorando conjuntamente os livros e materiais que trazia, disponibilizando-me e ampliando-lhes as brincadeiras de forma ponderada.

Como referido acima, considerar os gostos e dificuldades do grupo foi desde sempre o meu motor de trabalho, pelo que a investigação surge neste âmbito. A “Hora do Conto” era um momento dinâmico e frutífero para debater e compreender as histórias, bem como trabalhar a oralidade. Além disto, por ser um grupo com algumas crianças com dificuldades na compreensão e expressão oral – existindo crianças com NEE e crianças cuja variedade do português falada em casa não está de acordo com a padrão –, pareceu-me relevante criar um ambiente enriquecedor do ponto de vista linguístico e rico em histórias estimulantes, que suscitasse a expressão de ideias.

### **3.1.2. Com as famílias**

As minhas intenções com as famílias passaram por criar uma **relação de proximidade, confiança e transparência do trabalho** que desenvolvi durante a prática, além de procurar também **respeitar a diversidade familiar** de cada criança.

Assumo que a relação família-escola deve ser positiva e próxima para que estes contextos se entrem ajudem e se tornem a extensão um do outro, oferecendo à criança uma educação consistente e coerente, evitando as transições drásticas que estes ambientes podem fazer emergir. Concordante com Sousa e Sarmiento (2010), que citam Ballenato (2009), a infância representa o período de treino para viver, referindo que o que se passará no futuro da criança está condicionado por este primeiro período da sua experiência vital. É, pois, em contexto familiar que se desenvolvem também as competências para o exercício da cidadania e um quadro de referências culturais que vão

influenciar a criança que está exposta a outros contextos. “Assim se compreende que a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família.” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148).

Por este grupo de crianças, na sua maioria, usufruir das AAAF, o meu contacto com os familiares foi muito reduzido, fazendo com que os conhecesse pouco, tendo sido a caderneta de cada criança um dos únicos meios de comunicação geral – que utilizei uma vez. Por este motivo, só tive a oportunidade de conhecer/conversar com alguns familiares a título informal. Para mim, tornou-se um dos objetivos menos bem conseguidos pela dificuldade em chegar aos familiares. No entanto, tentei estabelecer esse contacto, na medida do possível, por exemplo, ao participar numa reunião com uma família, ainda que como observadora (cf. reflexão I do Anexo C), no sentido de compreender a dinâmica escola-família. Com o projeto – “O melhor livro do mundo” – desenvolvido no âmbito de CDEI (Anexo M), pedi a colaboração das famílias para integrarem uma parte do mesmo, com um convite que solicitava que trouxessem livros/objetos com histórias significativas para que as crianças pudessem partilhar com o restante grupo (tendo também sido esta uma forma de dar a conhecer o projeto ao contexto familiar). Além disto, também utilizei o *placard* exterior da sala para dar a conhecer o produto final.

Por isto, ainda que se possa afigurar difícil a promoção da participação das famílias na escola, de acordo com a alínea i) do artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro da Lei Quadro da EPE, é necessário incentivar a participação das famílias no processo educativo, pois a participação destas, “seja qual for a forma que tome, é uma contribuição (. ...) e, por mais simples que esta contribuição seja, ela é indispensável” (Mendonça, 2002, p. 89).

### **3.1.3. Com a equipa educativa**

Com a equipa educativa de sala, foi minha intenção **conhecer a dinâmica do seu trabalho**, tanto da educadora cooperante, como da assistente operacional, **adaptar-me aos seus modos de trabalhar** e reproduzi-los com as crianças. Procurei, sobretudo, **trabalhar com os seus elementos na base do respeito e assumir-me como um elemento com o qual pudessem sentir-se apoiados**, mostrando-me disponível. Conforme referem Hohmann e Weikart (2003), o trabalho em equipa implica um clima

de apoio e de respeito mútuo, em que o sucesso da equipa depende de relações de apoio entre os elementos através da comunicação aberta, respeito pelas diferenças e da paciência. A minha adaptação fez-se gradualmente e considero que fui melhorando a prática ao longo do tempo, nomeadamente, no que concerne à minha dificuldade em adotar uma atitude assertiva com as crianças – considerando a necessidade de estrutura e de rotinas bem claras deste grupo – que tentei implementar à luz do que era a ação da equipa.

Para efetivar as minhas intencionalidades, nomeadamente com a educadora, desde início foram realizadas reuniões em que se ajustavam ideias e temáticas de trabalho que surgissem, sendo que procurei clarificar as minhas intenções em cada proposta e ir ao encontro do que a profissional perspectivava trabalhar com o grupo. Assim, preocupei-me em dar continuidade ao seu trabalho, respeitando-o, mas não descurando a inovação e a procura de mais sugestões. De início, enviava-lhe as planificações por escrito, mas optou-se por esclarecer as atividades apenas nas reuniões presenciais – que também serviam para elucidar outros assuntos –, tendo isto possibilitado que a sua explicitação fosse mais evidente e oferecesse mais coerência ao trabalho de equipa. Adotei a prática de enviar as reflexões semanais à educadora, sendo que esta se tornou útil, pois era no momento dessa partilha que obtinha *feedback* acerca do meu trabalho e que pude aperfeiçoar diversas convicções e ouvir diferentes pontos de vista. Admiti sempre uma postura de aceitação das propostas de melhoria da educadora, demonstrando que as valorizava e que me queria adaptar à sua prática de trabalho. Sinto, no entanto, que devia ter clarificado melhor quais as minhas intenções com determinadas atividades (e/ou outros aspetos) para que a comunicação fosse mais fluida. Após algumas partilhas formais e informais com a educadora, fui percebendo que esta reconhecia e apreciava a produção do meu trabalho. Intencionei também estabelecer uma relação próxima com a assistente operacional. Para tal, a dada altura, comecei a chegar mais cedo à sala – pois o horário da assistente iniciava mais cedo do que o das restantes profissionais – para que pudesse criar momentos mais informais (a par de outros). Penso que o resultado foi positivo e que foi criado um clima, com ambas, em que o profissionalismo imperou. Considero que a eficácia do trabalho realizado assentou na constante reflexão e adaptação, no respeito e na confiança. Atribuo isto ao facto de se ter “[discutido] os papéis e as expectativas,

[partilhado] as responsabilidades pelo funcionamento da equipa, e [tomado] decisões curriculares enquanto grupo.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 149).

As minhas horas de almoço eram passadas na Escola, com mais colegas-estagiárias e com outras educadoras e professoras, sendo que esta minha atitude propiciou que o meu contacto com os elementos do contexto não se cingisse ao núcleo da sala de atividades, proporcionando, deste modo, a troca de diferentes impressões.

### **3.2. Explicitação do processo de intervenção da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância**

O meu percurso interventivo fez-se de forma gradual e sinto, pessoalmente, que fui melhorando de dia para dia. Admito ter empenhado bastante esforço e dedicação, atravessando momentos de autossuperação, em que o meu objetivo central sempre foi o de trabalhar com e para as crianças.

Além do meu comprometimento com o trabalho, a minha prática teve como base, essencialmente, o respeito por todos os elementos do contexto (crianças, famílias, equipa educativa), tornando-se benéfica para todos. Assim, logo no início, por forma a anunciar a minha permanência em sala e os objetivos da minha prática profissional, estive exposta no exterior, até ao fim da minha intervenção, uma carta que me apresentava e contextualizava o trabalho que ia ser desenvolvido (Anexo N). Ademais, também enviei para cada uma das famílias um documento de consentimento informado (Anexo O), que descrevia pormenorizadamente o meu trabalho e que fez com que os familiares das crianças com quem iria trabalhar me dessem a sua validação para o fazer, bem como para realizar registos escritos e audiovisuais dos seus educandos.

Desde início, adotei uma postura de observadora (participante), no sentido de me apropriar dos modos de fazer da equipa, bem como ir desenvolvendo a relação com o grupo de crianças. Aos poucos, com os dados necessários recolhidos, fui-me integrando na planificação das atividades, o que me foi dando a progressiva sensação de pertença à equipa da sala e, também, de confiança para trabalhar com as crianças. As propostas de atividades eram concebidas por mim na forma escrita (Anexo L) e, posteriormente, eram negociadas e ajustadas em conversas com a educadora cooperante, pedindo-lhe sugestões,

e modificadas de acordo com o que considerasse melhor. O meu trabalho com as crianças ficou cada vez mais consistente e corria melhor com o tempo, na medida em que conhecia mais o grupo e, assim, os momentos delineados tornavam-se cada vez mais adequados e convenientes. Na minha prática, tentei balancear o trabalho em pequeno e grande grupo. Considerando, pois, que tinha mais confiança para trabalhar em pequenos grupos de crianças, fui-me forçando a trabalhar igualmente com o grupo todo – ainda que considere que a sua ocorrência poderia ter sido maior. Isto poderá dever-se ao facto de a gestão de um maior grupo de crianças ser uma das minhas fragilidades e ser a competência que mais demorei a aprimorar. Era um grupo que mudava, naturalmente, de comportamento quando era eu que estava à sua frente, ficando mais inquieto. Por isto, fui experimentando e adotando várias estratégias, umas por tentativa-erro, outras porque via a equipa utilizar, como: cantar canções e fazer algumas oscilações na voz para retomar a atenção; colocar os elementos desestabilizadores mais perto de mim (a dada altura, organizava as crianças de acordo com aquilo que já conhecia destas); ser mais assertiva no que respeita ao bloqueio de comportamentos menos agradáveis, tentando que percebessem que havia consequências imediatas e na medida do que tinham feito (como chamadas de atenção, ficar sem determinado brinquedo, ficar sem poder estar junto dos restantes amigos, apelar à conversação entre pares).

Pude perceber que as crianças demonstravam, na maior parte das vezes, prazer na realização das atividades que propunha e, principalmente, pelos recursos e materiais que fui apresentando e disponibilizando, sendo que as via envolvidas e participativas. Tentei diversificar ao máximo as temáticas abordadas, e os modos de agir – apesar de considerar que poderia ter diversificado mais as primeiras, não me cingindo tanto às que me eram mais confortáveis. Por vezes, sentia alguma resistência por parte das crianças, particularmente das mais novas, a determinadas atividades, tendo sido necessário envolvê-las (e.g. iniciando eu conversas em brincadeiras, pedindo especificamente a sua participação em momentos que estivesse a dinamizar). No entanto, a maioria das crianças mostrava-se disposta a trabalhar comigo, demonstrando iniciativa – o que considerei bastante importante e um indicador de que estava a realizar um bom trabalho. As propostas que fui realizando tiveram em consideração as várias áreas de conteúdo e os diferentes domínios, patentes nas OCEPE.

A utilização ou introdução de materiais foram contextualizadas com as atividades realizadas (e.g. livros, cartões de histórias, fantoches, *dedoches*). Além de introduzir novos recursos, pude aceder livremente aos disponibilizados pela Escola, que, creio, permitiram e facilitaram o desenrolar das atividades que projetei (utilizei a biblioteca e o recreio [campo] para algumas das atividades). Tive o cuidado de colocar estes materiais e recursos ao acesso das crianças nas áreas correspondentes em que intervinha como mediadora, brincando conjuntamente. Acredito que as aprendizagens se consolidam e se tornam reais se os materiais das atividades forem postos à prova diversas vezes e pelas mãos das crianças, para que tenham oportunidade de os explorar, de diversas maneiras e de forma autónoma (afastando a ideia de que existem *materiais intocáveis*, aqueles que as crianças não tocam “porque senão estragam”). Nomeadamente no âmbito do projeto sobre os livros e histórias, procurei trazer materiais e livros diferentes e inesperados, no sentido de alargar os horizontes das crianças no que respeita à literatura (na sua total abrangência: ilustrações, modos de leitura diferentes, elementos constituintes dos livros etc.), por forma que as crianças tivessem prazer no contacto com os livros e com toda a sua potencialidade.

É, então, neste sentido que emerge o tema da minha investigação, acerca da compreensão oral, tentando perceber se o contacto intencional e permanente com a literatura para a infância, desenvolve a compreensão inferencial das crianças. Considero ter sido benéfico aliar o projeto desenvolvido com a investigação realizada, pois permiti-me aprofundar e trabalhar mais categoricamente esta temática, que considero de extrema importância nesta e nas restantes etapas da vida.

Com a equipa educativa, fui ajustando o meu trabalho e tentando manter uma comunicação clara. Tentei mostrar-me disponível e apta para trabalhar com os seus elementos. Fui sempre verdadeira e não me retraía nos meus pedidos de auxílio. Tive, pois, gradualmente, e sozinha, de começar a tomar mais o controlo em determinados momentos para ter a sensação de como é gerir um grupo e uma sala, trabalhando a minha autonomia. A dada altura, a educadora já me permitia assegurar o momento da manhã (acolhimento, preenchimento dos quadros, planeamento do dia e distribuição das áreas), o que me deu confiança e um sentimento de valorização do meu papel enquanto educadora-estagiária. Apesar de ser difícil lidar com a sensação de progressiva

independência e procura autónoma de soluções, considero-a bastante vantajosa e a aprendizagem mais pertinente que daqui retiro.

A reflexão foi uma constante no meu percurso – e necessária –, pois só deste modo pude retirar aprendizagens e trazer melhorias à minha ação. Além de ter ido refletindo individualmente acerca do meu trabalho, também incluí nas minhas planificações um registo escrito reflexivo, que acontecia *a posteriori*, em que analisava o que tinha sido realizado, o que tinha aprendido, o que tinha corrido mais ou menos bem e sugestões que ressaltavam para trabalhos futuros<sup>6</sup>. Realizei também as reflexões semanais (Anexo C) que me permitiram estar mais atenta e com um permanente olhar crítico para o contexto que me envolvia. Estas eram enviadas para a educadora cooperante para que pudesse acertá-las e, simultaneamente, ao professor orientador. Também recorria à equipa da sala, através de conversas para debater assuntos e situações que me estivessem a preocupar ou, simplesmente, para analisar e me poderem aconselhar. Ainda, aproveitava a disponibilidade e vindas do professor orientador para que me ajudasse a guiar o meu caminho e a libertar os pensamentos que me inquietavam.

A avaliação que fui fazendo do grupo, no geral, era através da observação, de NC e de conversas partilhadas com a equipa. Para uma avaliação mais formal, incluía nas planificações, bem como no portefólio da criança que realizei, descritores baseados nas OCEPE e no documento não-oficial que a educadora me forneceu – o que utiliza – que facilitou a minha análise do grupo. Ademais, fui-me autoavaliando constantemente.

Ainda considerando o processo de avaliação que permeou a minha prática, também realizei neste sentido o portefólio de uma criança (Anexo P), de quem tive a oportunidade de analisar e avaliar o processo de aprendizagem, identificando e descrevendo os comportamentos e atitudes em momentos por si iniciados, em diversos trabalhos e propostas e na sua interação com materiais, outras crianças e adultos. O critério de escolha da criança foi realizado de forma aleatória, tendo sido os únicos critérios: optar por uma criança que fosse do sexo feminino e que fosse das crianças mais velhas da sala (neste caso, com 6 anos, ingressando no 1.º ciclo no próximo ano letivo), para ter um distanciamento maior do da criança que analisei na prática do módulo de

---

<sup>6</sup> Ver exemplo numa das planificações no Anexo L.

creche do ano passado. Justifico estes dois critérios por forma a poder ter um termo de comparação com a criança selecionada em creche. Assim que fiz a minha escolha, comuniquei-a à educadora, que me deu a sua anuência, e foi combinado que entregaria o portefólio em formato físico aos familiares da criança na reunião que fará no final do ano letivo, validado o portefólio construído.

Posteriormente, pedi autorização à criança ao explicar-lhe o trabalho que pretendia desenvolver com ela, sobre o qual me deu o seu parecer favorável, demonstrando-se disponível e entusiasmada. Assim, esclareci-lhe que a organização do portefólio consistia em selecionar (eu ou ela) atividades/vivências (que estivessem em registo escrito ou audiovisual nas minhas anotações) e/ou trabalhos que estivessem no seu *dossier*, seguindo-se um comentário de acordo com o seu ponto de vista (porque escolheu, do que tinha gostado mais, o que aprendeu etc.). Na primeira parte do portefólio, solicitei à criança que se descrevesse e desenhasse e esta quis, posteriormente, adicionar um desenho da sua família que, por isso, também foi incluído. As atividades/vivências que se seguem estão descritas e acompanhadas da indicação de quem selecionou e da data da sua realização. Para a organização e contextualização dos registos, atribuí uma cor para cada área de conteúdo (em conformidade com as áreas definidas pelas OCEPE), criando uma legendagem.

A partir da construção deste portefólio e da observação reiterada desta criança em contexto, saliento o facto de ser uma criança bem-disposta, espontânea na forma como se exprime oralmente, autónoma na maior parte das atividades do dia-a-dia, que participa ativamente nas atividades que lhe são propostas e que reproduz determinados comportamentos que observa dos adultos. Ao nível da comunicação, exprime-se claramente e apresenta um conteúdo de conversa bastante desenvolvido. Contudo, por vezes, o seu discurso torna-se um pouco confuso. Gosta de brincar preferencialmente com jogos de construção, com livros, escrita e materiais plásticos. É uma criança que aprecia estar em companhia, quer seja de adultos ou dos pares.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

Nesta secção, apresentarei o curso da investigação realizada na sala de JI acerca do impacto das histórias no desenvolvimento da compreensão oral das crianças. Esta dá conta da identificação e fundamentação da problemática que emergiu em contexto, da revisão da literatura que serve de suporte à investigação, do roteiro metodológico e ético utilizado e da apresentação, discussão e conclusão dos resultados obtidos.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

A investigação surge no âmbito da observação de uma recorrente prática da educadora cooperante em ler e explorar histórias para crianças. A problemática emerge num determinado momento com a leitura da história *Triângulo*, de Mac Barnett e Jon Klassen (cf. Anexo Q). No final da leitura desta história, a educadora colocou algumas questões – como era habitual –, apelando ao entendimento das crianças da mesma, como registado neste excerto da seguinte NC:

*A educadora depois de entre outras questões, questiona, ainda: “Porque é que o quadrado não conseguiu entrar na casa do triângulo?”. Aqui, só algumas é que respondem (noto que as mais velhas) que se deve ao facto de a porta de casa do triângulo ser triangular e que o quadrado não entrou porque “os bicos de cima batem na porta”. A educadora pergunta: “Então, e o triângulo tinha medo do quê?”. As crianças respondem: “do escuro”.*

*De seguida, provoca o grupo com a seguinte questão: “Então e o quadrado, quando quis pregar a partida ao triângulo, sabia que ele tinha medo do escuro, ou só descobriu quando chegou à casa dele?”. As crianças hesitaram na resposta e acabaram por responder “já sabia [que tinha medo do escuro]”. (NC n.º 7 do Anexo A).*

Nesta história, as respostas às questões que a educadora coloca surgem, na sua maioria, de forma subtil no texto e nas ilustrações, invocando, assim, a compreensão inferencial das crianças. Analisando as questões abordadas pela educadora mais detalhadamente, a razão de o *quadrado* não ter conseguido entrar na porta do *triângulo* está subentendida na ilustração e convoca conhecimentos prévios do grupo para a sua explicação – nesta, as crianças (ainda que apenas as mais velhas) conseguiram responder acertadamente; quando abordadas acerca do medo do *triângulo*, as crianças respondem

também corretamente, estando implícito no texto; quanto à última questão colocada (se o *quadrado*, quando se quis vingar do *triângulo*, sabia desde início qual era o seu medo ou se só descobriu depois), as crianças hesitaram e responderam erradamente. Pela compreensão inferencial do texto e ilustrações deste livro, percebe-se que o *quadrado* não sabia que ia ficar preso e tapar a luminosidade. Assim que se apercebe de que o que fez serviu de vingança, afirma: “Eu sei que tens medo do escuro. (. . .) Sabes, *triângulo*, o meu plano era este desde o início.”. No entanto, através das pistas que o autor vai deixando, inclusive na última página (“Mas acreditam mesmo nele?”), subentende-se que só descobriu depois de ficar preso na porta.

Nesta sequência, interessou-me perceber o que resultaria se interviesse no sentido de desenvolver a compreensão oral destas crianças – neste caso, a nível inferencial. O estudo desta temática ganha, pois, pertinência perante a dificuldade detetada no momento acima referido, mas também pelo facto de este ser um grupo de crianças com especial interesse e curiosidade pelos livros e histórias. A minha intervenção passaria por considerar, em simultâneo, este gosto e fragilidade, partindo do pressuposto de que a criança deve ser o centro do processo educativo para se construir contextos de qualidade e aprendizagens reais. O ambiente educativo deve ser “promotor de aprendizagens integradas e integradoras que sejam efetivamente significativas para a criança, que assim, idealmente, se sentirá motivada e interessada em querer aprender, em querer saber mais, em querer fazer melhor” (Mendes, 2015, p. 141).

O facto de a educadora proporcionar momentos de leitura prazerosos e enriquecedores às crianças, acabou por me fazer querer ainda mais avançar com esta temática. Por um lado, porque neste contexto se lia histórias por prazer e fruição (como a educadora costumava dizer: “só porque sim”), em que a seleção dos livros lidos era partilhada entre adulto e crianças e os momentos da “Hora do Conto” podiam repetir-se várias vezes no mesmo dia, se assim as crianças demonstrassem vontade. Por outro lado, porque existia um dinamismo em torno dos livros que não terminava aquando da história, em que a educadora apelava à compreensão dos contos através de questões, analisando com as crianças o texto, as pistas, as ideias, as ilustrações, o livro-objeto – o livro como um todo. Concordante com Marchão (2013), o questionamento acerca das histórias lidas cria momentos em que as crianças podem expressar e descrever aquilo que veem, ouvem

e pensam, o que faz com que esta estratégia encoraje e desafie o seu pensamento. Além disto, nestes momentos, é importante que o adulto permita que haja tempo e espaço para a exploração da leitura de um livro apenas pelo prazer ou gosto “de ouvir, de ver, de imaginar, de viver e de sonhar” (p. 31).

Neste contexto favorável, o objeto de estudo da investigação tornou-se o de compreender em que medida a leitura de contos e a sua exploração através do questionamento desenvolvem a capacidade de as crianças em idade pré-escolar compreenderem inferencialmente um texto lido/ouvido, tendo especial atenção à particularidade de ser um grupo de pré-leitores, em que o acesso ao texto é possibilitado, em grande parte, pelo papel de um mediador. A interrogação concreta formulada é:

- A frequência na leitura e questionamento de histórias estimula a compreensão oral das crianças?

Além de tudo isto, importa salientar que as capacidades de literacia e os conhecimentos metalinguísticos desde as idades iniciais estão relacionados com o sucesso da sua futura aprendizagem na leitura, com o processo de alfabetização e consequente desempenho escolar (Mendes, 2015).

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente – que se despertam consciências.

(Jean de La Fontaine)

A compreensão oral é uma competência e atividade de comunicação complexa que envolve recursos linguísticos e cognitivos (Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa [PDLEP], 2006). Concordante com os mesmos autores, as intenções comunicativas que gerem o ato de compreender valem-se de operações de processamento da linguagem, em que ocorre a descodificação da informação verbal de: sons, palavra ou as suas partes, grupos de palavras, enunciados ou frases. Ao nível dos processos cognitivos, a região do cérebro ativada durante a compreensão situa-se na zona posterior do hemisfério esquerdo – designada *área de Wernicke* – e envolve a perceção, a seleção

e a integração da informação, apoiadas na memória (de trabalho)<sup>7</sup> e na atenção (PDLEP, 2006). Indo ao encontro das ideias de Sim-Sim et al. (2008), “o desenvolvimento da compreensão verbal implica ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem.” (p. 37), interpretando e construindo, assim, uma representação mental do conteúdo que vai sendo descodificado e dando-lhe um significado e um sentido próprios. O sujeito-recetor faz uso do seu conhecimento do mundo, da sua experiência de vida e da sua cultura e mobiliza conhecimento semântico (que interage com tipos de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos) para interpretar e avaliar o material verbal, integrando-o nos conhecimentos que já possui (PDLEP, 2006).

A compreensão oral “no es, en la mayoría de ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa” (Cassany et al., 2003, p. 100). O emissor e o recetor devem colaborar ativamente na elaboração da mensagem, em que o ouvinte não deve assumir um papel passivo ou silencioso. Desta forma, saber escutar ativamente é uma capacidade linguística que concorre fortemente para o processo do desenvolvimento da compreensão oral, em que, no ato de escutar, a criança-recetor também deve ser convidada a participar dinamicamente, auxiliando, assim, a sua habilidade em compreender. Em II, torna-se importante conceber a compreensão oral como bilateral e ensinar a saber ouvir, pois “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37).

A criança no meio do seu processo de escuta, aplica uma série de estratégias, identificadas por Cassany et al. (2003) como sendo as micro capacidades da compreensão oral. Estas não funcionam sob nenhuma ordem específica, interagem entre si, em simultâneo, e com as outras capacidades acima referidas. Essas micro habilidades são: Reconhecer – a criança identifica os elementos da sequência acústica (sons, palavras, expressões), discrimina os sons articulados pronunciados (a voz, os sons, as palavras da língua) dos restantes sons do ambiente e segmenta o discurso em unidades significativas

---

<sup>7</sup> *Working memory* pode ser designada como “those tasks that require the simultaneous storage and processing of symbolic information” e está relacionada com as capacidades de compreensão em crianças, tais como (entre outros): a memória de factos e a inferência de significados de palavras desconhecidas a partir do contexto (Cain et al., 2004, p. 32).

(fonemas, morfemas, palavras) que compõem o discurso; Selecionar – de entre os sons, palavras, expressões e ideias que a criança reconhece, esta seleciona o que lhe parece relevante de acordo com os seus conhecimentos gramaticais e interesses e agrupa-os por unidades coerentes e significativas; Interpretar – de acordo com o conhecimento da gramática e do mundo que a criança possui, esta atribui um significado àquilo que selecionou, estabelecendo uma estrutura sintática a cada palavra e atribuindo um valor comunicativo a cada frase; Antecipar – durante o discurso que ouve, a criança vai tentando antecipar o que vai ser dito a seguir, apoiando-se nas pistas deixadas pelo orador (entoações, estrutura do discurso, conteúdo) e no contexto em que é proferida a mensagem; Inferir – enquanto a criança ouve a cadeia acústica e a processa, também obtém informação de outras fontes não-verbais (o contexto e o orador) e observa os códigos que as acompanham (gestos, rosto, movimentos etc.), sendo estes dados importantes para a compreensão e interpretação do significado do discurso no seu todo; e Reter – a criança considera alguns elementos do discurso importantes e estes são armazenados na memória a curto prazo (para que possa (re)interpretar partes do discurso) e, assim que este termina, os dados mais relevantes são armazenados na memória a longo prazo e passíveis de serem mobilizados noutras circunstâncias.

A meta essencial da compreensão é a de identificar as ideias principais do que é proferido. Para Cordeiro (2015), esta habilidade não é espontânea em crianças de idades iniciais, pois existem evidências de que estas “têm dificuldade em perceber o tema central ou as ideias principais ( ... ) [e de] que essa capacidade avança à medida que ( ... ) se tornam mais experientes” (p. 70) ao nível das vivências e do conhecimento do mundo, do conhecimento gramatical e, também, devido ao seu desenvolvimento cognitivo. Isto acontece pelo facto de ainda possuírem determinados recursos linguísticos limitados em que se apoiar e por terem as suas capacidades cognitivas em desenvolvimento, pois este é um processo complexo. Comparando a compreensão oral e escrita, no caso da primeira, pode haver mais dificuldade no seu processamento, em que há menos pistas linguísticas que ajudam na identificação das palavras e existe certa dependência para com o orador, pois “estas surgem encaixadas num continuum sonoro e não separadamente” (PDLEP, 2006, p. 3). Por outro lado, segundo os mesmos autores,

neste tipo de comunicação, o modo como se utiliza a prosódia (entoação, pausas, duração dos sons) ajuda amplamente o ouvinte a perceber o que é dito.

No que toca à capacidade de realizar inferências, esta é importante para o processo de compreensão, assim como determinado a partir das micro habilidades supramencionadas. Esta, como refere Cordeiro (2015), citando Oakhill e Cain (2004), pode designar-se como “a capacidade de preencher informações não explícitas” e exige que o recetor “realize uma integração entre as informações expressas ( ... ) e informações mais gerais, para preencher as informações não ditas explicitamente” (p. 70). Neste âmbito, as crianças pequenas também são menos propensas a realizar inferências instintivamente, pois, além do acima exposto, a bagagem de experiências determinará diretamente o nível de complexidade da interpretação do que lhes é transmitido.

A leitura de histórias aparece, desta forma, como um bom meio para poder trabalhar a competência de compreender nestas idades. Os contos para crianças são um instrumento acessível – transversalmente – a crianças de qualquer nível de desenvolvimento e são uma forma privilegiada de se conseguir chegar às crianças, sem que se formalize o ensino deste tipo de competências, devido a ser um ato comunicativo bastante enriquecedor e apreciado pelas demais.

Concordante com o estágio do desenvolvimento cognitivo de Piaget, as crianças de II estão no estágio pré-operatório, fazendo uso do pensamento simbólico para conseguirem dar significado ao que as rodeia. De acordo com Cole e Cole (2004), as crianças neste nível representam “a realidade para si mesmas através de uso de símbolos, incluindo imagens mentais, palavras e gestos” (p. 360). Daí os livros serem uma pertinente ferramenta para fazer uso dessa imaginação, em que a história facilita a materialização de ideias por vezes difíceis de perceberem nesta idade, podendo, depois, abordar e alargar a compreensão do seu conteúdo para níveis cada vez mais profundos (e.g. questões inferenciais). É nas histórias que “estão as aventuras, os divertimentos, os problemas, os sonhos, as tarefas, os relacionamentos que existem [no] seu quotidiano, levando-as a ler o próprio mundo em que vivem.” (Chaves & Cozzi, 2008, p. 65). No entanto, também é neste estágio que as crianças estão num nível de raciocínio pré-causal, ou seja, “frequentemente ficam confusas com as relações causais” (Cole & Cole, 2004, p. 360). Por este motivo, torna-se importante trabalhar a compreensão inferencial dos

contos – sendo que este tipo de compreensão evoca estas relações –, explorando-os na tentativa de descobrir por que razões acontecem determinadas peripécias nas histórias, trabalhando, assim, as relações causa-efeito e incentivando-as a pensarem dedutivamente, contrariando a dificuldade.

Desta forma, é de extrema importância o papel do mediador neste processo, ao realizar o questionamento acerca das histórias com perguntas que estrategicamente exijam o estabelecimento de inferências e deduções para se poder impulsionar a compreensão inferencial. Para apoiar as crianças neste caminho, é necessário não só colocar este tipo de perguntas, mas também solicitar-lhes a explicitação dos raciocínios subjacentes, confrontando argumentos e debatendo ideias. De acordo com Viana et al. (2014), é relevante que o mediador entre o texto e as crianças, primeiramente faça a leitura integral do conto, para que as crianças dirijam a sua atenção para a apreensão global do texto, e só depois faça uma releitura direcionada para a compreensão literal, em que devem ser progressivamente introduzidas perguntas de compreensão inferencial, auxiliando-as – sempre que necessário –, induzindo, propondo e convidando a pensar de formas diferentes. É vantajoso durante este processo que se trabalhe na ZDP, em que se desafia as crianças, colocando questões com um grau de dificuldade ligeiramente superior àquele que conseguem alcançar autonomamente.

No questionamento acerca da compreensão de uma história, não só importa destacar o seu conteúdo textual, mas essencialmente nesta faixa etária, por serem pré-leitores, importa também as ilustrações que acompanham o texto (ou mesmo a sua ausência). “A leitura das ilustrações permite que os pequenos explorem os múltiplos significados da imagem, dando possibilidade de que façam uso, além da leitura das imagens ( ... ) dos recursos expressivos do desenho”, estimulando a imaginação, a capacidade imagética e compreensiva (Chaves & Cozzi, 2008, p. 64; Mendes, 2015). Ainda concordante com os primeiros autores, as crianças precisam de contactar e compreender as diversas linguagens com as quais o ser humano pode expressar as suas ideias e emoções. A conjugação texto-imagem facilita, muitas vezes, a compreensão de uma história e, por vezes, só mesmo através da leitura das ilustrações se consegue reparar no que o texto não transmitiu.

O adulto como mediador deste processo tem o papel importante de enriquecer o momento da leitura e apurar a percepção das crianças. É por isso que a leitura de histórias deve instituir-se como uma prática significativa e recorrente em contexto educativo, desde a educação pré-escolar, uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto. (Mendes, 2015, p. 148).

Através da prática do/a educador/a de trabalhar as histórias, a criança é permitida a entrar profundamente no texto, assumindo-se como criadora do universo textual (e pictórico), preenchendo os espaços vazios discursivos e os não-ditos (propositadamente omitidos da narrativa), dando oportunidade à criança pré-leitora de desenvolver a sua capacidade inferencial graças “à plurissignificação da linguagem literária” (Mendes, 2015, p. 148). Consoante as ideias de Mergulhão (2008), citado por Mendes (2015), compete “ao adulto-mediador desencadear mecanismos pedagógicos que, ao invés de promoverem a mera instrumentalização da leitura, facilitem, simultaneamente, o processo de fruição estética e a atribuição de sentidos ao narrado” (p. 148).

A literatura para a infância tem como missão primordial suscitar o prazer de ouvir ler e ler, mas também incrementa a formação de leitores competentes e críticos, promovendo “uma verdadeira educação literária desde a mais tenra idade.” (Mendes, 2015, p. 145). É, por isso, necessário o/a educador/a estimular o interesse das crianças pelos livros, bem como por tudo o que estes podem comportar e fazem emergir, por forma que a criança se vá sentido cada vez mais fascinada e motivada neste sentido, criando o seu próprio projeto-leitor. Para isso, “é preciso colocar à disposição das crianças livros de diversa tipologia, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas ( ... ), livros de grande qualidade estética e literária”, pois “quanto mais contacto a criança tiver com essa plêiade de obras que lhe são especialmente dirigidas mais facilmente terá em desenvolver a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora.” (Mendes, 2015, p. 144).

As crianças desta idade já sabem ler, antes de realmente lerem. Fazem a sua leitura do mundo, olhando e interpretando o que veem, atribuindo sentidos, fazendo analogias,

deduções e inferências, compreendendo emoções, percebendo-se enquanto pessoas e descobrindo o seu lugar no mundo (Mendes, 2015). Segundo Cordeiro (2015), “o ensino efetivo da compreensão traz melhorias ao desenvolvimento das crianças.” (p. 72). É através do desenvolvimento da capacidade inferencial da criança que esta “aprende a desautomatizar o seu olhar e a percorrer os trilhos que lhe são propostos ou insinuados” (Mendes, 2015, p. 148). Retomando a frase inicial de Jean de La Fontaine, fabulista francês, a literatura é um ótimo meio para se conseguir trabalhar a consciência das crianças e despertar-lhes o olhar crítico e profundo sobre o que as rodeia, i.e., o desenvolvimento da competência de compreender – utilizando as histórias –, treina o seu pensamento e aperfeiçoa a compreensão geral que a criança tem da vida, salientando, assim, a pertinência na sua intervenção e promoção.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Com a problemática de estudo identificada, optei por realizar uma investigação-ação, pois pretendi estudar uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (Elliot, 2003, citado por Coutinho, 2019). Esta metodologia caracteriza-se por ser situacional, pois dá a oportunidade para diagnosticar e tentar solucionar um problema encontrado num contexto específico; interventiva, pois intervém-se diretamente e a ação relaciona-se com a mudança deliberada; participativa, porque todos os intervenientes colaboram; e autoavaliativa, no sentido em que leva à reflexão crítica, produzindo novos conhecimentos que modificam a prática (Cohen & Manion, 1994; Cortesão, 1988; Elliott, 1991; MacTaggart, 1994; Simões, 1990; citados por Coutinho, 2019). Esta, aplicada a este contexto educativo, tornou-se pertinente, pois visa potenciar a melhoria da minha compreensão acerca da problemática, da situação do contexto em que intervimos e da minha prática (atual e futura) (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2019).

Assim, concordante com as ideias de Lessard-Hébert (1996), determinei que o modo de investigação seria uma experimentação no terreno. Neste exercício de investigação, partindo do princípio de causalidade, quis estudar a causa-efeito, determinando a causa como a prática intencional de exploração das histórias para crianças por parte do/a educador/a (variável independente) e o efeito o

desenvolvimento da compreensão oral das crianças (variável dependente). Seria, por isso, objeto da minha avaliação a variável dependente, que fez com que formulasse e organizasse um plano de ação, em que leria histórias e as exploraria através do questionamento. O foco do estudo passou a ser a compreensão de nível inferencial – sendo a principal dificuldade detetada no grupo –, ainda que também optasse por realizar questões literais, funcionando estas como perguntas de aquecimento, i.e., de início da progressão da dificuldade das questões colocadas.

Os participantes do plano de intervenção são a população de crianças da sala B do JI onde ocorreu a PPS II, tendo todas ouvido as histórias e participado na dinâmica das questões. Esta opção foi tomada para que nenhuma criança fosse excluída do momento da “Hora do Conto” e devido ao facto de ser um grupo com alguma dificuldade na compreensão (por haver crianças de diversas culturas, níveis de desenvolvimento e com NEE neste domínio), projetando que este momento fosse, pois, benéfico para todas. No entanto, foi escolhida uma amostra mais restrita para a aplicação dos testes de medição do que se pretendeu estudar. Esta foi, então, cingida a cinco dos seus elementos e determinada intencionalmente em função do objetivo a atingir, caracterizando-se, assim, por ter sido utilizada uma técnica de amostragem por conveniência, pois as crianças escolhidas correspondiam ao critério “ingresso para o 1.º ciclo no ano letivo seguinte”. O número total de elementos da amostra foi selecionado tendo em consideração um número que se apresentasse suficiente para se obter alguma diversidade de respostas.

Optei por utilizar diversos métodos para a recolha de dados para recorrer a várias perspetivas, bem como obter informações de diferente natureza e proceder a comparações entre diversas fontes, aproximando-me o mais possível de uma maior veracidade acerca da problemática (Calado & Ferreira, 2005). As técnicas para a recolha de dados utilizadas foram: a observação participante que, por vezes, se materializou em algumas NC e registos audiovisuais; as conversas formais e informais; o inquérito por questionário; e a análise documental. A observação participante, como considera Correia (2009), é adequada no sentido em que “é uma técnica ( ... ) que visa compreender as pessoas e as atividades no contexto da ação, ( ... ) permite uma análise indutiva e compreensiva” (p. 31) e em que o “investigador participa e é um aprendiz comprometido no processo” (Schutter & Yopo, 1983; Gabarrón & Landa, 1994; citados por Tomás, 2011, p. 143).

As conversas formais e informais foram recorrentes com a educadora cooperante, professor orientador e professores desta área de estudo, aos quais recorri no sentido de me informar e ir verificando e ajustando o rumo da investigação. No caso do inquérito por questionário (Anexo B), este surge como complemento, e foi enviado à educadora cooperante com o objetivo de fazer o levantamento de algumas das concepções e práticas desta profissional acerca da temática em estudo. No que concerne à análise documental, esta serviu para “completar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto de estudo” (Calado & Ferreira, 2005, p. 3), nomeadamente literatura adequada e pertinente que o sustentasse.

Por sua vez, também foi utilizado um instrumento para recolher dados, sendo este um teste. Os testes de compreensão serviram para “fornecer uma boa medição/afecção [das] variáveis e características pessoais (. ...) [e puderam] ser construídos pelo investigador” (Teddlie & Tashakorri, 2009, citados por Coutinho, 2019, p. 145). Para a construção do teste, selecionei a história *O Grufalão*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler (Anexo R), que considerei pertinente visto que tinha uma mensagem subliminar, com o intuito de avaliar a compreensão desta história antes e após a intervenção (cf. teste no Anexo S). Funcionando, assim, como pré e pós-testes, tinham o objetivo de analisar, comparar e concluir, a partir dos dados recolhidos, os resultados. As suas perguntas vão progredindo em complexidade, iniciando com perguntas de nível literal, seguindo para as de nível inferencial, para as quais, além de respostas de confirmação (sim ou não), também era solicitada a explicitação da escolha da resposta da criança. Para a aplicação de ambos os testes, levei cada uma das crianças da amostra para uma sala à parte da de atividades, em que estavam apenas acompanhadas por mim, assegurando o mínimo de distração possível. Primeiramente, li a história *O Grufalão* e no final apliquei o teste (ação realizada à semelhança da intervenção). Para facilitar a posterior análise dos dados, foi atribuída pontuação às respostas das crianças: 1 ponto para as respostas corretas e 0 pontos para as incorretas ou ausência de resposta. Neste teste, a pontuação máxima obtida, tanto para as questões literais, como para as inferenciais, é de 5 pontos. Além disso, determinei que ao fim das três primeiras respostas incorretas do nível inferencial, o teste terminava para a criança.

Neste âmbito, realizei um calendário de operações, adaptado de uma proposta de Lessard-Hébert (1996), que abrangia a planificação e formulação das questões e que ordenava as ações no tempo. Foram selecionadas treze histórias para crianças consoante o critério de fazerem emergir um entendimento inferencial das mesmas, detendo relações causais – fosse através do texto, das ilustrações ou do conjunto de ambos. Além disso, estas, tal como as questões, foram aparecendo no plano de forma gradual, tendo em conta o aumento do nível de dificuldade. Neste sentido, era importante auscultar as respostas das crianças às questões, mas ainda mais o raciocínio que lhes estava implícito e, por isso, solicitava-lhes que me explicassem, alimentando o confronto e a troca de ideias. Este calendário tinha um cariz flexível, não somente respeitante ao tempo em que se sucediam as ocorrências, como também às suas questões, que podiam não se restringir às apresentadas no plano – em Anexo T o calendário apresenta-se já ajustado de acordo com os dias em que ocorreram os acontecimentos.

Para criar um dinamismo à volta da intervenção e apelar à participação e envolvimento autêntico das crianças, o momento da “Hora do Conto” passou a englobar uma dinâmica, adaptada de uma estratégia de Viana et al. (2010) para o 1.º ciclo, para a melhoria da compreensão em leitura: a *Família Compreensão*. Utilizei duas das personagens – o Juvenal (literal) e o Durval (inferencial) –, construindo os seus *dedoches*. Numa primeira abordagem, apresentei-os (cf. Anexo U) e expliquei que estas personagens iriam sempre aparecer para colocar questões depois das histórias. Esta dinâmica tinha como objetivo fazer com que as crianças compreendessem melhor a mensagem transmitida, pois ao anteciparem o momento sentir-se-iam motivadas para estarem atentas ao que era lido e perguntado.

Com a intervenção terminada, procedi à análise e avaliação das pontuações que as crianças obtiveram nos testes, calculando a sua média, no sentido de comparar a evolução. Atribuí a cada uma das crianças um número de 1 a 5, por forma a facilitar a apresentação dos resultados. Para acompanhar a análise, retomei o conteúdo de algumas respostas dadas pelas crianças para poder apreciar o seu raciocínio. Por seu turno, as respostas do inquérito à educadora foram resgatadas para comprovar determinados resultados.

Nesta minha intervenção, identifico alguns princípios éticos que guiaram a minha ação com as crianças e com todos os elementos envolvidos. Antes de iniciada

concretamente a minha prática, parti do pressuposto de Tomás (2011) e obtive o consentimento das crianças e das suas famílias, estas últimas através do remetimento de um protocolo de consentimento informado (Anexo O). Assim, pude esclarecer as diretrizes e os objetivos do meu trabalho, bem como receber a anuência das famílias para a recolha de registos escritos e audiovisuais. Ademais, também tive diversas reuniões, bem como conversas informais com a educadora cooperante e professor orientador, no sentido de me confirmarem o seu parecer relativamente à temática emergente e ajustarem comigo o caminho que seria percorrido, concedendo transparência à investigação.

Com o total grupo de crianças, planeei conjuntamente a leitura de histórias e expliquei-lhes a dinâmica das questões, sendo que tive a sua aprovação através do entusiasmo e envolvimento que demonstravam recorrentemente nas propostas. Às crianças da amostra em específico, questionei-as no sentido de me confirmarem se queriam trabalhar comigo na realização dos testes, explicando-lhes a sua razão. Durante os testes, pedi e elucidei-as de que iria gravar a sua voz e, no posterior registo, transcrevi as suas respostas, sem as adulterar.

Além de tudo isto, o respeito foi algo que permeou a minha prática. Respeitei sempre os modos de trabalhar da equipa e o tempo que me era destinado à investigação, ajustando e adaptando-me de modo a não interferir com as restantes propostas. Considerei e adequiei a minha ação de acordo com as características e disposição de cada criança na participação das atividades correntes da investigação. Outrossim, concordante com os princípios de Tomás (2011), assegurei o anonimato, a privacidade e a confidencialidade de todos os participantes no processo, sendo que os dados retratados não poderão ser diretamente associados a nenhum dos participantes individualmente.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

Antes da primeira aplicação dos testes, optei por ler a história que se lhes refere a todo o grupo, no sentido de a dar a conhecer a todas as crianças. No entanto, no seu final, não explorei a história, limitando-me a lê-la, por forma a não induzir as respostas posteriores da amostra. No mesmo dia, consegui aplicar o pré-teste a uma das crianças, sem que tivesse de reler a história. Os pré-testes às restantes crianças foram aplicados dentro do período da semana que se seguiu – com estas crianças, tive de ler a história no

momento antecedente ao teste para que se relembassem. No dia em que apliquei o último pré-teste, consegui dar início ao meu plano de ação (Anexo T), lendo a sua primeira história e introduzindo aquela que viria a ser a dinâmica das questões (do Juvenal e do Durval), durante, sensivelmente, quatro meses.

Durante a minha intervenção na “Hora do Conto”, senti que as crianças, de um modo geral, estavam bastante envolvidas nesse momento e que se geravam debates realmente dinâmicos ao redor das histórias, indo além das questões que tinha delineado no plano. Era usual que as crianças reparassem em pormenores nas ilustrações que eu não tinha abordado ou explicassem raciocínios diferentes daqueles que tinha perspectivado; eu própria adicionava algumas questões que considerasse oportunas no momento etc.

O grupo de crianças já antecipava o momento do questionamento, em que os *dedoches* estavam escondidos no bolso e, de repente, apareciam, um de cada vez, cumprimentando o grupo: primeiro o Juvenal (literal) que fazia as perguntas mais fáceis e, seguidamente, o Durval (inferencial), sendo que as respostas corretas às suas questões (mais difíceis) significavam que tinham estado atentas à história. A dada altura, inventaram uma “canção” para o aparecimento do Durval – esta tinha uma sonoridade misteriosa, tal como esta personagem, que personificava um detetive. Este contributo espontâneo de uma criança – que rapidamente foi aceite pelas restantes e se tornou parte integrante da dinâmica –, parece mostrar que, de alguma forma, percebeu que esta personagem colocava questões que traziam enigmas. A criança que lançou a sugestão foi uma das da amostra dos testes – criança 5 –, o que poderá indicar que realmente era uma das mais desenvolvidas em relação à compreensão.

Consegui captar um momento espontâneo desta criança, enquanto decorria a intervenção, em que, por sua iniciativa, quis também colocar questões sobre uma história. Num momento de atividades livres, após ter sido lido um livro, dei-lho para explorar e esta pediu-me os *dedoches*. A seguinte NC demonstra as questões que esta criança me colocou acerca deste conto:

*O S. pega no dedoche do Juvenal e diz-me que vou ter de responder a algumas perguntas. Então, questiona-me: “Quantos gatos tinha o Noé?”. Peço-lhe para me ajudar a contá-los na ilustração. De seguida, diz-me que vai entrar o Durval. Pega nesse dedoche, faz a canção de entrada desta personagem e pergunta-me:*

*“O pai descobriu a baleia na banheira e não se zangou porquê?”*. (NC n.º 42 do Anexo A).

Considerei muito relevante este momento para a investigação, pois além de me aperceber de que a dinâmica criada fazia sentido para esta criança, e que ela a apreciava, também constatei que, observando o livro, conseguia colocar questões acerca de uma história, ainda que estas fossem idênticas às que havia colocado aquando da minha exploração.

Muito próximo de terminar a intervenção – e até já terminada –, decidi perceber, sem que planificasse esta proposta, se as restantes crianças da amostra também sabiam mobilizar a dinâmica dos *dedoches* e se conseguiam colocar questões acerca de uma história já explorada. Nesta sequência, a criança 2 demonstrou estar bastante familiarizada com a dinâmica, repetindo o que era a minha ação, e identificou o papel de cada uma das personagens: o Juvenal fazia as “perguntas fáceis” e o Durval fazia “perguntas que fazem pensar” e “difíceis”. Para esta última personagem, foi interessante perceber que a criança relacionava o facto de esta colocar as questões mais difíceis com o ser mais inteligente. No entanto, as questões que colocou não corresponderam a cada um dos níveis que identificou anteriormente, i.e., as perguntas que fez eram apenas de nível literal, pois são as que mais ressaltam à medida que se observa as ilustrações. As questões colocadas, à exceção de uma, inovaram daquelas que foram colocadas por mim. Apresento o seguinte registo do momento:

*O D. pega nos dois dedoches, guarda-os no bolso e diz-me: “Vou pôr no bolso, igual a você.”. Depois tira o Juvenal, coloca-o no dedo e refere: “Agora vou fazer as perguntas fáceis. Onde se escondeu a catatua no quarto do professor?” (. ...) De seguida, refere que me vai colocar as questões difíceis, coloca o dedoches do Durval no outro dedo e canta a canção que inventaram para o momento que esta personagem aparece. Após isto, diz-me: “Vou usar os dois. Metade da inteligência do Juvenal 50%, e 100% do Durval.”*

*Pergunto-lhe qual é que acha mais inteligente, este responde-me que o Durval porque faz perguntas que fazem pensar. E, logo a seguir, faz-me a questão: “Quantas catatuas se esconderam no lado mais alto da casa?” (. ...) Depois, usa o Durval sozinho e questiona: “Onde se esconderam na cave?”*. (NC n.º 45 do Anexo A).

A criança 3 demonstrou também saber utilizar a dinâmica, o que se subentende a partir da sua primeira escolha ter sido o *dedoche* do Juvenal (literal), pois à luz da minha ação era quem colocava as questões mais fáceis e por isso vinha primeiro. No entanto, a questão que me colocou era muito semelhante àquela que eu tinha feito anteriormente e correspondia a um *dedoche* diferente do que utilizou, ou seja, utilizou a personagem de nível literal fazendo uma questão de nível inferencial. O seguinte excerto explicita isso:

*Esta utiliza o Juvenal e diz-me: “Vou primeiro fazer esta pergunta: Olha lá... porque é que o Baltazar saltava da cama, lavava os dentes e tomava banho, sempre ajeitava os óculos e a gravata?”. (NC n.º 45 do Anexo A).*

Por seu turno, a criança 4 também mobilizou a estratégia do questionamento – primeiro, utilizando corretamente a personagem das questões literais e, posteriormente, a das questões inferenciais. Uma das questões que me colocou – “Tu sabias que esta casa não era deles? Porquê?” –, apesar de não estar presente no calendário das operações, foi uma das questões que emergiu no momento da exploração da história quando se atentou às ilustrações, considerando-a como inferencial. No entanto, quando me voltou a colocar não fez corresponder o grau de dificuldade da pergunta ao respetivo *dedoche*, pois utilizou o Juvenal. A NC que se segue comprova o momento acontecido:

*O R.J. pega no livro e utiliza o Juvenal para iniciar as questões: “Tu sabias que esta casa não era deles? Porquê?”. Respondo-lhe a minha ideia e este passa para o dedoche do Durval e pergunta-me: “Eles queriam cavar um buraco ou não?”. (NC n.º 46 do Anexo A).*

A criança 1 revelou, como as restantes, que conhecia e sabia utilizar as personagens, fazendo questões enquanto olhava para as ilustrações. Iniciou associando o Juvenal às perguntas mais fáceis e, seguidamente, o Durval às questões mais difíceis, sendo que as perguntas que me apresentou eram similares às que me ouviu colocar. É curioso ressaltar que recorre várias vezes a expressões a que eu também recorria, imitando as práticas dos adultos (e.g. “primeiro mete o dedo no ar”, “agora vamos fazer a música do Durval baixinho” ou “hoje a Bia estava com muita atenção!”). A referência seguinte confirma isso mesmo:

*Diz-me que vai fazer as perguntas mais fáceis e questiona se estou preparada (. ...) Refere com o Juvenal no dedo: “O João e o Manel estavam a ir a onde? Primeiro mete o dedo no ar.”. Respondo-lhe e de seguida diz-me: “Agora vamos fazer a música do Durval baixinho...”. Canto com ela e após isto, diz-me: “Esta pergunta temos de pensar mais: O que é que o João e o Manel foram escavar? Respondo-lhe e diz-me: “Hoje a Bia estava com muita atenção!”.* (NC n.º 46 do Anexo A).

Durante a intervenção, fui-me apercebendo de como era difícil, por vezes, não induzir, numa primeira abordagem, as respostas das crianças. No questionamento, o objetivo era que, ao lançar as questões, fossem as crianças a abrir o debate, explicando as suas ideias e as formas como chegaram às respostas. No entanto, quando se afigurava difícil, explicava-lhes o meu ponto de vista e outras maneiras de perceber a história. Esta dificuldade também foi sentida durante a aplicação dos testes, pois nesses momentos não podia de todo dar a entender qual seria a resposta correta. Não obstante, quando as crianças tinham mais dificuldade em perceber algumas das perguntas do teste, reformulava a forma como eram ditas, sem que perdessem o seu intuito.

Terminada a intervenção com as crianças, ao analisar as pontuações obtidas no pré e pós-teste, no que concerne às questões de nível literal, evidenciou-se que as crianças apresentavam uma menor dificuldade nestas questões e isto veio confirmar o caminho optado pela incidência do estudo nas questões de nível inferencial. Isto pode dever-se ao facto de as questões literais serem as mais trabalhadas nos contextos educativos, por pedirem respostas mais óbvias (necessitando de menos recursos interpretativos) e/ou por serem mais evidentes nas ilustrações. A Tabela 3 seguinte comprova que, exceto uma criança, a amostra manteve a pontuação máxima (de 5 pontos) em ambos os testes:

**Tabela 3**

*Pontuação referente às questões literais dos pré-teste e pós-teste.*

(N)	Pré-teste	Pós-teste
<b>Criança 1</b>	5	5
<b>Criança 2</b>	5	5
<b>Criança 3</b>	5	5
<b>Criança 4</b>	5	4
<b>Criança 5</b>	5	5
<b>Total (X)</b>	25	24
<b>Média <math>\bar{X} = \frac{X}{N}</math></b>	5	4,8

No que respeita à compreensão inferencial das crianças – o foco do estudo –, percebi que todas demonstraram uma evolução positiva entre os pré e pós-testes, melhorando significativamente as suas pontuações. Duas das crianças (criança 1 e 2) melhoraram com um 1 ponto de diferença; e as outras três (criança 3, 4 e 5) distanciaram-se do primeiro teste em 3 pontos. Além disto, calculando a média total das pontuações da amostra de crianças, esta dista do pré para o pós-teste cerca de 2,2 pontos, tendo a sua média subido de 2,4 para 4,6 pontos. I.e., no pós-teste a melhoria é bastante expressiva, já que, à exceção de uma criança, todas acertaram na totalidade das respostas (arrecadando um total de 5 pontos). A Tabela 4 abaixo dá conta destas evidências:

**Tabela 4**

*Pontuação referente às questões inferenciais dos pré-testes e pós-testes.*

(N)	Pré-teste	Pós-teste
<b>Criança 1</b>	4	5
<b>Criança 2</b>	4	5
<b>Criança 3</b>	0	3
<b>Criança 4</b>	2	5
<b>Criança 5</b>	2	5
<b>Total (X)</b>	12	23
<b>Média <math>\bar{X} = \frac{X}{N}</math></b>	2,4	4,6

Ademais, como o desenvolvimento da compreensão está intimamente ligado ao raciocínio, importa neste estudo salientar, além destas pontuações, o conteúdo das respostas das crianças.

A criança 1 (Anexo V) respondeu corretamente pela primeira vez no pós-teste a uma das questões (questão 6). Também completou e melhorou o conteúdo das suas respostas: como é exemplo na questão 7, em que no pré-teste responde “Não, eu pensava que era para comer o ratinho” e no pós-teste passa para “Não acreditou, foi esperto. Porque eu já vi a cara dela, `tava cheia de veneno aqui na boca, `tava quase a cuspir”; e na questão 8, no pós-teste, conseguiu perceber que o grufalão da história era uma invenção. Além de ter dado respostas mais complexas, também demonstrou mobilizar conhecimentos prévios, do senso comum, que não estavam presentes na história.

No que concerne à criança 2 (Anexo W), também se confirmou uma evolução com uma resposta no pós-teste que passou a estar correta (questão 8) e com um conteúdo

bastante elaborado, em que percebeu pelo medo do rato que este nunca tinha visto o grufalão. No entanto, no caso da questão 6, apesar de estar correta em ambas as aplicações do teste, parece regredir na sua explicação: de “Não. Queria comer o ratinho, era só uma armadilha. Ainda bem que o ratinho já tinha o almoço: “grufalão com amoras”.” para: “Não. Só queria comer ele.”, podendo, eventualmente, atribuir a razão à sua disposição no momento do teste. Já na sua questão 10, demonstra que progrediu na complexidade do conteúdo, em que inferiu no pós-teste que “o verdadeiro papão da história é o ratinho porque ele conseguiu assustar o papão, o grufalão”, o que mostra um entendimento bastante profundo e próprio acerca do conto.

Ao analisar as respostas inferenciais da criança 3 (Anexo X), sendo que na primeira aplicação do teste obteve 0 pontos, considero ter sido a que demonstrou uma maior transformação. Esta criança, conseguiu passar a responder corretamente a três das questões inferenciais e com um nível de complexidade bastante pertinente, como é exemplo na questão 8 do pós-teste, a que responde “Não. Porque ele ainda não o viu. *Tava a passear e vi-o e ficou assustado.*”. A criança, para conseguir responder à questão, inferiu a partir de uma emoção que o rato transmitiu. No final, chegou a uma conclusão pessoal acertada acerca desta história: que existiam dois “papões” – o rato e o grufalão.

No caso da criança 4 (Anexo Y), no pós-teste conseguiu acertar pela primeira vez em três das questões (7, 8, e 9). Em ambas as aplicações do teste, esta criança demonstrou que mobilizava conhecimento do mundo para compreender as ações da história, como é exemplo na pergunta 6, em que explica que a razão pela qual a cobra queria convidar o rato para a sua casa era devido ao facto de a cobra o querer comer e que ia fazê-lo enrolando-se nele. Esta criança, também conseguiu justificar corretamente a pergunta 8 a partir da emoção do medo transparecida pelo rato: “Não... porque o rato abriu os olhos.”. Ainda, também demonstrou ter intensificado o seu pensamento, pois, por exemplo, no final, concluiu que os animais tinham medo do grufalão porque o rato os fez acreditar nisso e que existam dois “papões” na floresta.

A criança 5 (Anexo Z) também passou a responder corretamente a três das perguntas do teste (6, 7 e 9). À semelhança das restantes, demonstrou que o seu raciocínio passou a ter determinado grau de complexidade, como por exemplo na questão 7 que passa: de “Sim, acreditou, sim.” para: “Não. Ele percebeu e esquivou-se porque disse:

“não, não tenho tempo, tenho de ir almoçar com o grufalão”.”. Além disto, esta também apresentou razões baseadas no seu conhecimento geral, servindo como exemplo a resposta dada na questão 6; e, na questão 8, em ambas as aplicações, explicou a razão pela qual o rato não sabia da existência do grufalão por deduzir que o rato ficou surpreendido quando este apareceu.

A partir da análise destes dados, segundo a questão inicial do estudo – a frequência na leitura e questionamento de histórias estimula a compreensão oral das crianças? –, determina-se que nesta amostra houve uma notória evolução da compreensão oral, que foi deduzida a partir das pontuações e do conteúdo das respostas das crianças. De uma forma geral, apresentaram uma evolução positiva na compreensão inferencial do conteúdo da história do teste, comprovada a partir de perguntas a que passaram a responder corretamente e através de o conteúdo das suas respostas ter ficado mais elaborado, demonstrando que o raciocínio subjacente modificou.

Considero que a dinâmica criada à volta do questionamento dos contos foi bastante importante para este desfecho, pois desempenhou o papel de motivar as crianças para o momento e de captar a sua atenção para a receção da mensagem. Além disto, tornou-se significativa, pois as crianças mostraram que a apreciavam e se apropriaram desta, sabendo colocar questões acerca de uma história. Todavia, estas crianças colocaram questões muito idênticas àquelas que tinham sido colocadas anteriormente, na exploração das histórias, demonstrando que a sua memória resgatava e mobilizava informações que lhes foram significativas. Neste enquadramento, notou-se que estavam familiarizadas com a dinâmica dos *dedoches*, sabendo que a cada personagem correspondia um tipo de pergunta diferente, dependendo da sua dificuldade. No entanto, quando as colocavam não as diferenciavam, ou seja, sabiam da existência de questões “fáceis” e “difíceis”, mas não sabiam elaborá-las consoante estes níveis. Futuramente, seria uma estratégia válida deixar as crianças colocarem questões acerca de histórias que ainda não tivessem sido colocadas pelo adulto, para desenvolver ainda mais a capacidade de compreensão.

O fator tempo e o contexto que as rodeava também ajudou na transformação dos resultados. Durante o espaço de tempo decorrido, as crianças continuaram, naturalmente, rodeadas de aprendizagens e de informações que foram assimilando. Além das histórias do plano construído, também foram dinamizadas outras histórias por mim e pela

educadora cooperante que, como refere no inquérito (Anexo B), diariamente planeava a “Hora do Conto” e sempre investiu bastante na compra de livros para a biblioteca da sala. As crianças quando inferiam sobre a história, apoiando-se no que era lido e nas ilustrações, mobilizavam conhecimentos prévios para conseguir responder às questões. Partindo do pressuposto de esta ser uma amostra das crianças mais velhas do grupo, presume-se que o número de experiências, bem como o desenvolvimento de mecanismos cognitivos e linguísticos mais avançados também contribuiu para se demonstrarem mais experientes ao nível do entendimento e da interpretação.

Este estudo demonstrou que o questionamento das histórias, assim como o enriquecimento dos momentos da leitura, traz bastantes benefícios, como prova o progresso da compreensão inferencial das crianças – concordante com a referência da educadora de que os contos para a infância permitem “a construção de novos significados [e contribuem] ( ... ) para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua”. É, pois, necessário conceber a competência de compreender como um processo que pode (e deve) ser estimulado através das histórias desde idades iniciais. As crianças demonstraram que a forma como se explicam e o seu pensamento pode tornar-se mais complexo e que conseguem retirar significados próprios. Em concordância com o que refere a profissional de que contar histórias auxilia o “desenvolvimento da linguagem oral da criança, pois juntamente com a sua feição lúdica, vai permitir a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e naturalmente, um vocabulário mais rico e um discurso mais completo.”. Torna-se, pois, importante a leitura de histórias em idade pré-escolar, indo ao encontro do que acredita a educadora, que refere que a leitura é importante desde que as crianças nascem.

O/a educador/a como mediador/a tem o papel importante de aproveitar a literatura, atentando aos aspetos das histórias (texto, ilustrações, pistas etc.) para as guiar no sentido de as envolver em debates de ideias que vão complexificando o seu pensamento. Entende-se que o desenvolvimento da compreensão oral, traduzir-se-á também no enriquecimento dos modos de compreensão do mundo que rodeia a criança, pois esta ganha um olhar crítico apurado para perceber e deduzir o que pode estar implícito em tudo o resto.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, pretendo refletir acerca do processo de construção da minha identidade profissional docente e das aprendizagens absorvidas, analisando e evidenciando com registros pertinentes de ambos os percursos realizados nos módulos de creche e JI.

A construção da minha identidade profissional é um processo que contempla as minhas características individuais, as vivências, o conhecimento adquirido, a minha formação e a relação com os outros e com os contextos pelos quais passei. Em concordância com Cardoso (2014), que cita Bolívar (2007), a identidade de um/uma educador/a é um produto complexo da construção social que se vai fazendo ao longo da carreira profissional e se vai traduzir num modo próprio de se sentir educador/a, ao mesmo tempo que vai dando sentido à sua prática quotidiana. Fui confrontando e ajustando os meus comportamentos, atitudes e valores, criando assim o meu perfil de educadora de infância, que me distinguirá das restantes e que não considero estabilizado.

Com a identidade em constante evolução, é necessário atribuir importância à capacidade crítica. Adotar esta postura nos módulos de creche e JI permitiu-me construir o meu próprio caminho e os meus próprios significados acerca da profissão e fez com que me ajustasse às realidades presenciadas, construindo aprendizagens. Considero que mantive uma postura de observação permanente e que avaliei e reavaliei constantemente o meu percurso, confrontando a teoria adquirida na minha formação com a realidade, por vezes sentindo dificuldade em transpor os conhecimentos para estes contextos específicos. Por isto, acredito que se deve refletir, questionar, atualizar e adequar a prática em função das crianças e das suas realidades. Desta forma, é importante assumir-me, igualmente, como uma permanente aprendiz para que invista na continuidade da formação como docente.

Neste caminho profissional, aprendi que em EPE se carrega o peso enorme de sermos o modelo de comportamento dos que serão os adultos de amanhã e a responsabilidade inerente a este papel. Pude observar em diferentes situações que as crianças imitavam o modelo do adulto, como é evidente nas seguintes NC, retiradas de ambos os contextos:

*Hoje ( ... ) é a M.R. a “abelhinha do dia” ( ... ) Num momento seguinte, a educadora corta a maçã e a M.R. faz a sua tarefa de distribuir a maçã pelos amigos. Na mesa da casinha amarela, o G. levanta-se. M.R.: “Oh G., senta-te. Assim não vou dar.” (NC da creche, 30 de abril de 2019, sala de atividades).*

*Sento-me junto à R.S. com um catálogo de brinquedos. Pega nele e diz: “Vou contar uma história ( ... )”. ( ... ) Começa por abrir o catálogo e coloca-o na mesma posição em que é colocado o livro quando acontece a “Hora do Conto” ( ... ) De seguida, lembra-me: “Já sabes as regras da história: boca fechada e só quando eu falar tu respondes”. Digo-lhe que sim com a cabeça e esta começa a fazer uma leitura das imagens que vai vendo e apontando, iniciando com “Era uma vez”. Pelo meio, faço uma observação. Logo de seguida, fecha o catálogo e diz “Ó Bia, se falares, eu fecho o livro.”. (NC n.º 32 do JI do Anexo A).*

Por isto, é importante nunca perder de vista que “o educador lida com um dos aspetos mais delicados dos seres humanos – o carácter.” (Torres et al., 2002, p. 8). Há que ter uma enorme preocupação com o modo como falamos e agimos perante as crianças, que nos analisam reiteradamente. Estas agem e moldam-se de acordo com aquilo que nos veem fazer e não com o que lhes dizemos ou pedimos para fazer. Desta forma, lembram-nos todos os dias de que devemos, além de promover, adotar um conjunto de hábitos, costumes, valores, normas e atitudes que fortaleçam o seu carácter para que se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem (Estrela, 1997, citada por Torres et al., 2002).

Nesta profissão que privilegia o contacto humano, percebe-se rapidamente os desafios que isso comporta. Lidar com crianças é lidar com as suas disposições, com as suas personalidades e características, é lidar com a imprevisibilidade e unicidade de cada dia e entender que, por vezes, emergem reais desafios que nos fazem adotar estratégias que nem sabíamos que conhecíamos e tínhamos, pondo-nos à prova. Nos dois contextos, as educadoras cooperantes colocaram-me em algumas situações de improvisação, no sentido de me ajudarem a desenvolver esta competência tão necessária. Perceber pela prática que as atividades e os momentos planeados sofrem, na sua maioria, desvios, apesar de parecer frustrante, fez com que trabalhasse a minha capacidade de resiliência, de

contornar problemas e de testar diversas estratégias. A seguinte NC demonstra que a flexibilidade é uma realidade presente em EPE:

*Este momento da manhã acontece com alguma agitação por parte das crianças. (. ...) No final deste momento, quando a educadora tenta planear o dia com as crianças ( ... ) demonstram-se pouco atentas e envolvidas. A educadora contorna, por isto, a sua planificação e faz um dia diferente com as crianças, disponibilizando brinquedos novos e/ou brinquedos que não estão disponíveis todos os dias. (NC n.º 35 do JI do Anexo A).*

É de extrema importância planificar as atividades para conferir ao trabalho com crianças intencionalidade educativa, mas é também importante estar atenta e ter a sensibilidade para compreender o que o grupo nos pede em cada um dos momentos do dia. Em harmonia com o que referem Silva et al. (2016), planear é também admitir e deixar espaços para possíveis contornos às atividades e é refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p. 15). Completando com as ideias de Alarcão (1995), citada por Costa e Caldeira (2015), ser-se competente enquanto educador/a de infância é saber improvisar, “ou seja, é [ser] capaz de agir em função do contexto, mesmo que tenha havido uma preparação prévia” (p. 126).

Perceber que nada é estanque é também perceber a necessidade de nos adaptarmos ao grupo com que interagimos. Cada criança é diferente e, por isso, faz sentido que as respeitemos e valorizemos tal como são, bem como ajustemos o ambiente consoante os seus interesses, necessidades, valores e conhecimentos para criar contextos significativos. Presenciei esta capacidade de adaptabilidade, através do exemplo dado por parte das educadoras ao longo da minha prática, como demonstrado nos seguintes registos:

*No dia 3 de abril, a educadora chegou mais tarde por ter ido ao médico. As crianças estranharam a sua ausência e, quando esta regressou, questionaram-na acerca deste facto. A educadora explicou e mostrou-lhes o penso que tinha no braço. As crianças, de imediato, mostraram interesse ao redor de toda aquela situação. (. ...) É de salientar que esta área, nos últimos dias, tem sido a mais requisitada no tempo do planear (denominam-na “a área dos médicos”). (reflexão VI da creche, 29 de abril a 3 de maio de 2020).*

*Nesta semana, a educadora falou sobre o Dia de Reis muito superficialmente, abordando apenas em estilo de conto, sem apelar à parte mais religiosa desta festividade. (. ... ) A linguagem utilizada pela educadora, bem como as atividades propostas para ambas as celebrações, demonstravam sensibilidade e respeito pela diversidade de crianças que o grupo aglomera (reflexão VI do JI do Anexo C).*

Para Silva et al. (2016), é necessário reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança e do grupo, respeitando e atendendo às suas particularidades e ao nível de desenvolvimento em que se encontram, tornando o ambiente educativo inclusivo, significativo e de qualidade. O perfil de educadora com que me identifico, e com que contactei, integra a ideia de total respeito por cada criança e por todas, atribuindo importância ao que fazem e dizem. Necessário é também perceber que as crianças têm valor próprio, sendo crucial ouvi-las e fazê-las sentir-se ouvidas para que as aprendizagens sejam autênticas. I.e., há que centrar a prática na criança, sabendo aceder à sua perspectiva, colocando-se ao seu nível e apoiando as suas intenções e brincadeiras, nunca duvidando do seu potencial.

Revejo-me e apoio-me na expressão de Fernand Deligny – “o educador é um criador de circunstâncias” – para demonstrar que é necessário criar ocasiões oportunas, em que as crianças possam “tomar iniciativas, [encontrar] espaços para agir e se [emancipar]” (Miguel, 2015, p. 4). Deste modo, acredito que o meu papel enquanto educadora de infância é ser o sujeito do saber, mas também é ser humilde para não me constituir como o único, e, sim, o mais experiente, assumindo que sou também aprendiz e que aprendo conjuntamente com as crianças, partilhando o controlo da sala e das vivências. O educador é o companheiro e mediador que intervém de forma estimulante entre a criança e o objeto (do conhecimento), numa ação conjunta em que se partilham experiências, dúvidas e interrogações (cf. Jaume, 2016), de forma a ampliar-se as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças envolvem-se num clima de confiança e liberdade, em que podem tomar a iniciativa, escolher temas e atividades, podendo contar com o apoio dos adultos para que se tornem, de forma gradual, mais autónomas e capazes (Pinho et al., 2014), construindo, assim, reais contextos de

aprendizagem que respeitam na íntegra a educação holística destas – que tanto é da competência da EPE.

Outro aspeto importante que constatei no tratamento com as crianças, e que ambos os contextos me possibilitaram evidenciar, é a importância do afeto nesta profissão, em que os adultos têm de, inquestionavelmente, transmitir calor humano, dedicação, segurança e conforto. Acredito que só se aprende num ambiente em que haja apoio, partilha, reciprocidade, disponibilidade, amor, em que os adultos estabelecem relações autênticas e afetuosas com as crianças (Hohmann & Weikart, 2003). Por isso, trabalharei sempre no sentido de me constituir um dos adultos com os quais as crianças possam conversar sobre os seus interesses, angústias e problemas, bem como para lhes dar conforto e afeto. Considero ter conseguido criar laços importantes e fortes com as crianças com as quais contactei, o que se torna evidente na seguinte NC:

*Fui com o G. à casa de banho para poder trocar-lhe a camisola que se tinha molhado quando tentava lavar as mãos. Ponho-me ao nível dele e este, enquanto o ajudo a mudar a roupa, abraça-me, dá-me beijinhos e, de seguida, coloca a boca aberta na minha bochecha, babando-me (NC da creche, 22 de maio de 2019, casa de banho).*

Reconhecendo em mim alguma insegurança e falta de confiança, apercebi-me de que estes sentimentos transparecem aos outros, sendo que as crianças são exímias a analisar as nossas fragilidades. Mesmo no trabalho em equipa, aprendi que é necessário passar a acreditar mais nas minhas capacidades de trabalho, distanciar-me – apesar de por vezes ser difícil de contrariar – do apoio das educadoras cooperantes e assumir-me, também eu, como capaz de lidar e de organizar a minha ação autonomamente, arriscando e assumindo o que desta adviesse.

Talvez por conta de algumas destas minhas características pessoais, em ambas as valências destaco a gestão do grupo como um longo caminho que fui trabalhando e cujos obstáculos foram, por vezes, difíceis de superar. No entanto, fui refletindo e trabalhando no sentido de aperfeiçoar a minha postura, tanto informalmente (com conversas com os elementos que guiaram a minha PPS), como a nível mais formal, evidente a partir de algumas reflexões:

*A gestão do grupo é um aspeto, no geral, difícil para mim. No entanto, nesta semana senti particular dificuldade. Apercebi-me até que crianças que outrora não me desafiavam fizeram-no. (. ...) Isto fez-me refletir acerca dos fatores que poderão estar na base destes comportamentos, que atribuo, essencialmente, à minha postura, fazendo com que repensasse na minha prática: o que poderia estar a fazer mal e o que teria de melhorar (reflexão IX da creche, 20-24 de maio de 2019).*

Destaco, também, que aprendi um leque de estratégias variadas ao nível da gestão do grupo, por me ter confrontado com situações difíceis e através dos exemplos que observava das profissionais para as solucionar.

Neste âmbito, assolava-me a preocupação de estar a exagerar na imposição de limites, receando tornar-me autoritária e que as crianças deixassem de gostar de mim, pois “embora se saiba como é importante estabelecer limites, fazê-lo de um modo consistente e eficaz é uma tarefa bastante difícil.” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 154). Fui-me trabalhando no sentido de perceber que deveria ser assertiva – sem que perdesse traços da minha personalidade e sem perder o que acreditava que deveria ser também o meu tratamento para com as crianças – e que era desta forma que o grupo também se sentia mais seguro e calmo e que correspondia ao que lhes solicitava. Admito, agora, que os limites são necessários para que cada criança cresça plenamente, criando um clima, até para todas, tranquilo.

Apesar de expectar grande necessidade de exploração em creche, pude perceber que essa necessidade é mais abrangente, já que me deparei com a mesma no grupo que acompanhei em JI, que demonstrou um apurado sentido de descoberta. Confiro importância à postura de um adulto que não trave a curiosidade, deixando que aconteça naturalmente (e até a estendendo), permitindo que as crianças falem, toquem, cheirem, sintam, explorem, pois acredito em crianças ativas na sua própria aprendizagem. É imperativo educar as crianças pelos sentidos e perceber que (só) apreendem determinadas noções sentindo-as no próprio corpo.

Em creche, mais concretamente, pude perceber que as crianças pequenas têm mais autonomia do que imaginamos, que são muito capazes – como é evidente na NC abaixo:

*O almoço é ervilhas e o A. já só as tem no prato (. ...) Quando estou prestes a tentar intervir no que penso ser ele a rejeitar as ervilhas, reparo que está a colocar ervilha a ervilha sob a colher que tem duas saliências. Consegue fazer uma fila com elas. Reparo na calma do A. e na precisão com que o faz. O A. tem 2 anos e chamo a atenção da educadora para reparar ( ... ) porque acho espantoso o grau de precisão com que o faz. (NC da creche, 27 de fevereiro de 2019, refeitório).*

Apesar do constante sentimento de superproteção – que forcei em contornar – por achar as crianças frágeis e vulneráveis, mesmo as de JI, é benéfico estimularmos a sua autonomia. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta ‘vulnerabilidade’ social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade” (p. 136). Pude refletir acerca desta característica nas crianças:

*Na terça-feira (dia de ginástica), as crianças antes de irem para o ginásio, vestem os casacos, pois a chegada até ao espaço faz-se pela rua. Nesse momento, a educadora solicita a quem já tem o casaco apertado que auxilie quem ainda não o fez. É comum, nestes momentos, algumas crianças solicitarem os adultos que estão por perto para as ajudarem; mas, neste dia, todos conseguiram o solicitado sem que nenhum adulto interviesse, mostrando-se bastante competentes. (reflexão VIII do JI do Anexo C).*

O percurso do JI, no geral, tornou-se mais desafiador, por ser um contexto diferente dos que já tinha vivenciado, salientando deste (além das acima referidas) bastantes aprendizagens acerca da adaptação a diferentes modos de trabalhar. Refleti intensamente e entendi que o trabalho em equipa em EPE é essencial e que só é eficaz e bem-sucedido se for realizado em conjunto, sendo imprescindível criar um clima de trabalho livre, apoiante e respeitador, valorizando a comunicação clara e transparente. Desta forma, consegue-se que se construa uma equipa com colegas com objetivos semelhantes, com quem se pode conversar, resolver problemas, apoiar-se e tornar o trabalho mais proveitoso e rico, o que conferirá um bem-estar geral ao ambiente, refletindo-se o mesmo nas crianças (Hohmann & Weikart, 2003). Lidar com a dificuldade

em contactar com as famílias também foi um domínio no qual tive de trabalhar e repensar, pois foi mais evidente no percurso de JI.

As investigações desenvolvidas no decurso de ambas as práticas profissionais, deram-me oportunidade de concretizar a difícil dicotomia prática-teoria. As temáticas sobre as quais me debrucei em ambos os contextos, fizeram sentido ser estudadas e aprofundadas, pois deram oportunidade para realizar exercícios de investigação sobre questões pertinentes e reais que eram visíveis e tangíveis. De acordo com Pereira (2011), o contacto com a investigação é fundamental para uma compreensão das problemáticas, dos métodos e o valor da produção do conhecimento e permite desenvolver uma atitude reflexiva e investigativa, fazendo questionar o seu próprio conhecimento.

Concluo, indo ao encontro das ideias de Oliveira-Formosinho (2008), que a identidade de um/a educador/a de infância é difícil de se definir devido à sua abrangência, em que as fronteiras são pouco definidas por se desempenhar uma enorme diversidade de tarefas, sendo a criança que obriga a que haja esta multiplicidade de papéis. Para a mesma autora, as tarefas que têm de ser cumpridas vão desde “os *cuidados* da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à *educação*, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem, à *animação infantil*” (p. 137), coordenando isto com um conjunto de interações e relações que acontecem a diferentes níveis: o contexto, os restantes profissionais, a equipa da sala, os familiares e as crianças. Um dos aspetos que mais admiro nesta profissão é o de que o *ser* pessoa se funde com o *ser* educadora de infância.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Considero o caminho percorrido pessoal e profissionalmente benéfico e gratificante, tendo-me deparado com diversos desafios ao longo destes 4 meses. Nem sempre foi fácil, mas procurei ser persistente.

Destaco desta experiência as aprendizagens que retirei, como as estratégias para a gestão do grupo, a progressiva confiança nas capacidades individuais, a importância de ser um mediador de aprendizagens autênticas e o peso do trabalho em equipa. A investigação, por seu turno, permitiu-me aprimorar o olhar crítico e atento às temáticas emergentes em contextos reais, visando a melhoria das práticas pedagógicas. Esta e o projeto permitiram-me enfatizar a importância da literatura para as crianças, surgindo deste interesse comum (entre mim e elas) um caminho bastante satisfatório para todos.

A meu ver, as maiores dificuldades foram ao nível da assertividade e da segurança transmitida, aspetos que continuarei a aperfeiçoar. Não obstante, senti que o meu percurso se fez de forma processual e penso ter alcançado a generalidade daquilo a que me propus, com mais ou menos frustração, a que admito, agora, necessária para se conseguir superar os obstáculos. Não só de pontos menos positivos se construiu este caminho: considero ter estabelecido uma relação segura e afetuosa com este grupo. A construção desta relação só foi possível porque as considerei sempre, em todas as propostas, valorizando todas as suas participações – levando-as a sentirem-se ouvidas e acompanhadas.

Acredito que tendemos a admirar e a seguir aquilo que nos transformou e, por isso, o perfil que construí como educadora de infância tem influência dos modelos de educação com que me cruzei, desde a minha educadora de infância aos professores que me guiaram. Ainda, a proximidade com as crianças e a marca que acredito ser necessário deixar moldarão sempre a postura que adotarei nesta profissão.

Tudo o que experienciei/senti/aprendi não se coaduna com este registo escrito, que para mim se torna diminuto comparativamente à vivência em si. Além de todas as dificuldades sentidas, os benefícios, aprendizagens e emoções vividas sobrepuseram-se, sendo que tudo contribuiu para a minha formação. Apesar de apontar algum receio à etapa seguinte, e por considerar a profissão demasiado ampla e complexa para estar já consolidada, acredito que as suas bases – que têm um papel crucial – estão lançadas e considero-as bastante positivas e promissoras para o que se avizinha.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Barnett, M. & Klassen, J. (Ilustrador). (2017). *Triângulo* (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.
- Cain, K., Bryan, P. & Oakhill, J. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Calado, C. & Ferreira, S. C. R. (2005). Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados. *Mestrado em Educação – Didáctica das Ciências*, 1-13.  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Cardoso, M. I. S. T. (2014). *A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.  
[http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany\\_d\\_luna\\_m\\_sanz\\_g\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf)
- Chaves, I. M. B. & Cozzi, T. R. (2008). Acolhendo o diálogo entre Letramento e Literatura Infantil. *Revista eletrónica Acoalfa: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 2(3), 63-75.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.<sup>a</sup> ed.). (Trad. M. F. Lopes). Artmed.
- Cordeiro, D. R. (2015). “Quem gostou da história?” – a compreensão infantil de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. *Cadernos Cenpec*, 5(1), 68-87.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Costa, J. A., Figueiredo, S. & Castanheira, P. (2013). *Liderança Educacional em Portugal: Metanálise sobre produção científica*. Universidade de Aveiro.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/b616/504e40d981e52a6b1e092df68f500fa9c2dc.pdf>

- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Donaldson, J. & Scheffler, A. (Ilustrador). (2019). *O Grufalão*. Jacarandá (M. F. Peres, Trad.). (Obra original publicada em 2014)
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na Educação: Pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 153-160). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional & Fundação Calouste Gulbenkian (2006). Compreensão e Produção de Linguagem Verbal. In *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* [CD-ROM].  
[http://www.iltec.pt/divling/cd\\_2006.html](http://www.iltec.pt/divling/cd_2006.html)
- Jaume, C. (2016). *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa* (3.<sup>a</sup> ed.) (J. S. Padilha, Trad.). Penso.
- Kochhann, A & Rocha, V. A. S. (2015). A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. *IV Semana de Integração: XIII Semana das Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”*, 524-533.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11726/1/Livro%20-%20Construindo%20modelos%20de%20gest%C3%A3o%20escolar.pdf>
- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25-34.

- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17 (35), 140-150.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. ASA Editores II, S.A.
- Miguel, M. (2015). Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica, *Ao Largo*, (2), 2-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 133-167). Cortez Editora.
- Pereira, C. M. G. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores – Um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 80-98.
- Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2014). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (47-I), pp. 109-125. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1799>
- Rodrigues, M. F. & Freire, R. B. (2017). A importância da afetividade na Creche. *Revista Mosaico*, 8(1), 11-16.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. M. & Sarmento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 44-76). Santillana.

- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber. Um programa de intervenção para o 3.º e 4.º Anos E.B.* Edições Almedina S.A.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista Conceitos*, 5(10), 55-60.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torres, M. G., Mouta, C. & Meneses, A. L. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (61), 1-14.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 - I Série*.  
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 - I Série*.  
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Portaria n.º 279/99 de 17 de abril. *Diário da República n.º 90/1999 – I-B Série*.  
Ministério da Educação, Lisboa.

### **Documentos consultados**

- Projeto Educativo do Agrupamento (2016–2019).
- Regulamento Interno (2013–2017).
- Site do Agrupamento.