



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a
diversidade de materiais**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RAFAELA CRISTINA SANTOS PEREIRA LUÍS RODRIGUES
Junho de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a
diversidade de materiais**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Maria de Lurdes Costa

**RAFAELA CRISTINA SANTOS PEREIRA LUÍS RODRIGUES
Junho de 2014**

Agradecimentos

À minha mãe Cristina Pereira, que sempre me apoiou e incentivou a seguir os meus sonhos e me deu força para continuar, em todos os momentos mais difíceis. Sem dúvida que a todos os níveis foi a pessoa que mais contribuiu para a minha formação.

Ao meu tio Jorge Pereira, que ao longo de todo o percurso académico me ajudou na construção de vários materiais, tanto para as unidades curriculares que assim o permitiam, como para o estágio da prática profissional supervisionada (3 aos 6 anos).

À minha restante família, avós tios e primos, pelo ânimo demonstrado em cada um dos meus sucessos, por terem acreditado que seria capaz e por me terem apoiado em todas as minhas escolhas.

Aos meus amigos Filipa Leal, Paula Leal, Marco Leal e Salvador Leal que ao longo destes quatro anos partilharam comigo vários momentos de amizade, carinho e preocupação. Dando-me sempre apoio, não só nos vários trabalhos desenvolvidos, mas também proporcionando um local recheado de boa disposição para a elaboração dos mesmos.

Às minhas supervisoras institucionais, Maria da Purificação Mil-Homens e Maria de Lurdes Costa, pela disponibilidade prestada, pelas sugestões de melhoria do meu trabalho e acima de tudo pela confiança transmitida, ao longo de todo este processo.

À restante equipa educativa da ESELx, que durante estes quatro anos me acompanharam e contribuíram para que alcançasse esta etapa.

A todos os elementos dos dois contextos educativos, nos quais realizei a minha prática profissional, em especial às educadoras, Maria Rego e à Maria José Cardoso e às assistentes operacionais, por se terem disponibilizado para me orientar durante toda a prática demonstrando sempre muita disponibilidade para responderem às minhas dúvidas.

Aos grupos de crianças com quem trabalhei, pois estes foram um dos principais agentes ativos na construção do meu conhecimento. Obrigada por todas as demonstrações de confiança e carinho.

Resumo

Este relatório diz respeito à unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é relativo ao trabalho desenvolvido em dois contextos diferentes – Creche e Jardim-de-Infância.

O presente documento consiste na reflexão sobre os dois contextos socioeducativos e nas aprendizagens que decorreram ao longo de toda a prática.

Neste relatório podemos ainda encontrar uma problemática que surgiu durante a prática nos dois contextos educativos **“A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a diversidade dos materiais”**. Assim, irei fazer uma reflexão sobre esta temática, relacionando-a sempre com os dois contextos e com todos os elementos envolvidos – grupo de crianças, educadoras, assistentes operacionais e familiares.

Ao longo de toda a prática tive sempre como principal roteiro ético as opiniões e sugestões das crianças. Como tal, este documento contém algumas notas de campo tiradas por mim durante a prática e algumas vozes das crianças para explicar alguns dos momentos destacados.

Por fim, irei fazer uma breve reflexão sobre as aprendizagens efetuadas e as dificuldades sentidas, bem como as estratégias utilizadas, tanto na minha ótica como na ótica da criança.

Palavras – chave: crianças, educador, família, histórias e materiais diversificados.

Abstract

This report concerns the curricular unit of Supervised Professional Practice, part of the master's degree in pre-school Education and is related to the work developed in two different contexts – nursery school and kindergarten.

This document is a reflection of the two socio-educational contexts and in the learning that occurred throughout the practice work.

In this report we can find a problem that occurred during the work practice in two educational contexts "the importance of stories since the first year of life-a look at the diversity of materials". Accordingly, I will do a detailed reflection on this issue, relating it to these two contexts and with all elements involved – group of children, teachers, assistants and relatives.

Throughout the work practice I have always had as an ethical conduct the opinions and suggestions of the children.

As such, this document contains some field notes taken by me during my work practice and a few of the children's voices to explain different moments. Finally, I will make a brief reflection on my learning and some experienced difficulties, as well as the strategies used, both in my point of view and in the Childs point of view.

Key-words: children, educator, family stories and diverse materials.

Léxico de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

AEC – Atividade de enriquecimento curricular

JI – Jardim-de-infância;

MAPE – Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PAT- Plano anual de turma

PE – Projeto Educativo da Instituição;

PPS – Prática Profissional Supervisionada;

SAF – Serviço de apoio à família

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Léxico de Siglas	iv
Índice Geral	v
Índice de quadros.....	v
Índice de anexos	vi
Introdução.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JI.....	4
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	4
1.2 Contexto socioeducativo.....	4
1.3 Equipa educativa.....	8
1.4 Famílias das crianças	8
1.5 Grupo de crianças	9
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	11
2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	11
2.2 Identificação da problemática	18
2.3 Qual o contributo das histórias para as crianças dos 0 aos 6 anos?	18
2.4. Qual o papel do educador e das famílias nesta temática?.....	22
2.5. Atividades desenvolvidas relacionadas com a problemática nos dois contextos educativos	26
2.5.1 Atividades desenvolvidas na creche	26
2.5.2 Atividades desenvolvidas no Pré-escolar	29
2.6 Metodologia utilizada para a recolha de informação para a problemática em questão.....	37
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
Referências bibliográficas	46
Anexos.....	49

Índice de quadros

Quadro 1 – Intenções para os dois contextos	13
Quadro 2 – Intenções para cada uma das valências.....	15
Quadro 3 – O que fazer, antes durante e depois da leitura de uma história	24

Índice de anexos

Anexo 1 – quadro relativo à caracterização dos dois contextos	50
Anexo 2 – Planta da sala da creche	51
Anexo 3 – Planta da sala do JI.....	52
Figura 2 – Planta da sala do JI.....	52
Anexo 4 – Quadro Relativo à organização das áreas do JI	53
Anexo 5 – Quadros relativos às rotinas diárias dos dois contextos.....	54
Anexo 6 – Quadros Relativos a informações dos pais em ambos os contextos	55
Quadro 5- Profissões e ano de nascimento dos pais VS número de irmão das crianças da creche	55
Quadro 6 – Habilitações literárias e profissões dos pais VS número de irmãos e frequência no JI	56
Anexo 7 – Informações relativas às crianças do JI.....	59
Quadro 8- Interesses e dificuldades das crianças do JI	60
Anexo 10 – Figuras relativas ao contexto de Creche	65
Anexo 11 - Figuras relativas ao contexto de JI	69
Anexo 12 – Inquérito às crianças do PE e respetiva análise	71
Anexo 4.1 - Análise da questão - Gostas de ficar apenas a ouvir histórias ou preferes também de participar nelas?	72
Anexo 12.2 - Análise da questão – Como preferes ouvir a história?	73
Anexo 12.3 - Análise da questão – Como gostas de contar as histórias?.....	74
Anexo 13 – Figuras relativas à construção de fantoches.....	75
Anexo 14 – Figura relativa a uma história de grupo	78
Anexo 15 – Figura relativa à história “O Camelo brincalhão”.....	79
Anexo 16 – Questionário colocado aos pais das crianças do PE.....	80
Anexo 17 – Panfleto entregue os pais	81
Anexo 18 – Figura relativa ao avental de histórias do PE.....	83

Introdução

O presente relatório visa abordar três grandes tópicos – caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, identificação das intenções para a ação pedagógica e identificação da problemática e as considerações finais. Estes estão relacionados com a prática profissional supervisionada (PPS), em dois contextos distintos - Creche e Jardim-de-Infância (JI).

A instituição da Creche situa-se na periferia de Lisboa e a de JI no concelho de Loures. A primeira instituição é privada e a segunda é pública. Em contexto de Creche, as idades do grupo variavam entre os 11 e os 15 meses e em contexto de JI entre os 3 e os 6 anos.

As semanas de observação foram essenciais para que a minha prática profissional seguisse um fio condutor e fosse ao encontro das necessidades e idealizações de cada grupo de crianças, das instituições e também das minhas.

Durante estas semanas fiquei a conhecer o ambiente educativo, o grupo de crianças, as suas rotinas, entre outros aspetos. Todo o período de observação permitiu-me estruturar a minha prática de acordo com as potencialidades e fragilidades que observei nos grupos, bem como estruturar as minhas intenções de acordo com as ideologias das instituições. Seguindo esta ideia, Formosinho (2013) defende que “o papel do educador é o de organizar o ambiente, e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à aprendizagem” (p.32).

Para que a minha prática pedagógica fosse mais rica, considerei necessário implementar um tema passível de ser explorado, tanto ao nível reflexivo, como na prática com as crianças e as suas famílias. Esse tema surgiu no momento da PPS em creche, no entanto foi mais aprofundado no Pré-Escolar (PE). Adveio de um interesse do grupo de crianças, por mim identificado, nos dois contextos de estágio. Os grupos que acompanhei demonstraram muito interesse na audição de histórias, no entanto os recursos utilizados não eram diversificados, isto é, tanto para a audição de histórias como para o reconto das mesmas, o material utilizado era apenas o livro. Neste sentido, o tema/problemática que considerei pertinente explorar foi: **“A importância das histórias desde o primeiro ano de vida- um olhar sobre a diversidade de materiais”**.

A partir desta temática irei abordar a importância das histórias e as suas

potencialidades nas diferentes faixas etárias, bem como refletir sobre os vários materiais e estratégias que utilizei para aprofundar este assunto.

A exploração desta problemática teve a colaboração de vários intervenientes – grupo de crianças, equipa educativa e pais. Para poder explorar melhor esta temática utilizei dois questionários distintos. Um aos pais sobre a importância de hábitos de leitura e o outro ao grupo de crianças, para perceber quais os conhecimentos que tinham sobre os vários materiais para contar histórias.

Com intuito de diversificar estratégias para contar e recontar histórias, utilizei alguns recursos e estratégias que até então o grupo não conhecia. Ao longo de todo o percurso, tive sempre em conta princípios éticos que considero fulcrais na minha prática, com o grupo de crianças, com as famílias e com toda a equipa educativa. Uma das minhas intenções foi continuar a promover o gosto pelas histórias, mas também dar-lhes a possibilidade de utilizarem novos instrumentos.

No que toca ao envolvimento com as crianças, tive sempre o cuidado de ouvir os seus interesses e propostas, com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens significativas, respeitando sempre o sigilo a que como profissional estou comprometida. Nesses momentos, as crianças eram as principais construtoras dos seus conhecimentos.

Com as famílias e a equipa educativa, mantive sempre uma postura linear, aberta a sugestões e críticas, tentando sempre envolver todos os elementos na construção do conhecimento do grupo de crianças.

Hohmann e Weikart (2011) consideram que para haver uma boa relação pedagógica “os membros da equipa [devem partilhar] (...) um mesmo comprometimento à abordagem educacional e (...) [trabalhar] em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129). Assim, ao longo de toda a minha PPS tive o cuidado de ouvir e de analisar as sugestões da equipa educativa, bem como de partilhar com esta as informações que recolhia através da observação e da interação com os grupos.

Quanto à estrutura do presente relatório, este está organizado em três capítulos – a caracterização dos dois contextos, a análise reflexiva da intervenção e por fim, as considerações finais – que apesar de serem capítulos distintos, articulam-se entre si. O primeiro contém uma breve descrição e reflexão sobre o meio onde estão inseridas as instituições, os contextos socioeducativos, a equipa educativa, a família das crianças e o grupo de crianças. O segundo inclui a identificação e fundamentação das intenções para

a ação pedagógica, a identificação e aprofundamento da problemática que surgiu durante a PPS, bem como a revisão da literatura que consultei durante a intervenção nos dois contextos. Neste capítulo, encontram-se ainda a metodologia e os instrumentos utilizados para o aprofundamento desta temática e o roteiro ético aplicado durante a intervenção nos dois contextos e na elaboração do presente relatório. Quanto ao terceiro e último capítulo, este consiste numa reflexão pessoal sobre toda a minha intervenção nos dois contextos de estágio, salientando algumas dificuldades e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha entidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JI

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

As instituições nas quais decorreu a prática educativa, Creche e JI, localizam-se na área metropolitana de Lisboa. A Creche localiza-se na freguesia do Parque das Nações e o JI na freguesia de Loures.

O estabelecimento da Creche está situado junto ao rio Tejo, perto da marina, em zona residencial. Trata-se de um local com bons acessos, tanto ao nível de transportes públicos (comboio, metro e autocarro) como de automóvel particular. Nas proximidades do estabelecimento existem vários espaços ao ar livre, onde se podem organizar passeios com as crianças e um parque infantil.

Quanto ao JI, este está inscrito num bairro habitacional, composto por prédios baixos, rodeados por vivendas. Junto à escola existem alguns estabelecimentos comerciais, um jardim e um parque infantil. Relativamente aos meios de transporte, as crianças deslocam-se nas viaturas dos Encarregados de Educação ou através do transporte escolar, uma vez que o único transporte público, relativamente perto, e que permite o acesso ao estabelecimento, é o autocarro.

1.2 Contexto socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a intervenção em contexto de Creche existe desde 2005, com Creche, JI e serviços de Part-time. O Part-time é uma estratégia utilizada pela instituição, na adaptação das crianças mais novas, que lhes permite frequentar o estabelecimento apenas no período da manhã.

O estabelecimento onde decorreu o meu estágio em PE possui duas valências: JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O quadro 1 (*ver anexo 1 do documento “Anexos”*) ilustra os dados relativos à história e dimensão organizacional e jurídica dos dois contextos de estágio.

No que diz respeito às metodologias utilizadas, a instituição, na qual decorreu a prática na valência de Creche, não segue uma metodologia ou um modelo específico. No entanto, segundo o Projeto de Sala, a filosofia da prática educativa desenvolvida, é sustentada por vários teóricos, tais como: Jean Piaget (marcos fundamentais do desenvolvimento infantil), Erik Erikson (identificação dos níveis emocionais e sociais que as crianças atravessam), Lev Vygotsky (desenvolvimento psicológico na infância) e

Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas).

Quanto ao estabelecimento de JI, a metodologia utilizada pela educadora baseia-se na pedagogia participativa. Segundo o PAT – Plano de Atividades da Turma – (2013), é necessário “privilegiar a iniciativa da criança e a aprendizagem ativa, onde o educador desempenha o papel de auxiliar do desenvolvimento, cujo objetivo principal é o de promover uma aprendizagem ativa por parte das crianças, sendo o mesmo considerado observador participante” (p.14). Como documentos orientadores da prática surgem também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAPE).

Em ambas as instituições, a maior parte do tempo diário é passado na sala de atividades, que estão organizadas em áreas, que como refere Formosinho (2013), “nas salas de educação de infância existem áreas diferenciadas de atividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p.83). A mesma autora acrescenta ainda que, “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutras que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (p.84). Seguindo estas ideias, considero necessário que a sala de atividades esteja estrategicamente organizada, com o intuito de promover diversas aprendizagens ao grupo de crianças.

Formosinho e Araújo (2013) defendem que a organização do espaço e dos materiais devem ser preparados e estruturados tendo em linha de conta vários aspetos, tais como, a “Centração na saúde e segurança da criança”, a “Organização e flexibilidade”, o “Conforto e natureza idiográfica”, o “Respeito pela abordagem sensoriomotora da criança” e, por fim, a “Valorização da abertura à natureza e à cultura”.

Através da figura 1, (*ver anexo 2 do documento “Anexos”*), é possível observar como está organizado o espaço da sala da Creche. Na sala onde efetuei o meu estágio é possível observar que não há obstrução da zona central. As crianças podem andar livremente pelo meio da sala, uma vez que as áreas se localizam em redor. Todo o mobiliário e materiais presentes nesta sala têm em conta a segurança e o bem-estar das crianças. Tudo isto está relacionado com o tópico “centração na saúde e segurança da criança”. Relativamente ao ponto da “organização e da flexibilidade”, existem três áreas distintas: a área da higiene; a área do jogo, que inclui as áreas da casa, dos jogos de encaixe, das construções, de acolhimento, da leitura e expressão plástica; e a área de

comer. Neste espaço não existe a zona de dormir, pois a sesta decorre num local próprio (dormitório). No entanto, existe a área do tapete que é caracterizada por ser calma e acolhedora onde as crianças podem realizar atividades mais calmas como, por exemplo, ver um livro. Relativamente ao mobiliário, este está adequada à faixa etária destas crianças, proporcionando assim uma maior autonomia às mesmas. Apesar de serem crianças muito novas que ainda não conseguem arrumar a sala, estas são estimuladas, desde cedo, a adquirir métodos de organização para manterem o seu espaço idêntico ao que estava, antes de o usarem. Podemos também encontrar nas paredes da sala fotografias dos seus familiares, trabalhos elaborados pelo grupo e imagens reais de animais. No que concerne ao tópico referido anteriormente sobre o “respeito pela abordagem sensoriomotora da criança”, que para além das áreas que já mencionei que se ligam igualmente com este aspeto, existe também uma piscina de bolas e carros que são importantes para o movimento e desenvolvimento da destreza da criança. Por fim, é necessário realçar que os espaços exteriores mencionados anteriormente na caracterização são importantes para que a criança possa alargar o seu espaço de exploração e ir até esses locais que proporcionam o alargamento das experiências sensoriomotoras - “valorização da abertura à natureza e à cultura”.

No que diz respeito à sala de JI, esta está organizada por áreas, como é visível na figura 2 (*ver anexo 3 do documento “Anexos”*). Assim, podemos observar as áreas do desenho e da escrita, da casa, da mercearia, do tapete, da expressão plástica, dos jogos, do computador, da biblioteca e das ciências. Como se pode constatar, existem muitas áreas numa única sala, o que exige do educador uma boa organização da mesma. No entanto, esta diversificação de áreas disponíveis para as crianças proporciona-lhes várias aprendizagens. “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correta de o entender ou sobre ele agir” (Talbot e Frost, 1989, citado por Hohmann e Weikart, 2011, p.161). Nesta sala todas as áreas estão disponíveis para as crianças, estas podem escolher livremente, desde que o número de crianças por área seja respeitado, como está estipulado no quadro 2 (*ver anexo 4 do documento “Anexos”*), que foi previamente combinado entre a educadora e o grupo.

No que diz respeito à rotina diária de ambos os contextos, o dia tipo de cada um encontra-se descrito nos quadros 3 e 4 (*ver anexo 5 do documento “Anexos”*). Na valência de Creche, existe uma rotina pré-definida, mas esta adapta-se facilmente às

necessidades das crianças¹.

Na Creche o principal não é as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes *Escolarizados*, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades Individuais. (Portugal, 2003, p. 204)

Relativamente à rotina do JI, esta é mais estruturada e exigente do que a rotina da creche, no entanto, é flexível². A planificação é bastante flexível, pois o principal objetivo é proporcionar experiências que vão ao encontro das necessidades e curiosidades das crianças. O educador desempenha um papel ativo mas também se coloca como observador, ou seja, durante o tempo em que as crianças estão a interagir com os materiais, com os seus pares e com os adultos, este observa e interage com as crianças, com o intuito de perceber como estas pensam e raciocinam. Durante este tempo, o educador interage com a criança, dando-lhe o apoio necessário e lançando-lhe novos desafios. Assim, o educador serve de mediador na resolução dos problemas das crianças.

Como podemos constatar pelo quadro 4 (*consultar anexo 5 documento “Anexos”*), existem na rotina diária vários momentos importantes como o acolhimento das crianças, a planificação das atividades que culmina no momento de trabalho e, posteriormente, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. É ainda necessário realçar um momento na rotina diária que nunca tinha observado. Sempre que as crianças acabam de lanchar pedem para ir para o tapete ver livros. Ficam no tapete até todos lancharem e poderem ir para o recreio³. Deste modo, como não é possível desenvolver nenhuma atividade

¹ Por volta das 11 horas a mãe do D. chega a sala. O D. teve uma consulta de rotina e esteve o tempo todo a dormir e comeu antes de ir para a creche. Normalmente este grupo de crianças almoça por volta das 11:30h. No entanto a educadora disse logo à mãe para ficar descansada, o D. iria para o refeitório, mas não almoçava. Na hora de sesta não iria insistir com ele para dormir. (Nota de campo de 22 de Janeiro de 2014).

² Normalmente o lanche da manhã é feito por volta das 10:30h. No entanto hoje temos a visita da proteção civil às 10h e demora sensivelmente 1hora. Assim, o grupo em vez de lanchar à hora normal lanchou às 11h15. Tivemos o cuidado de lhes explicar que devido ao facto de estarem a lanchar mais tarde não era necessário comerem o lanche todo, porque depois iam almoçar. (Nota de campo de 30 de Abril de 2014).

³ Alguns elementos do grupo acabam de lanchar e perguntam à educadora se podem ir para o tapete ver livros. Durante este tempo vêm as imagens ou então contam a história ao colega que está mais perto.

orientada, nem há tempo para irem para as áreas. A educadora aproveita este momento para as crianças explorarem autonomamente vários livros, mas também se trata de uma estratégia para as acalmar enquanto esperam pelos pares para irem para o recreio.

1.3 Equipa educativa

Na sala na qual realizei a PPS em contexto de Creche, a equipa educativa era constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais. Contudo, também a professora de Música e de Psicomotricidade da instituição realizava uma vez por semana uma sessão com o grupo, para cada uma das duas atividades, em parceria com a restante equipa educativa.

No que diz respeito à sala de JI, a equipa educativa é formada por uma educadora e duas assistentes operacionais rotativas. No entanto, à semelhança do contexto de Creche, também a professora de Música, resultante de uma parceria com conservatório d'Artes de Loures, realiza uma sessão semanal com o grupo. A escola também disponibiliza duas sessões de educação física por semana que fica a cargo dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O Serviço de Apoio à Família (SAF), que é constituído por três pessoas, tem como funções assegurar a hora de almoço das crianças e acompanhar o grupo duas vezes por semana, na sala de atividades a partir das 14 horas, e todos os dias a partir das 15h30.

A educadora deste grupo reúne-se todas as segundas-feiras para discutir estratégias e temas com as outras duas educadoras da instituição, e uma vez por mês com os responsáveis do SAF. Nestas reuniões abordam-se vários assuntos relacionados com o grupo de crianças, tais como as atividades que o SAF desenvolveu para uma época específica, os materiais de que necessitam, a rotina do almoço e as próximas atividades que se irão realizar. Durante as reuniões em que estive presente, percebi que existe partilha de informação entre a equipa de educadoras e o SAF, fomentando um trabalho com base na troca de opiniões e estratégias que tem como principal intuito o interesse e bem-estar das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (pp. 130 – 131).

1.4 Famílias das crianças

O quadro 5 (*ver anexo 6 do documento “Anexos”*) ilustra as idades, bem como

(Nota de campo de 12 de Fevereiro de 2014).

as profissões das mães e dos pais das seis crianças que frequentavam a Creche. Como é possível verificar, todas as famílias são biparentais, compostas pela mãe e pelo pai da criança. Quanto à condição social, os agregados são de nível médio/alto e exercem diferentes profissões. Segundo a educadora, e pelo que pude observar, todas as famílias são bastante participativas quando solicitadas e gostam de realizar desafios que os seus educandos levam para casa⁴.

Relativamente ao JI, os dados das famílias das crianças, cedidos pela educadora cooperante, contêm as profissões e as habilitações literárias dos pais e mães das crianças, bem como o número de irmãos, como mostra o quadro 6 (*ver anexo 6 do documento “Anexos”*). Em conversa com a educadora, e segundo o Plano Anual de Turma (PAT), existe um predomínio de pais com habilitações literárias entre o terceiro ciclo e o ensino secundário, e onze pais com licenciatura. A nível socioeconómico, verifica-se que a maioria das famílias encontra-se repartida pelas classes média/baixa e média. As profissões são bastante variadas e abrangem vários setores. Esta informação é muito importante uma vez que, ao sabermos as profissões e os interesses das famílias, podemos direcionar melhor a sua colaboração com a instituição. Durante a minha intervenção, e tendo em conta o tema do projeto, um dos pais que era agente da PSP disponibilizou-se para ir à sala falar sobre a sua função durante um terramoto.

1.5 Grupo de crianças

O grupo de crianças com que trabalhei em contexto de Creche é constituído por seis crianças, das quais cinco são do género feminino e uma do género masculino com idades compreendidas entre os 13 e os 16 meses e que frequentam a instituição desde setembro de 2013. Esta sala de atividades recebe crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, todas as crianças da sala encontram-se praticamente ao mesmo nível. Já no que diz respeito ao desenvolvimento motor, existem duas crianças que ainda não andam.

O grupo de crianças do JI é composto por vinte e cinco crianças, das quais catorze são do género masculino e onze são do género feminino. O grupo é heterogéneo, sendo constituído por crianças de 3, 4 e 5 anos, embora a maioria das crianças tenha 5 anos, tal como é possível verificar no quadro 7 (*ver anexo 7 do documento “Anexos”*).

Relativamente ao percurso institucional, temos doze crianças que estão pela

⁴ Hoje é dia de sexta-feira fantástica. O desafio de hoje consistia em trazerem material escolar para doar a crianças desfavorecidas. Os pais das seis crianças enviaram muitos materiais tais como: lápis, canetas, cadernos, borrachas, réguas... (Nota de campo de 17 de Janeiro de 2014).

primeira vez no Jardim-de-Infância, nove crianças pela segunda vez e quatro crianças que já o frequentam pelo terceiro ano consecutivo, como podemos constatar no quadro 6 (*ver anexo 6 do documento “Anexos”*). Todas as crianças do grupo nasceram em Portugal, no entanto três têm origem africana e quatro são de etnia cigana.

De um modo geral, este grupo do PE é autónomo e demonstra comportamentos de responsabilidade e entreajuda⁵. Apresentam alguma falta de concentração, ou seja, estão atentos durante um curto período de tempo. No entanto, interessam-se por aprender e conhecer novas coisas e mostram-se muito interessados em ouvir contar histórias. Trazem vários livros de casa para mostrarem e contarem as histórias aos colegas⁶.

Relativamente ao desenvolvimento de competências são vários os aspetos a destacar, como se encontra no quadro 8 (*ver anexo 7 do documento “Anexos”*) e que abordarei no ponto seguinte quando apresentar as intenções e estratégias para o grupo.

⁵ É hora de fazer a higiene antes de irmos almoçar. A I. diz logo – “posso ficar a tomar conta da fila? Vou chamando um menino e uma menina de cada vez?”. A C. diz – “e eu posso ficar a ajudar os mais novos a abrir a torneira para depois lavarem as mãos?”. (Nota de campo de 17 de Fevereiro de 2014).

⁶ A L. diz-me – “Rafaela hoje trouxe este livro de princesas. Enquanto os meninos acabam de arrumar as áreas posso ir contando aos que já estão sentados no tapete?” (nota de campo de 21 de fevereiro de 2014).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Tendo em conta a caracterização feita anteriormente, é essencial definir algumas intenções para a minha ação pedagógica que vão ao encontro da minha filosofia educativa. Em primeiro lugar, quero salientar o facto de defender uma prática profissional baseada na pedagogia participativa. Segundo Formosinho (2013) os objetivos desta pedagogia “são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.28). Ou seja, a criança é vista como um ser competente, que tem direito a participar na escolha das atividades que surgem das motivações e necessidades demonstradas por ela.

É importante frisar que a criança não pode ser considerada como uma “tábua rasa”, tal como Rousseau defendia. Temos de ver a educação como um processo que privilegia os interesses e necessidades das crianças. Para tal, é necessário adotar uma pedagogia flexível que dê importância aos pedidos e opiniões da criança. Durante a PPS, tive sempre em linha de conta as opiniões das crianças, mudando as planificações sempre que necessário e com o consentimento de toda a equipa educativa. Considerei sempre a criança como um elemento fundamental nos vários momentos da rotina diária, dando-lhe sempre a possibilidade de se exprimir. Uma das estratégias que utilizei durante este estágio, e que está relacionada com a pedagogia participativa, foi desenvolver a autonomia nas crianças. Esta estratégia dá à criança o direito a frequentar um ambiente pedagógico que lhe permite construir e fazer parte das suas próprias aprendizagens. Segundo Freire (1997) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25).

Outro valor bastante importante na pedagogia participativa é a democracia. Este conceito deve estar presente tanto nas finalidades educativas como no dia-a-dia. Assim, todos os participantes da ação educativa devem ter uma prática profissional em que integrem a democracia porque esta “é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana” (Dewey, 1939, citado por Formosinho et.al., 2013, p.29). Este conceito foi aplicado nos dois contextos, nunca tendo sido mostrada uma postura autoritária, envolvendo sempre que possível todos os participantes da ação educativa.

É de salientar a importância da ética na minha prática educativa. Uma vez que defendo a pedagogia participativa, direcionei a minha prática tendo em conta, as crenças, os valores, os princípios e as vontades das crianças existentes no grupo. Esta é “uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos, e afetos quem envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2013 p.32).

A minha prática educativa é centrada na criança. Esta última tem a capacidade de construir o seu conhecimento através da aprendizagem pela ação, estabelecendo interações permanentes, entre o educador, a família, os pares, os materiais e o meio envolvente. Uma das estratégias que utilizei na minha PPS, e que vem ao encontro dos conceitos mencionados, é a metodologia de trabalho projeto. Esta metodologia tem como ponto de partida uma pergunta de uma criança ou situação observada que gera curiosidade no grupo incitando a uma atividade de procura que gera conhecimento. No entanto, segundo Formosinho e Gambôa (2011), “para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua” (p.56). Foi através desta metodologia que coloquei em prática a pedagogia participativa onde as crianças se tornaram autónomas na realização de várias atividades e na escolha de materiais. O trabalho de projeto desenvolvido teve em atenção as opiniões, as sugestões e os interesses do grupo, proporcionando-lhe atividades que despertassem o interesse, a pesquisa e a curiosidade, causando vivências sobre o tema que levaram as crianças a construir conhecimentos interdisciplinares. A democracia e a ética também estiveram presentes na minha intervenção, visto que as crianças tiveram sempre uma voz ativa na escolha das atividades e na forma como as iriam executar.

Com base na minha filosofia educativa e na caracterização de cada um dos contextos socioeducativos nos quais desenvolvi a minha PPS, surgem algumas intenções que considero serem essenciais para o trabalho desenvolvido.

As minhas **intenções gerais** para os dois contextos foram: 1. Proporcionar meios para que as crianças pudessem obter respostas às dúvidas e necessidades que foram surgindo; 2. Arranjar estratégias que as mantivessem motivadas e apresentar atividades lúdicas e dinâmicas que abordassem as várias áreas de conteúdos estabelecidas nas metas de aprendizagem; 3. Proporcionar estratégias para envolver a equipa educativa e os familiares.

Relativamente à ótica das crianças, os principais objetivos da minha PPS incidiram sobre: 1. A aprendizagem pela ação, onde estas pudessem experienciar e

participar em todo o desenvolvimento do projeto e das restantes atividades; 2. Sobre a obtenção de respostas relativamente às dúvidas e necessidades que iam surgindo e fazer novas descobertas através da pesquisa e da partilha de conhecimento.

Quando se convive diariamente numa sala com várias crianças é essencial a organização do espaço, tempo e atividades pelo adulto, tendo sempre em conta a cooperação e a ação coletiva. Assim, resultante também dos vários elementos da caracterização, as minhas intenções educativas serão divididas em intenções para o **espaço, para o tempo, para as atividades, para com a equipa educativa e para com as famílias.**

Quadro 1 – Intenções para os dois contextos

Intenções para as famílias	Intenções para a equipa educativa
- Informar as famílias das atividades que se estão a desenvolver.	- Integrar todos os elementos da equipa educativa nas atividades.
- Convidar os familiares a participar nas atividades.	- Pedir a opinião dos vários elementos da equipa educativa.
- Sensibilizar as famílias para a importância das histórias.	- Planear em conjunto com o intuito de melhorar a prática educativa.

Fonte: elaboração própria, segundo os dados da caracterização

Intenções para as famílias:

Tanto no contexto de Creche como de JI, a estratégia que utilizei para informar as famílias das atividades que estavam a decorrer, foi através da exposição de trabalhos em placares. Na Creche, como as crianças não comunicavam, optei por tirar fotografias das várias atividades e expô-las à porta da sala. Assim, sempre que os familiares iam buscar as crianças podiam observar as fotografias e ler a descrição das atividades. Já no contexto de JI, em vez de expor as fotografias das atividades, optei por colocar os trabalhos desenvolvidos, juntamente com um registo escrito.

Outra estratégia utilizada foi a construção do Portefólio da criança (ver anexo “Portefólio do PE”, p.283), que tinha como objetivos perceber as aprendizagens da criança e comunicar com os familiares. “A implementação do portefólio providencia ao educador informações e conteúdos que podem ser a base de discussão e diálogo com os pais, quer em reuniões formais, quer em encontros informais” (Parente, 2001).

Relativamente à segunda intenção: convidar os familiares a participar nas atividades, esta foi desenvolvida de várias formas. Na creche, tal como mencionei na caracterização, os familiares eram muito participativos, e todas as sextas-feiras desenvolviam uma atividade. No entanto, devido ao curto período da PPS e da disponibilidade dos pais, não consegui desenvolver nenhuma atividade com os Encarregados de Educação na sala de atividades. No entanto, os pais mostravam-se empenhados em ajudar os filhos nas atividades que solicitava. Estes faziam-nas em casa, e no dia seguinte davam-me feedback sobre as mesmas (ex: avental de histórias). No que respeita ao envolvimento dos pais do JI, foi possível destacar um maior envolvimento dos pais nas atividades desenvolvidas na sala e em casa. Uma forma de envolver os familiares, foi na implementação do projeto. Os pais construíram com os filhos um “plano de emergência familiar” e posteriormente foi apresentado na exposição. Nesta, os familiares puderam observar os vários materiais construídos pelas crianças e no final, concretizaram as várias atividades em conjunto. Segundo as OCPE (1997) é necessário haver “articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social as respostas mais adequadas, cabendo aos pais participar na elaboração de projetos do estabelecimento” (p.22).

O último tópico – sensibilizar as famílias para a importância das histórias foi feito de duas formas. Na creche, esta informação foi feita através de uma conversa informal quando entreguei o avental de histórias; e no PE, quando sensibilizei os pais durante uma reunião para esta problemática através de uma conversa formal e da entrega de um folheto.

Intenções para a equipa educativa:

As três intenções definidas no quadro 1 estão diretamente relacionadas. Em todas as atividades desenvolvidas mantive sempre a equipa educativa informada das minhas intenções e da forma como as iria realizar, pois enquanto trabalhava com um grupo pequeno de crianças, era necessário que as outras crianças também estivessem a desenvolver atividades. Desta forma, a equipa educativa tinha de estar consciente das atividades a dinamizar (exemplo: enquanto elaborava com um pequeno grupo os convites para exposição do projeto, a auxiliar ajudava outro grupo na elaboração dos mesmos). A planificação foi sempre feita por mim, tendo em conta a opinião do grupo. No entanto, pedia sempre a opinião da educadora cooperante, pois esta foi essencial no meu crescimento enquanto profissional, dando-me sugestões e estratégias.

Ao longo da PPS, para além da opinião da educadora cooperante também tive em conta a opinião das auxiliares, que me transmitiram estratégias para enriquecer as minhas atividades (ex: no momento de construir fantoches, pensei fazer uma princesa através de vários tecidos. Uma das auxiliares perguntou-me se podíamos fazer com uma colher de pau, tecidos e lã). Segundo as OCPE (1997) “o conhecimento que o educador adquire é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidade na sua educação, nomeadamente colegas, auxiliares de ação educativa e os pais” (p.26).

Quadro 2 – Intenções para cada uma das valências

	Creche	Jardim - de - Infância
Intenções para o espaço	Construção de vários materiais que apelem ao desenvolvimento dos sentidos	Alteração da área do tapete com o intuito de ganhar mais espaço.
	Tornar a área do tapete mais acolhedora para a hora do conto.	Enriquecimento da biblioteca com materiais diversificados para contar histórias.
Intenções para o tempo	- Criar a hora do conto no horário da manhã.	Introdução de lengalengas que façam com que haja uma transição calma nos momentos da rotina.
Intenções para a ação	Atividades ao nível da linguagem, cognitivo, físico e sócio-emocional	Promover o trabalho cooperativo
	Promover experiências significativas	Promover o respeito pelo outro
		Promover o reconto de histórias através de várias estratégias

Fonte: própria, segundo as observações feitas e os dados da caracterização.

Relativamente ao quadro 2, uma das **intenções para o espaço** na creche é a construção de vários materiais que apelem ao desenvolvimento dos sentidos. Neste tópico, várias foram as atividades que foram desenvolvidas – a caixa sensorial com vários materiais de diferentes texturas; a exploração de diferentes temperaturas (água fria, quente e cubos de gelo); a exploração de uma caixa com areia e outra com água; a exploração da massa mágica; a construção de lenços com diferentes texturas e cores apelativas; e a exploração do plástico-bolha (*todas estas atividades podem ser consultadas no capítulo 2 do portefólio da creche*).

Segundo Portugal (s.d.), “um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a exploração, e permite que [se] estabeleça uma relação com o seu mundo” (p.9).

A segunda intenção – Tornar a área do tapete mais acolhedora para a hora do conto – foi realizada com a colaboração das famílias, que construíram pompons em lã e eu construí almofadas.

No PE, a alteração da área do tapete foi feita em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar. Esta alteração surgiu como estratégia, para tentar aumentar a concentração do grupo nos momentos de conversa no tapete.

A segunda intenção para o JI – Enriquecer a biblioteca com materiais diversificados para contar histórias – surgiu da caracterização e dos vários momentos observados. Os fantoches não foram os únicos recursos utilizados, também construímos vários livros (ex: o grande livro das palavras novas e o baile das flores) e um avental de histórias. Segundo as OCPE (1997), “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (p.70).

Nas **intenções para o tempo** relativamente à Creche a minha intenção foi criar a hora do conto. Todas as semanas tinha a ”história da semana” que foi explorada de várias formas. As histórias utilizadas eram de curta duração, e tinham sempre sons ou texturas para cativar a atenção do grupo. No PE, a intenção estava relacionada com os momentos de transição na rotina. Sempre que queria cativar a atenção do grupo dizia uma lengalenga mas, utilizando diferentes tons de voz, assim o grupo acalmava e ficava em silêncio para ouvirem a lengalenga. Depois de ter a atenção do grupo explicava o que iria acontecer a seguir. Na hora de contar uma história, também lhes ensinei uma canção, esta foi utilizada como estratégia para criar um ambiente calmo, antes da leitura da mesma. Segundo as OCEPE (1997) “a canção relaciona o domínio da expressão musical com a linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, (...) e por explorar o carácter lúdico das palavras” (p.64).

Nas **intenções para a ação**, relativamente à Creche as duas intenções mencionadas no quadro estão relacionadas. É necessário desenvolver atividades ao nível da linguagem, cognitivo, físico e sócio-emocional, tal como foi referido na caracterização, no entanto essas atividades têm de promover experiências significativas.

Esta intenção é a que favorece a integração no ambiente educativo de materiais diversificados, tal como mencionado anteriormente. Post e Hohmann (2011) defendem que as crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. “Através da coordenação de paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 23). Através de atividades como: a exploração de uma caixa sensorial; a manipulação de diferentes tecidos com diferentes texturas; manipulação de esponjas na água; e a exploração de um túnel – em que de um dos lados foram coladas diferentes texturas, do outro foi pintado pelas crianças e por dentro tinha o material plástico bolha a forrar a base do túnel, foi possível desenvolver esta intenção e proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Quanto à valência de JI, relativamente às atividades surgem três intenções fulcrais. A primeira e a segunda estão relacionadas, uma vez que ao promover o trabalho cooperativo estou a fomentar o respeito entre os pares. Segundo as OCPE (1997) cabe ao educador proporcionar “a participação de cada criança e do grupo, no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisões em comum indispensáveis à vida social” (pp.35 – 36). Esta intencionalidade foi desenvolvida recorrendo a várias estratégias. Nas várias atividades desenvolvidas no projeto, diversas vezes as crianças tiveram que escolher o nome para o material ou organizar as atividades, dei sempre a oportunidade ao grupo de expor a sua opinião e em conjunto ter de chegar a uma conclusão. Desta forma, o grupo teve de trabalhar cooperativamente, mas também tinha de respeitar a opinião dos pares para conseguir chegar a um consenso. A terceira e última intenção está relacionada com o reconto de histórias. Ao longo de toda a PPS, fui implementando estratégias diversificadas que apelaram ao reconto de histórias (no subcapítulo 2.5.2, estão descritas as estratégias utilizadas).

Uma vez que na caracterização referi, que o grupo demonstrava maior poder de concentração e gosto em ouvir e recontar histórias ao contrário do que demonstrava em outras atividades, defini as seguintes intenções para a problemática: perceber qual a importância das histórias desde o primeiro ano de vida; quais as histórias mais adequadas em cada faixa etária (0-6 anos); quais as potencialidades do reconto; quais os materiais de que o grupo já tinha conhecimento e quais gostaria de explorar e por fim, envolver a equipa educativa e os familiares utilizando os seus conhecimentos como recursos.

2.2 Identificação da problemática

Neste subcapítulo irei aprofundar um tema que surgiu durante a PPS. Irei recorrer a vários referenciais teóricos, que apoiem as minhas intenções, clarificando o meu pensamento sobre o assunto e dando sentido às atividades desenvolvidas.

Para ilustrar melhor o trabalho desenvolvido irei mencionar algumas estratégias utilizadas, quais as alterações efetuadas no ambiente educativo e que tipo de envolvimento houve por parte da equipa educativa e dos familiares, de acordo com a problemática.

Durante a prática profissional supervisionada, surgiu um tema que é passível de ser explorado, tanto ao nível reflexivo como na prática com as crianças e as suas famílias. Sendo o tema: **“A importância das histórias desde o primeiro ano de vida – um olhar sobre a diversidade de materiais”**. O mesmo foi abordado tanto no contexto da creche como no do JI, mas de formas distintas.

Durante a primeira semana de intervenção na Creche, o grupo mudou de sala, e por isso instituíram-se novas rotinas, sendo uma delas a hora do conto. No início pensei que as crianças, por serem tão pequenas não iriam mostrar-se interessadas durante esse momento. No entanto, verifiquei que estas crianças eram capazes de ouvir histórias, desde que estas fossem adequadas à sua faixa etária. Gomes e Torres (s.d.) consideram que “a seleção de livros deve ocorrer a partir do que conhecemos do grupo de bebês, seus interesses e gostos (p.5).

No que diz respeito ao JI, apercebi-me de que o grupo gostava muito de ouvir histórias, bem como recontá-las. No entanto, os materiais a que recorriam eram sempre livros.

Antes de enumerar as várias atividades desenvolvidas é necessário perceber qual o contributo das histórias nesta faixa etária (0 - 6anos).

2.3 Qual o contributo das histórias para as crianças dos 0 aos 6 anos?

*“O imaginário é o motor do real”
Jaqueline Held⁷*

Segundo Sim-Sim (2008), a linguagem, a comunicação e o conhecimento são três competências que se desenvolvem ao mesmo tempo na criança. Cabe ao adulto

⁷ Held, J. (s.d), citado em a arte de contar histórias e a sua importância no desenvolvimento infantil.

proporcionar meios para que estas competências aconteçam de uma forma harmoniosa. Segundo a mesma autora, as palavras são a base da língua, através destas constrói-se a comunicação verbal. É necessário que a criança seja exposta a várias palavras para que desenvolva o seu campo lexical. Conforme vai aumentando o seu léxico, o discurso da mesma, evolui ficando cada vez mais complexo e ordenado. Uma forma da criança adquirir vocabulário é precisamente através da audição de histórias. Esta autora considera ainda que existem períodos críticos “em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona” (p.24). Deste modo, é necessário que desde cedo, a criança seja exposta a ambientes que lhe proporcionem experiências linguísticas enriquecedoras. Com base nestes conhecimentos iniciei a construção do meu plano de ação que irei apresentar mais à frente.

Segundo Wells (1991, citado por Mata, s.d, p.1), “ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos ritmos e estruturas característicos”.

Para além das potencialidades das histórias mencionadas a cima, Galda e Cullinan (2000, citado por Mata, s.d, p.1) acrescentam que, a leitura de histórias permite a audição de uma leitura fluente; fornece modelos e ideias; alarga o tipo de experiências da criança, proporcionando-lhes oportunidades que possivelmente não teriam no seu quotidiano; incentiva o gosto pelos livros e por novas descobertas; desperta a curiosidade da criança para manusear e perceber as características de um livro. Sisto (s.d, p.1), vai ainda mais longe, afirmando que as histórias narradas por escrito ou oralmente, alcançam resultados positivos ao nível “psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético”. Devido à curta duração da PPS, não pude observar resultados a todos estes níveis, no entanto constatei alguns resultados ao nível social, pedagógico e psicológico.

Segundo Martins (2013), é necessário continuar a utilizar a literatura como “meio para estimular a autonomia, o pensamento crítico e a construção de valores próprios” (p.5). Acrescenta ainda que através dos contos é possível articular dimensões cognitivas com dimensões afetivo-emocionais, que são tão importantes nestas idades. Algumas destas são: “compreender e vivenciar conflitos, argumentar sobre ideias e soluções para os mesmos, compreender os outros, viver as emoções das personagens, desenvolver empatia” (p.9). Durante a PPS, pude observar estas dimensões através das várias histórias que abordei, uma dessas histórias foi “O baile das flores”.

Santos (2013) refere ainda que, crianças que estão diariamente expostas a

diferentes tipos de literatura apresentam “uma melhor capacidade elaborativa de ansiedade, exibindo com maior frequência a estratégia de adaptação com equilíbrio emocional, refletindo uma boa capacidade afetiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções” (p.11).

Cabe ao educador, perceber quais as histórias adequadas a cada faixa etária, para estimular este controlo entre as dimensões cognitivas e as dimensões afetivo-emocionais. No entanto, não é só a qualidade do texto que tem relevância para a criança. As imagens de um álbum narrativo têm um papel importante para que a criança compreenda melhor e se apaixone por uma história. Mendes (2013) refere que “a relação dialogal entre texto e imagem permite a criação de uma atmosfera poética que seduz e provoca deslumbramento, estimulando a sensibilidade e a capacidade imaginativa” (p.37). No entanto, cabe ao adulto a tarefa de evidenciar o olhar das crianças para as imagens, deixando-as explorar o livro, percebendo o que foi mais significativo para cada uma. Na escolha dos livros tive sempre em conta este ponto, optei por ilustrações claras, mas que despertassem o interesse e a atenção do grupo. Algumas histórias como “O Cuquedo”, permitiam fazer a antecipação da personagem seguinte através da ilustração.

Posso afirmar que a audição de uma história traz inúmeras vantagens para a criança, tais como: permite ganhos linguísticos, tanto ao nível do discurso oral, como da aquisição de vocabulário; contribui para o desenvolvimento da imaginação, mas também para a estabilização emocional; aumenta o conhecimento da criança sobre o mundo e alarga as suas experiências, etc.

Existem outros aspetos relacionadas com as histórias, que também contribuem para o desenvolvimento da criança. Um desses aspetos é o **reconto de histórias**. As histórias, por si só, já são um instrumento para promover o desenvolvimento literário, no entanto, “a qualidade das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos” (Morrison, 2008, citado por Cruz et.al., 2012, p.17). Ou seja, quando damos a oportunidade a uma criança de contar ou ouvir uma história, estamos a desenvolver várias competências como: aumentar o campo lexical; exercitar a imaginação sobre um dado acontecimento; construir um discurso oral fluente; perceber que a escrita e o desenho transmitem informações; atribuir significado à escrita, reconhecendo as características de cada género; prever acontecimentos de uma narrativa através das ilustrações; colocar perguntas e responder; transmitir oralmente uma narração; questionar para obter informações sobre algo que lhe interessa; e

descrever acontecimentos, com uma sequência apropriada, incluindo, as personagens principais (adaptado das metas para a educação pré-escolar).

Segundo Morrow (1986, citado por Zanotto, 2013), “recontar uma história é contar o que se lembra da mesma após a sua leitura ou audição”. Ao longo da PPS, constatei que a maior parte das crianças gostava de contar histórias, mas algumas ainda não tinham noção das diferentes partes da mesma. Zanotto (2013) defende que uma criança que consegue recontar uma história, ou mesmo criar uma nova, tem de ter a noção das suas partes. Isto é, que todas as histórias têm um início, um meio e o fim. Para além de deterem esta capacidade também já reconhecem que a história necessita de um cenário – local onde se desenrola a história; tema – assunto sobre o qual se desenrola a história; enredo – personagens que entram na história e por fim, um desfecho final – conclusão da história que pode ser positiva, negativa ou mesmo ficar em aberto para outra criança continuar. O reconto de histórias também permite que a criança, desenvolva um diálogo coerente e estruturado, para que os familiares, pais, ou amigos a percebam. A mesma autora supramencionada refere que, o reconto passa por várias fases, tal como outros processos de aprendizagem. Inicialmente uma criança olha para um livro, ou outro instrumento, e apenas enumera o que vê sem fazer qualquer descrição ou relação. Numa fase posterior, enumera o que vai vendo, explicando algumas características das personagens, e por fim, inicia a história, interligando os personagens e os cenários à medida que vão aparecendo, acabando por dar um final à mesma. Através da observação, constatei que existiam crianças que apenas diziam o nome dos objetos que estavam no livro e outras que conseguiam dar um princípio, meio e fim à história. *No final do dia a L. estava a contar uma história ao grupo. A auxiliar do SAF entra na sala e chama o grupo para irem embora. A L. olha e diz-lhe: S. vais ter de esperar ainda não dei um final à minha história e todas as histórias têm um fim porque se não tiverem não fazem sentido” (nota de campo de 15 de maio de 2014).*

Zanotto (2013) considera que, apesar dos livros serem importantes, existem outros materiais que também estimulam todas as capacidades mencionadas anteriormente, como por exemplo: formas animadas; personagens em origamis, fantoches elaborados pela criança ou pelo adulto ou mesmo o reconto oral sem recorrer a nenhum material; e faz também um apanhado de diferentes tipos de histórias consoante a faixa etária da criança.

Até aos 3 anos – histórias com animais, pessoas, texturas, rimas e canções com imagens reais. Dos 3 aos 6 anos – o mesmo género de histórias da fase anterior, mas

também, histórias de faz de conta, histórias repetitivas em que podem participar e histórias que transmitam uma moral.

Parece-me essencial identificar as potencialidades de alguns materiais para além dos livros. As atividades com fantoches, segundo o Guia do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (s.d.) correspondem a “ uma modalidade de teatro infantil que proporciona o prazer de dar vida e voz a animais e bonecos” (p.55). Existem vários tipos de fantoches como os de luva, de dedo, de fios, através de paus ou de manipulação direta. O Fantoches pela sua natureza, resistência material, dependência total e pela sua existência material enquanto objeto exterior a quem o manipula, permite que o manipulador entre completamente nele e faça uma relação entre o mundo exterior e o seu mundo interior. (Costa e Baganha, 1989). Neste sentido, o fantoches é para a criança o primeiro suporte que relaciona o seu mundo exterior e interior. Pois este não tem vida própria, nem acarreta nenhuma história, o que permite à criança atribuir-lhe imagens, risos, medos e sonhos. O fantoches torna-se um recurso para uma expressão livre e discreta, porque é exterior à criança que o manipula e protege-a de uma polémica direta. É simultaneamente, um objeto neutro através do qual a criança projeta os seus primeiros desejos.

Em suma, a possibilidade de uma criança manipular um fantoches com satisfação é importante porque, para além de desenvolver todas as competências mencionadas no início deste subcapítulo, faz com que a criança possa libertar o seu “Eu” sem medo, uma vez que, a sua voz e os seus gestos, são atribuídos a este, para além da sua fantasia e da sua imaginação terem completa liberdade. Por sua vez, os aventais de histórias surgem como uma estratégia para a interiorização da estrutura das histórias. Os aventais que construí possuíam um cenário e personagens, que permitiram às crianças em conjunto com os familiares dar um título à história, e relacioná-lo com o tipo de cenário (ex: na creche era um campo com uma casa, árvores, e um lago; enquanto que no PE era uma horta e as personagens eram maioritariamente legumes). A história tinha de ter um princípio, um desenrolar da ação e um final. Após percebermos as potencialidades das histórias e dos vários recursos para as crianças foi necessário perceber qual o papel do adulto e das famílias nesta temática.

2.4. Qual o papel do educador e das famílias nesta temática?

Relativamente às famílias estas têm um papel fulcral na construção do conhecimento e do desenvolvimento moral e social da criança, como refere Weikart e

Hohmann (2011), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções” (p.99).

Assim, a escola deve ter em conta as experiências sentidas pela criança no seio familiar. Tendo em conta a problemática escolhida, a estratégia que adotei para perceber e dar continuidade as experiências sentidas pelas crianças e os familiares foi o lançamento do avental de histórias. Antes da inserção deste instrumento, pedi aos familiares para responder a um questionário, onde me apercebi das atividades que desenvolviam em casa, relacionadas com esta problemática.

De acordo com os mesmos autores, “ é tarefa da escola é aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto familiar” (p.99). Deste modo, é evidente que deve existir uma ligação forte entre os adultos do contexto educativo e os familiares das crianças. Cabe ao educador estabelecer esta ligação, tornando os pais ativos nas atividades da sala, proporcionando momentos de conversa e interação. Apesar do avental ser acompanhado por um livro onde os familiares podiam escrever as histórias e deixar alguns comentários, tentei sempre falar com cada um individualmente para perceber como tinha corrido a atividade. Para além da atividade do avental de histórias, mantive sempre os pais informados sobre as atividades que estavam a decorrer, explicando-lhes as minhas intencionalidades.

Como não existe uma fase específica para que as crianças evidenciem comportamentos emergentes da leitura e da escrita, cabe segundo Kassow (2006, citado por Cruz et.al.,2012, p.16), aos familiares e educadores proporcionarem um ambiente que impulse este tipo de comportamentos. Este autor acrescenta ainda que tanto o contexto educativo como o familiar são espaços ideais para a criação de rotinas e hábitos que promovam o gosto pela leitura.

Segundo Cruz et.al. (2012), se a interação entre a criança e o adulto for de qualidade, a criança responde com uma postura calma e atenta, perante a audição de uma história. Assim, é necessário que os familiares tenham consciência da importância desta temática e que sejam capazes de, “identificar e reconhecer as potencialidades dos livros e dos outros materiais que podem usar, ou criar, de modo autónomo” (Cruz et.al.,2012, p.17),”. Os mesmos acrescentam ainda que devem recorrer a atividades ou jogos que estimulem a curiosidade e a atenção das crianças. Os familiares podem ainda recorrer a outras estratégias que desenvolvem o gosto pela leitura, como por exemplo, levar a criança a bibliotecas e a livrarias; oferecer livros diversificados à criança.

Deste modo tanto os familiares como os educadores devem ter em conta vários

aspetos antes, durante e depois de uma atividade relacionada com esta problemática. O quadro seguinte resume estas três fases.

Quadro 3 – O que fazer, antes durante e depois da leitura de uma história

Antes	Durante	Depois
Crie um ambiente calmo e confortável	Leia as frases seguindo-as com o dedo	Responda a questões que a criança coloque
Estabeleça regras	Leve a criança a fazer antecipações (caso o livro permita)	Faça perguntas de compreensão
Mostre o livro à criança, antecipando a história	Transforme a criança num ouvinte participante, levando a repetir frases ou estruturas	Invente um novo acontecimento na história em conjunto com a criança
Apresente o título, o autor e o ilustrador	Faça uma voz diferente para cada personagem e utilize mimica	Proponha juntamente com a criança um final diferente para a história
	Deixe a criança virar a página	Deixe a criança recontar a história, caso esta o pretenda fazer

Nota: Caso a criança peça para voltar a ler a mesma história faça-o as vezes que esta necessitar, pois é frequente que a criança queira ouvir várias vezes a mesma história.

Fonte: elaboração própria segundo as informações retiradas do site www.planonacionaldeleitura.gov.pt.

Relativamente ao educador, para além do que foi mencionado a cima, este é detentor de outras funções. Segundo Marchão (2013), a introdução de um livro na sala de atividades não deve ser feita apenas pelo adulto, “o livro deve sempre estar lá, deve ser possível aceder-lhe diariamente como mais um recurso educativo a que a criança tem direito” (p.31). Assim, cabe ao educador organizar um espaço para a leitura, mais conhecido como a área da leitura ou da biblioteca. Esta área deve conter livros diversificados, mas também outros materiais como: diferentes tipos de fantoches, personagens e cenários de histórias, aventais de histórias...

Deve proporcionar à criança, novas experiências com novos materiais, pois se o educador não introduzir novos métodos e formas de contar histórias, a criança perde a

possibilidade de conhecer novos recursos. Este aspeto é muito importante, na sala do PE, existia a área da biblioteca no entanto, a maior parte dos materiais eram livros. Com o grupo construí dois livros, que ficaram nesta área, a construção dos livros tiveram várias intenções, mas coloquei-os nesta área com o intuito de introduzir algo novo, para cativar o interesse do grupo.

Nesta área também existiam fantoches, estes eram maioritariamente personagens relacionadas com animais e estavam nesta área desde o início do ano letivo.

Após a aplicação dos questionários às crianças e de uma conversa em grande grupo, apercebi-me de que as crianças estavam desmotivadas com os fantoches, devido ao facto de serem só animais e de já estarem há muito tempo nesta área.

Após esta constatação, decidimos construir materiais para reforçar o interesse por esta área.

No caso específico do reconto de uma história o educador tem um papel muito importante, apesar de parecer que o educador é um mero ouvinte, este tem de ter a capacidade de observação. Ou seja, como refere Zanotto (2013), cabe ao educador fazer pequenas perguntas quando a criança está com dificuldades no reconto. O educador deve proporcionar esta atividade a todas as crianças do grupo e não apenas às crianças que têm esta capacidade bem desenvolvida. Perguntas estratégicas como: “do que fala a história?”, “quais as personagens que aparecem?”, o que aconteceu a essa personagem?, entre outras, ajudam a criança a ganhar confiança e fazem com que esta se sinta mais à vontade nesta atividade. No entanto, o educador não deve tentar inventar a história pela criança, pois esta já tem uma ideia definida na sua cabeça, e se o educador lança ideias, faz com que a criança perca o fio condutor do seu raciocínio.

O reconto é uma estratégia que o educador pode utilizar para avaliar a qualidade do discurso oral da criança. Alguns dos aspetos que podem ser observados durante o reconto são “ a fluência”, “a complexidade da estrutura das frases” e por fim “ a ordenação da sequência temporal”.

Zanotto (2013), menciona alguns exemplos de como relacionar este tipo de atividades com outras. Alguns desses exemplos são: escrever a história inventada pela criança e mais tarde ilustrá-la e colocá-la na área da leitura; explorar conteúdos como o sentido direcional da escrita, comparar diferentes formas de escrita (cartas, receitas, listas, bilhetes...) e por fim, trabalhar a criação de uma história em conjunto.

Deste modo, é essencial investir em atividades que promovam estas competências e uma vez que os grupos demonstraram interesse por esta temática é

necessário o educador proporcionar atividades e recursos que estimulem a curiosidade e a vontade dos mesmos. Ao longo da PPS, desenvolvi algumas atividades para estimular a curiosidade do grupo, tais como: leitura de várias histórias; implementação da hora do conto; construção do livro “O baile das flores”, construção de fantoches; construção de um avental de histórias, construção de uma história em grande grupo através de um fantoche...

2.5. Atividades desenvolvidas relacionadas com a problemática nos dois contextos educativos

Ao longo de toda a PPS, as atividades desenvolvidas tiveram em conta os momentos de observação, as opiniões das crianças e as minhas intenções estabelecidas no início deste capítulo e a caracterização dos grupos.

Neste subcapítulo começarei por falar nas várias atividades desenvolvidas no contexto da creche, de acordo com as intencionalidades definidas no que diz respeito à problemática

Tal como já referi na caracterização, durante a minha PPS em creche, tive a oportunidade de acompanhar o grupo de crianças na transição de sala, podendo assim, organizar em conjunto com a educadora cooperante, todo o espaço e materiais. O interesse por saber mais sobre as potencialidades das histórias surgiu nesta altura.

2.5.1 Atividades desenvolvidas na creche

Logo na semana de observação, a educadora explicou-me que haveria esta mudança de sala e em conjunto pensámos numa forma de tornar a área do tapete mais acolhedora para a hora do conto. Tal como mencionado no subcapítulo anterior, é necessário criar um ambiente calmo e confortável. Propus-lhe que pedíssemos a colaboração das famílias para esta tarefa, e assim, estes teriam de construir pompons de lã, depois eu construía almofadas para as crianças e sempre que fosse a hora do conto, íamos buscar as almofadas. A educadora concordou com a minha proposta e deste modo enviei uma carta aos pais (*ver anexo 9 do documento “Anexos”*). O resultado final foi satisfatório, pois as crianças associavam sempre as almofadas ao início de uma história, pois assim que se sentavam nas almofadas ficavam muito concentradas à espera do início da história como podemos constatar pela figura 1 (*consultar anexo 10 do*

documento “Anexos”).

A educadora propôs-me que escolhesse histórias, adequadas à faixa etária do grupo para pormos em prática na hora do conto. Ao início fiquei um pouco confusa, pois pensava que crianças tão pequenas não teriam concentração suficiente para ouvir histórias. No entanto, depois de me informar que tipo de histórias eram mais adequadas para estas idades, apercebi-me de que a minha conceção inicial acerca do tema era errada.

Uma história, nesta faixa etária, requer a utilização de diferentes recursos e técnicas, como a utilização de diferentes timbres quando é contada, o recurso a livros com sons e texturas, a utilização de materiais interligados com a história, com os quais as crianças possam interagir, e até associar algumas rimas, canções e repetições.

Segundo Gomes e Torres (s.d) “Mesmo antes dos pequenos serem capazes de entender grande parte do vocabulário de uma conversa, de uma canção ou de uma história, o bebê já gosta de ouvi-las” (p.3). “Este gosta de ouvir a entonação e o ritmo que o adulto impõe a sua voz. E esse é o primeiro grande valor de incentivar leitura na infância inicial.” (p.3). *Na última semana de intervenção utilizei fantoches para a hora do conto, e a história era bastante repetitiva, no final da semana apercebi-me que cada vez que dizia “TIC TAC”, as crianças imitavam os fantoches abanando a cabeça e tentavam pronunciar as palavras.*

(nota de campo de 31 de janeiro de 20114).

Por serem crianças tão pequenas, todas as histórias escolhidas eram de curta duração, no entanto, a forma de as abordar foi sempre diferente, contudo, no final ou durante a história (dependendo da forma como organizei a dinamização da história) todos os elementos do grupo tinham a oportunidade de explorar o livro ou os materiais. Ficou acordado com a educadora cooperante que todas as semanas eu escolhia uma história e essa história era contada todos os dias durante a semana. É de salientar que todas as histórias escolhidas, menos a última, depois de serem apresentadas, ficavam na área dos livros para as crianças explorarem sempre que quisessem.

Assim, comecei por contar uma história sobre animais. Esta história para além de conter imagens reais, também tinha um botão, que quando pressionado reproduzia o som do animal correspondente, como mostra a figura 2 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*).

A segunda história era sobre os animais da quinta, continha as personagens em esponja e à medida que ia contando a história as crianças iam encaixando o animal no

local correto. Como esta história não possuía imagens reais, construí vários cartões com as mesmas que se podem ver na figura 3 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*).

A terceira história era um livro com texturas na qual utilizei ainda um fantoche de um sapo durante a narração. Neste caso, para além do grupo demonstrar interesse pelas diferentes texturas, também tiveram a oportunidade de manusear o fantoche, como podemos constatar na figura 4 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*).

Na última semana contei duas histórias diferentes, a primeira foi a história do “Ainda nada?” adaptada com animais em fantoches, como mostra a figura 5 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*). A segunda estava relacionada com o desafio que foi proposto aos pais. Consistia em inventarem uma história, através de um avental de histórias, ilustrado na figura 6 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*) que construí, este era acompanhado por um pequeno livro, onde os familiares escreviam a história e deixavam alguns comentários/sugestões. Os comentários feitos pelos familiares eram, normalmente, direccionados às personagens que as crianças mais gostaram. Após o avental ter passado por todas as famílias, contei uma história com o auxílio do mesmo, e, de facto, no final a reacção das crianças foi a de pedirem a representação da personagem de que gostavam mais, como podemos observar na figura 7 (*ver anexo 10 do documento “Anexos”*). “Após ter contado a história – O menino e a borboleta – o D. pediu-me logo o pato, e a L. pediu-me a borboleta. Ficaram algum tempo a explorar as personagens e depois devolveram-me. As outras crianças optaram por explorar todas as personagens” (nota de campo de 31 de janeiro de 2014).

Para mim foi muito importante experienciar este tipo de atividades, pois percebi que desde que a animação da história seja feita de diversas formas, (fantoche, diferentes vozes, rimas, canções ou utilizado materiais) o grupo demonstra interesse durante a hora do conto. O facto de as histórias ficarem na área dos livros, fez com que eu percebesse que os materiais utilizados tinham sido significativos para o grupo. Uma vez que, durante o tempo de brincadeira livre, o grupo recorria várias vezes a esta área para explorar os materiais e pediam-me para interagir. *Estava a observar as crianças a brincar, quando a M. veio ter comigo e disse “MÉ”, no início não estava a perceber. No entanto, esta olhou para a área dos livros e voltar a dizer MÉ. Fui com ela até à área e esta agarrou logo no livro dos animais com sons. Abriu na página da ovelha e carregou no botão. Ouvimos o som MÉ e ela olhou para mim com um grande sorriso. Depois fomos explorar o som dos outros animais.”* (Nota de campo do dia 9 de janeiro de 2014).

Relativamente ao envolvimento das famílias também foi positivo, pois os familiares das seis crianças aceitaram o desafio. Quando entregavam o avental faziam comentários tais como: “gostei desta atividade, nunca pensei que a minha filha ficasse tanto tempo a ouvir uma história”; “esta atividade ajudou-me imenso! Como a M. esteve doente, ela e a irmã passaram horas de volta do avental. A irmã contou-lhe muitas histórias durante estes dias, mantendo-a entretida”.

2.5.2 Atividades desenvolvidas no Pré-escolar

Quando fui para o **PE**, ao contrário do que me aconteceu na creche, já tinha a noção que esta faixa etária (3-6 anos) tinha maior capacidade de concentração na audição de histórias.

Inicialmente tive algumas dificuldades em controlar o grande grupo, nos momentos de transição da rotina diária. O grupo era agitado, com pouco poder de concentração, no entanto era bastante interessado por novas descobertas. A primeira vez que contei uma história senti algumas dificuldades em cativar a atenção das crianças, para iniciar esta atividade. Foi neste momento que experimentei uma estratégia que tinha aprendido na creche, cantar uma canção:

À medida que ia cantando, ia fazendo os gestos que a canção proponha e assim que comecei a cantar o grupo foi acalmando e prestando atenção aos movimentos que ia fazendo. No final, pediram-me para lhes ensinar, e desde este momento sempre que contava uma história, cantávamos esta canção. Para além de servir como estratégia para cativar a atenção do grupo, também é uma forma de criar um ambiente calmo para o início deste tipo de atividade. Segundo Hohmann e Weikart (2011), a implementação de uma rotina consistente e estruturada “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8).

Durante toda a PPS contei várias histórias, algumas foram estrategicamente pensadas para articular alguns conteúdos e conceitos, outras foram utilizadas simplesmente para proporcionar momentos de descontração e divertimento no grupo. É de salientar que utilizei duas formas distintas de contar estas histórias, algumas foram contadas através de livros, outras através de PowerPoint que construí.

As histórias utilizadas permitiram desenvolver as minhas intencionalidades de diferentes maneiras, numas as crianças participaram na narrativa, noutras prepararam

ocasiões específicas que iam acontecer e outras serviram para comunicar com as outras salas.

De todas as histórias que foram pensadas estrategicamente quero realçar duas, sendo a primeira “O Cuquedo”, não contei esta história até ao fim e pedi ao grupo que me descrevessem como achavam que era o Cuquedo. Depois desta breve conversa, pedi para desenharem o Cuquedo, as formas são variadíssimas como podemos constatar na figura 8 (*ver anexo 11 do documento “Anexos”*). Acabei por não mostrar ao grupo a imagem do Cuquedo, porque houve uma criança que teve a curiosidade de saber como era esta personagem. *Na altura de escolher os livros, cedidos pela biblioteca da escola, para levar para casa, houve uma criança do grupo que escolheu O Cuquedo, no dia seguinte, chegou à sala e na reunião da manhã, pediu-me para mostrar aos amigos a ilustração referente à personagem (nota de campo de 18 de fevereiro de 2014).*

Outro aspeto relevante a que assisti no pré-escolar está relacionado com o **reconto de histórias** e é relativo á segunda história que quero realçar.

A segunda história, que gostaria de salientar é “O Baile das Flores”. No mês de fevereiro, chegou uma informação do agrupamento, que propunha um desafio para o pré-escolar. Cada criança deveria desenhar um cravo, para ir a concurso na altura das celebrações dos 40 anos do 25 de abril. Em conversa com as três educadoras do pré-escolar, chegámos à conclusão de que era muito cedo para abordarmos o tema do 25 de abril, assim pedi que me deixassem arranjar uma estratégia para desenharmos os cravos sem falarmos nesse tema. Na altura as crianças estavam a falar sobre legumes (projeto anual da escola – “cultivar com arte”), fui pesquisar e encontrei uma história que falava sobre flores e legumes, esta era relativamente grande e por isso adaptei-a. Depois de contar a história ao grupo, sugeri-lhes que fizéssemos a ilustração da mesma. Assim, construímos a capa, a contracapa e as páginas do nosso livro, como podemos observar na figura 9 (*ver anexo 11 do documento “Anexos”*). Após termos construído a nossa história, propus ao grupo que a fossemos contar às outras salas do pré-escolar e que levássemos uma das personagens da história, como podemos ver na figura 10 (*ver anexo 11 documento “Anexos”*).

Assim, levámos um cravo, e a partir do reconto de uma história as três salas puderam desenhar os cravos.

Ainda relativamente ao reconto de histórias, quero destacar alguns acontecimentos fulcrais da minha PPS.

Como todos os dias uma das crianças me pedia para poder contar uma história

aos colegas, construí uma tabela de registo, para poder perceber quem é que já tinha contado alguma história ou não. Esta tabela serve como apoio para me ajudar a coordenar a atividade, mas também para perceber se há crianças que nunca demonstraram interesse em contar histórias. Normalmente, as crianças recorrem sempre a um livro. No entanto, no mês de março, *durante o tempo de brincadeira livre, três crianças perguntaram-me se podiam construir personagens em papel, perguntei-lhes porquê e eles disseram, porque hoje é o nosso dia de contar uma história. Estiveram durante a tarde a construir e na hora de contar a história, esconderam-se atrás de uma cadeira e começaram a contar recorrendo aos fantoches. (nota de campo de 17 de março de 2014).*

Foi a partir desta situação que decidi fazer um pequeno questionário (*ver anexo 12 do documento “Anexos”*) a cada criança, com o intuito de perceber quais os interesses do grupo. Este questionário teve o intuito de eu poder perceber quais os instrumentos preferidos das crianças no momento de ouvir uma história e quais os instrumentos que elas preferem utilizar para recontarem ou inventarem uma história.

Análise do questionário aplicado às crianças:

Relativamente à análise dos questionários que apliquei às crianças foi-me possível tirar algumas conclusões. No que diz respeito à pergunta “Gostas de ouvir histórias?”, as 25 crianças do grupo responderam que sim, o que me levou a concluir de imediato, que o gosto pelas histórias é comum a todos os membros do grupo com quem trabalhei. Esta conclusão não foi, uma “novidade” para mim, uma vez que já me tinha apercebido deste facto através da observação e já o tinha mencionado no capítulo da caracterização do presente relatório.

A segunda pergunta “Gostas de ficar apenas a ouvir histórias ou também gostas de participar nelas?”, como podemos verificar pelo gráfico apresentado em anexo, relativo à tabela também nele apresentado (*ver anexo 12.1 do documento “Anexos”*), 80% das crianças do grupo prefere ter um papel ativo ao longo da narrativa.

A terceira pergunta “Como preferes ouvir uma história?”, permitiu-me perceber com que instrumentos é que as crianças mais gostavam de ouvir histórias.

Para me ajudar a clarificar as respostas apresentadas nesta questão construí, novamente, uma tabela e um gráfico (*ver anexo 12.2 do documento “Anexos”*), e após a análise dos mesmos consegui perceber que a maioria do grupo, cerca de 67%, prefere ver uma história a ser contada com o auxílio dos fantoches. Qualquer uma das outras

hipóteses apresentadas contam com menos de 20% das preferências, cada uma. No entanto o PowerPoint ainda é escolhido por 15% dos participantes.

Após explorar o gosto das crianças pela audição de histórias, considerei importante perceber se estas gostavam não só de as ouvir mas também de as contar, e nesse caso que instrumentos gostariam de utilizar para esses momentos. A opinião do grupo relativamente à pergunta 4 “Gostas de contar histórias?”, foi quase unanime, sendo que apenas uma criança referiu não gostar de contar histórias. Relativamente à forma como gostam de contar as histórias, ou seja, que instrumentos preferem utilizar como auxilio para as contarem, a maioria das escolhas volta a recair sobre os fantoches, sendo que 50% dos participantes alega preferir a utilização dos mesmos (*ver anexo 12.3 do documento “Anexos”*). No entanto, e ao contrário da questão relativa apenas à audição de histórias, neste caso 29% dos alunos prefere só o auxílio do livro para a sua hora do conto. Curiosamente, as mesmas quatro crianças que preferiram a audição das histórias com o auxílio do powerpoint, nesta questão voltaram a preferi-lo. Sendo que houve uma resposta diferente de todas as outras, o que não sendo relevante em número, é no mínimo curioso, pois uma criança referiu gostar de contar a história a inventá-la através de uma imagem.

Por fim, à pergunta 5 “Gostavas de aprender a ler?”, as 25 crianças responderam que sim, apesar de existirem duas crianças no grupo que já leem.

As razões que apresentaram para gostarem de aprender a ler, foram muito variadas, pois a pergunta era de resposta aberta. Algumas das respostas que surgiram foram: “para poder escrever também”, “para contar histórias através das letras”; “para aprender coisas novas sozinho”; “para poder ler revistas, livros e listas das compras, mas também para poder escrever uma carta ao pai natal”; “porque já estou farto de inventar histórias através das imagens dos livros”.

Ao interpretar as respostas das crianças apercebi-me que havia algo que não fazia sentido. Grande parte do grupo responde que gosta de contar histórias através de fantoches, no entanto normalmente recorrem sempre aos livros. Desta forma decidi perguntar ao grupo porque é que não utilizam os fantoches que têm na área da biblioteca para contar histórias.

Grande parte do grupo disse-me *“Porque os da biblioteca são só animais. Já brincámos com todos e estamos sempre a construir histórias sobre animais”*. Perguntei-lhes então porque não construíam eles os fantoches ao que me responderam que *“o dia das dobragens é à segunda-feira, e os fantoches de papel estragam-se muito*

rápido” (nota de campo de 5 de maio de 2014).

A partir das respostas das crianças considerei essencial investir em tarefas que apoiem e desenvolvam o interesse demonstrado pelo grupo, como tal, decidi construir e introduzir, na área da biblioteca, novos instrumentos para que as crianças continuem a manter este gosto pelo reconto de histórias. Tal como refere Hohman e Weikart (2011) “ nos ambientes onde decorre a aprendizagem através da acção os adultos acreditam que a compreensão das intenções das crianças e o encorajamento para que as sigam e as concretizem é essencial ao processo de aprendizagem” (p.46).

Depois de conversar com o grande grupo decidimos que cada um ia construir um fantoche diferente, com materiais resistentes para poderem guardar na biblioteca. Este trabalho irá possivelmente ser continuado pela educadora cooperante, uma vez que a minha intenção era construir um fantoche individualmente com cada criança, no entanto devido à falta de tempo não consegui. Foram ainda construídos alguns fantoches como podemos ver pelas figuras 11, 12, 13, 14 e 15 (*ver anexo 13 do documento “Anexos”*).

O papel das assistentes operacionais na construção de alguns fantoches foi muito importante, com elas aprendi algumas técnicas, como por exemplo, a construção de uma princesa através de uma colher de pau e de uma garrafa de plástico de 1.5L. A educadora cooperante procurava as imagens para os moldes dos fantoches e eu e a criança construíamos o fantoche em conjunto.

Com este questionário também me apercebi de que as formas mais habituais de contarem uma história, era através de um livro, de PowerPoint ou de fantoches. O que me leva a introduzir uma nova atividade. Na hora do conto, sentámo-nos em roda no tapete, com um fantoche de um sapo iniciei uma história (inventada por mim), e passei o fantoche à criança que estava ao meu lado. As crianças foram passando o sapo entre elas e iam acrescentando acontecimentos á história, como podemos observar pela figura 16 (*ver anexo 14 do documento “Anexos”*). Apercebi-me de que as crianças demonstravam alguma dificuldade em continuar uma sequência logica da história, ou seja, conseguiam acrescentar acontecimentos à história, mas por vezes tinham dificuldades em continuar o que o colega tinha dito. Deste modo, sempre que possível, fizemos este género de atividade. Um fator que me leva a afirmar que as crianças, apesar de sentirem algumas dificuldades, gostaram desta atividade está relacionado com a nota de campo seguinte. *Hoje é segunda-feira, enquanto estava a construir fantoches com um grupo de crianças, apercebi-me que outras estavam a construir fantoches em papel na área do desenho e da escrita. No final do dia, uma criança veio ter comigo e*

disse-me: estive a ver a tabela e hoje é o meu dia de contar uma história. Construi este camelo e quero contá-la como fizemos no outro dia com o sapo” (nota de campo de 12 de maio de 2014.

Como podemos constatar pela figura 17 (*ver anexo 15 do documento “Anexos”*), a criança optou por contar uma história com a ajuda do grupo. A minha intencionalidade com a introdução desta estratégia foi a de ajudar as crianças a perceberem as diferentes partes de uma narrativa, mas também treinar a concentração e a organização das ideias. Estas tinham que estar atentas ao que os pares estavam a contar para depois poderem acrescentar acontecimentos lógicos à história. Para além da concentração que esta atividade exige, também é necessário que a criança consiga estruturar o seu pensamento, de forma a acrescentar acontecimentos coerentes à história.

Envolvimento das famílias

Durante a PPS tive a oportunidade de coordenar uma reunião de pais em conjunto com a educadora cooperante. Nesta reunião falei um pouco com os pais sobre a importância desta temática e lancei-lhes um desafio.

Antes de lançar o desafio apliquei um questionário aos pais, para perceber que tipo de leituras é que fazem em casa com os seus filhos (*ver anexo 16 do documento “Anexos”*).

Procedendo à análise dos questionários pude concluir que dos 17 pais que responderam ao questionário, apenas um referiu que não costumava ler para o seu filho e em consequência do mesmo não lhe fazia perguntas sobre a leitura, no entanto os 16 pais que responderam afirmativamente à questão anterior alegaram fazer perguntas aos seus educandos após as leituras. Curiosamente à questão sobre o facto de deixarem os seus filhos contarem-lhes histórias, todos os pais responderam afirmativamente à mesma.

Quando questionados sobre o tipo de leituras que fazem em conjunto com os seus filhos as respostas foram muito curiosas. Uma vez que os pais poderiam escolher as opções que quisessem e não tinham um limite de respostas para a sua escolha, as respostas foram muito variadas. A opção mais escolhida foram as histórias com 16 escolhas, seguidas da leitura de rótulos e placas com 14 escolhas por parte dos pais, sendo que apenas 5 dos pais alegam lerem revistas com os seus filhos. Curiosamente, dois pais ainda acrescentaram o facto de costumarem ler com os filhos, enciclopédias, revistas científicas e livros com lengalengas. Todos os pais concordaram que é

importante promover a curiosidade pela leitura nas crianças e as justificações que dão são as seguintes: adquirir novo vocabulário; desenvolver a criatividade e a imaginação; para tomar consciência do meio que o rodeia e do mundo, para desenvolver o raciocínio; pra desenvolver a linguagem; para desenvolver o sentido crítico; desperta para a leitura; para estimular a ligação entre quem lê e a criança.

Através da análise dos resultados, percebi que os pais já estão bastante sensibilizados para a importância deste tema. No entanto, decidi distribuir um folheto (*ver anexo 17 do documento “Anexos”*), onde aponto algumas vantagens da leitura e proponho algumas atividades e gêneros de livros adequados à faixa etária do grupo. Tal como referi anteriormente é necessário que o educador partilhe alguns dos conhecimentos que tem com os familiares, pois quando o trabalho é partilhado e desenvolvido em conjunto quem beneficia é a criança.

Relativamente ao desafio lançado está relacionado com um avental de histórias, como podemos ver na figura 18 (*ver anexo 18 do documento “Anexos”*) Na reunião de pais, expliquei como iríamos desenvolver esta atividade. Ao contrário da creche, os familiares não inventaram uma história sozinhos, mas construíram uma, em conjunto com a criança. Juntos têm de dar um título à história e, se possível, conta-la a um familiar. Assim, pretendo, não só desenvolver as várias potencialidades descritas no início deste capítulo, como fomentar o trabalho de cooperação em família. A escolha das personagens para o avental de histórias está relacionada com o projeto anual “Cultivar com arte”, assim escolhi vários legumes mas, também alguns animais e um menino.

Apesar da maior parte dos aventais que vi até hoje serem específicos de uma história, optei por construir este que não está relacionado com nenhuma história, pois o principal objetivo era construirmos várias histórias a partir deste. Os pais aderiram a esta atividade, pois todos os que estavam na reunião se inscreveram para a mesma. Antes de lançar esta atividade aos pais, já tinha mostrado o avental ao grupo de crianças. Estes ficaram muito entusiasmados, e pediram aos pais que não tinham ido à reunião para se irem inscrever nesta atividade e no total contei com a participação de 20 pais.

Conforme iam entregando o avental eu ia lendo alguns dos comentários que os pais escreveram. Passo a citar alguns: “Gostámos muito desta atividade porque a M gosta muito de inventar histórias. Também porque partilhámos ideias.”; “Gostámos muito de construir esta história. O T. queria escrever mais porque está sempre a inventar

histórias e estas personagens são muito engraçadas”. “Gostámos da atividade no entanto, estava a espera que o G, se empenhasse mais. Esteve todo o tempo a brincar com os fantoches, não demonstrando muito interesse em construir uma história”.

No geral as opiniões dos familiares foram positivas, o que foi importante para mim, pois o meu principal objetivo é que adultos e crianças pudessem partilhar momentos divertidos, mas que ao mesmo tempo fossem construtivos para a criança.

O avental ficou na sala e propus algumas sugestões à educadora para ela pôr em prática no próximo ano letivo, algumas dessas sugestões foram: deixar o avental na área da biblioteca; pedir aos pais para construírem mais personagens ou construírem uma história interminável – a educadora inicia a história, e vai passando pela casa dos familiares, estes têm que ir acrescentando acontecimentos à história. Para finalizar, é importante referir as alterações que foram feitas na sala de atividades.

Na creche, em conjunto com a educadora cooperante organizámos o espaço do tapete com uma secção que continha diferentes livros (com sons, texturas, personagens de esponja e fantoches). Com a participação dos familiares tornámos esta área mais acolhedora para a hora do conto.

No pré-escolar, introduzi uma tabela na área do tapete, com o intuito de controlar a hora do reconto de histórias. Implementação da hora do reconto de histórias (normalmente era ao final do dia, antes da reunião em grande grupo) e em conjunto com toda a equipa educativa construímos novos materiais para enriquecer a área da biblioteca.

Estas alterações e todas as atividades desenvolvidas fizeram com que as crianças conhecessem novos materiais, mantendo e estimulando a curiosidade do grupo para esta problemática. O facto de ter pedido a colaboração dos familiares ao longo da intervenção foi uma mais valia, tanto para o grupo de crianças como para o meu crescimento enquanto profissional.

Através destas atividades os familiares aperceberam-se dos conhecimentos que as crianças já tinham adquirido, e conheceram novos métodos para estimular os seus filhos. Também houve uma promoção de partilha de tempo de qualidade entre pais e filhos, estes puderam partilhar ideias e experienciar o trabalho cooperativo.

2.6 Metodologia utilizada para a recolha de informação para a problemática em questão

Este relatório apesar de não poder ser denominado de investigação, uma vez que se tratou de um trabalho aprofundado apenas sobre um pequeno grupo de crianças, num curto período de tempo, e não sobre um número significativo de participantes para o qual se pudessem tirar conclusões mais gerais, inclui todos os passos do método investigativo. Segundo Pacheco (2006) a estrutura que se adapta por norma à natureza de uma investigação segue os seguintes parâmetros: Introdução; Problemática (problema: contextualização e identificação; hipóteses; objetivos); Quadro teórico (delimitação de conceitos); Quadro metodológico (natureza do estudo; respondentes; técnicas de recolha e análise de dados; descrição e interpretação dos resultados); Conclusão; Referências (bibliográficas, normativas, documentais) e Anexos. Desta forma ao longo da realização deste relatório tive o cuidado de incluir cada parâmetro referido pelo autor e é neste ponto que se aproxima de uma investigação.

Afirmo, novamente, que não consiste numa investigação, uma vez que a PPS é delimitada num tempo bastante curto. No entanto, considero que o trabalho efetuado me permitiu experimentar uma abordagem à investigação em educação, utilizando e refletindo sobre alguns instrumentos e metodologias próprios da investigação.

Assim, todo o trabalho desenvolvido, teve em conta os grupos com que trabalhei ao longo de toda a PPS, e as conclusões retiradas foram relativas a esses mesmos grupos.

Segundo Pacheco (2006) “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações consistentes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p.13). Deste modo, é necessário que a investigação, o problema, a problemática, as hipóteses e os objetivos estejam bem delineados e interligados.

O presente relatório teve por base uma abordagem qualitativa. Segundo Neves (1996), esta abordagem surgiu na Antropologia e na Sociologia, mas tem sido desenvolvida nas áreas da psicologia e da educação. Este tipo de metodologia tem por base “a obtenção de dados descritivos mediante contacto direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (p.1). O mesmo autor acrescenta ainda que, este tipo de abordagem tem como principais características “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”, “o carácter descritivo”, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação

do investigador” e por fim, “o enfoque indutivo”, este ultimo conceito consiste num processo que se inicia pela recolha de dados específicos, que posteriormente serão organizados e explorados e que permitem chegar a certas conclusões e generalizações. Assim, é essencial definir as várias fases contempladas neste documento.

Segundo Pacheco (2006), “a investigação educativa está centrada na busca de respostas para questões problemáticas, mas desde que não se reduza a realidade a uma mera pergunta” (p.2). Neste relatório podemos constatar, que houve várias perguntas às quais procurei responder, tais como: qual a importância das histórias desde o primeiro ano de vida?; quais as histórias mais adequadas para cada faixa etária e de que modo devem ser abordadas?; quais as potencialidades do reconto de histórias?; e por fim, que materiais podemos utilizar como estratégias para o reconto de histórias?. É importante referir, que tais perguntas surgiram durante a PPS, e deram lugar à problemática.

Após a formulação da problemática e conseqüentemente das perguntas relacionadas com esta, foi necessário fazer um levantamento dos dados bibliográficos significativos, que fossem relevantes para o estudo em questão.

Seguidamente foram formulados os objetivos, que estão diretamente relacionados com as questões mencionadas a cima. Assim, os objetivos estabelecidos foram: perceber qual a importância das histórias desde o primeiro ano de vida; quais as histórias mais adequadas em cada faixa etária (0-6 anos); quais as potencialidades do reconto e por fim, quais os materiais de que o grupo já tinha conhecimento e quais gostaria de explorar.

Para dar respostas aos objetivos é necessário delinear os métodos de recolha de informação. Os métodos utilizados foram: a observação participante, as notas de campo, questionários, sugestões das crianças e conversas informais com a educadora cooperante. Quanto aos participantes foram os dois grupos de crianças dos contextos de creche e PE, nos quais intervimos, e ainda, as respetivas famílias e equipa educativa.

Para finalizar, importa ainda clarificar o roteiro ético seguido ao longo de toda a PPS.

Segundo Sieber (1992, citado por Lima e Pacheco, 2006, p.115), “não existe uma boa metodologia sem uma preocupação paralela com significado ético dos procedimentos que tal metodologia comporta”.

Assim, toda a minha prática bem como este relatório tiveram em conta alguns princípios éticos. Segundo Lima (2006, p.132), existem duas perspetivas globais sobre a ética “ a posição deontológica” e “a posição consequencialista”. Pessoalmente,

identifico-me com a segunda, uma vez que esta, defende que as ações devem ter em conta o bem-estar do maior número de pessoas possível. No entanto, penso que a esta posição consequencialista, devemos acrescentar uma ética de cuidado, que defende que a emotividade deve ser um dos fatores a ter em conta durante todo o processo, mas também é necessário traçar relações participativas com os participantes. Ou seja, segundo Edwards e Mauthner (2002, citado por Lima e Pacheco, 2006) investigar “com o Outro e para o Outro”

Ao longo de todo o relatório, mencionei como participantes todas as pessoas intervenientes nesta metodologia, assim, é necessário fazer uma distinção entre “sujeito” e participante”. Segundo Oliver (2003, citado por Lima e Pacheco, 2006), “sujeito – sugere alguém a quem fazemos algo”, e “participante – transmite mais a ideia de alguém com quem fazemos isso”.

Ao longo de toda a minha prática tive sempre o cuidado de pedir e ouvir a opinião de todos os intervenientes, e todas as conclusões e estratégias utilizadas tiveram em conta as observações feitas, bem como o que foi dito por cada um. Deste modo, posso afirmar que a minha prática teve em conta vários “participantes”, pois estes não foram um meio para atingir um fim, mas sim pessoas participativas e colaborativas em todo o processo.

Segundo Lima (2006), as questões éticas têm de ser aplicadas em todas as fases da investigação mencionadas no início deste capítulo, assim é necessário explicitar os meus princípios éticos tanto no decorrer da PPS como na redação deste relatório.

Durante a intervenção, tanto no contexto de creche como de PE, tive em conta a opinião das crianças e dos adultos, e tentei sempre que essas opiniões e sugestões não prejudicassem os restantes elementos. Na recolha de informação, tanto ao nível dos documentos escritos como dos registos fotográficos, pedi sempre autorização às entidades. Na aplicação dos questionários todas as crianças quiseram responder, no entanto e por se tratar de menores, pedi autorização aos pais para a aplicação dos mesmos. Quanto ao questionário aplicado aos pais, apenas 17 se disponibilizaram para o fazer. Tive sempre em conta a opinião dos familiares relativamente à participação em atividades, sempre que lancei um desafio para casa nunca mencionei que era de participação obrigatória, para que os mesmos não se sentissem pressionados a participar. Por fim, tive a preocupação de manter os vários participantes informados sobre as várias descobertas que ia fazendo, bem como as estratégias que ia utilizando.

No que diz respeito ao relatório escrito, mantive sempre o anonimato das

instituições, da equipa educativa, do grupo de crianças e dos familiares. Sempre que foi necessário mencionar algum destes participantes, escrevi apenas a inicial do nome, de forma a torná-los irreconhecíveis. O presente relatório, antes de ser divulgado publicamente, será entregue às educadoras cooperantes, para que estas possam confirmar a veracidade e confidencialidade do mesmo.

Por fim, é necessário salientar que inclui as “vozes” dos participantes, pois tal como já referi anteriormente, a elaboração deste relatório só foi possível devido a todo o envolvimento demonstrado pelos vários participantes.

Estes foram os meus princípios éticos aplicados tanto na PPS como no relatório, no entanto, e segundo Lima (2006), não podemos encarar a ética como “um conjunto de princípios gerais que podem ser aplicados invariavelmente e de forma válida a todas as situações” (p.156). É necessário analisar que tipo de investigação estamos a desenvolver e consoante essa investigação os aspetos relacionados com a prática assumem formas de exploração diversificadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo consiste numa reflexão geral sobre este relatório e posteriormente numa reflexão sobre a construção da minha identidade profissional durante a PPS.

Relativamente à construção deste relatório que pretende refletir sobre a prática desenvolvida em PPS, considero que contribuiu bastante para a construção da minha identidade profissional, pois sensibilizou-me para uma temática da qual eu já tinha consciência, mas não tinha noção das potencialidades de algumas das estratégias que apliquei no estágio.

Com o estudo desta problemática, pude concluir que as histórias são muito importantes nesta faixa etária, pois proporcionaram aprendizagens a vários níveis no grupo como por exemplo: aquisição de novo vocabulário, maior poder crítico e de argumentação, aumento da imaginação e melhoramento na estrutura do discurso oral. Pelo facto de a PPS ter sido de curta duração, esta não me permitiu chegar a mais conclusões. No entanto, considero que se o tempo destinado à prática fosse mais longo poderia ter observado mais evoluções no grupo.

As estratégias utilizadas, tais como: as histórias escolhidas e os recursos utilizados para o reconto de histórias, foram bem sucedidas, pois o grupo demonstrou interesse em explorar os livros e aplicar as estratégias que iam aprendendo ao longo de toda a minha intervenção.

No que diz respeito à Creche e segundo o plano de sala, as atividades desenvolvidas com este grupo de crianças são ao nível da linguagem, cognitivo, físico e sócio-emocional. Têm como intenções educativas promover experiências significativas para as crianças e para as suas famílias, desenvolvendo aprendizagens através da interação. Para estas experiências terem sucesso é necessário existirem seis parâmetros muito bem definidos, que são eles: o educador e auxiliar, o espaço, o tempo, o planeamento, as atividades e a avaliação. Assim o educador deverá ser uma pessoa com formação; atento e observador; afetivo e carinhoso; sensível e benevolente; seguro e informado; recetivo e inclusivo e confiante e disponível.

Vários foram os parâmetros que tive em conta durante a PPS neste contexto. Em primeiro lugar, estabeleci uma boa relação com as crianças, sendo que não fui abusiva e lhes dei sempre o tempo que necessitavam. Mantive sempre uma postura calma e centrada nas necessidades das crianças. Post e Hohmann (2011) defendem que para estabelecer interações com as crianças, devemos fazê-lo “de uma forma calorosa, não

apressada (...) [e] em lugar de obrigar a criança a dar uma resposta, os educadores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebé ou da criança, respeitando os tempos estabelecidos pela criança” (p.69).

No que diz respeito às atividades que planeei e efetuei com as crianças, tive sempre em conta as minhas intencionalidades, as suas próprias necessidades e as que estavam estabelecidas no projeto de sala. Através da observação percebi que este grupo era bastante interessado em atividades de exploração (dos cinco sentidos) e que estas tinham de conter objetos, sons e texturas diferentes. Segundo Post e Hohmann (2011), os bebés “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimentos” (p.23). Piaget (1966, citado por Post e Hohmann, 2011), utiliza o termo sensório-motor, referindo que “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física” (p.23).

A estratégia que mais utilizei nas atividades foi dar tempo a cada criança para efetuar a atividade e apoiar as suas descobertas. Os momentos de escolha livre também foram muito gratificantes, pois tive a oportunidade de interagir com as crianças nas atividades e brincadeiras que elas escolhiam. Durante esses momentos percebi a evolução diária de cada criança. Seguindo esta ideia de interagir com as crianças, Post e Hohmann (2011) afirmam que “durante todo o dia, as crianças fazem escolhas acerca dos materiais e das atividades, e os adultos apoiam e encorajam as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação de rotinas” (p.15). A observação da organização de uma rotina diária foi muito importante, pois apercebi-me dos vários momentos fulcrais desta. De acordo com os mesmo autores, para termos uma boa rotina diária temos de organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados, seguir consistentemente o horário diário, adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças e proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue.

Durante esta intervenção aprendi que a autonomia da criança pode ser estimulada desde cedo. A criança ao perceber que consegue fazer coisas por si própria, ganha confiança e sente-se mais segura.

Relativamente à família consegui cumprir as intencionalidades, que tinha estipulado inicialmente.

Foi um mês muito enriquecedor, em que me apercebi da importância de um

educador consciente e informado das necessidades de cada criança e que fomente a autonomia e a pedagogia participativa. Apesar das crianças serem muito pequenas, elas podem construir o seu conhecimento ativamente através da exploração, dando maior ênfase aos cinco sentidos. Quanto ao educador cabe-lhe o papel de apoiar e incentivar as descobertas das crianças, proporcionando atividades estimulantes.

Um bom educador também é um bom observador, pois nestas idades é crucial a observação e disponibilidade por parte do educador. As crianças não falam mas praticam ações, gestos, e expressões que nos demonstram o que realmente estas estão a sentir ou o que precisam. Segundo Post e Hohmann (2011), os educadores devem estar atentos às comunicações não verbais das crianças, pois “através de uma atenção cuidada, aprendem que os bebés comunicam interesses, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos ou saracotear” (p.77).

No que concerne à minha prática profissional supervisionada em Jardim-de-Infância, desenvolvi um conjunto de aprendizagens que me ajudaram a crescer enquanto futura educadora de infância e enquanto pessoa. Inicialmente, o meu maior receio estava mais direcionado para a gestão do grande grupo. Houve momentos que senti que não conseguia controlar as crianças. No entanto, em diálogo com a educadora cooperante e com a tutora institucional conseguimos arranjar estratégias para melhorar este aspeto. Felizmente, a meio da minha prática, este problema conseguiu ser colmatado.

Enquanto futura profissional, o que eu mais queria nos estágios era intervir e por vezes desmotivava-me durante o período de observação. No entanto, este estágio permitiu-me verificar realmente o quanto é que é importante observar um contexto. A partir desta observação do ambiente, do grupo de crianças, e das interações estabelecidas com a equipa educativa aprendi e cresci muito. Aprendi que o papel do educador não é só o de intervir, mas também “o de organizar o ambiente, (...) o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.32).

Com esta intervenção fiquei a saber melhor como utilizar a metodologia de projeto em contexto educativo. A partir deste método apliquei algumas das minhas intenções como a pedagogia participativa, em que crianças e adultos aprenderam conceitos através da aprendizagem pela ação. Como todos os projetos são desenvolvidos cooperativamente, com este aprendi a partilhar as ideias e as estratégias com os restantes elementos da equipa educativa.

Toda a minha prática teve como principais objetivos promover aprendizagens através da partilha de informação e do trabalho cooperativo. Tive sempre em conta os interesses e sugestões do grupo. Mesmo quando não estava a desenvolver o projeto, as atividades que implementei tinham um fio condutor, e sempre que foi possível partilhei as atividades com as restantes salas do Pré-Escolar. Planifiquei e abordei as várias sessões, tentando sempre melhorar e procurar aspetos positivos e negativos na minha prática. No entanto, também me apercebi da importância da flexibilidade de uma planificação, dando ênfase às opiniões e sugestões das crianças. Se as crianças estão empenhadas numa atividade e em descobrir algo sobre determinado tema, eu prefiro dar continuidade a esse tema, do que começar outro novo, só porque eu penso que é interessante. Weikart e Hohmann (2001) consideram que “planejar é (...) um processo de estabelecimento de um problema envolvendo imaginação, ponderação e modificações permanentes, através do qual as crianças transformam objetivos, desejos e interesses, em ações intencionais” (p.252).

No que diz respeito à relação estabelecida com a educadora cooperante, esta deu-me todo o espaço e liberdade para desenvolver as minhas atividades, dando-me sempre o seu apoio e a sua opinião. Esta soube sempre dialogar e exprimir as suas ideias em relação às atividades a dinamizar, trabalhando assim colaborativamente. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentido de pertença a um grupo de indivíduos que contribuem para o desenvolvimento de uma criança” (p. 129). O trabalho em equipa é um método que necessita que todos os seus intervenientes sejam sinceros e que respeitem a opinião uns dos outros, com o intuito de saber mais sobre o grupo de crianças, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

Relativamente à relação desenvolvida com as famílias, considero que foi satisfatória. No início senti algum receio em falar com os familiares, pois não sabia a melhor forma de os abordar. No entanto, com o passar do tempo, comecei a tomar consciência da importância que as conversas informais tinham. Foi com esse tipo de conversas que obtive conhecimento sobre alguns momentos importantes para as crianças, que me permitiram estabelecer uma relação de confiança com os Encarregados de Educação. Foi muito gratificante perceber que confiavam em mim, tanto para cuidar dos seus educandos como para fazer perguntas e/ou deixar algum recado. Quanto à colaboração dos familiares, estes colaboraram sempre em tudo o que pedi, tanto nos trabalhos como na disponibilidade para assistirem à reunião de pais. Segundo Hohmann

e Weikart (2011), “ a compreensão das importantes influências da família na educação da criança, em conjunção com os ingredientes da aprendizagem ativa e com os elementos de apoio, é o enquadramento essencial para o entendimento do resto do currículo” (p.126). Brazelton (2013) acrescenta ainda que existem estudos “que provam que os pais que estão disponíveis para os seus filhos enriquecem a auto-imagem destes, e também sugerem que o seu envolvimento contribui para um apoio familiar mais estável à criança” (p.475).

Por vezes o grande desafio de um educador é saber como lidar com os Encarregados de Educação das suas crianças. Por isso, outro aspeto importante que quero realçar, e que foi um grande desafio para mim, foi a oportunidade que tive em orientar uma reunião de pais. Nunca o tinha feito, e não tinha qualquer formação neste campo. Aprendi que o importante é estar convicta do que estou a dizer e do trabalho que desenvolvi.

Por último, queria destacar a relação com o grupo de crianças. No início, tive o cuidado de não ser intrusiva, dando espaço às crianças para me conhecerem. Respondi às várias perguntas que me fizeram, e fui entrando nas brincadeiras com calma. Esperei sempre que viessem ter comigo, pedindo ajuda para alguma tarefa ou apenas para brincar. Deste modo, fui cativando cada criança, sem nunca me tentar impor. Ao longo do estágio, esta relação foi construindo laços cada vez mais fortes. De dia para dia, procuravam-me cada vez mais, tanto para pedir ajuda, como para perguntar algo relacionado com a rotina da sala. Inclusive, na reunião de pais, tive uma mãe que me disse “*o meu filho diz que a Rafaela o deixa fazer tudo, que na sala fazem tudo como querem*” (nota de campo de 28 de abril de 2014). Esta intervenção permitiu-me explicar aos pais como se desenvolvia a rotina da sala e assim os pais ficaram a compreender o modo como as crianças aprendem no jardim-de-infância e não era apenas “deixar as crianças fazer tudo”. A aprendizagem é mesmo assim, é a partilha de informação e estratégias, onde crianças e adultos trabalham em conjunto para atingirem determinados objetos. Na minha opinião, é muito importante que a criança sinta que faz parte da construção do seu conhecimento e que as atividades que desenvolve não são impostas pelo adulto, mas sim atividades pensadas nos seus interesses e capacidades. Assim, a evolução das minhas competências deve-se, essencialmente, às crianças do grupo onde desenvolvi a minha prática, à educadora cooperante, à minha supervisora institucional e à restante equipa educativa que sempre me apoiou, dando-me opiniões e mostrando-me estratégias para desenvolver várias atividades.

Referências bibliográficas

Brazelton, T. (2013) *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos de vida*. Lisboa: Editorial Presença.

Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA.

Cruz, J. , Ribeiro, I. , Viana, F. & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias - Qualidade das interações entre pais e filhos. *Diversidades*. (s.v), pp. 16-19.

Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). (s.d). *Guião de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.

Formosinho, J.O. (coord) & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Lisboa: Porto Editora.

Formosinho, J.O. (coord), Formosinho, J. , Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Lisboa: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia* (5ª edição). São Paulo: Editora paz e terra.

Gomes, A. & Torres R. (s.d). *Projeto: “A Magia de Ler e Contar Histórias para Bêbes”*. Prefeitura Municipal de São Paulo.
http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/12132.pdf. Acedido em Junho 20, 2014.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ler + em família – um projeto do plano nacional de leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismfamilia/>. Acedido em junho 20, 2014.

Lima, J. & Pacheco, J. (orgs.). (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Lisboa: Porto Editora.

Mata, L. (s.d). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar*; <http://www.casadaleitura.org>. Acedido em junho 17, 2014.

Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no Jardim-de-infância. *Aprender - Era uma vez*. Revista da escola superior de educação de Portalegre. (nº 33), pp. 25-34.

Martins, M. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. *Aprender - Era uma vez*. Revista da escola superior de educação de Portalegre. (nº 33), pp. 5-10.

Mendes, T. (2013). O lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Aprender - Era uma vez*. Revista da escola superior de educação de Portalegre. (nº 33), pp. 35-40.

Neves, J. (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisa em administração. (v.1, nº3), pp. 1-5. http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf. Acedido em junho 24, 2014.

Papalaia, D. , Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O mundo da criança* (8ª edição). MCGraw-Hill.

Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Lisboa: Porto Editora.

Portugal, G. (s.d). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Lisboa: casa de trabalho

http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf. Acedido em junho, 26, 2014.

Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. (2013). Aprender: Era uma vez. *Revista da escola superior de educação de Portalegre*. (nº 33), pp. 11-17.

Sim – Sim, I. , Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sisto, C. (s.d). *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>. Acedido em junho 17, 2014.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Zanotto, M. (2013).Recontar histórias: atividade importante para a formação das crianças do pré-escolar. *Revista do professor, Porto Alegre*. (nº 74), pp. 5-9.

Documentos estruturantes

Brochura da creche disponibilizada pela diretora

Projeto de sala

Projeto educativo do agrupamento

Plano anual de atividades

Plano de atividades da turma

Anexos

Anexo 1 – quadro relativo à caracterização dos dois contextos

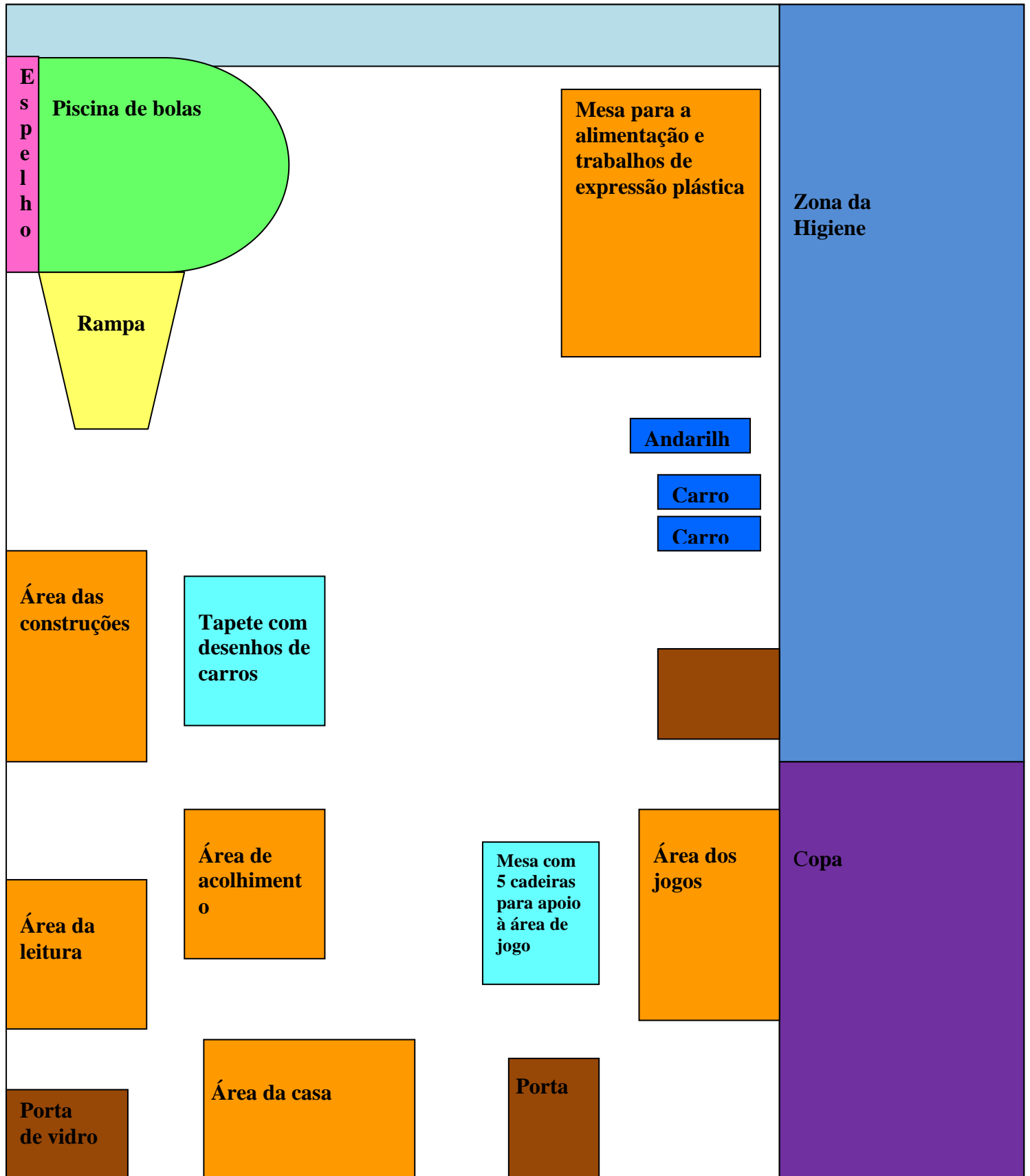
Quadro 1 – Caracterização do Espaços Físicos e Materiais e Recursos Humanos

	Creche	Jardim- de- Infância
História	<ul style="list-style-type: none"> - Fundado em 2005 como franchising; - Em setembro de 2013 deixou de ser um franchising e passou a ser uma entidade privada; - Conselho do parque das nações; - Abrange as valências de creche e JI. 	<p>Fundada em 2009;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Concelho de loures; zona periférica (rural) – Agrupamento de escolas, onde estão incluídas 7 JI/EB1 + 2 JI + 5 EB1.
Dimensão Jurídica	<ul style="list-style-type: none"> - Entidade privada; - Sociedade por quotas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição pública; - Tutelada pelo ministério da educação.
Dimensão organizacional	<ul style="list-style-type: none"> – Órgão de Direção; – Assembleia Geral; – Diretora pedagógica, da 1ª e da 2ª infância; - Conselho administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conselho Geral; – Direção; – Conselho Pedagógico; – Conselho Administrativo.
Espaços físicos e materiais	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Gabinete (diretora); - 1 Salas de reuniões; - 6 Salas de Creche (incluí wc); - 3 Salas de pré-escolar; - 1 Sala de Part-Time; - 1 Sala polivalente; - 1 Refeitório; - 1 Casa de banho para adultos; - 1 Casa de banho para crianças do JI; - 1 Recreio dividido em 3 espaços, (o recreio do berçário, o recreio da creche e o recreio do JI) + uma horta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Salas de JI (com wc e despensa) – Sala de associação de pais - Sala do SAF – Refeitório e respetiva copa – Ginásio – 9 Salas de arrumos – 3 Vestiários (1 professores, 2 crianças) – 9 Wc (3 de adultos, 2 de deficientes, 5 de crianças) – Sala de pessoal não docente – Gabinete da coordenação – 1 sala de reuniões – 9 salas de 1º ciclo – Biblioteca – Sala de professores.
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Psicóloga; - 1 Psicopedagoga; -8 Educadoras de infância; -11 Auxiliares de educação; - 2 Administrativas; -1 Diretora. 	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Coordenadora de estabelecimento – 13 Docentes (1 professora bibliotecária, 9 professoras, e 3 educadoras) – 8 Assistentes operacionais - 3 Monitoras do Serviço de Apoio à Família (SAF) – 5 Funcionárias da cozinha – 9 professores de Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC – (3 de música, 3 de inglês, 3 de atividade física) + 4 funcionarias do ATL

Fonte: dados recolhidos no do Projeto Educativo do Agrupamento e em conversas informais com as coordenadoras e com as educadoras

Anexo 2 – Planta da sala da creche

Figura 1 – Planta da sala creche



Anexo 3 – Planta da sala do JI

Figura 2 – Planta da sala do JI



Anexo 4 – Quadro Relativo à organização das áreas do JI

Quadro 2 organização do espaço JI

ÁREA	CRIANÇAS
<i>Jogos de tapete – construções</i>	7
<i>Garagem</i>	3
<i>Casinha</i>	4
<i>Biblioteca</i>	3
<i>Mesa do desenho e da escrita</i>	8
<i>Mercearia</i>	1
<i>Computador</i>	1
<i>Jogos de mesa</i>	9
<i>Plasticina e Expressão Plástica</i>	5
<i>Ciência</i>	2

Fonte: retirado do PAT (pág. 15).

Anexo 5 – Quadros relativos às rotinas diárias dos dois contextos

Quadro 3 – Rotina diária da Creche

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8h – 9h30m	Entrada – Sala polivalente				
9h30m – 10h	Acolhimento				
10h – 10h30m	Higiene e Snack da manhã				
10h30m – 11h	Atividade estruturada				
11h20	Higiene				
11.30m – 12h H	Almoço				
12h – 12h30m	Higiene				
12h30m – 15h15m	Tempo de descanso				
15h15m – 15h30m	Higiene e snack da tarde				
15h30m – 20h	Brincadeira livre				

Fonte: própria segundo o projeto de sala

Quadro 4 – Rotina diária/Semanal (Jardim-de-infância)

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h – 9h15m	Entrada				
9h15m – 10h	Conversa / Planificação				
10h – 10h40m	Atividades				
10h40m – 11h	Lanche				
11h – 11.30m	Ida ao espaço exterior ou jogos no interior				
11.30m – 11.45m	Higiene e preparação para o almoço				
12h – 13.30m	ALMOÇO				
13h30m – 13.40m	Conversa / Planificação				
14h – 15h15m	Atividades				
15.15m – 15.30m	Conversa de avaliação do dia e saída				

Fonte: retirado do PAT (pág. 17).

Anexo 6 – Quadros Relativos a informações dos pais em ambos os contextos

Quadro 5- Profissões e ano de nascimento dos pais VS número de irmão das crianças da creche

Nome da criança	Pai		Mãe		Irmãos Nº de irmãos
	Situação profissional	Ano de nascimento	Situação profissional	Ano de nascimento	
D.V.	Gestor de empresas	1974	Gestora de Marketing	1979	0
L.D.	Vendedor	1978	Auxiliar de educação	1979	0
M.D.	Diretor geral	1977	Diretora executiva	1980	1
M.L	Markter	1978	Delegada de informação médica	1981	1
S.A.	Empresário	1979	Empresária	1984	1
C.C.	Empresário	1970	Empresária	1977	0

Fonte: própria segundo as informações fornecidas pela diretora

Quadro 6 – Habilitações literárias e profissões dos pais VS número de irmãos e frequência no JI

ALUNOS		PAI				MÃE				Nº IRMÃOS	Nº de anos de freq. De JI
NOME	NAC.	NOME	NAC.	HAB.	PROFISSÃO	NOME	NAC.	HAB.	PROFISSÃO		
S.C.	Port.	S.	Port.	4ª ano	Feirante	V.	Port.	X	Domestica	1	0
D.S.	Port.	P.	Port.	Licenciatura	Economista	M.	Port.	9ª ano	Emp. De Balcão (casa do Adro)	1	0
P.P	Port.	M.	Port.	4º ano	Desempregado	C.	Port.	4º ano	Desempregada	1	0
J.G	Port.	J.	Port.	3º ciclo – 9º ano	Desconhecida	L.	Port.	2º ciclo – 6º ano	Emp. De limpeza	1	0
A.S	Port.	O.	Port.	Licenciatura	Técnico informático	S.	Port.	Licenciatura	Empreg. De escritório	0	0
A.E	Port.	M.	Port.	12º ano	Bancário	M.	Port.	Licenciatura	Técnica de Seguros	0	2
A.F.	Port.	M.	Port.	11º ano	Motorista	R.	Port.	9º ano	Auxiliar	1	2

C.G	Port.	U.	Port.	9º ano	Manobrador de máquinas	F.	Guin.	11º ano	Operadora de informática	4	2
M.B.	Port.	R.	Port.	12º ano	Gestor de relações com o cliente	R.	Port.	Licenciatura	Professora	0	2
P.E	Port.	N.	Port.	10º ano	Vendedor	F.	Port.	Mestrado	Formadora	1	0
B.S	Port	N.	Port	12º ano	Emp. De escritório	A.	Port	12º ano	Emp. De escritório	2	1
J.P	Port.	E.	Port	9º ano – 3º ciclo	desempregado	L.	Port.	1º ciclo – 4º ano	Doméstica	2	0
J.PI	Port.	C.	Port	X	X	C.	Port	1º ciclo	Aux. De Limpezas	3	1
D.C.	Port.	A.	Port.	X	X	A.	Port	9º ano	Desempregada	1	1
G.P.	Port.	H.	Port.	X	X	G.	Zimbabué	12º ano	Desempregada	1	1
I.A	Port	R.	Port	12º ano	Tec. Manutenção	V.	Port	Licenciatura	Contabilista	1	1
M.C.	Port.	M.	Port.	1º ciclo	Comerciante	M.	Port.	1º ciclo	Doméstica	2	1

T.M	Port	A.	Cabo Verdiano	12º ano	Serralheiro civil	S.	Port	8ª ano	Estudante	0	1
R.P.	Port	S.	Port	9º ano	Vigilante	D.	Port	12º ano	Operadora de Call-Center	0	1
T.P.	Port	R.	Port.	Licenciatura	Agente da PSP	R.	Port.	Licenciatura	Professora do 1º, 2º e 3º ciclos	0	1
C.R.	Port	H.	Port	X	X	H.	Port	11º ano	Secretária Administrativa	0	0
B.M.	Port	R.	Port	12º ano	Desempregado	C.	Port	12º ano	Emp. De mesa	1	0
L.M	Port	L.	Port		Segurança	C.	Port	12º ano	Assistente Operacional	0	1
M.S	Port.	J.	Port	2º ciclo – 5º ano	Desempregado	A.	Port	9º ano	Operadora de central telefónica	1	0
P.L	Port.	F.	Port.	Mestrado	Professor Ensino Superior	A.	Port.	Mestrado	Professora	0	0

Fonte: tabela fornecida pela educadora

Anexo 7 – Informações relativas às crianças do JI

Quadro 7 – Número de crianças e a respetiva data de nascimento

Nº Ordem	Nome	Data Nascimento
1	I.A	26-01-2008
2	A.E	19-02-2008
3	A.F	01-03-2008
4	C.G	10-03-2008
5	S.C	15/04/2008
6	M.C	11-05-2008
7	M.B	14-07-2008
8	R.P	05-08-2008
9	D.S	5-08- 2008
10	T.M	24-09-2008
11	D.C	26-09-2008
12	G.P	05-12-2008
13	P.P	10-02-2009
14	B.S	18-04-2009
15	J.G	29/04/2009
16	T.P	01-07-2009
17	J.P	31-07-2009
18	A.S	20-09-2009
19	P.E	29-10-2009
20	L.M	04/11/2009
21	P.L	16/11/2009
22	M.S	08/12/2009
23	J.P	05-01-2010
24	C.R	20-01-2010
25	B.M	12/03/2010

Fonte: Tabela forneci

Quadro 8- Interesses e dificuldades das crianças do JI

Áreas	Competências
- Linguagem oral:	Uma pequena parte do grupo tem dificuldades em se expressar, utilizando uma linguagem pobre. Uma criança está a ser acompanhada, indo duas vezes por semana à terapia da fala. O restante grupo utiliza um vocabulário adequado à sua idade.
- Linguagem escrita:	Todo o grupo demonstra interesse por ouvir e contar histórias. Os mais velhos têm noção das regras do código da escrita. Todos escrevem o nome, de forma autónoma ou com a ajuda dos cartões. Demonstram interesse por copiar palavras e os mais novos já tentam escrever.
- Novas tecnologias:	Todo o grupo demonstra interesse pelo computador. No entanto, alguns elementos do grupo não sabem como utilizá-lo. Como não são autónomos neste campo é necessário a presença do educador nesta área.
- Matemática	As crianças mais velhas do grupo têm a noção de quantidade e da sequência numérica.
- Expressão motora	É um grupo bastante ativo, o que faz com que tenham uma motricidade global bem desenvolvida. Relativamente à motricidade fina, algumas crianças, demonstram dificuldades no recorte e rasgagem.
- Expressão dramática / Dança	De uma forma geral todas as crianças demonstram interesse e competências neste campo. No entanto, há um pequeno grupo que precisa de ser estimulado, pois demonstram constrangimento quando têm de se expor ao grupo.
Expressão musical	Demonstram interesse por canções, no entanto têm dificuldades na reprodução de ritmos.
Conhecimento de si	Demonstram dificuldades no conhecimento sobre si próprias e sobre a família.
Relação com os outros	Ao nível dos pares existe uma boa relação de amizade e partilha. A grande maioria aceita e cumpre as regras que foram estabelecidas por todos. Na relação com o adulto, demonstram bastante respeito e amizade.

Conhecimento do mundo	Demonstram interesse por temas relacionados com a natureza a saúde e o meio ambiente

Fonte: própria, segundo as informações do PAT.

Carta de apresentação aos pais



Olá queridos pais, venho por este meio apresentar-me. O meu nome é Rafaela Rodrigues e sou estudante do mestrado de educação pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Durante a semana de 9/12/2013 a 13/12/2013 estive a fazer observação na sala dos vossos filhos. E voltarei no mês de Janeiro para efetuar o meu estágio, que terá início no dia 6 de Janeiro de 2014 e terminará no dia 31 desse mesmo mês.

No início do mês de Janeiro os vossos meninos irão introduzir uma nova atividade, que consiste na audição de pequenas histórias, como tal, gostaria de pedir a vossa colaboração.

Em conjunto com a educadora e a auxiliar pretendo elaborar um espaço acolhedor e confortável onde os meninos irão ouvir as histórias. Desta forma, queria pedir a vossa colaboração e disponibilidade para em conjunto construirmos um tapete onde as crianças se vão sentar durante a atividade mencionada em cima.

A elaboração do tapete é bastante simples, em anexo estão as instruções da realização do mesmo. Aos pais cabe a tarefa de construírem 5 pompons, deste modo, penso que é mais apelativo para as crianças que os pompons sejam feitos com cores vivas.

Deste já, quero salientar a minha disponibilidade para responder a qualquer dúvida que possam ter.

Grata pela vossa atenção e colaboração,

Rafaela Rodrigues

Preparação dos pompons



1. Marcar e cortar dois moldes de arcos em cartão. (este passo não é necessário uma vez que vou fornecer os cartões).



2. Enroscar a lã à volta dos arcos.



3. Cobrir toda a superfície até que o orifício central fique bem coberto.



4. Cortar as laterais com uma tesoura afiada.



5. Dar um nó para terminar.



6. Retirar o cartão do centro.



7. Aqui está o pompom terminado.

Anexo 10 – Figuras relativas ao contexto de Creche

Figura 1 – Almofadas feitas com os pompons



Figura 2 – Livro dos animais com sons

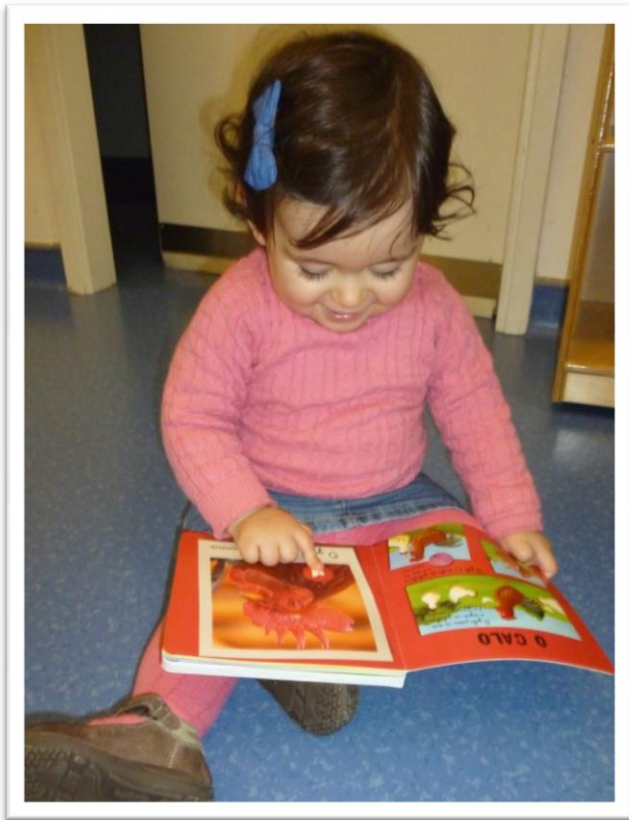


Figura 3 – Livro com personagens em esponja



Figura 4 – história com texturas e fantoche



Figura 5 – História do “Ainda nada?” adaptada.



Figura 6 – Avental de histórias para a creche



Figura 7 – exploração do avental de histórias



Anexo 11 - Figuras relativas ao contexto de JI

Figura 8 – Representações das crianças sobre a personagem “O Cuquedo”



Figura 9 – Construção da capa e das páginas do livro “O baile das flores”



Figura 10 – Reconto da história o baile das Flores e oferta de um cravo



Anexo 12 – Inquérito às crianças do PE e respetiva análise

INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

1. GOSTAS DE OUVIR HISTÓRIAS? SIM NÃO

2. GOSTAS DE FICAR APENAS A OUVIR HISTÓRIAS OU TAMBÉM GOSTAS DE PARTICIPAR NELAS?

3. COMO PREFERES OUVIR UMA HISTÓRIA?

ATRAVÉS DE UM LIVRO?

ATRAVÉS DE UM POWERPOINT?

ATRAVÉS DE FANTOCHES?

OUTRAS?

QUAIS?

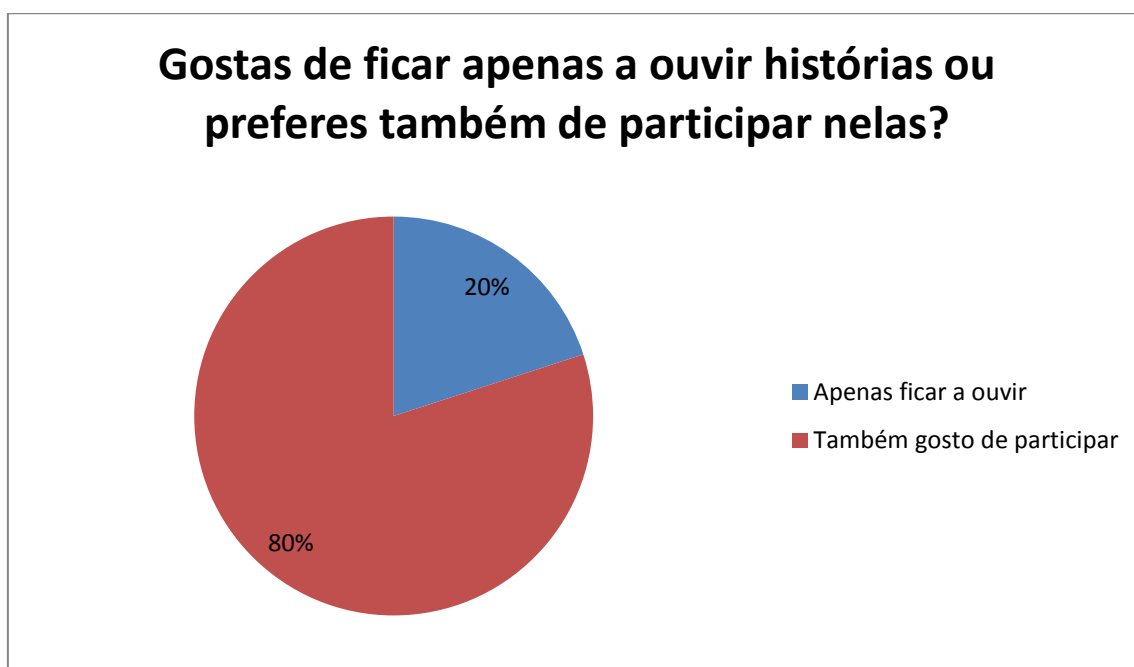
4. GOSTAS DE CONTAR HISTÓRIAS? SIM NÃO
COMO?

5. GOSTAVAS DE APRENDER A LER? SIM NÃO
PORQUÊ?

Anexo 12.1 – Análise dos questionários aplicados às crianças do PE

Anexo 4.1 - Análise da questão - Gostas de ficar apenas a ouvir histórias ou preferes também de participar nelas?

Gostas de ficar apenas a ouvir histórias ou preferes também de participar nelas?	
Apenas ficar a ouvir	5
Também gosto de participar	20



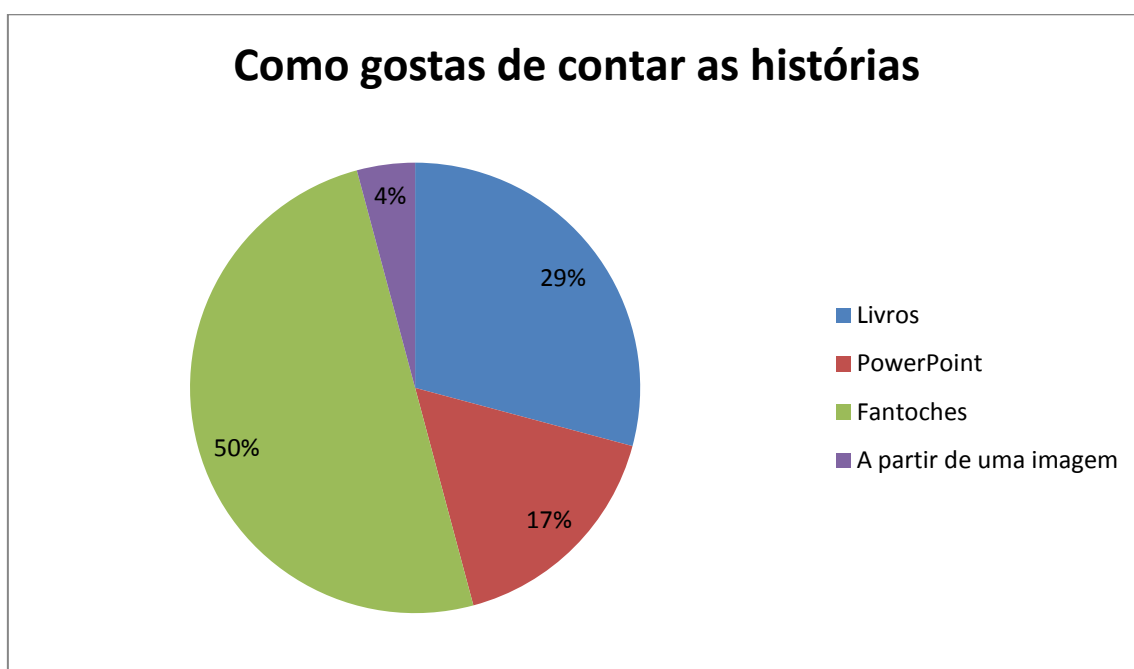
Anexo 12.2 - Análise da questão – Como preferes ouvir a história?

Como preferes ouvir a história?	
Livros	2
PowerPoint	4
Fantoches	18
Outros	3



Anexo 12.3 - Análise da questão – Como gostas de contar as histórias?

Como gostas de contar as histórias?	
Livros	7
PowerPoint	4
Fantoches	12
A partir de uma imagem	1



Anexo 13 – Figuras relativas à construção de fantoches

Figura 11 – Construção de fantoches



Figura 12 – Construção de fantoches



Figura 13 – Construção de fantoches



Figura 14 – Construção de fantoches



Figura 15 – Construção de fantoches



Anexo 14 – Figura relativa a uma história de grupo

Figura 16 – História construída em conjunto



Anexo 15 – Figura relativa à história “O Camelo brincalhão”.

Figura 17 – “O camelo brincalhão”



Anexo 16 – Questionário colocado aos pais das crianças do PE

INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

1. Costuma ler para o seu filho? Sim Não

2. Costuma fazer-lhe perguntas sobre o que leu? Sim Não

3. Deixa que o seu filho lhe conte uma história? Sim Não

4. Que tipos de leituras fazem em conjunto?

Histórias

Revistas adequadas à faixa etária da criança

Lê rótulos, listas ou placas que o seu filho lhe peça

Outras

Quais?

5. Considera importante promover a curiosidade pela leitura, no seu filho?

Sim Não

Porquê: _____

Anexo 17 – Panfleto entregue os pais



Como ler para os seus filhos?

Antes da leitura:

- Crie um ambiente calmo e confortável;
- Mostre o livro à criança, antecipando a história;
- Apresente o título, o autor e o ilustrador.

Durante a leitura:

- Leia as frases seguindo-as com o dedo;
- Leve a criança a fazer antecipações (caso o livro permita);
- Transforme a criança num ouvinte participante;
- Faça uma voz diferente para cada personagem e utilize mimica.

Depois da leitura:

- Deixe a criança recontar a história;
- Coloque e responda a questões;
- Proponha um final diferente.

Projeto de Leitura

- Avental de Histórias—aventil contador de histórias, que é levado para casa de cada criança.



*“Ler é sonhar pela mão de outrem”
Fernando Pessoa*

LER EM FAMÍLIA!

“Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e se ajudarem as crianças a gostar de livros” (Plano Nacional de Leitura).



Porquê ler às crianças?

- Desenvolve a inteligência e a imaginação;
- Enriquece o vocabulário e a linguagem;
- Alarga o conhecimento do mundo;
- Desenvolve o conhecimento de si e do outro;
- Ajuda no desenvolvimento da autoestima e no poder de decisão.

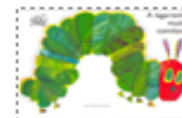


Sugestões de Atividades

- Levar a criança a livrarias e a bibliotecas;
- Ler rótulos;
- Ler placas de indicação durante viagens;
- Fazer listas de compras, de coisas a levar para viagens.



Sugestões de Leitura



- *A lagartinha muito comilona*. Eric Carle

- *Adivinha o quanto eu gosto de ti*.
Sam McBratney



- *O alfabeto dos bichos*. Jorge Letria.

- *Eu bem vi nascer o sol*.
Alice Vieira, Catarina Fonseca



- *Destrava Línguas*.
Luísa Ducla Soares

Anexo 18 – Figura relativa ao avental de histórias do PE

Figura 18 – Avental de histórias do PE

