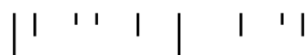


*"NUNCA HÁ NENHUM MENINO NA
BIBLIOTECA!": A TRANSFORMAÇÃO DA
ÁREA DA BIBLIOTECA NUMA SALA DE
JARDIM DE INFÂNCIA*

Ana Margarida da Eira Rainho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Ana Simões

2022-2023



**"NUNCA HÁ NENHUM MENINO NA
BIBLIOTECA!": A TRANSFORMAÇÃO DA
ÁREA DA BIBLIOTECA NUMA SALA DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Margarida da Eira Rainho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Com a conclusão de mais uma etapa tão importante no meu percurso acadêmico, é essencial agradecer a todas as pessoas que tornaram este sonho possível.

Ao **meu namorado**, por ser o meu maior apoio, o meu melhor amigo e companheiro todos os dias a todas as horas ao longo destes anos todos; por todo o amor e o apoio incansável. Por toda a paciência e por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades, encorajando-me nos momentos mais desafiantes, não me deixando desistir nos momentos de fraqueza. Por ter limpado sempre todas as minhas lágrimas, o meu enorme obrigada.

Aos **meus pais e irmão**, sem eles não seria possível estar aqui hoje. Por todos os esforços que fizeram por mim para eu poder concretizar este sonho. Por todas as noites mal dormidas. Obrigada pela confiança que depositaram em mim.

Às **minhas amigas Daniela e Catarina**, sem elas, estes cinco anos teriam sido mais solitários e difíceis. Por todas as horas de trabalho, por todas as videochamadas intermináveis e todos os lanches juntas.

À **minha querida Carolina**, por ser a minha companheira em todas as horas, nos momentos mais desesperantes destes cinco anos. Por estar sempre disponível para escutar todos os meus problemas e ajudar-me a encontrar sempre a melhor solução. Por fazer muitas vezes o papel de mãe, com uma chamada telefónica, tudo ficava resolvido.

À **minha orientadora** Professora Ana Simões, por toda a orientação dada, por todas as horas passadas a rever o meu trabalho ou em tutorias. Por toda a disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas ou mero desabafos. Por toda a coragem que me deu ao longo destes dois anos. Por toda a compreensão perante a minha atividade laboral.

A **todas crianças** pelas quais passei nestes dois anos, especialmente neste último ano, obrigada por todas as aprendizagens que me proporcionaram, por me ensinarem, uma vez mais, que ser criança é a melhor *coisa* do mundo e que não devemos esquecer nunca a criança que todos carregamos dentro de nós.

À **Educadora Maria João**, por toda a amizade que criámos juntas e que continuamos a desenvolver, por me ter acolhido como uma verdadeira amiga e colega de

trabalho. Por todos os desabafos e receios ouvidos, por todos os conselhos dados. Por me ter tranquilizado nos momentos mais difíceis, mas, também, por termos festejado as nossas conquistas diárias. Por ser a Educadora que eu espero ser um dia, tem todo o meu respeito enquanto profissional de Educação. Obrigada, Maria João, terá sempre um lugar especial no meu coração.

A todos os que estiveram envolvidos neste percurso, o meu enorme obrigada!

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Pretende apresentar uma análise crítica e reflexiva sobre a minha intervenção prática e a identificação de uma problemática decorrente da PPS II, realizada num Jardim de Infância (JI), com 20 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Tem como objetivos: i) analisar as razões da escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades; ii) colmatar essa escassa procura, através da implementação de um projeto de intervenção e iii) analisar e avaliar o impacto e os contributos das atividades realizadas no desenvolvimento do grupo de crianças.

Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta participante e não participante; entrevista semiestruturada e inquérito por questionário, de forma a analisar tanto as conceções da educadora cooperante, como das famílias sobre a problemática identificada. Na análise dos dados, foi realizada a respetiva análise de conteúdo.

No que diz respeito às conclusões do estudo, foi possível concluir que as crianças não utilizavam a área da Biblioteca pelo facto do seu espaço físico não ser *apelativo* e *confortável*. Para além disso, existia, por parte das crianças, um contacto reduzido com o universo dos livros fora do contexto escolar, o que pode justificar a escassa procura pela utilização daquela área da sala de atividades. Após ter desenvolvido o projeto de intervenção, as crianças passaram a utilizar, com maior frequência, a área da Biblioteca.

Palavras-chave: crianças; Jardim-de-Infância; área da Biblioteca; transformação.

ABSTRACT

This report forms part of the discipline Supervised Professional Practice II (SPP II) of the 2nd year of the master's degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Lisboa. It intends to present a critical and reflective analysis of my practical intervention and the identification of a problem arising from the PPS II carried out in a Kindergarten, with 20 children aged between 3 and 5 years.

Its objectives are: i) to analyze the reasons for the scant search by children in the Library Area of the activity room; ii) fill this scant search, through the implementation of an intervention project and iii) analyze and evaluate the impact and contributions of the activities carried out in the development of the group of children.

A qualitative study was carried out, using the following data collection techniques: participant and non-participant direct observation; semi-structured interview and a survey, to analyze both the cooperating educator's and the families' conceptions about the identified problem. In the data analysis, the respective content analysis was performed.

With regard to the conclusions of the study, it was possible to deduce that the children did not use the Library area due to the fact that its physical space is not *appealing* and *comfortable*. In addition, there was, by the children, little contact with the universe of the books outside the school context, which may explain the scant search for the use of the library area of the activity room. After having developed the intervention project, the children began to use the library area more frequently.

Keywords: Children; Kindergarten; Library's area; transformation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
1.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.3. Caracterização do grupo de crianças e das suas famílias	8
1.4. Caracterização da equipa educativa	12
1.5. Caracterização do ambiente educativo	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	26
2.1. Intencionalidades para com as Crianças	27
2.2. Intencionalidades para com a Equipa Educativa.....	29
2.3. Intencionalidades para com as Famílias.....	30
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	32
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	33
3.2. Revisão da literatura.....	34
3.2.1. Literatura para a infância e o papel do/a educador/a	34
3.2.2. O papel da família na literatura para a infância	38
3.2.3. A área da Biblioteca numa sala de atividades de Jardim de Infância	39
3.3. Roteiro metodológico e ético	41
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	48
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	76
ANEXO A. PORTEFÓLIO PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	77

ANEXO B. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	204
ANEXO C. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O REGISTO FOTOGRÁFICO	206
ANEXO D. PROJETO DE CDEI	208
ANEXO E. GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	282
ANEXO F. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	287
ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO.....	290
ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	296
ANEXO I. RESPOSTA DAS FAMÍLIAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	299
ANEXO J. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	303
ANEXO K. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO APLICADOS ÀS FAMÍLIAS.....	305

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idade das crianças no início do decorrente estágio e frequência na Instituição.....	10
Tabela 2. Profissão, escolaridade e idade de cada Encarregado de Educação de cada criança da sala B.....	12

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Área da Matemática.....	17
Figura 2: Área dos Jogos de Mesa.....	18
Figura 3: Área das Construções.....	19
Figura 4: Área da Biblioteca.....	19
Figura 5: Área da Casinha.....	20
Figura 6: Área da Garagem.....	20
Figura 7: Área da Escrita.....	21
Figura 8: Área das Brincadeiras.....	21
Figura 9: Espaço exterior frequentado pelas crianças.....	22
Figura 10: Visita das crianças à Biblioteca do Agrupamento.....	52
Figura 11: Teias construídas pelas crianças.....	53
Figura 12: Teia do adulto (construída por mim).....	54
Figura 13: Exemplo de uma marioneta construída e fotografada pelas crianças.....	55
Figura 14: Reorganização dos livros.....	55
Figura 15: Fantocheiro construído e fotografado pelas crianças.....	56
Figura 16: Sofá construído pelas crianças.....	56
Figura 17: Atividade do puzzle.....	57
Figura 18: Registo fotográfico do antes e depois das alterações realizada.....	58
Figura 19: Cartaz elaborado com as crianças.....	59
Figura 20: Visita de outra sala à Biblioteca da nossa sala.....	59

INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no 1º semestre do 2.º ano do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática pedagógica foi realizada na valência de Jardim de Infância (JI), com um grupo de 20 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e decorreu entre os dias 17 de outubro de 2022 e 16 de fevereiro de 2023.

Este documento tem como objetivos i) registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, todo o processo observado e vivenciado ao longo da PPS II, tanto com as crianças como com os adultos; ii) demonstrar a consolidação de competências, saberes e atitudes de intervenção e iii) avaliar o processo de intervenção educativa em Jardim de Infância, através da demonstração de uma atitude investigativa.

Ao longo da PPS II, foi elaborado um Portefólio da PPS II (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, em Anexos ao Relatório), onde constam os registos efetuados sobre a prática realizada, incluindo notas de campo, reflexões semanais, planificações e o portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Este portefólio consiste numa avaliação aprofundada de uma criança, em que foi solicitada aos Encarregados de Educação da criança em questão a autorização para a sua elaboração (cf. Anexo B. Consentimento Informado para o Portefólio da Criança, p. 204).

Este relatório está organizado em cinco capítulos: 1) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; 2) Análise reflexiva da intervenção em JI; 3) Investigação em JI; 4) Construção da profissionalidade docente como educadora de infância e 5) Considerações finais. No primeiro capítulo, são apresentadas as caracterizações do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. No segundo capítulo, são evidenciadas as minhas intenções para a ação, tendo em conta as famílias, as crianças e a equipa educativa. No capítulo da investigação em JI, é identificada e fundamentada a problemática identificada, realizada a revisão da literatura sobre a mesma, apresentado o roteiro ético e metodológico e a apresentação e discussão dos dados. No quarto capítulo, é realizada uma reflexão tendo em conta todo o percurso que decorreu da PPS (Prática Profissional Supervisionada), quer no contexto de Creche quer em JI. Nas considerações finais, são identificadas e justificadas as dimensões mais significativas na minha aprendizagem no

decorrer da PPS II, considerando também a problemática identificada. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas para a realização deste trabalho.

Importa referir que, para a realização desta investigação, foi solicitado e autorizado por todos/as os Encarregados/as de Educação o acesso a diversos registos fotográficos das crianças do contexto da PPS II (cf. Anexo C. Consentimento Informado para os registos fotográficos, p. 206).

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

1.1. Caracterização do meio envolvente

O meio envolvente consiste num espaço físico e social e, por isso, diz respeito a uma comunidade que oferece inúmeras possibilidades para que seja possível se desenvolverem diversas atividades fora da sala e até mesmo fora da Instituição. Para Mortensen e Barnett (2015), as interações que as crianças estabelecem com o meio que as envolve, são enormes impulsionadoras do seu desenvolvimento. Desta forma, é importante contextualizar o meio envolvente da Instituição em que desenvolvi a minha prática.

Em primeiro lugar, é de frisar que esta Organização Socioeducativa (OS) se localiza no distrito de Lisboa, nomeadamente numa freguesia do concelho de Sintra. Segundo o Projeto Educativo (PE, 2021-2024), “o meio social caracteriza-se por ser heterogéneo, de gente jovem e de meia-idade, havendo alguma diversidade de níveis socioeconómicos e culturais” (p. 4). A OS está situada numa zona urbana de fácil acessibilidade em termos de transportes públicos (comboio e autocarros). A zona circundante é relativamente calma e pouco movimentada. Existem cafés, supermercados e uma igreja perto da OS. A sede do agrupamento encontra-se muito perto da Instituição. Existem diversos edifícios que podem ser utilizados na intervenção com o grupo, uma vez que “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23).

No que diz respeito às parcerias estabelecidas entre o meio envolvente e a Instituição, de acordo com o *Regulamento Interno* da Instituição (2021-2025), “serão estabelecidas, anualmente, parcerias julgadas convenientes” (p. 11).

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

No que diz respeito à contextualização da OS, esta corresponde a uma Instituição Pública, pertencente a um agrupamento de escolas e, por esse motivo, é tutelada, financiada e comparticipada pelo Ministério da Educação.

Segundo o Projeto Educativo (PE, 2021-2024), o Agrupamento “é constituído por três escolas e tendo em conta as suas características trata-se de um Território de Intervenção Prioritária (TEIP)” (p. 4).

Este agrupamento foi criado em 2007, apenas com duas escolas: a sede do Agrupamento e a Escola Básica/Jardim de Infância. Em outubro de 2007, foi inaugurada a terceira escola pertencente a este Agrupamento: a Escola Básica e Jardim de Infância nº 2. Os três estabelecimentos estão localizados na mesma área geográfica, estando próximos entre si. As crianças que frequentam este Agrupamento “são igualmente oriundas da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e outros, o que se traduz numa diversidade cultural bastante enriquecedora” (PE, 2021-2024, p. 4).

O PE (2021-2024) evidencia que, em 2020, foram recolhidos dados que contemplam, no total, 1584 crianças que frequentam o Agrupamento, estando inscritas 200 no pré-escolar, 688 no 1.º ciclo, 280 no 2.º ciclo e 416 no 3.º ciclo. Neste Agrupamento, “ao abrigo do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão 144 alunos com medidas seletivas e 14 com adicionais” (p. 5).

Atualmente, existem 164 professores do Quadro de Agrupamento e 91 professores de Quadro, sendo que 18 são de Quadro de Zona Pedagógica e 55 contratados. Desta forma, fazem parte do Agrupamento, 13 educadores de infância, 51 professores do 1.º ciclo, 35 do 2.º ciclo, 55 do 3.º ciclo e 9 professores de Educação Especial. Para além disso, fazem ainda parte do Agrupamento 7 assistentes técnicas/administrativas do Quadro da Câmara Municipal, “que estão alocadas aos Serviços Administrativos da Escola” (cf. PE, 2021-2024, p. 5). Existem, ainda, 50 assistentes operacionais que fazem parte do Quadro da Câmara Municipal “e um funcionário do Gabinete de Segurança do Ministério que exerce a função de vigilante (PE, 2021-2024, p. 5).

Relativamente às ofertas educativas, o Agrupamento contempla a Educação Pré-Escolar, Atividades de Animação e de Apoio à Família. No 1.º ciclo, estão incluídas Atividades de Enriquecimento Curricular. Para os 2.º e 3.º ciclos, existem Componentes Curriculares Complementares, como projetos e clubes. Existem, ainda, cursos de Percursos Curriculares Alternativos para os 2.º e 3.º ciclos e, por fim, Centros de Apoio à Aprendizagem.

No que diz respeito às Dimensões Organizacionais, irão ser consideradas as seguintes dimensões organizativas que, segundo González et al. (2003), devem configurar numa instituição: dimensão estrutural, relacional, cultural, processual e do meio ambiente. Segundo os mesmos autores, estas dimensões “no pueden ser pensados independientemente de lo curricular y lo educativo; ambos son aspectos entrelazados que no pueden ser pensados independientemente los unos de los otros” (González et al., 2003, p. 26).

É de realçar que a Instituição se integra num sistema unitário, dado que faz parte do Ministério de Educação, sendo abrangida pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

No que concerne às relações internas, é de referir que, segundo observações realizadas, o ambiente organizacional é positivo, existindo sempre uma relação colaborativa e de diálogo entre a equipa educativa (entre sala/s).

A Instituição rege-se pelo Projeto Educativo e pelo Regulamento Interno da mesma, que orienta e influencia o modo como esta se organiza, estando disponível no seu *site* oficial. Estes documentos, de acordo com o Regulamento Interno (2021-2025) foram elaborados pelo Conselho Pedagógico e pela comunidade escolar através do Conselho Geral.

Relativamente à dimensão cultural, esta está implícita nestes documentos, visto que sustentam o estabelecimento assim como o modo de atuação dos vários profissionais.

O valor que a Instituição considera como basilar é “a procura de excelência através da constante melhoria”. Para isso, baseia-se nos seguintes princípios orientadores: “pautar as dinâmicas numa perspetiva autorreflexiva, orientando as ações para o cumprimento das linhas do Projeto Educativo do Agrupamento” (PE, 2021-2024, p. 11); estimular o envolvimento de parcerias, “respondendo às necessidades e desenvolvimento da sociedade, proporcionando oportunidades de realização pessoal e social; projetar a

imagem do Agrupamento e investir na divulgação do serviço prestado, demonstrado a qualidade de ensino” (PE, 2021-2024, p. 11).

Assim, a Instituição tem como missão a construção de uma “escola orientada pelos princípios humanistas, aberta à inovação e inclusão, que privilegia o diálogo e a qualidade do serviço educativo prestado, que promove o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, que assume o seu papel ativo, democrático e inclusivo” (cf. PE, 2021-2024, p. 10). O mesmo vai ao encontro da visão da Instituição, “Uma Escola Construída por Todos” (PE, 2021-2024, p. 10).

No que diz respeito à Organização e Gestão, os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento são: i) o Conselho Geral; ii) o Diretor; iii) o Conselho Pedagógico e, por fim, iv) o Conselho Administrativo (Regulamente Interno, 2021-2025).

1.3. Caracterização do grupo de crianças e das suas famílias

De acordo com Silva et al. (2016), para construir e desenvolver um currículo, adaptando-o a cada grupo que inicia um novo ano-letivo no JI, é necessário recolher “(...) informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já o frequentou (...)” (p. 17). Desta forma, a caracterização do grupo de crianças é fundamental para que o/a educador/a possa planificar, desenvolver e avaliar as suas ações.

O grupo de crianças que pertence à sala B corresponde a um grupo de vinte crianças, sendo que sete são do sexo feminino e treze do sexo masculino. Para além disso, as crianças têm idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, até à data do início da realização do presente relatório (outubro de 2022). Existem ainda duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma diagnosticada com síndrome do espectro do autismo e a outra com uma lesão do plexo braquial, tendo uma incapacidade permanente de 30%.

A informação do grupo pode ser confirmada através dos seguintes registos:

A sala é constituída por 20 crianças (7 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Existe um

menino com necessidades educativas especiais, mas neste dia não esteve presente (apenas estiveram presentes 19 crianças) (Nota de campo, dia 17/10/22).

Hoje a educadora recebeu na sala o relatório clínico de uma criança. Uma menina que tem 30% de incapacidade, num dos braços. A criança não aparenta visualmente qualquer problema, embora a educadora me tivesse explicado que já apresenta esta dificuldade desde a sua nascença. Não tem força e amplitude no braço, mas a criança lida muito bem com essa sua necessidade e quando precisa de ajuda solicita, tanto aos colegas como aos adultos. (Nota de campo, dia 28/10/22).

Decorrente de diversas conversas informais com a educadora cooperante foi possível perceber que doze das crianças deste grupo frequentam pela primeira vez esta instituição, sendo que anteriormente quatro frequentaram Creche, cinco estiveram com os Encarregados de Educação e três estiveram encarregues a uma ama. As restantes oito crianças frequentaram a mesma sala da instituição no ano-letivo anterior (2021/2022) e, por isso, o presente ano-letivo (2022/2023) é o segundo que as crianças frequentam esta instituição. Toda esta informação está presente na Tabela 1 (cf. página seguinte).

Tabela 1

Idade das crianças no início do decorrente estágio e frequência na instituição

Nome	Data de nascimento	Idade outubro/22	Freq. Insituição
Ad	14/04/2017	5	2º ano
Af	07/03/2017	5	2º ano
Al	13/10/2018	3	1º ano
Cl	26/03/2017	5	1º ano
Di	23/03/2018	4	1º ano
Du	20/08/2017	5	2º ano
Ga	04/12/2017	4	1º ano
Gi	15/01/2017	5	1º ano
Gu	22/01/2017	4	1º ano
Is	06/09/2017	5	1º ano
Jo	23/03/2017	5	2º ano
Ke	22/11/2017	4	1º ano
La	07/11/2017	4	1º ano
Li	02/08/2018	4	1º ano
Ma	26/04/2018	4	1º ano
Me	20/05/2017	5	1º ano
Mi	30/12/2017	4	2º ano
Na	08/03/2017	5	2º ano
No	13/09/2017	5	2º ano
Re	21/07/2017	5	2º ano

Nota. Informação facultada pela educadora cooperante.

O grupo é *interessado, curioso*, gosta de explorar livros e ouvir histórias (mostrando prazer quando um adulto lhes lê uma história), mostra interesse especialmente pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Desta forma, as crianças da sala B estão abertas a inúmeras oportunidades de aprendizagem pelo seu interesse e curiosidade. Para além disto, estas crianças apresentam ainda características positivas de socialização, nomeadamente, na relação entre pares e entre adultos. De um modo geral, todo o grupo apresenta uma evidente autorregulação sobre o seu comportamento. No que diz respeito a aspetos que devem ser desenvolvidos e merecem ser estimulados, decorrente de diversas conversas informais com a educadora cooperante, o grupo apresenta, dificuldades em regular as rotinas, dificuldades ao nível da expressão e comunicação, dificuldades no estabelecimento de regras e, por fim, a educadora

cooperante destaca que, também existem algumas dificuldades relativamente à motricidade fina.

No que concerne à criança com síndrome do espectro do autismo, decorrente de conversas informais com a educadora cooperante, a mesma informou-me que a criança estabelece uma relação de extremo interesse pelo domínio da Matemática:

Conheci pela primeira vez o menino com necessidades educativas especiais. A educadora mostrou-me como a sua relação com os números é privilegiada. (Nota de campo, dia 18/10/22).

Relativamente às famílias da sala da PPS II, estas foram caracterizadas consoante a profissão, escolaridade e idade de cada Encarregado de Educação de cada uma das crianças da sala, tal como se pode observar na Tabela 2 (cf. tabela da página seguinte). Pode-se concluir que, de forma geral, a maioria dos Encarregados de Educação têm concluído o 12º ano. Apenas cinco Encarregados de Educação têm formação além do 12º ano. Sete encontram-se desempregados, todos os outros têm emprego. Pode-se ainda, constatar que, o Encarregado de Educação mais novo tem 25 anos, existindo apenas um com esta idade e o mais velho, tem 51 anos. Por fim, resta esclarecer que existiu informação à qual não tive acesso, devido aos Encarregados de Educação não facilitarem, essa informação está indicada com um traço (-).

Tabela 2

Profissão, escolaridade e idade de cada Encarregado de Educação de cada criança da sala B

Criança	Encarregado de Educação			Encarregado de Educação		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
Ad	Desempregado/a	Técnico Informática	41	Desempregado/a	12º ano	38
Af	Desempregado/a	11º ano	51	Auxiliar de Enfermagem	6º ano	33
Al	Pintor/a	8º ano	47	Empregada/o doméstica/o	8º ano	42
Cl	-	-	-	Desempregada/o	6º ano	28
Di	-	12º ano	47	Desempregada/o	12º ano	43
Du	Engenheiro/a Civil	Licenciatura	35	Desempregada/o	Licenciatura	28
Ga	-	-	34	-	-	34
Gi	-	12º ano	37	Desempregada/o	9º ano	31
Gu	-	Licenciatura	47	-	9º ano	45
Is	-	-	43	Operadora/a	-	26
Jo	Chefe de noite	12º ano	40	-	12º ano	38
Ke	-	-	-	Empregada/o doméstica/o	7º ano	25
La	Motorista	8º ano	46	Recepcionista	12º ano	46
Li	Servente	-	31	Repositor/a de supermercado	9º ano	30
Ma	-	-	-	Ajudante de cozinha	9º ano	30
Me	-	-	-	Empregada/o doméstica/o	12º ano	38
Mi	-	-	-	Empregada/o de mesa	9º ano	28
Na	-	12º ano	30	-	12º ano	28
No	Técnico Superior de Ed. Social	Pós-Graduação	40	Empregada/o de bar	12º ano	31
Re	Pedreiro/a	9º ano	-	Empregada/o doméstica/o	11º ano	37

Nota. Informação facultada pela educadora cooperante.

1.4. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa da sala do Jardim de Infância da PPS II é constituída por dois elementos, cada um desempenha um papel específico com funções específicas no que diz respeito à educação das crianças, não sendo nenhum deles mais importante que o outro. Desta forma, a equipa é constituída pela educadora de infância cooperante e a Assistente Operacional.

No que diz respeito à educadora cooperante, esta tem 50 anos e exerce a sua função há 27 anos, sendo que a sua formação é o curso Superior de Educadores de Infância realizado na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (grau bacharelado, em 1994) e a Licenciatura em Administração Escolar e Administração Educativa realizada no Instituto Superior de Ciências Educativas, em 2008. A educadora trabalha nesta Instituição há quatro anos e é acompanhada pela Assistente Operacional

desde esta data. Acompanha já alguns elementos do grupo de crianças desde o ano letivo passado (2021/2022) conforme o registo seguinte:

A educadora trabalha na área há 27 anos, sendo que iniciou em 2017 a sua vida profissional nesta instituição, acompanhada desde 2017 pela auxiliar desta sala. Acompanham já alguns elementos do grupo desde o ano-letivo passado (Nota de campo, dia 17/10/22).

Relativamente à Assistente Operacional, esta tem o 9.º ano de escolaridade e exerce esta profissão há dezanove anos, sendo que iniciou a sua prática nesta mesma Instituição. Acompanha alguns elementos do grupo desde o ano-letivo passado e, por isso, é o segundo ano que acompanha essas crianças.

Importa referir que os elementos anteriormente referidos dividem entre si a responsabilidade de alcançar o bem-estar de todas as crianças. No que concerne às atividades desenvolvidas com as crianças é realçar que, todos os intervenientes podem interferir, sugerir e realizar atividades, não sendo uma tarefa apenas da educadora.

A equipa educativa procura sempre promover a relação com as famílias, mantendo uma boa relação, tendo como principal alicerce o respeito mútuo. A comunicação da educadora cooperante com as famílias é realizada através do email institucional e de uma aplicação (*ClassDojo*). Na aplicação a educadora cooperante consegue enviar aos Encarregados de Educação mensagens e/ou fotografias das crianças e dos seus trabalhos através de mensagens privadas/individuais ou publicando na aplicação fotografias/trabalhos em grande grupo para que todas as famílias possam visualizar.

Em relação ao processo de tomada de decisões relativas à sala da PPS II, os elementos da equipa educativa envolvidos neste são, principalmente, a educadora e, sempre que se justifique, com a opinião/conhecimento da coordenadora pedagógica ou até mesmo do estabelecimento. De acordo com Matos et al. (2015) esta partilha de tomadas de decisão é fundamental para que os diferentes elementos da equipa educativa se sintam valorizados. Silva et al. (2016) sugerem que, essa partilha poderá ser realizada através de “reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da

componente de apoio à família ou outros profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo” (p. 29). Este trabalho é imprescindível para desenvolver uma articulação na ação de todos os profissionais que trabalham com o grupo, de forma a interligar o trabalho realizado. Entre a equipa da sala, através de conversas informais, a educadora cooperante informou-me que não é necessário realizar reuniões, pois tudo é falado diariamente e sempre que seja necessário.

Por fim, importa destacar que existem mais aspetos que caracterizam a relação, não só entre os elementos da equipa educativa, mas também entre estes e as restantes profissionais da Instituição, sendo eles a comunicação e a cooperação. Existem, por isso, reuniões realizadas mensalmente e/ou sempre que exista necessidade para tal, ao longo de todo ano-letivo com todos/as os/as educadores/as da Instituição do departamento do Jardim de Infância. Para além disso, existem também reuniões nos períodos de avaliações intercalares ou de final de semestre. As decisões tomadas entre JI são realizadas em reuniões com todas as docentes e a coordenadora pedagógica. De acordo com Silva et. al (2016), “esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (p. 29). Como é expectável, este trabalho em equipa é crucial para o bom funcionamento da Instituição e para o dia-a-dia de todas as crianças que por ela passam, para que assim seja possível que a rotina destas crianças seja previsível, mas flexível. Na minha opinião, acredito que um dos pontos positivos corresponde a toda a envolvimento que existe na equipa educativa no que diz respeito tanto à tomada de decisões como ao planeamento de propostas, sendo aceite a opinião e os diversos pontos de vista de cada elemento de toda a equipa educativa da Instituição.

1.5. Caracterização do ambiente educativo

Antes de mais, considero essencial definir o conceito de ambiente educativo, uma vez que, muitas vezes, este conceito pode ser confundido ou relacionado com o espaço físico que as crianças frequentam, incluindo os materiais nele presentes.

De acordo com Borges (2019), o perfil específico de um/a educador/a de infância diz-nos que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 37). Desta forma, posso concluir que o ambiente educativo não pode ter apenas o mesmo significado que espaço físico. No entanto, Borges (2019) afirma que o ambiente educativo não é algo isolado e não pode, por isso, ser definido isoladamente, pois “faz parte de todo um conjunto de fatores que visam dar resposta a todas as necessidades educativas” (p. 37). Desta forma, a autora indica que o ambiente educativo pode ter duas influências, sendo elas direta ou indireta: a primeira diz respeito a quando “o ambiente educativo está ligado às facilitações, limitações, provocações ou impedimentos de uma determinada aquisição e a segunda acontece quando não é o ambiente que influencia a atividade e sim outros fatores” (p. 37). Silva et al. (2016) declaram que o ambiente educativo equivale ao contexto, sendo este “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5) e, por isso, deve fazer parte da construção do currículo de um/a educador/a.

Por estas razões, o ambiente educativo é de extrema importância no dia-a-dia de um/a educador/a de infância e, neste subcapítulo, pretendo caracterizar o espaço e o tempo utilizados pelas crianças do grupo da PPS II.

No que diz respeito ao espaço físico utilizado pelas crianças durante a sua rotina diária, este corresponde à sala de atividades, ao refeitório e ao espaço exterior. Cada um destes espaços serão caracterizados de seguida.

A organização da sala de atividades deve ser pensada pelo/a educador/a, tendo em conta o projeto educativo da instituição, a faixa etária das crianças, os seus interesses, fragilidades e necessidades individuais, percebendo “que o espaço que está a preparar é essencialmente um ambiente de aprendizagem infantil, que deve proporcionar às crianças a possibilidade de descobrirem o que as rodeia de forma autónoma, incentivando a ação/experimentação” (Zabalza, 2001 citado por Caixinha, 2015, p. 39). Desta forma, David e Weinstein (1987, citados por Caixinha, 2015) afirmam que todos os espaços que são proporcionados às crianças deveriam promover cinco aspetos que estão amplamente

interligados com a sua evolução: i) a “identidade pessoal”; ii) “o desenvolvimento de competência”; iii) as “oportunidades de crescimento”; iv) a “sensação de segurança e confiança” e, por último, v) as “oportunidades para contato social e privacidade” (p. 39 e 40).

A sala de atividades da PPS II está organizada por áreas:

Quando entrei pela primeira vez na sala, a educadora fez questão de me mostrar como esta está organizada. Está organizada por áreas: área da casa; área da biblioteca; área da garagem; área da expressão plástica; área do tapete/construções (área polivalente, flexível de acordo com os interesses das crianças); áreas dos jogos de raciocínio e área dos jogos de mesa. (Nota de Campo, dia 17/10/2022).

Cada uma destas áreas tem uma diferente função, o que vai ao encontro do que é dito por Forneiro (2005, citado por Caixinha, 2015): “a subdivisão por áreas auxilia as crianças nas suas escolhas, oferecendo-lhes uma série de materiais e oportunidades, devidamente orientadas e escolhidos” (p. 40). Contudo, o mesmo autor declara que o espaço deve ser sempre flexível ainda que previsível, “para que o adulto consiga, sempre que necessário reajusta-lo” (p. 40) consoante as necessidades e os interesses das crianças ao longo de todo o ano-letivo. Por este motivo e indo ao encontro do que é dito anteriormente por Forneiro (2005), no decorrer da minha prática a educadora cooperante considerou ser pertinente rever as áreas da sala com as crianças e perceber se não seria necessário reajustar alguma ou até criar uma outra área. Nesse sentido, ficou decidido, em grande grupo o seguinte:

No dia de hoje, a educadora pensou em redefinir duas das áreas da sala, reorganizando material com as crianças e definindo as funções de cada área. Agora, as áreas presentes na sala, são: área da matemática; área dos jogos de mesa; área das construções; área da biblioteca; área da casinha; área da garagem; área da escrita/expressões manuais e, por fim, área das brincadeiras. (Nota de campo dia 12/11/2022).

Assim, com o auxílio das crianças, foi possível reorganizar as áreas da sala: a primeira (área da matemática – Figura 1) é constituída por um armário com quatro prateleiras com jogos alusivos ao Domínio da Matemática, as crianças podem utilizar estes jogos em duas mesas e quatro cadeiras que também fazem parte desta área. Cada jogo e cada prateleira estão identificados com uma figura geométrica e uma cor para que, quando as crianças arrumem os jogos, consigam identificar qual o local em que o deverão fazer.

Figura 1

Área da Matemática



Depois, a área dos jogos de mesa (cf. Figura 2, na página seguinte), tem na sua organização três mesas, cinco cadeiras e dois armários com diversas prateleiras. Dessas prateleiras, oito estão ocupadas com jogos (jogos com legos, ímanes, entre outros). As restantes prateleiras estão definidas para arrumação dos trabalhos de cada criança, existe um separador para cada criança em que, cada uma vai colocar lá os seus trabalhos realizados ao longo do ano. Posteriormente, esses trabalhos são colocados e organizados em dossiers de cada criança consoante a data em que foram realizados. À semelhança da área descrita anteriormente, todos os jogos e prateleiras desta área estão identificados com

uma figura geométrica e uma cor, respectivamente, para que seja mais fácil das crianças os arrumarem. (Cf. Figura 2. *Área dos Jogos de Mesa*, página seguinte).

Figura 2

Área dos Jogos de Mesa



Em seguida, temos a área das construções (Figura 3, na página seguinte): esta área é, também, a área do tapete em que se realiza todo o momento de acolhimento. É, por esse motivo, constituída pelo tapete, por duas caixas com jogos de construções, por um calendário de todos os meses do ano e pelos mapas (do tempo, das presenças e das áreas). Este último surgiu aquando da reorganização das áreas com as crianças, pois ficou decidido que era mais fácil construir um mapa (com uma tabela de dupla entrada como modelo) também das áreas para que pudessem visualizar qual a área que queriam frequentar assim como as áreas que estão disponíveis. As crianças sugeriram ainda acrescentar neste mapa a área da criança com Necessidades Educativas Especiais, pois esta tem o seu próprio espaço com os seus próprios materiais. Relativamente ao mapa das presenças, este é em formato de tabela de dupla entrada, na primeira coluna do lado esquerdo encontram-se os nomes das crianças e na primeira linha na parte de cima encontram-se os dias do mês, as crianças devem colocar uma bola vermelha ou azul (falta ou presença, respectivamente) no seu nome em cada dia do mês, no final da tabela existe uma régua numérica e, todos os dias, as crianças verificam quantas estão a faltar e quantas estão presentes na sala. Depois, o mapa do tempo é constituído por uma tabela com todos os dias (da semana e do mês) e, consoante, o tempo, este é desenhado na tabela.

Figura 3

Área das Construções



A área da biblioteca (Figura 4) tem na sua constituição dois armários (um com livros utilizados apenas pela educadora cooperante e outro com livros para as crianças manusearem livremente), duas cadeiras e uma mesa.

Figura 4

Área da Biblioteca



Da área da casinha (Figura 5, na página seguinte), fazem parte diversos armários alusivos a uma casa: tem um roupeiro, uma cama, uma mesa, um fogão, um forno, diversos utensílios de cozinha, roupas, bonecas, entre outros.

Figura 5

Área da Casinha



Depois, a área da garagem (Figura 6) tem na sua organização um tapete e um armário com quatro prateleiras das quais fazem parte diversos jogos com carros, oficinas...

Figura 6

Área da Garagem



No que diz respeito à área da escrita (Figura 7, na página seguinte), esta foi toda organizada por mim e pelas crianças e, por isso, dela fazem parte duas mesas, quatro cadeiras e um armário com material de escrita (lápiz de cor, lápis de carvão, canetas, colas, tesouras, folhas de papel A4, cartolinas, folhas de jornal...).

Figura 7

Área da Escrita



Por fim, a área das brincadeiras tem um armário com diversos jogos alusivos a diversos temas (a casa do *Noddy*, uma casa com bonecas, um parque com dinossauros, entre outros), duas mesas e quatro cadeiras (Figura 8).

Figura 8

Área das Brincadeiras



Em relação à casa de banho, está é exclusiva da sala da PPS II, fazendo parte do espaço físico da mesma e é constituída por duas sanitas (uma mais pequena que outra), três lavatórios e uma zona de arrumação.

No que concerne ao refeitório este é um espaço extremamente amplo e

é partilhado por todas as crianças do JI e 1º ciclo, por esse motivo, é um espaço amplo. As crianças já sabem exatamente no sítio em que se devem sentar. O refeitório é de facto um espaço grande, as crianças do JI almoçam todas ao mesmo tempo. Por norma, todas crianças comem tudo. (Nota de Campo, dia 24/10/2022).

As crianças frequentam também o espaço exterior (Figura 9), localizado dentro da Instituição, constituído por um escorrega, escadas, cordas, dois bancos e um grande espaço em que as crianças podem correr, saltar, sentar-se, etc. Este espaço permite às crianças múltiplos envolvimento físicos que promovem o seu desenvolvimento.

Figura 9

Espaço exterior frequentado pelas crianças



Para além de toda a organização do espaço físico, Silva et al. (2016), realçam que também a organização do tempo faz parte da organização do ambiente educativo da sala e, por este motivo, deve ser considerado na organização do currículo do/a educador/a. Para as autoras anteriormente citadas, “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27),

existe, por isso, “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Gostaria de mencionar quatro aspetos destacados por Silva et al. (2016), as autoras declaram que o/a educador/a deve realizar um planeamento da rotina pedagógica, um planeamento do tempo semanal, mensal e a anual, promover a participação das crianças na organização do tempo e esta organização deverá ser estruturada, previsível, mas sempre flexível. Esta previsão da rotina é extremamente importante para as crianças, pois permite-lhes conhecer antecipadamente o seu dia-a-dia, “ou seja, a previsibilidade subjacente à implementação de uma rotina diária estável permite que as crianças tenham um conhecimento do seu dia-a-dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem” (Oliveira-Formosinho, 2013, citado por Morais, 2016, p. 6), reduzindo sentimentos de ansiedade, por parte das crianças e transmitindo sentimentos de segurança.

Num dia-tipo da sala de atividades da Instituição da PPS II, o tempo está organizado da seguinte forma: 1º - acolhimento; 2º - atividades estruturadas e/ou não estruturadas; 3º - higiene; 4º - almoço; 5º - atividades estruturadas e/ou não estruturadas; 6º - higiene; 7º - lanche e, por fim, 8º - despedida.

O primeiro momento diz respeito à chegada das crianças à sala, quando chegam descalçam os seus sapatos, calçam os sapatos para estar dentro da sala, tiram os seus casacos e sentam-se no tapete. Quando finalmente estão todas as crianças, realiza-se o momento do acolhimento, este momento corresponde ao preenchimento dos mapas existentes nesta área, assim como o planeamento do resto do dia e, por vezes, a leitura de uma história:

O dia teve início no tapete da sala, as crianças completam o mapa das presenças, o mapa do tempo e data completa (neste momento, as crianças soletram letra a letra como se escreve a palavra do dia da semana – sexta-feira). Após completar os mapas a educadora utiliza uma régua que se situa por baixo do mapa das presenças e faz contas com as crianças (quantos meninos estão, quantas meninas estão, quantos faltam, quantos estão no total,

etc.). No decorrer deste momento a educadora introduz o significado de semanas, meses e dias, explicando do que se tratavam. (Nota de campo, dia 21/10/2022).

Depois deste momento, as crianças distribuem-se pelas áreas da sala e, caso, exista alguma atividade estruturada, será realizada em pequenos grupos, ao longo da manhã.

Quando se aproxima a hora de almoço a educadora cooperante pede às crianças que arrumem as áreas e os diversos materiais nelas existentes, para que possam ir à casa de banho:

Por volta das 11:00, a educadora pediu para as crianças arrumarem a sala, para poderem ir à casa de banho. Quando finalmente todas as crianças estão prontas, fazem um comboio com os seus respetivos pares e vão para o refeitório almoçar (as crianças da CAF levam já os seus casacos e lancheiras). Este momento ocorre por volta das 11:30. (Nota de campo, dia 24/10/2022).

Após almoçarem, as crianças regressam à sala e, distribuem-se novamente pelas áreas existentes:

As crianças vão almoçar por volta das 11:30 e após o almoço regressam à sala. À tarde lancham (por volta das 14h) e, quando o tempo está favorável vão para o recreio brincar. Por vezes, o lanche também pode ser realizado na rua. (Nota de campo, dia 18/10/2022).

Por fim, as crianças regressam à sala para poderem apanhar as suas lancheiras e regressarem a casa:

Por volta das 14:50h, as crianças são levadas até ao portão da escola para serem entregues aos seus Encarregados de Educação. (Nota de campo, dia 18/10/2022).

Com a conclusão deste capítulo e a conseqüente elaboração das caracterizações desenvolvidas sobre a organização educativa, o grupo de crianças e as suas famílias e a equipa educativa, serão apresentadas no próximo capítulo as intenções que serviram de base à minha intervenção no decorrer da PPS II.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Silva et al. (2016) defendem que “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação” (p. 13). No presente capítulo, será realizada uma análise reflexiva da intervenção pedagógica em Jardim de Infância, sendo que serão apresentadas as minhas intencionalidades - para com as crianças, com as famílias e também para com a equipa educativa. Estas foram pensadas apenas para este contexto, considerando as características das crianças, famílias e equipa educativa nele inserido.

2.1. Intencionalidades para com as Crianças

As intencionalidades para com as crianças foram pensadas e estabelecidas tendo em conta cada criança e a sua individualidade. Desta forma, procurei refletir sobre as características de cada criança assim como do grupo.

Desde o primeiro dia de prática que pude compreender que a educadora cooperante valoriza *o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Através das notas de campo que relatam o momento do acolhimento, é possível perceber que neste momento o domínio em questão é, frequentemente, abordado:

O dia teve início no tapete da sala, as crianças completam o mapa das presenças, o mapa do tempo e data completa (neste momento, as crianças soletram letra a letra como se escreve a palavra do dia da semana – sexta-feira). (Nota de campo, dia 21/10/2022).

Desta forma, como primeira intencionalidade, pretendi dar continuidade ao trabalho realizado pela educadora cooperante e **promover o desenvolvimento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**.

De acordo com Silva et al. (2016), o desenvolvimento da linguagem oral é extremamente importante em crianças dos 3 aos 5 anos; este funciona como “um instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (p. 6). As mesmas autoras

acrescentam que o domínio do português oral com crianças dos 3 aos 5 anos deve ser promovido “através de interações com o/a educador/a, com outras crianças e com outros adultos” (p. 61). Para isso, o/a educador/a deverá “criar um clima de comunicação, escutar e valorizar o contributo de cada criança” (p. 61). Para além da emergência da linguagem oral, é ainda necessário privilegiar a linguagem escrita e, para isso, as autoras anteriormente citadas, referem que esta pode ser promovida “através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 6). Estes estímulos devem ter em conta a “importância do livro na descoberta do prazer da leitura” (*ibidem*, p. 66), pois é através deste contacto que as crianças desenvolvem a sua sensibilidade estética. As autoras referem que “o contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (p. 67). Tendo como base tudo o que foi anteriormente descrito e com o intuito de alcançar a primeira intencionalidade estabelecida, pretendi promover a linguagem oral e a linguagem escrita no momento do acolhimento, escrevendo com as crianças os dias da semana e o mês. Para além disso, em conjunto com as crianças, desenvolvemos um projeto para melhorar a Biblioteca da sala, para que, assim, as crianças a pudessem utilizar com mais frequência e terem mais prazer na sua utilização.

A segunda intencionalidade surge no seguimento da primeira, pelo que pretendi **dar voz às crianças, promovendo a sua escuta ativa**. Todas as “crianças são comunicadoras natas, dispostas a partilhar os seus conhecimentos e não deve existir um condicionamento às suas partilhas, mostrando-lhes que a sala é um espaço seguro onde podem partilhar tudo aquilo que já vivenciaram e os seus sentimentos” (Ventura & Simões, 2015, p. 299). Seguindo a mesma linha de pensamento que as autoras anteriormente citadas, pretendi estar aberta a ouvir todas as partilhas que as crianças pretendessem realizar, quer seja em conversas de grande grupo ou individualmente, considerando especialmente o momento do acolhimento, pois foi o momento em que existiu uma maior partilha por parte das crianças. Só assim, segundo as autoras citadas, “conseguiremos ouvir aquilo que as crianças nos querem dizer. Conseguiremos ouvir para além daquilo que é esperado” (Ventura & Simões, 2015, p. 299), o que origina um

sentimento de bem-estar por parte das crianças, pois que poderão sentir-se “bem com aquilo que pensam, com aquilo em que acreditam e com aquilo que trazem do seu mundo para a sala de atividades” (*ibidem*, p. 299). Desta forma, é essencial para o/a educador/a escutar as crianças, as suas partilhas, os seus medos, as suas necessidades. Esta escuta é, segundo Formosinho (2007, citado por Coelho & Vale, 2017), “entendida como um processo que procura conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, mundo de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (p. 327). Com efeito, o adulto consegue definir “o seu projeto a partir da análise de informações recolhidas na observação e escuta das crianças, no diálogo com os pais, de dados sobre o grupo (...), sobre as famílias (...) e sobre as características e recursos da comunidade” (Cardona et al., 2021, p. 67).

2.2. Intencionalidades para com a Equipa Educativa

No que diz respeito às intencionalidades para com a equipa educativa, estas foram definidas apenas para esta equipa educativa, tendo em consideração as características da mesma.

Pretendi **estabelecer uma relação de partilha com a equipa educativa** e, dessa forma, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Segundo Cardona et al. (2021), “a partilha, o debate e a reflexão conjunta entre docentes são fundamentais para o processo de melhoria da ação educativa e, simultaneamente, um meio privilegiado de desenvolvimento profissional” (p. 136) e, por esta razão, considerei importante partilhar com a equipa educativa todo o trabalho que pretendia desenvolver ao longo da PPS II, assim como escutar as suas opiniões e refletir sobre as suas sugestões.

Para além disso, pretendi, também, **estabelecer uma relação de colaboração com a equipa educativa**. De acordo com Silva et al. (2016), o trabalho colaborativo entre profissionais de educação é apenas uma das quatro medidas necessárias e essenciais “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (p. 10). As autoras referem ainda que esse trabalho colaborativo pode ser realizado a vários níveis, nomeadamente, em “reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo” (p. 29), “encontros periódicos entre todos/as educadores/as do

estabelecimento/departamento de educação pré-escolar” (p. 29) e em “encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos, estiveram ou irão estar encarregados da educação das mesmas crianças, nomeadamente educadores/as de creche, educadores/as do jardim de infância e professores/as do 1.º ciclo” (p. 29). Neste sentido, pretendi realizar reuniões regulares, ainda que informais, com a educadora cooperante e com a Assistente Operacional da sala da PPS II, de forma a poder partilhar todas as minhas intenções para a prática, assim como desenvolver a cooperação entre as minhas intenções/propostas apresentadas e a prática desenvolvida pela educadora cooperante, com o auxílio da Assistente Operacional, promovendo “uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p. 29).

2.3. Intencionalidades para com as Famílias

Em relação às famílias, estabeleci também duas intencionalidades a alcançar ao longo de toda a minha prática da PPS II.

Pretendi, em primeiro lugar, **envolver as famílias no quotidiano das crianças da sala da PPS II**. De acordo com Silva et al. (2016), “a relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (p. 28). Para isso, a relação estabelecida deve privilegiar a comunicação entre a família e o/a educador/a, que pode ser realizada “através de trocas informais (orais ou escritas) ou momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (Silva et al., 2016, p. 28). Pretendi, com o auxílio da educadora cooperante, mostrar às famílias os trabalhos que as crianças foram desenvolvendo ao longo de toda a minha prática. A educadora cooperante utiliza uma aplicação (*ClassDojo*) para mostrar às famílias os trabalhos das crianças, dessa forma, previ dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante e solicitar-lhe que enviasse às famílias os trabalhos que fomos realizando. Para além disso, aquando da realização do Projeto da Biblioteca, foi solicitado às famílias livros que tivessem em casa, que não usassem e que pudessem doar à Biblioteca da sala.

As famílias tiveram ainda acesso à divulgação desse Projeto, através da aplicação utilizada pela educadora cooperante.

Decorrente da primeira intencionalidade, surge a segunda, pois que, para que a família possa estar envolvida na vida escolar das crianças, é necessário que exista comunicação entre a equipa educativa e a família. Por isso, pretendi **promover a comunicação entre a equipa educativa e a família**. Esteves (2012, citado por Salvador, 2013) defende que, para existir “um bom relacionamento entre jardim de infância/educador e família, é necessário que exista uma boa comunicação para que possam ser desenvolvidas atividades e eventos em função da criança” (p. 13). Só através da comunicação, é possível transmitir conhecimentos, ideias, sentimentos, necessidades e fragilidades; por essa razão, é necessário que a equipa educativa estabeleça uma comunicação de qualidade em que, o/a educador/a deverá “escutar os pais de forma aberta com atenção ao que é dito, sem fazer qualquer tipo de juízo de valor, de forma a compreender adequadamente o que é dito” (Guzman, 2012, citado por Salvador, 2013).

Considero que desenvolvi a minha prática educativa de acordo com as intenções apresentadas ao longo de todo este subcapítulo, servindo de base à minha ação educativa. No decorrer da PPS II, tendo em conta as características descritas no capítulo anterior e com base nas intenções presentes neste capítulo, surgiu a problemática para a investigação que é apresentada no próximo capítulo.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | ''

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática de estudo emergente da PPS II surgiu de uma necessidade do grupo observada por mim. Desde o primeiro dia de prática que me mantive *atenta* a toda a dinâmica e, após a primeira semana, consegui perceber a rotina das crianças da sala da PPS II. Para além disso, em diversas conversas informais com a educadora cooperante pude perceber qual a organização da sala de atividades. Esta está organizada por áreas:

Quando entrei pela primeira vez na sala, a educadora fez questão de me mostrar como esta está organizada. Está organizada por áreas, das quais fazem parte a: área da casa; área da garagem; área da expressão plástica; área do tapete/construções (área polivalente, flexível de acordo com os interesses das crianças); áreas dos jogos de raciocínio e área dos jogos de mesa. A sala tem ainda uma casa de banho com dois lavatórios, duas sanitas (uma maior e uma mais pequena) e um poliban. (Nota de campo, 17/10/2022).

Quando percebi como é que a sala estava organizada, mantive-me atenta a cada uma das áreas, à sua composição e à sua utilização por parte das crianças. Constatei que a área da Biblioteca era a área menos utilizada pelas crianças. Esta área era apenas constituída por duas estantes com livros, uma mesa e duas cadeiras. Ao longo das semanas seguintes, pude compreender que um dos interesses do grupo são as histórias, o que me fez questionar sobre o porquê daquelas crianças não usarem a área da Biblioteca. Surge, assim, a problemática do presente relatório: **A escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades.**

Da problemática emergente, surgiram as seguintes questões: i) *Quais as razões da escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades?*; ii) *De que forma se pode colmatar essa escassez de procura?* e, por fim, iii) *Qual a relevância da Área da Biblioteca para o grupo de crianças?*

Para dar respostas a estas questões, defini três objetivos: i) **analisar as razões da escassa procura por parte das crianças na Área da Biblioteca da sala de atividades;** ii) **colmatar a escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala**

de atividades através do desenvolvimento de um projeto de intervenção e, por último, iii) **analisar e avaliar o impacto e os contributos das atividades realizadas em torno da problemática identificada.**

Tendo por base os objetivos e as questões anteriormente enunciadas, irei no próximo subcapítulo, contextualizar teoricamente a problemática apresentada.

3.2. Revisão da literatura

O presente subcapítulo contempla, para além da revisão da literatura em torno da problemática identificada, algumas das reflexões semanais realizadas ao longo da prática e, por esse motivo, presentes no Portefólio Individual da PPS II (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, em Anexos ao Relatório). Este subcapítulo encontra-se dividido em três partes que considero fundamentais de forma a entender melhor a problemática emergente.

3.2.1. Literatura para a infância e o papel do/a educador/a

O conceito de literatura para a infância surge definido por Barreto (2002, citado por Rosa, 2007), “como a expressão que continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 163). Rosa (2007) acrescenta que a literatura para a infância assume-se “como toda a produção literária, intencionalmente concebida pelo adulto, com vista a atingir um público de potencial recepção infantil, atendendo à especificidade e à faixa etária do seu destinatário – a criança” (p. 168).

Em relação aos géneros que a literatura para infância pode contemplar, Veloso e Riscado (2002, citados por Rosa, 2007) mencionam que os géneros literários da literatura para a infância podem ser “desde o lírico até o dramático, passando pelo narrativo” (p. 168). Contudo, os autores acrescentam que, em Portugal, os mais frequentes são os narrativos, principalmente, “os contos tradicionais, populares e os contos e novelas de autor, referindo também a poesia de autor, as rimas tradicionais (trava-línguas,

lengalengas, provérbios e rimances), assim como as obras de domínio teatral” (pp. 168-169).

O contacto das crianças com a literatura é importante desde os seus primeiros anos de vida, pois “contactando com diversos suportes e materiais de escrita, desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 116). Mendes e Velosa (2016), afirmam que, “quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo conceções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita” (p.116). Desta forma, o adulto deve incentivar este contacto precoce.

O adulto é o principal responsável pelo contacto da criança com a literatura o que, por sua vez, se assume na responsabilidade de “criar contextos educativos que promovam e facilitem o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – e deixar as crianças manusearem livremente esses materiais diversificados, de modo a estimular a sua curiosidade sobre o impresso” (Mendes & Velosa, 2016, p. 117). Marchão (2013, citado por Mendes & Velosa, 2016) menciona que o/a educador/a deve promover o contacto com a literatura desde tenra idade, mas sempre “de forma consciente e com intencionalidade pedagógica, criando oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global” (p. 117). Para isso, as autoras anteriormente citadas defendem que o/a educador/a deve recorrer a “estratégias que, não tendo obviamente como intuito escolarizar o processo de aquisição das conceções infantis sobre o código escrito (e o visual), auxiliem as crianças a envolverem-se ativamente e de forma significativa e contextualizada no processo de descoberta da escrita” (Mendes & Velosa, 2016, p. 117). Uma das estratégias referidas por Veloso (2005, citado por Mendes & Velosa, 2016), é a seleção cuidadosa dos livros que o adulto apresenta à criança. O/A educador/a deve realizar uma seleção crítica porque lhe “compete apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva do recetor infantil, que estimulem a sua sensibilidade artística e lhe permitam apurar o gosto” (p. 118). Desta forma, segundo o

mesmo autor, o/a educador/a não deve ignorar, mas sim ter em atenção os gostos e interesses da literatura demonstrados pelas crianças pois, só assim, poderá promover o interesse pela leitura num futuro próximo, de forma a que as crianças se sintam apaixonadas e envolvidas com os livros e com todo o universo que envolve o mundo da leitura. Contudo, é importante que o adulto apresente à criança

livros de qualidade estética e literária – livros que alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças e permitem estimular o gosto pela leitura (ou pela audição da leitura em contexto pré-escolar); livros que emocionam e deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações; livros que desafiam a ver o mundo com os olhos da fantasia e a aventurar-se pelos caminhos da ficção; livros que potenciam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional das crianças, se devidamente abordados em contexto educativo pelo educador de infância (Mendes & Velosa, 2016, p. 118).

Para além disso, Rigolet (2006, citado por Silva, 2014) defende que uma das principais razões para o/a educador/a ler histórias às crianças, prende-se com o facto de lhes possibilitar a oferta de “ouvirem e contactarem com uma linguagem descritiva e narrativa que (...) deve ser usada com imaginação e construções sintáticas de um grau de complexidade ligeiramente superior ao das suas próprias produções” (p. 12).

O autor anteriormente citado destaca uma das dificuldades das crianças e um elemento bastante apreciado por elas e que devem ser da consideração do/a educador/a: o reconto, “quando se lhe pede para “recontar” uma história, mesmo que parcialmente, mas se o conto (e recontos) for complementado com um suporte visual concreto, a criança poderá expressar-se mais facilmente” (p. 12) e a dramatização de histórias correspondente a um dos elementos mais apreciados pelas crianças, “pois quando lidas de forma muito expressiva, a ênfase dada a cada palavra ou expressão traduz sentimentos e emoções que de outra maneira não se poderiam experienciar” (Rigolet, 2006, citado por Silva, 2014, p. 12).

Desta forma e seguindo a mesma linha de pensamento dos autores supracitados, “o papel do jardim-de-infância e todos os contactos precoces aí proporcionados é essencial na promoção do envolvimento com a leitura” (Mata, 2008, p. 71). Por esse motivo, a autora defende que o envolvimento com a leitura deve contemplar quatro vertentes: “Quando e com que frequência se lê? Como se lê? Com quem se lê ou se partilham as leituras? Porquê, quais as razões e motivos por que se lê?” (Mata, 2008, p. 71).

No que respeita à primeira vertente, a autora indica que a leitura deve ser feita com regularidade para que seja possível promover o envolvimento da criança com a leitura e, por essa razão, não pode ser utilizada em “situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade” (Mata, 2008, p. 71). O/A educador/a deve aplicar a leitura em tarefas reais da sua rotina com as crianças, isto é, “ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, (...) são actividades que surgem em contexto de educação pré-escolar e que poderão ser exploradas e aproveitadas para transmitir o sentido da leitura” (Mata, 2008, p. 71). Para além disso, a leitura de histórias é uma das actividades mais importantes, pois não promove apenas “o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p. 72), mas estimula também “o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura” (Mata, 2008, p. 72).

Como se lê? Mata (2008) defende que a forma como o/a educador/a lê é influenciada por diferentes fatores como, por exemplo, o seu interesse, a sua fluência em leitura e o modo como consegue mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o assunto que o/a vai “permitir compreender, de forma diferenciada, a mensagem escrita” (p. 72).

Em relação à quarta vertente, no Jardim de Infância, a leitura, por norma, não é uma atividade realizada individualmente, pois as crianças ainda não sabem ler, “contudo, é importante, nestas idades, alargar a vertente social da leitura, para que criem hábitos e o gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros, relativamente às leituras que se fazem” (Mata, 2008, p. 73).

Por fim, no que diz respeito à vertente “*Porquê, quais as razões e motivos por que se lê?*”, é essencial que as crianças se apercebam da funcionalidade da leitura. Quando

isto acontece, “interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem e apropriam-se delas com maior facilidade. Também quando desenvolvem interações positivas e se vão sentindo competentes e satisfeitas, vão desenvolvendo, em paralelo, atitudes positivas face à leitura” (Mata, 2008, p. 74).

Assim, é possível compreender que a literatura para a infância tem um papel preponderante na vida das crianças, no seu dia-a-dia. Contudo, importa destacar que o/a educador/a tem um papel fundamental em todo este processo.

3.2.2. O papel da família na literatura para a infância

Para Sabino (2008, citado por Santos, 2010), a família assume um papel primordial como unidade social em que a criança se insere, sendo nela que se inicia e se desenvolve ao nível social. Compete à família preocupar-se com o bem-estar da criança, com “o seu desenvolvimento físico e psicológico, e consequentemente, também deveriam (...) proporcionar o primeiro contacto com o livro e desenvolver as primeiras estratégias, tendentes a despertar na criança o gosto pela leitura, e o prazer de ouvir ler” (p. 9). Este primeiro contacto com os livros, pode ser designado de fase de pré-leitura, sendo o “primeiro contacto com os contos e o livro, que todos guardamos na memória, pode ser o primeiro passo para a formação do leitor” (Santos, 2010, p. 9).

Para que este primeiro contacto possa acontecer no seio familiar, Manzano (1988, citado por Santos, 2010) afirma que a existência de “uma biblioteca familiar seria o ideal, mas não sendo possível, o próprio quarto poderá acolher alguns livros, e torna-se o espaço onde todos se encontram e compartilham” (p. 10). Para além disso, Santos (2000, citada por Santos, 2010) salienta que a família pode privilegiar “o desenvolvimento de hábitos de leitura, nomeadamente: a presença em casa de diversos suportes de escrita, incluindo o livro, que familiarizará desde cedo a criança, e favorecerá o seu encontro com a escrita” (p. 10), o que, consequentemente, privilegia o seu crescimento num meio em que a leitura faz parte do seu quotidiano, “tornando-se a criança mais receptiva em relação à sua aprendizagem, e em que os pais como leitores funcionam como modelos” (p. 10).

Com todo este envolvimento da família como contributo para a criança se envolver no mundo da literatura, são muitos os benefícios de que a criança pode usufruir

com este envolvimento. Kirby e Hogan (2008, citados por Mata, 2012) defendem que existem três aspectos fundamentais que resultam do contributo das famílias: o primeiro diz respeito a uma cultura de leitura “onde naturalmente surgem e são valorizadas as utilizações da leitura” (p. 224). O segundo desenvolve-se em simultâneo, está interligado com o primeiro e corresponde ao desenvolvimento de “competências básicas de literacia (e.g. reconhecimento de letras, de palavras, decifração)” (p. 224). Por fim, são promovidas “outro tipo de competências, mais associadas à reflexão sobre o oral (competências fonológicas)” (p. 224). O mesmo vai ao encontro do que é dito por Purcell-Gates (2001, citado por Mata, 2012), que destaca: “esta influência das práticas de literacia familiar nos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, pode dar-se tanto ao nível da compreensão dos princípios de organização da linguagem escrita, como também da sua utilização e funcionalidade” (p. 224).

Em suma, a família assume ter um papel crucial na introdução da literatura para a infância desde a mais tenra idade, contribuindo para o envolvimento da criança com a literatura. Isto porque, é no contexto familiar que a criança deverá ter o seu primeiro contacto com a leitura, através da audição de histórias e do contacto direto com livros. Este contributo da família evidencia benefícios para a criança, desde o seu desenvolvimento ao nível da linguagem ao desenvolvimento da compreensão oral sendo, por isso, essencial que a família se considere como fator primordial no contacto da criança com todo o mundo que envolve a leitura.

3.2.3. A área da Biblioteca numa sala de atividades de Jardim de Infância

No Jardim de Infância, é muito comum a existência de várias áreas numa sala de atividades, pelo que, entre elas, pode estar presente a área da Biblioteca. Esta área surge como um processo de sensibilização para a linguagem escrita e, por esse motivo, “a qualidade e variedade dos materiais é essencial e todo o ambiente educativo deve ter diferentes tipos de suporte que remetam para funções e conteúdos diversos associados à escrita” (Martins et al., 2020, p. 9). Desta forma, seguindo a linha de pensamento destes autores, na área da Biblioteca devem ser privilegiados os livros, nomeadamente “livros de histórias, dicionários, livros de culinária, livros temáticos, livros de arte, entre outros,

que sejam usados na rotina diária, a que as crianças tenham acesso e possam requisitar regularmente” (Martins et al., p. 9). Para que a criança aumente o seu número de experiências e oportunidades de contactar com diferentes usos e funções do código escrito, é necessário que a mesma tenha contacto com suportes escritos disponibilizados o mais rico e diversificados possível.

A área da Biblioteca contribui para que a criança tenha contacto com o universo da leitura desde a sua mais tenra idade e, por esse motivo, deve ser uma ferramenta importante que deve ser tida em conta pelo/a educador/a e deve estar presente na sua prática pedagógica, “tendo a sua utilização uma intencionalidade educativa, ainda que muitas vezes seja dinamizada como uma componente lúdica, que é fundamental e não pode estar ausente no contacto precoce das crianças com o livro e a leitura” (Silva, 2014, p. 13). Desta forma, seguindo a mesma linha de pensamento da autora, o/a educador/a assume o papel de “conceber e organizar um espaço destinado aos livros e afins (revistas, jornais, catálogos, fotografias), bem como, materiais lúdicos, como os fantoches, ou seja, ao adulto compete-lhe enfatizar este espaço, onde as crianças se sintam seguras e confortáveis” (p. 13). Assim, este espaço irá contribuir para a aprendizagem global das crianças.

De acordo com Dias (2017), a Biblioteca deve ser uma área que transmite algum conforto e não deve ser apenas constituída por livros e revistas, deve também envolver “trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito de algumas atividades e/ou projetos, juntamente ou perto da biblioteca deve existir uma oficina da escrita. Nesta área, os materiais devem promover a aprendizagem da escrita” (p. 22). Assim, os momentos de leitura neste espaço, devem transmitir prazer à criança, em que esta “possa ver o que está a ser lido, apontar para as palavras e imagens e dialogar acerca das imagens e da história. Mas também é importante que a criança possa ter oportunidade de escolher o livro” (Silva, 2014, p. 14), assim como estes estarem ao seu alcance.

Riley (2004, citado por Silva, 2014) afirma que todas as salas de atividades quer de Creche como de Jardim-de-Infância, deveriam contemplar um espaço especialmente destinado à literacia. Neste espaço, poderia existir

uma área de escrita (...) com todos os tipos de instrumentos e de materiais para escrever e rabiscar, canetas, lápis, papéis, envelopes, cartões e livrinhos em branco já prontos, onde as crianças possam escrever histórias e poemas, todos com uma apresentação atraente e bem ao seu alcance. E também uma zona sossegada, mobilada, com almofadas e um tapete, nela colocando uma série de livros 16 variados e de grande qualidade, que as crianças possam desfolhar sozinhas ou partilhar com um adulto (p. 15).

Com a conclusão deste subcapítulo, constatei que uma das razões pela qual as crianças não utilizavam frequentemente a área da Biblioteca poderia estar relacionada com a origem do espaço físico, espaço este constituído apenas por duas estantes com livros (uma com livros da educadora cooperante e outra com livros para as crianças poderem manusear livremente), duas cadeiras e uma mesa. Tal como alguns autores anteriormente citados referem, esta área deverá transmitir algum conforto às crianças, nomeadamente, ser constituída por recursos que não sejam apenas livros/revistas podendo ter na sua constituição recursos mais lúdicos. Desta forma, decidi, com o apoio da educadora cooperante, iniciar um Projeto guiado pela Metodologia de Trabalho de Projeto - projeto elaborado no âmbito da Unidade Curricular *Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI)* (cf. Anexo D. Projeto de CDEI, pp. 208-283). Este Projeto teve como objetivos: i) reconstruir a Biblioteca com as crianças, tornando-a um espaço confortável e ao gosto delas; ii) promover atividades que proporcionem a utilização da área da Biblioteca sem a supervisão/auxílio do adulto e iii) envolver as crianças em todo o processo.

3.3. Roteiro metodológico e ético

Após enquadrar teoricamente a problemática que pretendi investigar no presente relatório, importa agora definir o roteiro metodológico e ético da investigação.

Esta investigação é de natureza qualitativa e, por isso, é descrita por cinco características definidas por Bogdan e Biklen (1994), sendo estas: i) “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o

instrumento principal” (p. 47), isto é, a fonte direta da investigação que pretendo realizar vai ser o contexto educativo no qual estou inserida, sendo eu, enquanto investigadora-estagiária o instrumento principal, no sentido em que, tudo será revisto por mim e todos os instrumentos utilizados serão da minha autoria; ii) “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), isto porque, segundo os mesmos autores e aplicando-se também à presente investigação, os dados recolhidos serão através de palavras e não de números; iii) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), ou seja, todo o processo da investigação será mais importante do que a própria conclusão da investigação, é de realçar que considero esta característica uma das mais importantes; iv) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), uma vez que a presente investigação pretendeu ser rigorosa, nomeadamente no que respeitou à recolha de dados, tendo sido respeitado e transcrito tudo o que foi observado e referidos pelos participantes do estudo realizado.

Desta forma, baseada nos princípios da *Investigação-Ação*, dado curto o período contemplado para a realização da PPS II (entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023), desenvolvi um **projeto de intervenção com o grupo de crianças**, de forma a dar resposta a dois dos três objetivos que defini no âmbito da investigação que realizei: **i) colmatar a escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades através do desenvolvimento de um projeto de intervenção e ii) analisar e avaliar o impacto e os contributos das atividades realizadas em torno da problemática identificada.**

Coutinho et al. (2009) defendem que existem diversas respostas com diferentes propostas de definição do conceito *Investigação-Ação*, pelo que gostaria de destacar aquelas que, na minha perspetiva, se enquadram na investigação que realizei. Para Lomax (1990, citado por Coutinho et al., 2009), a *Investigação-Ação* é definida “como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 360). Dick (1999, citado por Coutinho et al., 2009) acrescenta que este método pode ser considerado “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que altera entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Este processo

cíclico é constituído por diversos ciclos: “nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360). Por outro lado, Noffke (2002, citado por Cardoso, 2014) refere que a Investigação-Ação é definida por ser “uma forma de pesquisa que ocorre, no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo” (p. 11).

Para caracterizar a Investigação-Ação, Coutinho et al. (2009), destacam cinco aspetos que diversos autores consideram como principais características deste método, sendo comuns à presente investigação: i) uma investigação participativa e colaborativa, na medida em que todos os intervenientes participam no processo; eu, enquanto investigadora-estagiária, também participei em todo o processo pois, “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009, p. 362); ii) prática e interventiva, isto porque, não é apenas constituída por teoria, pois que pretendi com esta investigação intervir/transformar a realidade. Como refere Coutinho (2005, citado por Coutinho et al., 2009), “não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (p. 362); iii) cíclica, pois tal como já foi referido, este método “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudanças, que são então implementadas e avaliadas como a introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009, p. 362). Neste sentido, propus-me, com esta investigação, completar pelo menos um ciclo (devido ao curto período da PPS II); iv) crítica, ou seja, todos os intervenientes são críticos porque “mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363). Pretendia que as crianças utilizassem com maior regularidade a área da Biblioteca e que a transformassem ao seu gosto, com a realização de atividades na Biblioteca sem o auxílio do/a adulto/a e, por fim, v) a investigação-ação é “auto-avaliativa, porque as mordicações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Para responder às questões que defini para esta investigação, utilizei as seguintes **técnicas de recolha de informação**: observação direta participante e não participante, com a elaboração de notas de campo diárias e a realização de reflexões semanais (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, em Anexos ao Relatório) inquéritos por questionários aplicados às famílias das crianças da sala da PSS II e uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Foi elaborado um guião para cada técnica (cf. Anexo E. Guião Inquérito por Questionário, pp. 284-286 e Anexo F. Guião da entrevista à educadora cooperante, pp. 287-289).

No que respeita à observação direta participante e não participante, esta faz parte de uma das três técnicas definidas por Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), baseadas na observação e que estão “centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (p. 373). Tomás (2011), acrescenta que a observação participante permite “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” (p. 149). Desta forma, realizei o cruzamento de dados através da elaboração de diversas notas de campo e sucessivas reflexões. Estanque (2005, citado por Tomás, 2011) afirma que existem duas dimensões que fazem parte desta técnica: “a crítica auto-reflexiva, que é exigida pelo problema da interacção entre observador-observados e a questão da articulação estrutura-acção na análise das práticas sociais” (p. 149).

Coutinho (2011, citado por Batista et al., 2021) declara que o inquérito por questionário é utilizado quando o investigador pretende “inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações” (p. 17) e, por este motivo, foi esta a técnica aplicada às famílias, pois pretendia analisar o ponto de vista das famílias no que diz respeito à problemática supramencionada.

De acordo com Duarte (2004), as entrevistas são importantes quando se necessita de analisar práticas, crenças e valores, “em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (p. 215). Nesta investigação, pretendeu-se analisar as crenças/opiniões da educadora em relação à relevância da literatura para a infância e à pertinência da existência da área da Biblioteca numa sala de actividades; pretendeu-se,

ainda, analisar as crenças/opiniões das famílias das crianças em relação à literatura para a infância e ao contacto das crianças com esta fora do contexto escolar. Ferreira (2013, citado por Reste, 2015), defende que as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas não são consideradas como uma conversa aberta nem como um questionário excessivamente estruturado e, nesse sentido, têm três objetivos: i) “permitir o acesso ao não observável, provocando “uma espécie de introspeção” e o acesso às representações atuais mesmo de acontecimentos passados” (p. 227); ii) “identificar e relacionar esses “não-observáveis” com variáveis e relações” (p. 227) e, por último, iii) “ajuizar sobre a coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos, ao realizar, por exemplo, a triangulação de fontes” (p. 227).

Para analisar os resultados, tanto das entrevistas como dos inquéritos por questionário, recorri à técnica da *análise de conteúdo*. De acordo com Oliveira et al. (2003), “a análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas” (p. 4), tendo como base a origem da mensagem, ou seja, quem disse e qual o contexto e, conseqüentemente, quais os seus efeitos. Desta forma, segundo aqueles autores, esta técnica corresponde a “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados” (Oliveira et al., 2003, p. 5). Godoy (1995, citado por Silva et al., 2005) defende que a utilização da análise de conteúdo tem por base três fases: a primeira consiste na pré-análise em que se organiza o material; a segunda corresponde à descrição analítica, ou seja, a exploração do material, isto é, o material anteriormente organizado. Nesta etapa, a análise será aprofundada e apoiado por fundamentação teórica. Por fim, a última fase diz respeito ao tratamento dos resultados, em que é apresentada uma reflexão sobre os resultados obtidos, esta fase também pode ser denominada de interpretação referencial, pois são realizadas interpretações referenciais dos resultados.

No que diz respeito ao roteiro ético, este encontra-se em anexo (cf. Anexo G. Roteiro Ético, pp. 290-295). No roteiro elaborado, são abordadas as seguintes dimensões: objetivos do trabalho; custos e benefícios; respeito pela privacidade e confidencialidade; decisões sobre quais as crianças a envolver e a excluir; planificação e definição dos

objetivos e métodos da investigação; consentimento e assentimento informado; uso e relato das conclusões; possível impacto nas crianças, famílias ou equipa; informação às crianças e adultos/as envolvidos/as e tratamento dos dados. Estes aspetos foram todos construídos com base nos princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011) e com os apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012).

Em relação ao primeiro aspeto, os objetivos da investigação foram explicados a todos os intervenientes (educadora cooperante e famílias das crianças da PPS II), esclarecendo que toda a informação utilizada na investigação jamais seria manipulada ou utilizada para outros fins, pois tal como Tomás (2011) enuncia, “tenta-se desta forma evitar a utilização ou manipulação” (p. 161).

No que concerne aos custos e benefícios da investigação, esta apresentou custos no que toca ao tempo disponibilizado, pois tanto as famílias como a educadora cooperante necessitaram de tempo para responder à entrevista e aos inquéritos por questionário, tempo esse que poderia ser passado com as crianças. Os benefícios da presente investigação são, sobretudo, benefícios para as crianças, pois pretendia-se modificar/transformar a área da Biblioteca. Para além disso, realizaram-se diversas atividades que podem ser desenvolvidas nessa mesma área de forma autónoma, permitindo-lhes adquirir diversas aprendizagens.

Sobre a dimensão “respeito e confidencialidade”, foi acordado com todos os intervenientes que nunca seriam mencionados os seus nomes, das crianças, da equipa educativa e da OS. Realço que foi elaborada uma lista com a educadora cooperante que contempla abreviaturas dos nomes das crianças para que pudessem ser utilizadas nas notas de campo, reflexões semanais e na própria investigação.

O estudo incluiu todas as crianças da sala de atividades da PPS II, pois que se pretendia que as crianças transformassem a Biblioteca da sala de atividades. Todas as crianças que manifestaram interesse puderam participar neste processo.

Relativamente à “planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” é de realçar que, quando a entrevista e os inquéritos por questionário foram entregues à educadora cooperante e às famílias, todos foram informados sobre quais os objetivos da investigação, assim como a sua natureza, os métodos, a estimativa do tempo de duração e, posteriormente, após a conclusão da investigação, todo o processo de

elaboração e os resultados da mesma estarão disponíveis para que todos os intervenientes os possam consultar. Estes procedimentos vão ao encontro do que declara Tomás (2011): “os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).

No que diz respeito ao consentimento informado, Tomás (2011) defende que este não deve ter “apenas como objetivo o preenchimento de um protocolo fixo (...) os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares” (p. 164). O consentimento dado às famílias foi analisado e adaptado consoante o *feedback* e comentários da supervisora institucional e da educadora cooperante. Deste modo, os inquéritos por questionário e a entrevista foram entregues com um breve texto, que se encontra presente no roteiro ético (cf. Anexo G. Roteiro ético, pp. 290-295), em que foi explicado qual a finalidade do inquérito/entrevista e que seria garantido o anonimato em relação ao/à mesmo/a.

Sobre o “uso e relato das conclusões”, tanto o processo da investigação como os seus resultados, estarão disponíveis para consulta. Ao longo de toda a prática e do desenvolvimento do trabalho seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto, a educadora cooperante enviou fotografias às famílias sobre todo este processo, através da aplicação (*ClassDojo*), incluindo fotografias do antes e do depois da implementação do projeto desenvolvido com as crianças.

Considerarei que a investigação teve um impacto *positivo* na vida de todos os intervenientes. Creio que, ao realizar a investigação, a educadora cooperante e as famílias puderam refletir sobre o contacto das crianças com a literatura para a infância, assim como o seu impacto. Para além disso, as crianças puderam realizar diversas aprendizagens, aumentar os seus conhecimentos e utilizar, com maior frequência a área da Biblioteca.

De forma a devolver a informação do processo e dos resultados da investigação, a educadora cooperante enviará às famílias das crianças da PPS II, via *email*, um exemplar do relatório elaborado.

Por fim, em relação ao tratamento de dados, tanto eu, como a educadora cooperante e a supervisora institucional, tivemos acesso aos dados que recolhi, na medida

em que os documentos foram partilhados entre todas. Todos os documentos e fotografias estão guardados no meu computador pessoal, protegido por uma palavra-passe, assim como numa *Pen USB*, utilizada apenas para fins académicos.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Este subcapítulo apresenta a análise dos dados que recolhi, enquadrando-os no contexto em que foram obtidos. As notas de campo e as reflexões semanais em torno da problemática identificada para esta investigação encontram-se em anexo (cf. Anexo A. Portefólio Individual da PPS II, em Anexos ao Relatório). As respostas da educadora cooperante à entrevista realizada podem ser, também, consultadas em anexo (cf. Anexo H. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante, pp. 296-298), bem como as respostas ao inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças da PPS II (cf. Anexo I. Respostas das famílias ao inquérito por questionário, pp. 299-302). Tal como é referido no subcapítulo anterior, a análise, tanto da entrevista como dos inquéritos por questionário, foi realizada através da técnica da análise de conteúdo, sendo que foram elaboradas duas tabelas com a categorização dos dados, o que pode ser confirmado em anexo (cf. Anexo J. Análise da entrevista, p. 303 e Anexo K. Análise dos inquéritos por questionário, p. 305). Para além disso, considere fundamental apresentar um breve resumo do Projeto realizado no âmbito desta investigação, em articulação com a Unidade Curricular de *Conhecimentos e Docência em Educação de Infância*.

No que se refere à observação realizada, apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de notas de campo que evidenciam e ilustram as minhas *inquietações* e reflexões realizadas acerca da problemática identificada:

Hoje dei início ao Projeto que irei realizar com as crianças da sala B. O projeto teve origem numa necessidade identificada por mim: a escassa utilização da biblioteca da sala de atividades e a falta de uma área que estimule a imaginação/criatividade das crianças da sala B. Assim, o tópico do projeto é: *Como podemos utilizar mais a nossa Biblioteca?*. Sendo este grupo um grupo

extremamente interessado por histórias, é difícil compreender porque é que não dão praticamente uso à área da biblioteca da sala B; por isso, com a realização deste projeto, eu, a educadora cooperante e as crianças, vamos tentar alterar/ organizar/ construir novos recursos, de forma a utilizarmos frequentemente a nossa biblioteca. (Nota de Campo, 23/11/2022).

Decorrente da nota de campo anterior, realizei alguma revisão de literatura, o que me fez refletir sobre uma das possíveis razões pelas quais as crianças não utilizavam a Biblioteca - a constituição do espaço físico desta área.

Ao longo da realização de todo o Projeto, foi possível observar o entusiasmo das crianças:

A terceira fase do projeto está a correr de forma expetável. As crianças estão a gostar de construir as marionetas. Gostaria de destacar que no final do dia, perguntei às crianças quais foram as marionetas que construíram e todas as conseguiram identificar, mostrando que, realmente, o trabalho era delas. (Nota de campo, 29/11/2022).

Decorrente da terceira fase do Projeto, pude perceber que o entusiasmo das crianças em relação a esta área foi crescendo, tal como se pode constatar na nota de campo anterior. Deste modo, acredito que, ao fazerem parte da transformação desta área, o interesse das crianças aumente progressivamente. Para além disso, algumas das atividades realizadas no âmbito do Projeto surgiram do total interesse das crianças, como por exemplo:

Da parte da tarde, realizei com três crianças o jogo do Robô DOC. As crianças demonstraram um grande interesse no jogo e, por esse motivo, pensei em realizar um tapete em cartão e promover várias atividades com o robô, mas de temas diferentes. (Nota de campo, 16/12/2022).

Através da nota de campo seguinte (04/01/2023), é possível perceber que a transformação realizada foi baseada nas decisões das crianças; procurei elaborar propostas de atividades abertas às sugestões/decisões das crianças:

A atividade teve um desenrolar positivo. As crianças perceberam o que são temas das histórias e, rapidamente, organizámos os livros consoante os diversos temas. Para além disso, decidiram que iríamos identificar os temas com papel autocolante de diversas cores, colocado na lombada de cada livro. No armário foi decidido que vamos colocar uma tira da respetiva cor para que se pudessem arrumar os livros e saberem qual o sítio onde os vão arrumar quando os tiram. (Nota de campo, 04/01/2023).

Quanto às conceções da educadora cooperante e das famílias em relação à literatura para a infância, a educadora cooperante refere que a literatura para a infância diz respeito a “um processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante), através do qual a criança adquire diversas competências. Por sua vez, as famílias das crianças referem, na sua maioria, que a literatura para a infância corresponde à leitura, nomeadamente, à “leitura dirigida às crianças até +/- 12 anos de idade” (excerto do inquérito por questionário aplicado à família 5). O mesmo vai ao encontro do que é dito por Barreto (2002, citado por Rosa, 2007) que define a literatura para a infância “como a expressão que continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 163). Rosa (2007) acrescenta que, tal como é referido pela família 5, a literatura para a infância diz respeito a “toda a produção literária, intencionalmente concebida pelo adulto, com vista a atingir um público de potencial recepção infantil, atendendo à especificidade e à faixa etária do seu destinatário – a criança” (p. 168).

Quando questionadas sobre o papel da literatura para a infância, tanto as famílias como a educadora cooperante referem que este papel é de grande importância, desenvolvendo competências nas crianças, nomeadamente, “o vocabulário e conhecimento de linguagem contextualizada” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). As famílias acrescentam alguns fatores que acreditam fazerem

parte do papel da literatura para a infância, tais como, o desenvolvimento da inteligência, da curiosidade, o gosto pelas histórias e um papel de cooperação, isto é, “a cooperação com a escola” (excerto do inquérito por questionário aplicado à *família 9*). O que é referido pelas famílias e pela educadora cooperante está de acordo com o que é defendido por Mata (2008, citado por Mendes & Velosa, 2016), pois o autor afirma que o contacto das crianças com a literatura é de extrema importância, uma vez que “contactando com diversos suportes e materiais de escrita, desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (p. 116).

Relativamente à existência da área da Biblioteca numa sala de atividades de Jardim de Infância, a educadora cooperante refere que é de acordo com a existência da mesma, visto que “é uma forma das crianças terem contacto diário com os livros” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante) e, por essa razão, deve “ser um espaço acolhedor e apelativo” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante), evidenciando o que é afirmado por Dias (2017): a Biblioteca deve ser uma área que transmita algum conforto e não deve ser apenas constituída por livros e revistas.

Quando questionada acerca das estratégias adotadas para promover a utilização da área da Biblioteca, a educadora cooperante afirma que considera fundamental a existência de uma rotina relacionada com esta área, por exemplo, a “hora do conto” e ainda a organização “de atividades direcionadas aos livros” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). Para além disso, a entrevistada refere que esta utilização também depende da relação com a literatura para a infância fora do contexto escolar, afirmando que, “se a relação com os livros for em ambos os ambientes, teremos futuros leitores” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

De forma a identificar a (ine)existência de contacto das crianças com a literatura fora do contexto escolar, as famílias foram questionadas sobre esse assunto. A maioria das famílias (8 famílias) refere que as crianças têm esse contacto: “a minha filha tem livros infantis” (excerto do inquérito por questionário aplicado à *família 3*). Contudo, existe uma família que afirma não promover este contacto com a literatura para a infância (*família 8*). As famílias foram ainda questionadas se existe contacto com a literatura para a infância nas suas casas, ao qual a maioria (6 famílias) respondeu que sim, existindo um espaço destinado aos livros numa divisão específica da casa. No entanto, quatro das

famílias inquiridas responderam de forma negativa, afirmando que, na sua casa, este contacto não é promovido. Considerei ainda pertinente questionar as famílias sobre a promoção da literatura para a infância de uma forma geral (contar histórias, visitar bibliotecas...) sendo que a maioria (5 famílias) afirmou que contam histórias às crianças e que, quando vão às compras, por vezes, param junto ao espaço em que se encontram os livros destinados à infância.

No que se relaciona com o projeto de intervenção desenvolvido com o grupo de crianças, este foi realizado com base nos interesses e nas sugestões dadas pelas crianças. O projeto iniciou-se com a visita das crianças à Biblioteca do Agrupamento (Figura 10) para que pudessem ver uma Biblioteca que não a da sala de atividades e, sobretudo, para que compreendessem que uma Biblioteca pode não ser apenas constituída por livros.

Figura 10

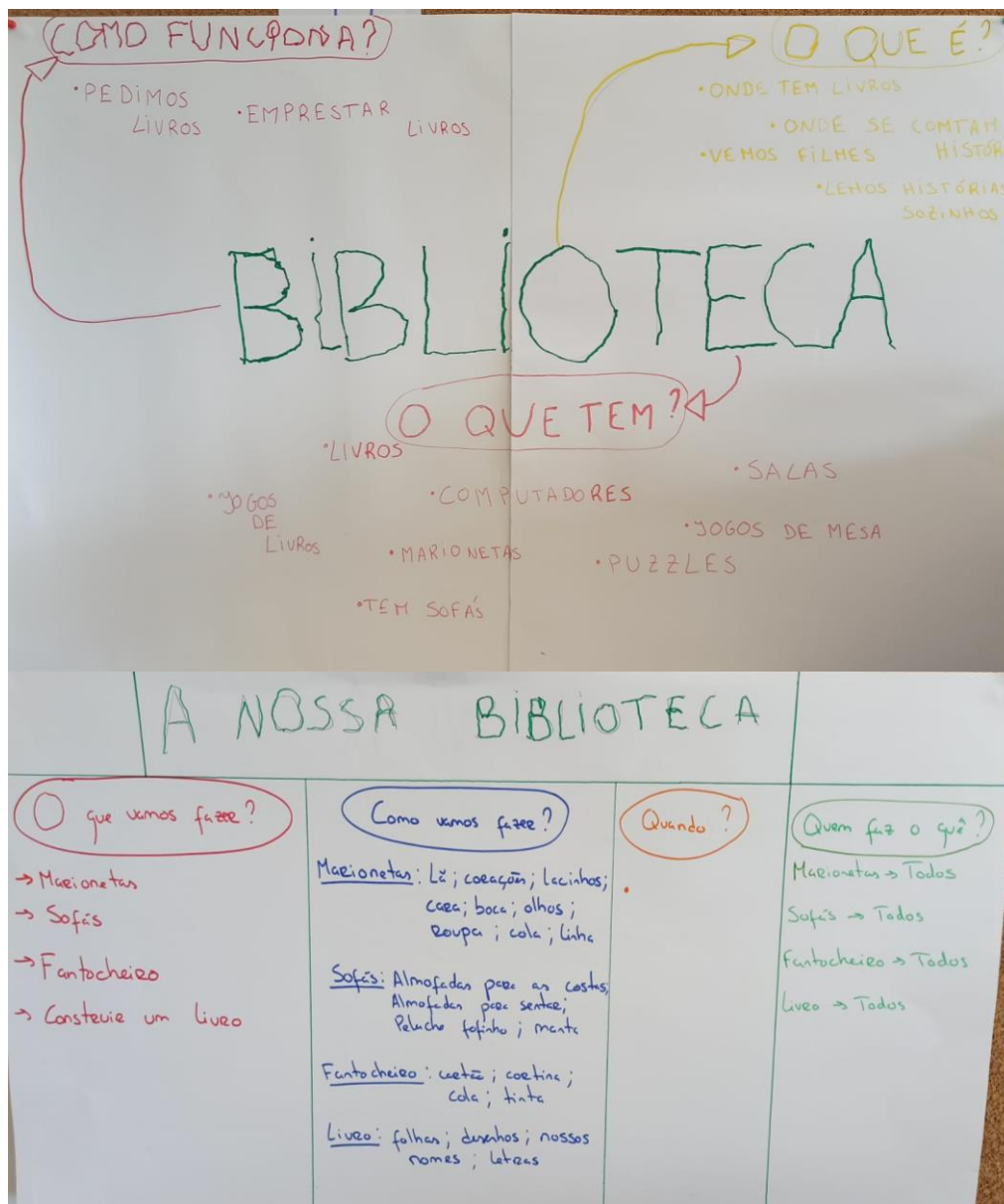
Visita das crianças à Biblioteca do Agrupamento



Após esta visita, foram realizadas duas teias com as ideias das crianças: uma em que as crianças apenas referiram o que é, como funciona e o que tem uma Biblioteca e a outra com o que queriam fazer para alterar/melhorar a Biblioteca da sala de atividades (Figura 11, da página seguinte).

Figura 11

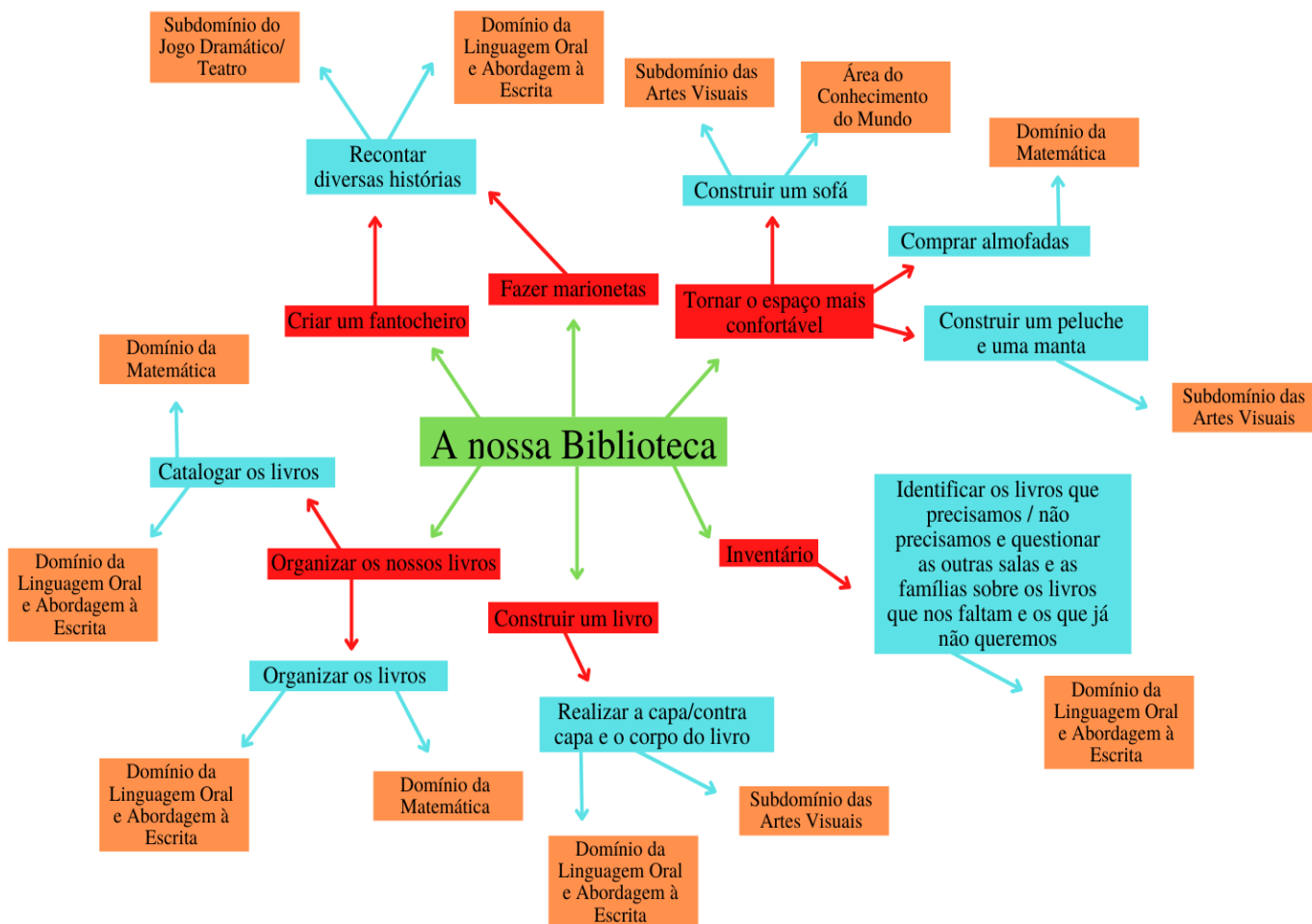
Teias construídas com as crianças



Com base na última teia, construí uma outra da minha autoria com as sugestões das crianças, assim como com algumas sugestões que considerei pertinentes para a elaboração do projeto (Figura 12, da página seguinte).

Figura 12

Teia do adulto (construída por mim)



Desta forma, demos início às alterações a realizar na Biblioteca. Começámos por fazer marionetas (Figura 13, página seguinte).

Figura 13

Exemplo de uma marioneta construída e fotografada pelas crianças



Depois, organizámos os livros existentes na Biblioteca (Figura 14) e questionámos tanto as salas do Jardim de Infância como as famílias se não teriam livros que pudessem oferecer à Biblioteca da sala de atividades.

Figura 14

Reorganização dos livros



Posteriormente, iniciámos a construção de um *fantocheiro* (Figura 15, página seguinte) para poderem utilizar as marionetas construídas.

Figura 15

Fantocheiro contruído e fotografado pelas crianças



Seguidamente, construímos um sofá com almofadas para a Biblioteca (Figura 16).

Figura 16

Sofá construído pelas crianças



Ao longo destas construções/alterações, realizámos algumas atividades que são possíveis de realizar na área da Biblioteca sem o auxílio/supervisão do/a adulto/a (por exemplo, a construção de uma história através de um puzzle com imagens de histórias que as crianças já estavam familiarizadas – Figura 17).

Figura 17

Atividade do puzzle



Na Figura 18. Registo fotográfico do antes e depois das alterações realizadas, pode ser observado o resultado das alterações realizadas. (Página seguinte).

Figura 18

Registo fotográfico do antes e depois das alterações realizadas



Depois de alterarmos a Biblioteca, necessítamos de divulgar as nossas alterações e, por esse motivo, realizámos um cartaz com todos os registos fotográficos realizados ao longo do Projeto (Figura 19, na página seguinte) e fomos mostrá-los às restantes salas do Jardim de Infância.

Figura 19

Cartaz elaborado com as crianças



As restantes salas foram, ainda, visitar a Biblioteca da sala de atividades (Figura 20).

Figura 20

Visita de outra sala à Biblioteca da nossa sala



Quanto à primeira questão do estudo - **quais as razões da escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades?**, é possível concluir, através da análise dos dados recolhidos, que uma das razões pode estar associada ao ambiente físico não ser *apelativo, confortável* ou até mesmo não estar ao gosto das crianças. Para além disso, aquando da análise dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças da PPS II, foi evidente que nem todas as crianças têm contacto com a literatura para a infância fora do contexto escolar, o que pode interferir com o seu contacto dentro deste contexto.

No que diz respeito à segunda questão - **de que se forma se pode colmatar essa escassez de procura?**, através da revisão de literatura realizada, poder-se-á constatar que um dos fatores primordiais num espaço de uma área de uma sala de atividades é este ser *apelativo, dinâmico* e ao gosto das crianças. De forma a colmatar essa escassez de procura, foi desenvolvido um **projeto de intervenção** com as crianças – **A transformação da área da Biblioteca**. As crianças da sala de atividades passaram a utilizar com maior frequência a área da Biblioteca e a realizar brincadeiras que desconheciam até ao momento e que lhes foram mostradas durante o desenvolvimento do Projeto. Quando no momento de acolhimento as crianças elegiam a área para a qual pretendiam ir, a área da Biblioteca passou da menos escolhida para uma das que ficava, em primeiro lugar, totalmente preenchida. Esta utilização manteve-se enquanto desenvolvi a minha prática. Em conversas informais com a educadora cooperante que mantive após o término da PPS II, foi possível perceber que a Biblioteca continua a ter a mesma utilização por parte das crianças, ou seja, frequentemente. Deste modo, poder-se-á afirmar que o desenvolvimento do projeto de intervenção teve um impacto *positivo* na vida das crianças. O mesmo acontece nas suas vidas fora do contexto escolar, pois aquando da apresentação dos resultados aos familiares, estes relataram que as crianças em casa mostravam cada vez mais curiosidade na literatura, nomeadamente, pedindo para os pais lhes lerem histórias, realizando ainda breves dramatizações das mesmas.

No que se refere com a questão - **qual a relevância da Área da Biblioteca para o grupo de crianças?**, considero que, face aos resultados obtidos e analisados, a área da Biblioteca é uma das áreas mais *importantes* numa sala de atividades, pois promove o

desenvolvimento de diferentes capacidades nas crianças, tais como, por exemplo, o gosto pela leitura e pelo mundo dos livros, o que pode contribuir, de forma significativa, para a sua vida adulta, tal como afirma a educadora cooperante “Gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). Através das atividades realizadas decorrente do projeto de intervenção, é possível constatar que existiram diversas competências que as crianças puderam desenvolver com a transformação desta área, como por exemplo, quando realizaram a atividade do Jogo do *DOC*:

Hoje contei a história “O Cuquedo e um amor que mete medo”. Após a leitura da história, conversámos sobre a história, do que falava e quem participava. Depois, com o auxílio do *DOC*, jogámos com um tabuleiro e cartões criados por mim. Os cartões tinham imagens dos animais que fazem parte da história do Cuquedo e a palavra do respetivo animal por baixo (imagem em baixo). No tabuleiro, existiam inicialmente as imagens de cada animal; as crianças tinham de associar o cartão à imagem do animal. Posteriormente, retirei as imagens dos animais e coloquei palavras. Desta vez, pedi às crianças que descobrissem qual a palavra de cada animal. A atividade correu bem, as crianças facilmente reconheceram as diferentes palavras e associaram-nas aos respetivos animais. (Nota de campo, 11/01/2023).

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram adquirir capacidades contempladas na consciência fonológica, para além de desenvolverem o seu sentido de orientação com a utilização do robô.

Outro exemplo que ilustra esta aprendizagem foi a construção do cartaz para a divulgação da transformação: este suscitou nas crianças algumas dúvidas em relação aos conceitos “antes, durante e depois”:

Hoje decidimos como vamos divulgar os resultados do Projeto. As crianças decidiram que iríamos elaborar um cartaz com todas as fotografias que fomos tirando (tanto eu como as crianças) e explicar às restantes salas todo o

processo de transformação da nossa Biblioteca. Sugeri às crianças colocarmos as fotos de “antes, durante o processo e depois”. Os conceitos “antes, durante e depois” tornaram-se confusos para as crianças, pelo que decidi que, no dia seguinte, me iria debruçar sobre estes conceitos. (Nota de campo, 30/01/2023).

Com a realização deste cartaz e através do auxílio das fotografias tiradas pelas crianças, foi possível esclarecer os conceitos anteriormente enunciados, adquirindo novas aprendizagens:

Tal como combinado, neste dia, colocámos as fotografias num cartaz em papel cenário e trabalhámos os conceitos de antes, durante e depois. Senti que, com as fotografias, as crianças conseguiram entender melhor estes conceitos, pois embora sejam abstratos, as crianças, puderam observar as diferenças que existiam no passado e no presente, o que lhes facilitou a sua aprendizagem. (Nota de campo, 31/01/2023).

Com as notas de campo descritas anteriormente, é possível constatar que, com a transformação da área da Biblioteca, as crianças adquiriram diversas competências, para além do aumento do prazer em folhear os livros que incorporam esta área.

A problemática apresentada e desenvolvida ao longo de todo este capítulo teve um papel preponderante no que diz respeito à minha atitude/intervenção enquanto futura educadora. Ao desenvolver esta problemática, nomeadamente o projeto de intervenção, adquiri diversas aprendizagens que contribuíram para a construção da minha profissionalidade e que se encontram descritas no capítulo que se segue.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo, irei analisar o percurso realizado ao longo destes dois anos e que correspondeu à realização de dois módulos da PPS, um em Creche e outro em Jardim de Infância. Para isso, irei considerar tanto a dimensão individual como a dimensão coletiva no processo de análise daquilo que foi vivido ao longo destes dois anos de formação profissionalizante em Educação de Infância.

A identidade profissional corresponde a “um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização” (Sarmiento, 2015, p. 72). Neste sentido, a construção da minha identidade profissional foi realizada ao longo dos cinco anos de formação, incluindo a licenciatura e o presente mestrado, uma vez que contactei com diversas realidades, inseridas em diferentes contextos. Sarmiento et al. (2018) acrescenta que no processo de construção de identidade profissional, a prática revela ser “um lugar fulcral, no qual cada um se confronta com as suas escolhas pessoais, as escolhas sobre o papel sociopolítico da educação, sobre o tipo de profissional que deseja ser, sobre as intencionalidades da educação em que pretende intervir” (p. 160).

Nóvoa (2007, citado por Costa & Caldeira, 2015) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 127). Com efeito, ao longo destes cinco anos de formação, realizei diversas reflexões em que me questionei se estaria a fazer o que era mais correto, se era o que deveria fazer enquanto educadora, procurando responder às minhas questões através de pesquisas e através da própria prática. Considero que estes dois módulos me permitiram fazer sucessivas reflexões e experimentações, podendo responder às minhas questões interiores sobre a educadora que eu quero ser, iniciando o processo de construção da minha identidade enquanto futura educadora. Este processo estará em constante transformação ao longo de todo o meu futuro percurso profissional. O mesmo vai ao encontro do que é dito por Sarmiento (2009, citada por Sarmiento et al., 2018) que defende que a construção da identidade de docente decorre da “interação entre múltiplas experiências formativas, concretizadas em diferentes contextos, em períodos demarcados no tempo, em que a relação educativa com as crianças, os pares profissionais e a comunidade se constituem como alavancas principais” (p. 159).

A PPS permitiu-me experienciar dois contextos completamente distintos, um deles que nunca tinha experienciado (Creche), permitindo-me adquirir competências e princípios sobre os quais não refletia até ao momento, tendo uma forte influência na construção da minha identidade profissional. Esse estágio em contexto de Creche permitiu-me ser uma pessoa mais *observadora*, *atenta* ao mundo à minha volta e, sobretudo, mais *reflexiva*, questionando-me sobre as minhas ações enquanto futura profissional de educação. Até então nunca tinha estabelecido contacto com crianças dos 0 aos 3 anos, sendo que realizei o meu estágio numa sala de 1 ano, não estando de todo *confortável* com esta faixa etária. Inicialmente, foi complicado para mim aprender a observar o grupo todo, dando atenção a cada uma das crianças, isto é, tendo uma visão geral sempre do grupo, enquanto estava a dar toda a minha atenção apenas a uma criança. Ao longo da prática fui melhorando esta dificuldade. Considero que atualmente, consigo estar com uma criança, mas nunca perder a visão do restante grupo.

Para além disso, uma das aprendizagens que adquiri e que considero fundamental para o meu futuro, tanto profissional como pessoal, é o facto de valorizar o “aqui e agora”, ou seja, conseguir aproveitar o presente, estar completamente focada e envolvida no momento, sem estar constantemente a pensar no futuro, sem viver em função do amanhã. Desta forma, só assim conseguirei dar toda a atenção necessária a cada uma das crianças com as quais estarei, assim como permitir-lhes que vivam a sua infância sem pensar em que crianças serão amanhã, em que adultos se vão tornar. Esta é uma das premissas que pretendo que permaneça comigo ao longo de todo o meu percurso, “acreditando que vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião de cada experiência presente todo o seu sentido é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro” (Costa & Caldeira, 2015, p. 130).

Aprendi, ainda, a valorizar o tempo de cada criança; em contexto de Creche percebi que cada criança tem o seu próprio ritmo, não tendo de se adaptar ao ritmo de nenhuma das outras crianças ou até mesmo ao ritmo do adulto. Pelo contrário, o adulto e as suas ações é que se devem adaptar ao ritmo de cada uma das crianças existentes no grupo, tendo em contas as suas necessidades, fragilidades e interesses. Tive a oportunidade de experienciar e vivenciar a abordagem do modelo pedagógico *Movimento*

da Escola Moderna, o que me surpreendeu, pois com crianças tão pequenas não fazia ideia de como poderia ser utilizada esta abordagem.

Relativamente ao estágio em Jardim de Infância, não sendo a primeira experiência que tinha nesta faixa etária, foi uma realidade diferente das que tinha vivenciado anteriormente. Foi possível adquirir diversas competências e as quais pretendo contemplar na minha postura enquanto futura educadora; a primeira diz respeito ao trabalho em equipa, sempre valorizei este trabalho, na medida em que é uma mais-valia para todos, tanto para os adultos como para as crianças. Neste estágio da PPS II, aperfeiçoei esta competência, pois que existiu sempre um *verdadeiro* trabalho em equipa com a educadora cooperante e com a Assistente Operacional da sala de atividades. A educadora cooperante conversava comigo e com a Assistente Operacional sobre o que pretendia realizar com as crianças, perguntando-nos sempre a nossa opinião, acabando por serem divididas algumas tarefas entre as três. Senti que aprendi verdadeiramente o significado deste conceito e como pode ser, de facto, determinante nas experiências proporcionadas às crianças. O mesmo pode ser confirmado através do registo seguinte, em que a educadora começou uma atividade com as crianças e pretendeu que eu lhe desse continuidade:

Hoje foi decidido com as crianças que era necessário um mapa para as áreas, de forma que se pudessem organizar quando fizessem as suas escolhas. O mapa tem o formato de tabela de dupla entrada e as crianças participaram na sua construção - as crianças tiraram fotografias às áreas e escreveram o nome da respetiva área. Considero que a participação das crianças neste processo é fundamental. Este mapa ainda não está finalizado, pois a área da escrita ainda necessita de ser organizada com as crianças. Como todo este processo que foi iniciado esta semana – com um conjunto diversificado de tarefas, a educadora sugeriu distribuir tarefas entre mim e ela. Desta forma, na segunda-feira, estou responsável por organizar com as crianças toda a área da escrita de maneira a completarmos o mapa. (Nota de campo, 04/11/2023).

Gostaria também de destacar a importância que este estágio teve na construção daquilo que eu quero ser enquanto educadora, no sentido em que refleti sobre as atividades a desenvolver com as crianças e sobre o envolvimento destas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Compreendi a importância de serem as crianças a realizar as suas próprias escolhas, a dar a sua opinião, a serem ouvidas. Com a transformação da área da Biblioteca, pude entender o quão importante é as crianças fazerem parte de todo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A nota de campo descrita em baixo (Nota de campo, 20/01/2023), confirma esta afirmação, pois foi dado às crianças a possibilidade de decisão/escolha:

Hoje demos início à construção dos sofás. Os sofás vão ser construídos com caixas e almofadas. As caixas utilizadas para a construção dos sofás são caixas de cartão *fortes* e reforçadas com cola quente; são verdes nas laterais e sem pintura nenhuma na sua base. As crianças decidiram que iriam pintar apenas a parte que ainda não tinha tinta. (Nota de campo, 20/01/2023).

Ao fazer um balanço final destes dois anos de formação profissionalizante, sinto que foram dois anos *duros, difíceis*, mas muito *gratificantes*. Após concluir mais esta etapa, consigo ver-me enquanto (futura) educadora: pretendo ter como premissas a vivência do presente, a valorização do tempo, o trabalho em equipa, praticar a *escuta ativa* das crianças e não desvalorizar as suas emoções.

Estes dois anos permitiram-me adquirir uma maior confiança em mim mesma, algo que era *complicado* até aqui, pois desde sempre que quis ser educadora, mas sempre tive receio de não conseguir ser a educadora que idealizava. Estes dois estágios permitiram-me desconstruir esta perceção de mim mesma, percebendo que serei exatamente a educadora que pretendo ser, com toda a confiança e segurança que fui aprendendo a gerir ao longo destes anos. Consegui perceber que não há mal nenhum em errar, que mesmo não sabendo se é certo ou errado devo sempre dar a minha opinião e seguir o meu instinto pois, se errar, será apenas mais uma aprendizagem adquirida para que no futuro consiga sempre ser mais e melhor. Aprendi, sobretudo, que enquanto seres humanos que somos, estamos sempre a desenvolver aprendizagens e que o grande agente

dessas aprendizagens são as crianças que nos rodeiam, pois com elas conseguimos aprender algo sobre o qual nunca tínhamos refletido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Com a conclusão deste relatório, pude presenciar a articulação entre a componente prática e a componente teórica, nomeadamente, a realização de uma investigação em JI; embora já o tenha realizado em Creche, é um contexto completamente diferente. Tive o privilégio de contactar e de refletir sobre diferentes métodos de investigação que me prepararam para o meu percurso enquanto futura educadora. Sendo esta a segunda investigação realizada – no contexto de Creche, realizei um estudo em torno da adaptação da criança à Creche, considero que o meu desempenho foi melhor do que o esperado, dado que me senti mais *informada* e *consciente* do que é realizar uma investigação em educação.

Com a investigação realizada, adquiri diversas aprendizagens: acredito que esta investigação me trouxe uma imagem muito *clara* daquilo que eu quero ser enquanto educadora de infância. Aprendi que, quando as crianças são realmente ouvidas e a sua opinião é tida em conta, tudo corre melhor e as aprendizagens vividas pelas crianças têm mais significado. Percebi que, ao serem as crianças a realizarem a transformação da área da Biblioteca, esta passou a ter um maior significado para o grupo e, conseqüentemente, passou a ser utilizada com maior frequência. Para além disso, consegui perceber o impacto que esta área (que, por vezes, é menos valorizada) pode ter na vida das crianças e como a influência fora do contexto escolar pode interferir neste impacto. Descobri, também, que, ao realizar atividades que as crianças pudessem desenvolver autonomamente nesta área, fez com que esta área passasse a ser mais utilizada. Considero que esta seja outras das aprendizagens adquiridas pois, muitas vezes, as crianças apenas não utilizam determinada área/instrumento porque não compreendem o seu potencial.

Em síntese, a elaboração deste relatório permitiu-me refletir sobre tudo o que vivi ao longo destes dois anos, englobando as duas investigações realizadas. Considero que este é um dos trabalhos mais importantes de um/a educador/a, uma vez que a reflexão deverá ser a base da sua prática, pois, só desse modo, conseguirá melhorar as suas intenções pedagógicas e adequá-las ao contexto em que se insere.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (Coord.). (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*. Coleção estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação.
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 10 de março de 2023 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*, 2, 13-36.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2682>
- Caixinha, L. I. F. (2015). *Finalidade das áreas da sala de jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1870>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar (online)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado a 25 de janeiro de 2023, em planejaravaliar.pdf (mec.pt)
- Cardoso, O. A. P. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Coelho, A. S., & do Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II*

- Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4566>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), pp. 455-479.
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225.
- González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
<https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centrosescolares-dimensiones-y-procesos.pdf>
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., & Rato, L. M. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-60-7ç
[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/ebook_praticasliteraciajardim_infancia_final.pdf]
- Mata, M. D. L. E. N. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2013>
- Mata, M. D. L. E. N. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *Exedra-Revista Científica*, 219-227.
- Matos C., Vicente, L., & Alves, R. (2015). O trabalho em equipa numa creche em setúbal. *Revista Mediações*, 3(1), 20.

- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27, 115-132.
- Morais, C. M. D. S. A. (2016). *A organização do tempo em educação de infância: a adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10997>
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. F., & de Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista diálogo educacional*, 4(9), 1-17.
- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31, 223-248.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª ed.). Texto Editora.
- Rosa, C. M. F. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2), 161-184.
- Salvador, V. P. M. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6916>
- Santos, M. M. D. M. A. D. S. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família: um projecto de intervenção* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Sarmento, Teresa (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. A. Maceió (Org.). *Educação de Infância:*

formação, identidades e desenvolvimento profissional, pp 69-86. De Facto Editores.

- Sarmiento, T., Rocha, S. A. D. R., & Paniago, R. N. (2018). Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, 14(30), 152-177.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais & agroindustriais*, 7(1), 70-81.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, S. D. J. M. D. (2014). *A reorganização do espaço e materiais de uma área de interesse: relato de uma experiência em creche e jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30157>
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo": Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Ventura, C., & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 289-302.

ANEXOS

| | " | | " | | " | | " | | "

ANEXO A. PORTEFÓLIO PPS II
(CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)

ANEXO B. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTEFÓLIO

Eu, *Ana Margarida da Eira Rainho*, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estarei desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (Estágio) na Sala B, com a educadora M. e com a auxiliar I.

No âmbito desta prática será necessária a elaboração de um Portefólio do Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança. Desta forma, o mesmo consistirá na identificação e descrição dos comportamentos/attitudes (observação) em situações iniciadas pela criança, de interação com os materiais, interação com outras crianças e interação com a educadora.

Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização deste portefólio com o/a seu/sua educando/a e, por isso, a especial atenção do mesmo assim como, a captação de imagens através do registo fotográfico, em atividades realizadas na sala e/ou no recreio exterior, de modo a poder integrá-las no meu portefólio. Gostaria também, de solicitar a cooperação da família neste processo. No final, terei todo o gosto em partilhar com a família o trabalho desenvolvido.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança. Assim, agradeço que assine o presente protocolo confirmando/ou não confirmando a sua autorização.

Muito obrigada

Encarregado/a de Educação: _____

Educadora: _____

Estagiária: _____

novembro de 2022

ANEXO C. CONSENTIMIENTO
INFORMADO PARA O REGISTO
FOTOGRAFICO

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O REGISTO FOTOGRÁFICO

Eu, *Ana Margarida da Eira Rainho*, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estarei desde o dia 17 de outubro até ao dia 6 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (Estágio) na Sala B, com a educadora M. e com a auxiliar I.

Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a captação de imagens através do registo fotográfico, do seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala e/ou no recreio exterior, de modo a poder integrá-las no meu relatório final de estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Assim, agradeço que preencha e assine o presente protocolo confirmando /ou não confirmando a sua autorização.

Grata pela atenção.

Nome da criança	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura do/a Encarregado de Educação	Assinatura da Educadora	Assinatura da Estagiária

24 de outubro de 2022

ANEXO D. PROJETO DE CDEI

|| ' ' | | ' ' |



PROJETO - COMO PODEMOS UTILIZAR MAIS A NOSSA BIBLIOTECA?

Ana Margarida da Eira Rainho
(Nº 2021075)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimento e Docência em Educação de Infância,
2.º ano do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar,
Turma B

Docentes: Carla Rocha, Carlos Luz, Catarina Tomás, Dalila Lino,
Filipa Burgo, Luís António, Mariana Ninitas, Miguel Mata Pereira,
Nuno Ferreira, Nuno Melo, Paulo Rodrigues e Tiago Tempera

2022-2023



ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO.....	212
2.	CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	215
3.	FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO...	218
4.	APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	223
4.1.	Primeira Fase – Definição do Problema	224
4.2.	Segunda Fase – Planificação e Desenvolvimento.....	225
4.3.	Terceira Fase – Execução	228
4.4.	Quarta Fase – Divulgação/Avaliação.....	234
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
	REFERÊNCIAS.....	240
	ANEXO A. TEIA ELABORADA POR MIM (DO ADULTO).....	242
	ANEXO B. PLANIFICAÇÕES	244
	ANEXO C. TEIA FINAL	282

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Teia sobre a Biblioteca.....	225
Figura 2: Tabela das sugestões das crianças para transformar a Biblioteca.....	226
Figura 3: Marioneta elaborada por uma das crianças.....	228
Figura 4: Livros organizados pelas crianças.....	229
Figura 5: Fantocheiro construído pelas crianças.....	230
Figura 6: Organização da área da área da Escrita/Desenho.....	231
Figura 7: Sofás construídos pelas crianças.....	232
Figura 8: Puzzle com imagens.....	233
Figura 9: Fotografia com a visão geral da Biblioteca no fim da transformação.....	233
Figura 10: Cartaz de divulgação do Projeto às restantes salas.....	235
Figura 11: Seleção das marionetas por seleção.....	236

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, inserida no plano de estudos do 1º semestre do 2º ano do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Para além disso, está diretamente relacionado com a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), uma vez que, foi solicitado que realizássemos uma proposta curricular interdisciplinar devidamente fundamentada e contextualizada na sala de Jardim de Infância em que decorre a nossa prática.

Este trabalho tem como principal objetivo elaborar um relatório escrito sobre o projeto realizado com as crianças da sala de atividades da PPS II, fundamentado cientificamente e analisado tendo em conta a sua conceção, o seu desenvolvimento e consequente avaliação dos processos e dos resultados obtidos no decorrer do projeto vivenciado com as crianças.

O projeto apresentado e descrito no presente relatório teve origem numa necessidade do grupo identificada por mim. Após a primeira semana de prática, facilmente percebi que as crianças tinham um elevado interesse por histórias (algo que também era proporcionado pela educadora cooperante). Contudo, embora existisse este interesse, a área da Biblioteca criada na sala de atividades era fracamente utilizada pelas crianças. Na tentativa de compreender o porquê desta escassa procura da área da Biblioteca da sala de atividades por parte das crianças, observei que esta área tinha pouca oferta e pouco conforto para as crianças. Deste modo, percebi que se melhorássemos a Biblioteca da sala, conforme o interesse das crianças e sendo elas a realizar esse processo, talvez utilizassem com maior frequência esta área. Assim, surgiu o presente projeto: ***Como podemos utilizar mais a nossa Biblioteca?***

Este projeto tem como principais intenções que as crianças possam alterar/modificar a Biblioteca da sua sala de atividades de forma a tornar o espaço mais apelativo e funcional, para que a utilizem com uma maior frequência. Para além disso, também tem como principal intenção mostrar às crianças possíveis atividades que podem realizar na Biblioteca.

Para desenvolver este trabalho foi consultado um referencial teórico dos quais fazem parte autores como: Vasconcelos (2011); Martins et. al (2020) e Rangel e

Gonçalves (2011). Estes são alguns dos principais pressupostos teóricos que serviram de base à realização do trabalho.

Para a concretização deste projeto, foi seguida a Metodologia de Trabalho de Projeto. De acordo com Rangel & Gonçalves (2011), esta metodologia é utilizada para a resolução de problemas, garantindo: uma “educação motiva e aberta” (p. 23), uma “educação participada e partilhada” (p. 24), uma “educação cooperativa e em interação” (p. 24) e, por fim, uma “educação integrada e integral” (p. 24). Esta metodologia é então, segundo a mesma autora, privilegiada pelas “aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (p. 26).

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto em que decorreu a PPS II, nomeadamente, o contexto, a equipa educativa, as crianças, as famílias e o ambiente educativo. Esta caracterização foi realizada no âmbito do Relatório da Unidade Curricular PPS II.

O grupo de crianças que pertence à sala da PPS II corresponde a um grupo de vinte crianças, sendo que sete são do sexo feminino e treze do sexo masculino. Para além disso, as crianças têm idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Existem ainda duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma diagnosticada com síndrome do espectro do autismo e a outra com uma lesão do plexo braquial, tendo uma incapacidade permanente de 30%.

O grupo é *interessado, curioso*, gosta de explorar livros e ouvir histórias (mostrando prazer quando um adulto lhes lê uma história), mostra interesse especialmente pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Desta forma, as crianças estão abertas a inúmeras oportunidades de aprendizagem pelo seu interesse e curiosidade. Para além disto, estas crianças apresentam ainda características positivas de socialização, nomeadamente, na relação entre pares e entre adultos.

Após elaborar a caracterização das crianças, facilmente percebi que um dos seus maiores interesses são as histórias, pois, habitualmente, o momento de acolhimento é caracterizado pela leitura de uma história, então é um momento prazeroso por parte das crianças.

A sala de atividades encontra-se dividida por áreas. Existe uma área dedicada à Biblioteca e outra à Escrita/Desenho. Destas duas áreas apenas a da Escrita/Desenho é utilizada com maior frequência por parte das crianças. Existe uma escassa procura por parte das crianças pela área da Biblioteca, mas o mesmo contradiz com o facto de as histórias serem um interesse revelado pelo grupo. Desta forma, surgiu a necessidade da realização do presente Projeto: Melhorar/transformar a Biblioteca da sala de atividades e poder tornar o seu uso mais frequente, pois todas as crianças realizaram essa mudança, todas participaram em todo o processo. Para além disso, é necessário que as crianças consigam perceber algumas das potencialidades desta mesma área, para que a possam utilizar mais vezes, por isso, ao longo de todo o projeto foram realizadas diversas atividades que surgiram do interesse das crianças e que podem ser realizadas por elas na

área da Biblioteca quando quiserem, sem a necessidade de serem completamente guiadas pelo/a educador/a. No que diz respeito à área da Escrita/Desenho, numa das atividades uma das crianças questionou sobre o porquê desta distinção entre ambas as áreas, o que levou ao grupo todo, juntamente comigo, considerá-las duas áreas semelhantes, separadas no espaço, mas que podem facilmente trabalhar em cooperação.

Desta forma, surgiu o presente Projeto: ***Como podemos utilizar mais a nossa Biblioteca?***. Em que é pretendido que as crianças decidam o que podem fazer e como é que podem utilizar mais a Biblioteca da sala de atividades.

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

| | ' ' | | ' ' |

Para dar início ao Projeto, questionei-me sobre a escassa procura por parte das crianças da área da Biblioteca da sala de atividades. Decidi refletir sobre os motivos que poderão ser justificção desta escassa procura.

No Jardim de Infância, é muito comum a existência de várias áreas numa sala de atividades e, entre elas, pode estar presente a área da Biblioteca. Esta área surge como um processo de sensibilização para a linguagem escrita e, por esse motivo, “a qualidade e variedade dos materiais é essencial e todo o ambiente educativo deve ter diferentes tipos de suporte que remetam para funções e conteúdos diversos associados à escrita” (Martins et al., 2020, p. 9). Desta forma, seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores, na área da Biblioteca devem ser privilegiados os livros, nomeadamente “livros de histórias, dicionários, livros de culinária, livros temáticos, livros de arte, entre outros, que sejam usados na rotina diária, a que as crianças tenham acesso e possam requisitar regularmente” (p. 9). Para que a criança aumente o seu número de experiências e oportunidades de contactar com diferentes usos e funções do código escrito, é necessário que a mesma tenha contacto com suportes escritos com uma temática o mais rica e diversificada possível.

A área da Biblioteca contribui para que a criança tenha contacto com o universo da leitura desde a sua mais tenra idade e, por esse motivo, deve ser uma ferramenta importante que deve ser tida em conta pelo/a educador/a e deve estar presente na sua prática pedagógica, “tendo a sua utilização uma intencionalidade educativa, ainda que muitas vezes seja dinamizada como uma componente lúdica, que é fundamental e não pode estar ausente no contacto precoce das crianças com o livro e a leitura” (Silva, 2014, p. 13). Desta forma, seguindo a mesma linha de pensamento da autora, o/a educador/a assume o papel de “conceber e organizar um espaço destinado aos livros e afins (revistas, jornais, catálogos, fotografias), bem como, materiais lúdicos, como os fantoches, ou seja, ao adulto compete-lhe enfatizar este espaço, onde as crianças se sintam seguras e confortáveis” (p. 13), assim este espaço irá contribuir para a aprendizagem global das crianças.

De acordo com Dias (2017), a biblioteca deve ser uma área que transmita algum conforto, não deve ser apenas constituída por livros e revistas, deve também envolver “trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito de algumas atividades e/ou projetos,

juntamente ou perto da biblioteca deve existir uma oficina da escrita. Nesta área os materiais devem promover a aprendizagem da escrita” (p. 22). Assim, os momentos de leitura neste espaço, devem transmitir prazer à criança, em que esta “possa ver o que está a ser lido, apontar para as palavras e imagens e dialogar acerca das imagens e da história. Mas também é importante que a criança possa ter oportunidade de escolher o livro” (Silva, 2014, p. 14), assim como estes estarem ao seu alcance.

Riley (2004, citado por Silva, 2014) afirma que todas as salas de atividades quer de Creche como de Jardim-de-Infância, deveriam contemplar um espaço especialmente destinado à literacia. Neste espaço, poderia existir:

“uma área de escrita (...) com todos os tipos de instrumentos e de materiais para escrever e rabiscar, canetas, lápis, papéis, envelopes, cartões e livrinhos em branco já prontos, onde as crianças possam escrever histórias e poemas, todos com uma apresentação atraente e bem ao seu alcance. E também uma zona sossegada, mobilada, com almofadas e um tapete, nela colocando uma série de livros 16 variados e de grande qualidade, que as crianças possam desfolhar sozinhas ou partilhar com um adulto.” (p. 15).

Decorrente desta breve reflexão percebi de imediato que uma das razões pela qual as crianças não utilizavam frequentemente a área da Biblioteca poderia ter origem no espaço físico. Espaço este, constituído apenas por duas estantes com livros (uma com livros da educadora cooperante e outra com livros para as crianças poderem manusear livremente), duas cadeiras e uma mesa. Tal como alguns autores anteriormente citados referem, esta área deverá transmitir algum conforto às crianças, nomeadamente, ser constituída por recursos que não sejam apenas livros/revistas. Poderá ter na sua constituição recursos mais lúdicos. Desta forma, decidi, juntamente, com a educadora cooperante iniciar este Projeto com uma visita à Biblioteca do Agrupamento da Escola onde decorreu o estágio. Esta Biblioteca é um bom exemplo, pois é um espaço amplo dividido por vários espaços (espaço dos computadores, jogos de mesa, teatros, etc) e nele as crianças conseguem perceber o que é uma Biblioteca, o que tem e como funciona.

Depois de perceber quais os possíveis motivos para as crianças não recorrerem ao uso da área da Biblioteca, decidi consultar autores como Rangel e Gonçalves (2011) e

Vasconcelos (2011) para que pudesse compreender a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Para Leite et al. (1989, citados por Vasconcelos, 2011), um trabalho de projeto é uma metodologia realizada em grupo (pequenos grupos e/ou grande grupo) “que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social.” (p. 9).

Rangel e Gonçalves (2011) acrescentam que algumas das características que definem a Metodologia de Trabalho de Projeto são: i) é uma metodologia para a resolução de problemas; ii) inicia-se a partir “de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)” (p. 23); iii) é necessário que as questões e/ou problemas sejam “pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho (nem que seja apenas em termos da compreensão e conhecimento sobre essas questões)” (p. 23); iv) para que se consiga dar resposta a essas questões ou encontrar resolução aos problemas emergentes, é necessária “uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação, em conjunto, ou seja, de grupo/coletiva” (p. 23); v) para que o ponto anterior aconteça é necessário tratar e organizar todos os dados/informação recolhidos/a quer de forma individual como em pequeno e/ou grande grupo e, por fim, vi) “todo o trabalho deve resultar num “produto final” socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/compreensão/ solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados” (p. 23).

Desta forma, as autoras anteriormente citadas informam que, a Metodologia de Trabalho de Projeto garante e privilegia uma educação motivada e aberta, uma educação participada e partilhada e uma educação integrada e integral.

Como funciona a Metodologia de Trabalho de Projeto? Esta, de acordo com Vasconcelos (2011), é definida por quatro diferentes fases.

A primeira corresponde à definição do problema, em que é formulado o problema ou as questões que se pretendem investigar, “definem-se as dificuldades a resolver, o

assunto a estudar” (p. 14), pretende-se aqui partilhar tudo o que já se sabe sobre determinado assunto, conversar em pequeno e/ou grande grupo, as crianças podem, por isso, desenhar ou esquematizar toda esta partilha. Desta forma, pode se elaborar “uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a)” (p. 14).

A segunda fase diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, isto é, nesta fase pretende-se concretizar todo um planeamento, realizando-se “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares)” (p. 15). São, por isso, realizados mapas conceituais, teias ou redes, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens?” (p. 15).

Em seguida, temos a terceira fase designada de execução, nesta é pretendido que as crianças executem aquilo que foi planeado na fase anterior e, por esse motivo, devem partir “para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (p. 16). Devem elaborar gráficos e/ou resumos de toda a informação recolhida, de forma a discuti-la, “representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (p. 16). Assim, as teias realizadas inicialmente podem ser reconstruídas ao longo de todo o processo do projeto.

Depois, surge a quarta fase que diz respeito à divulgação/ avaliação. Aqui, pretende-se que tudo o que foi aprendido ao longo do projeto seja partilhado/ divulgado com outras crianças. Para além disso, é pretendido que se avalie “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17). Esta avaliação deve ser realizada também ao longo de todo o processo do Projeto.

4 . APRESENTAÇÃO DO PROJETO

| ' ' | | ' ' |

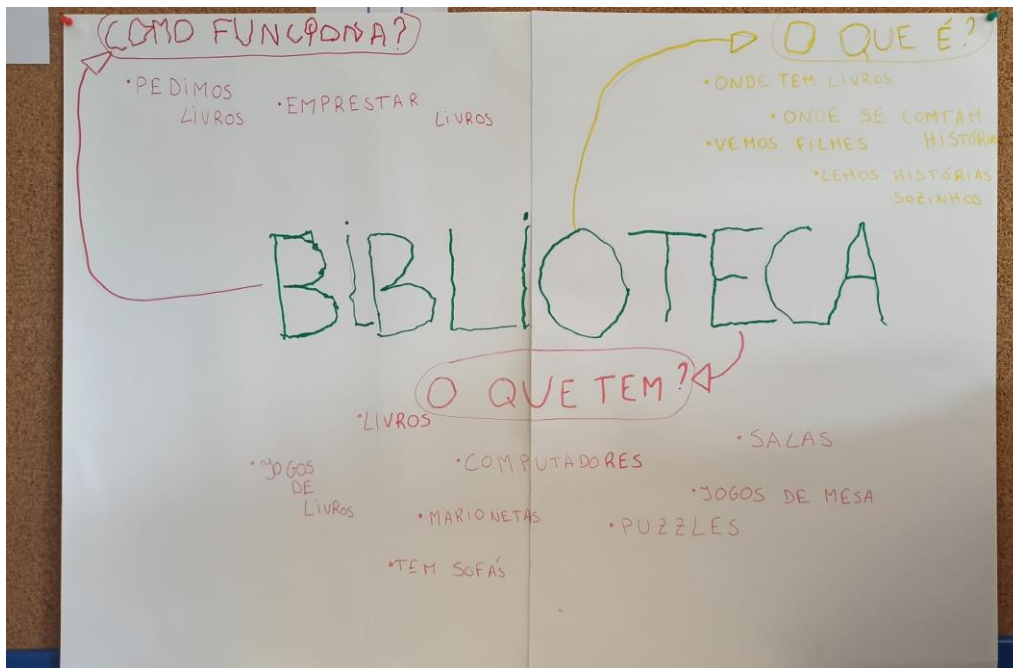
4.1. Primeira Fase – Definição do Problema

Decorrente da reflexão realizada no capítulo anterior, solicitei à educadora cooperante que marcasse a visita à Biblioteca do Agrupamento (localizada a poucos metros do Jardim de Infância) para dar início ao Projeto. Quando a visita foi marcada, a responsável pela Biblioteca sugeriu que as crianças poderiam participar numa breve atividade que existia nessa semana, decorrente da “Semana da Bondade”. A atividade consistia em ouvir uma história e ver dois vídeos sobre a ajuda entre pessoas. A educadora questionou-me se faria sentido ou não e rapidamente respondi que seria uma mais-valia, pois as crianças poderiam perceber de imediato que podem realizar várias atividades numa Biblioteca e não apenas ler livros.

Após esta visita, realizada no dia 22/11/2022, quando regressámos à sala de atividades, demos continuidade à primeira fase do Projeto e realizei um breve diálogo com as crianças no qual as questionei sobre a Biblioteca: “O que é? O que tem? Como funciona?”. Algumas das respostas realmente surpreenderam-me, nomeadamente, uma criança que questionou sobre a Biblioteca da nossa sala de atividades não ser parecida com a Biblioteca que fomos visitar, outra criança referiu que nunca existia nenhuma criança na Biblioteca da sala de atividades. Assim, surgiu a primeira teia de ideias das crianças, realizada neste dia (pode ser consultada na figura 1, na página seguinte).

Figura 1

Teia sobre a Biblioteca



Nota: Teia escrita por mim, com as respostas das crianças.

4.2. Segunda Fase – Planificação e Desenvolvimento

Após a realização da primeira teia perguntei às crianças se queriam alterar/modificar a Biblioteca da nossa sala. Rapidamente responderam de forma afirmativa. Construímos então uma tabela (apresentada na página seguinte – figura 2), sobre o que poderíamos modificar/alterar, como, quando e quem iria fazer o quê. As crianças sugeriram construir marionetas, um fantocheiro, sofás e um livro. Foi então que concluímos a primeira e segunda fase do Projeto. As crianças decidiram que todas queriam participar no Projeto, trabalhando sempre em pequenos e/ou grande grupo, dependendo das atividades realizadas.

Figura 2

Tabela das sugestões das crianças para transformar a Biblioteca

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando?	Quem faz o quê?
<ul style="list-style-type: none">→ Marionetas→ Sofás→ Fantocheiro→ Construir um livro	<p><u>Marionetas</u>: Lá; coxação; lacinhos; caia; boca; olhos; roupa; cola; linha</p> <p><u>Sofás</u>: Almofadas para as costas; Almofadas para sentar; Peluche fofinho; manta</p> <p><u>Fantocheiro</u>: cacetes; coxins; cola; tinta</p> <p><u>Livro</u>: folhas; desenhos; nossos nomes; letras</p>		<p>Marionetas → Todos</p> <p>Sofás → Todos</p> <p>Fantocheiro → Todos</p> <p>Livro → Todos</p>

Nota: Tabela escrita por mim com as ideias das crianças.

Depois deste dia, iniciei a minha teia (a teia do adulto), tendo por base as sugestões das crianças. Surgiu então a teia apresentada no anexo A (Anexo A. Teia do adulto, pp. 242). Assim, pretendi com este projeto: fazer marionetas; criar um fantocheiro; tornar o espaço mais confortável para as crianças; realizar um inventário; construir um livro e, por fim, organizar os nossos livros, sempre com materiais presentes na sala e/ou de fácil acesso (por exemplo, materiais reciclados). Para alcançar estes pontos decidi promover algumas atividades tendo por base as sugestões das crianças: recontar histórias; construir um sofá; comprar almofadas para o sofá; identificar os livros que precisamos / não precisamos e questionar as outras salas e as famílias sobre os livros que nos faltam e os que já não queremos; catalogar e organizar os livros.

Em seguida, elaborei os objetivos na ótica do adulto para o presente projeto. Sendo eles: i) reconstruir a biblioteca com as crianças, tornando-a um espaço confortável e ao gosto delas; ii) promover atividades que proporcionem a utilização da área da Biblioteca; iii) envolver as crianças em todo este processo, promovendo uma escuta ativa. Com estes objetivos decidi envolver as diversas áreas do conteúdo identificadas por Silva et. al (2016). De forma a justificar o primeiro objetivo, recorro novamente a Dias (2017) que

afirma que a área da biblioteca deve transmitir conforto e, por isso, a reconstrução deste espaço foi realizado pelas crianças, pois quando estas fazem parte do seu processo de aprendizagem, este torna-se mais significativo. No que diz respeito ao segundo objetivo, pretendo que as crianças vivenciem atividades que poderão realizar na área da Biblioteca, que não apenas ver livros. Por fim, em relação ao terceiro objetivo e indo ao encontro dos restantes objetivos, é necessário que as crianças sejam ouvidas e a sua opinião seja tida em conta, uma vez que, apenas a escuta ativa de cada uma das crianças, permite ao adulto definir a sua prática, realizando reflexões sucessivas, para isso o/a educador/a deverá adquirir “uma atividade concentrada de estímulo, por um lado, e de apoio, por outros [assentando] (...) numa atitude de observação de escuta da criança no que ela tem para nos dizer e para nos solicitar” (Alarcão, 2008, p. 201). Elaborei ainda os objetivos na ótica da criança: reconstruir a Biblioteca, tornando-a um espaço confortável e apelativo; participar em atividades que proporcionam a utilização dessa área e, por último, participar em todo o processo, dando sugestões e opiniões.

Tendo por base tudo o que foi dito anteriormente, pretendi que as crianças adquirissem aprendizagens com a realização deste projeto, como: recolher informação sobre a quantidade de livros existentes e sobre como podemos organizá-los, através de uma listagem; utilizar tabela simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la de modo a conseguir organizar os livros; Inventar personagens e situações, por iniciativa própria e a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com palavras) e jogos prosódicos (lengalengas) e, por fim, perceber o que é, o que tem e como funciona uma biblioteca (aprendizagens baseadas nas aprendizagens a promover enunciadas por Silva et al., 2016).

4.3. Terceira Fase – Execução

De forma a dar início à terceira fase do Projeto, elaborei planificações (presentes no Anexo B. Planificações, pp. 244-281) para que pudesse proporcionar às crianças as aprendizagens anteriormente enunciadas. Neste sentido, as planificações que produzi vão ao encontro da teia elaborada por mim. Decidi que iria propor realizar tudo o que as crianças sugeriram, mas ao mesmo tempo, trabalhando histórias e realizando atividades que decorressem dessas mesmas histórias, pois, assim, as crianças conseguiriam perceber que a Biblioteca não serve apenas para ver livros.

Com o livro “O incrível rapaz que comia livros” introduzi a terceira fase do Projeto e iniciámos a construção de marionetas a partir de meias, lã e folha de goma Eva. A construção das marionetas foi realizada ao longo de vários dias (na figura 3 encontra-se um exemplo de uma das marionetas construída). Num desses dias contei a história “Uma Biblioteca é uma casa onde cabe toda a gente” e introduzi uma câmara fotográfica minha antiga para que as crianças pudessem registar todo o processo da alteração da Biblioteca da sala.

Figura 3

Marioneta elaborada por uma das crianças



Nota: Registos fotográficos retirados pela criança que construiu a marioneta.

Depois, em janeiro (04/01/2023), introduzi o livro “Procura-se! Ralfy, o Coelho ladrão de livros”, no livro aparecerem mais do que uma vez livros organizados em

prateleiras por temas e, desta forma, surgiu a organização dos livros da Biblioteca da sala. Separámos os livros por temas ou coleções (livros da Disney, livros de animais, livros do *Noddy*, livros do Ruca e livros diversos), realizando um inventário dos livros que tínhamos. Em cada livro, colocámos uma tira de papel autocolante na sua lombada consoante o seu tema/coleção, para nos auxiliar na arrumação dos livros no armário, colocámos em cada prateleira uma tira de papel autocolante de cada cor para saber onde se colocam os livros com a respetiva cor (figura 4).

Figura 4

Livros organizados pelas crianças



Em seguida, ainda decorrente da organização dos livros, elaborámos uma carta para as famílias de forma que estas nos pudessem doar livros que tivessem em sua casa e que poderiam ser úteis para a nossa Biblioteca. Juntamente, com esta carta, elaborámos uma outra, mas em tamanho A3, com o objetivo de recorrermos às restantes salas do Jardim de Infância e as questionarmos se não teriam também livros que pudessem ser úteis à nossa Biblioteca. Com a elaboração desta carta, fomos a todas as salas e terminámos com alguns livros para completar a nossa Biblioteca.

Em seguida, começamos a construir um fantocheiro para a sala e para isso, utilizámos cartão, cola branca, tinta e tecido (resultado do fantocheiro presente na figura da página seguinte – figura 5).

Figura 5

Fantocheiro construído pelas crianças



Posteriormente, com a leitura dos três livros da coleção de “O Cuquedo”, surgiram diversas atividades/jogos, nomeadamente, com o auxílio do robô DOC. Esta atividade consistiu num jogo com cartões (uns com imagens de animais, outros com as palavras dos nomes dos animais e outros com o nome e o respetivo animal), numa primeira fase as crianças escolheram um dos cartões com o nome e o respetivo animal e tiveram de conduzir o robô num tabuleiro até à imagem do animal, posteriormente, selecionaram novamente um cartão com o nome e respetivo animal, mas desta vez, tiveram de conduzir

o robô até à palavra correspondente do nome do animal. A atividade realizada com o DOC foi a que levou ao questionamento das crianças sobre a divisão entre a área da Escrita/Desenho e a área da Biblioteca. Desta forma, surgiu uma situação que não estava planeada, conversámos sobre esta divisão e concluímos que embora fossem duas áreas diferentes (aparecem como duas áreas distintas no mapa das áreas), podem trabalhar em cooperação uma com a outra. Posto isto, questionei as crianças se assim não deveríamos também organizar a área da Escrita/Desenho, ao qual responderam que sim. Então organizámos todos os materiais desta área (lápiz de cor, lápis de cera, lápis de carvão, canetas de feltro, colas, tesouras e vários tipos de papel cf. Figura 6, apresentada em baixo).

Figura 6

Organização da área da Escrita/Desenho



Por fim, com caixas verdes de cartão extremamente forte, iniciámos a construção dos sofás, utilizámos também quatro almofadas que as crianças decoraram como quiseram (o sofá foi concluído e está fotografado na Figura 7, na página seguinte). Contudo, foi decidido em grande grupo, como foi organizada a área com os novos materiais (fantocheiro e sofás), pois com a existência da mesa e das cadeiras, nesta área, não existia espaço para o sofá. As crianças decidiram que a mesa poderia ser utilizada juntamente com mais um grupo de três mesas existentes a meio da sala que, por norma, é o local onde a educadora cooperante trabalha de forma mais individual com as crianças. A sugestão

foi aceite pela educadora cooperante e assim criámos espaço para os sofás. Para além disso, tivemos uma conversa muito importante sobre a reciclagem, uma vez que utilizámos materiais reciclados.

Figura 7

Sofás construídos pelas crianças



Quando a transformação da Biblioteca ficou concluída, apresentei uma proposta às crianças: montar um puzzle com imagens das várias histórias que fomos trabalhando ao longo do Projeto (cf. Figura 8, apresentada na página seguinte). Assim, as crianças pintaram as peças do puzzle e eu elegi as imagens que cada peça iria ter. Antes de concluirmos o puzzle, as crianças recordaram-me do que tratava cada uma das histórias presentes nas imagens do mesmo. Quando ficou concluído iniciámos a proposta. As crianças adoraram a ideia e recriámos uma nova história: “Era uma vez, um cuquedo que pregava sustos e apareceu um livro e um leitor que leu um livro aos coelhos que estavam a dormir. Apareceu o avô e os meninos, que foram ver os coelhos a dormir. O cuquedo escondeu-se e apanhou a girafa escondida e levou-a para a prisão. Na prisão, a girafa foi ver do Henrique que estava a comer livros e depois o Henrique emprestou um livro ao burro e ao macaco. Mas o Ralfy roubou os livros todos. Mas o burro e o macaco disseram ao coelho para irem à Biblioteca que tem muitos livros. Não comam livros em casa”. As crianças pediram-me para escrever a sua história num papel e assim o fiz.

Figura 8

Puzzle com imagens



Desta forma, terminámos a terceira fase do Projeto. As histórias que foram trabalhadas ao longo destas fases foram fotografadas e colocadas na teia elaborada pelas crianças (cf. anexo C. Teia Final, p. 282). Na figura 9 consta uma visão geral da transformação da área da Biblioteca.

Figura 9

Fotografia com a visão geral da Biblioteca no fim da transformação



4.4. Quarta Fase – Divulgação/Avaliação

Com o objetivo de iniciar a quarta fase, questionei as crianças sobre como poderíamos divulgar o nosso trabalho às outras crianças. Responderam que poderíamos visitar as restantes salas do Jardim de Infância. Foi ainda sugerido por uma criança, colocar as fotografias que fomos tirando ao longo do Projeto, num cartaz. Propus colocar as fotografias com uma ordem cronológica, ou seja, fotografias de antes, durante o processo e depois. Esta atividade tornou-se mais difícil do que o esperado, pois as crianças tiveram alguma dificuldade em relacionar as fotografias com os conceitos “antes, durante e depois” o que fez com que esta fase demorasse mais tempo, mas no fim todas as crianças perceberam estes três conceitos e conseguiram aplicá-los no seu dia-a-dia. Em seguida, colocámos dois rolos de cartão grosso a simular um papiro (cf. figura 10 apresentada na página seguinte) e fomos apresentá-lo às restantes salas, isto é, fomos a cada uma das salas de Jardim de Infância mostrar às restantes crianças como era a nossa Biblioteca, o que fizemos para a alterar e como passou a ser. Relativamente, à divulgação com as famílias, como estas não entram na Instituição, a educadora cooperante enviou fotografias do cartaz de divulgação aos Encarregados de Educação das crianças através da aplicação ClassDojo (aplicação que a educadora cooperante utiliza no seu dia-a-dia para comunicar com os Encarregados de Educação). Para além disso, ao longo de todo o processo foram também enviadas fotografias de forma a que as famílias pudessem saber aquilo que estava a ser realizado em sala, podendo sempre dar a sua opinião/sugestão.

Figura 10

Cartaz de divulgação do Projeto às restantes salas



Com a nossa visita às restantes salas existiu um grande interesse por parte das outras crianças na área Biblioteca e, por esse motivo, convidámo-las a visitar a nossa sala para que pudessem perceber melhor esta transformação. Esta visita foi um sucesso, as crianças ficaram muito entusiasmadas por mostrar às restantes crianças a nossa Biblioteca, explicando cada elemento que construíram e como o construíram.

Após esta visita apresentei às crianças uma caixa com marionetas que a educadora cooperante me tinha informado que já existiam na sala há muitos anos. As crianças questionaram-me se as poderiam utilizar na Biblioteca, a educadora cooperante sugeriu realizarmos coleções (grupos) com essas marionetas e em cada dia da semana as crianças poderiam escolher uma coleção para brincar. Desta forma, agrupámos as marionetas por grupos e obtivemos grupos como: animais, princesas e príncipes, os três porquinhos e o capuchinho vermelho. Na figura apresentada na página seguinte encontra-se um registo desta seleção (figura 11).

Figura 11

Seleção das marionetas por coleções



No dia seguinte, concluímos a quarta fase do Projeto e realizámos a avaliação do Projeto. Esta avaliação consistiu numa breve reflexão sobre o que as crianças mais gostaram de fazer, o que menos gostaram, o que consideraram mais difícil e aquilo que aprenderam ao longo de todo o processo.

Para a realização desta reflexão recorri à utilização do meu telemóvel para gravar toda a conversa. Quando questionadas sobre o que gostaram mais de fazer as respostas dividiram-se, no entanto, a resposta mais frequente das crianças foi “tudo”. A organização dos livros não foi de todo mencionada pelas crianças. À pergunta “o que gostaram menos de fazer?”, existiram mais votos no sofá e logo de seguida “nada”, o que revelou que existiram crianças que gostaram de fazer tudo, tal como é possível perceber através da questão anterior. Em seguida, as crianças foram questionadas sobre o que foi mais difícil para elas, aqui existiu uma maioria absoluta a votar no fantocheiro, em que explicaram que demorou muito tempo a ficar concluído e que deu muito trabalho, pois teve de ser pintado várias vezes e forrado. Por fim, quando questionadas sobre o que aprenderam, as crianças referiram que aprenderam palavras novas (como marionetas e biombo/fantocheiro), aprenderam como podem transformar uma área nova e como podem utilizar mais a sua Biblioteca. Como atividades a desenvolver futuramente, as crianças sugeriram construir um livro com a história que criaram com o auxílio do puzzle e

apresentá-lo às restantes salas, podendo até realizar uma pequena dramatização da história.

No que diz respeito à avaliação realizada pelas famílias, estas revelaram que a alteração desta área suscitou nas crianças um maior interesse da leitura por parte das mesmas, inclusive nas suas casas, recorrendo cada vez mais a histórias para realizar a sua recriação e elaborar pequenas dramatizações com a participação das próprias famílias.

Em relação à minha avaliação, penso que esta foi realizada ao longo de todas as planificações presentes no anexo B (pp. 245-282). Contudo, gostaria de destacar que penso ter alcançado todos os objetivos que me prepus, obtendo os resultados para os quais o presente Projeto surgiu: as crianças utilizam com maior frequência a área da Biblioteca, sendo uma das primeiras áreas a ser preenchida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | | | |

Com a conclusão do Projeto, pude refletir sobre todo este processo da transformação da área da Biblioteca.

Recordando agora os objetivos estabelecidos por mim aquando da realização do presente Projeto, posso concluir que concretizei todos eles. As crianças reconstruíram a área da Biblioteca da sua sala de atividades, tornando-a um espaço confortável e ao seu gosto. Isto porque, as crianças tiveram a ideia de construir sofás o que permite um maior conforto do que uma simples mesa e cadeiras e, foi-lhes permitido serem elas a construir o seu próprio sofá, com caixas e almofadas. Para além disso, pude proporcionar às crianças atividades que são possíveis de realizar na área da Biblioteca, sem a necessidade de um adulto por perto, nomeadamente, reconstruir histórias, ler histórias aos colegas, realizar espetáculos com as suas marionetas tendo por base histórias ou não, envolvendo a área da Escrita/Desenho com a área da Biblioteca. Por fim, as crianças tiveram a oportunidade de se envolverem em todo o processo de transformação desta área. Toda esta transformação foi da autoria das crianças, sendo elas a realizar todo o processo, ao seu gosto, fazendo parte e sendo o principal agente de toda esta transformação, mostrando-me sempre disponível para escutar e aceitar as suas sugestões.

Considero que todo o Projeto teve um balanço positivo em que as crianças adquiriram novas aprendizagens. Eu, enquanto futura profissional de educação, adquiri também novas aprendizagens. Para além disso, as crianças utilizam a área da Biblioteca cada vez com maior frequência. O único constrangimento sentido foi apenas o tempo, pois sendo uma escola pública, existiram muitas greves ao longo de toda a PPS II o que dificultou a realização de todo o Projeto. Contudo, considero que os resultados foram positivos.

Por fim, resta-me refletir sobre o meu papel enquanto mediadora do processo de metodologia de projeto com as crianças. Foi a segunda vez que ao longo da minha formação realizei um Trabalho de Projeto com crianças, pelo que considero que cada vez mais esta metodologia me faz todo o sentido. Enquanto futura educadora penso que esta metodologia é uma mais-valia em todo o processo de aprendizagem de cada uma das crianças, sendo um elemento facilitador desse mesmo processo, isto porque, a criança é envolvida de tal forma no projeto que se torna um agente do seu próprio processo de aprendizagem, facilitando as suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (Coord.). (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*. Coleção estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação. Consultado a 5 de janeiro de 2023, em [1_A_Educacao.pdf](#) (cnedu.pt)
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., & Rato, L. M. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-60-7ç
[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/ebook_praticasliteraciajardim_infancia_final.pdf]
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 21-43.
- Silva, S. D. J. M. D. (2014). *A reorganização do espaço e materiais de uma área de interesse: relato de uma experiência em creche e jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30157>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

ANEXO A. TEIA ELABORADA
POR MIM (DO ADULTO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. PLANIFICAÇÕES

| | | | |

6ª SEMANA DE ESTÁGIO

1ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta planificação surge no âmbito da primeira fase do Projeto que vou iniciar com as crianças da sala B. O projeto surgiu de uma necessidade do grupo identificada por mim. Senti que as crianças necessitavam de melhorar a biblioteca existente na sua sala para que lhe pudessem dar mais uso. Para além disso, senti que as crianças da sala B necessitavam de uma parte que estimulasse mais a sua imaginação. Por isso, em conjunto com as crianças, vamos tentar melhorar a sua biblioteca. Assim, para dar início a este projeto eu e a Educadora Cooperante considerámos que seria interessante realizar uma visita de estudo à biblioteca do agrupamento.

LOCAL

- Sala B;
- Biblioteca do Agrupamento.

DESCRIÇÃO

Quando estiverem todas as crianças presentes, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. O que diferencia dos restantes dias é que, quando as crianças chegarem à sala não retiram os casacos nem os seus sapatos.

Num primeiro momento, as crianças sentam-se todas no tapete da sala. Irei iniciar um breve diálogo com elas para lhes explicar que vamos à biblioteca do agrupamento.

No segundo momento iremos realizar a visita à biblioteca do Agrupamento (a biblioteca encontra-se a poucos metros do JI).

	<p>Por fim, num terceiro momento iremos regressar à sala e será concluída a primeira fase da metodologia de projeto, em que, em grande grupo, vamos perceber o que sabemos sobre uma biblioteca (o que é, como funciona, o que tem, etc).</p> <p>Se as crianças não estiverem muito agitadas irei iniciar a segunda fase, num quarto momento, em que, iremos planear e organizar o que queremos fazer para melhorar a nossa biblioteca.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o que é, o que tem e como funciona uma biblioteca; • Identificar o que podemos melhorar na nossa biblioteca.
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • A visita à biblioteca foi previamente agendada com a responsável pela biblioteca. A responsável sugeriu realizar uma breve atividade com as crianças, na biblioteca. • No segundo momento as crianças deverão sentar-se no tapete da sala para o diálogo; • No terceiro momento as crianças deverão estar sentadas no tapete da sala para concluir a primeira fase e iniciar a segunda; • Todos os registos/mapas de ideias serão realizados em folhas A2; • No quarto momento irei recorrer à utilização de uma marioneta de mão, para auxiliar no diálogo com as crianças.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Marioneta de mão; • Canetas de feltro; • Lápis de carvão;

	<ul style="list-style-type: none"> Folhas A2. 	
DURAÇÃO	Biblioteca – 45 minutos Sala B – 30 minutos	
AVALIAÇÃO	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: observação direta. Instrumento: Registo Fotográfico.
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> Percebe / não percebe o que é, o que tem e como funciona uma biblioteca; Identifica / não identifica o que podemos melhorar na nossa biblioteca.

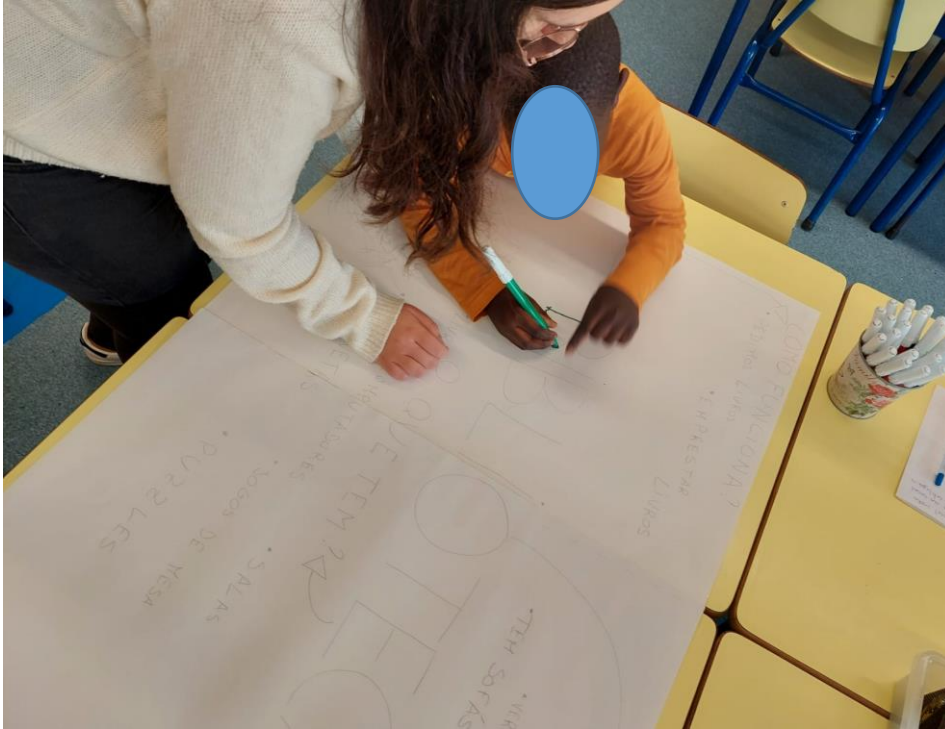
Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu tal como planeado. A visita à biblioteca do Agrupamento correu bem, as crianças estiveram sempre calmas, interessadas e motivadas em conhecer todo espaço. Para além disso, gostaram da atividade proposta pela responsável da biblioteca. Quando chegámos à sala pensei que as crianças iriam estar muito agitadas para ficarem sentadas no tapete, mas correu tudo bem. Estavam calmas, participativas e realizamos o nosso primeiro mapa, com tudo o que sabíamos sobre a biblioteca (figura em baixo).

Quando acabámos o diálogo e o mapa ficou preenchido expliquei às crianças tudo o que escrevi e todas concordaram que não queriam acrescentar mais nada. No momento seguinte, disse às crianças que iriam utilizar canetas de feltro para passar por cima dos títulos principais que eu escrevi (cf. se pode observar na figura da página seguinte).

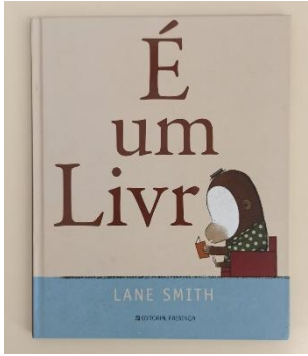
Figura B1

Construção da primeira Teia com as crianças



Esta parte correu bem, de forma geral todas as crianças identificaram a palavra Biblioteca. Senti mais dificuldade nas perguntas.

Após este momento senti que o dia já tinha sido extenso para elas e já era praticamente hora de almoço, por esse motivo, em conjunto com a Educadora Cooperante decidimos que era melhor iniciar a fase 2 no próximo dia. Gostaria de salientar que as crianças gostaram da marioneta que lhes apresentei, quiseram perceber como é que esta se chamava e como funcionava. Perguntaram logo se podiam fazer para elas.

6ª SEMANA DE ESTÁGIO	
2ª Proposta de Atividade	
CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da segunda fase do Projeto. Este teve início no dia 23/11 com as crianças da sala B.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei contar a história “É um livro”.</p>  <p>Depois, irei realizar um breve diálogo sobre o que fizemos no dia 22/11 fazendo a ligação com o livro.</p> <p>Por fim, num terceiro momento, irei com o auxílio de um mapa de ideias conversar com as crianças sobre “a nossa biblioteca”, sobre o que podemos fazer para a melhorar: O que podemos fazer? Como podemos fazer? Quando? Que faz o quê?.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a história do livro com o Projeto;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o que podemos fazer para melhorar a nossa biblioteca; • Identificar como o podemos fazer.
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • O mapa será realizado em cartolina A2; • Do primeiro ao terceiro momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • Durante a leitura da história irei recorrer a diferentes tons de voz e adequarei o volume da minha voz consoante os diversos momentos da história; • No terceiro momento irei recorrer à utilização de uma marioneta de mão, para auxiliar no diálogo com as crianças; • Após a conclusão do mapa as crianças irão contornar parte do que escrevi, daquilo que elas disseram, tal como estão habituadas.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Marioneta de mão; • Livro “É um livro”; • Cartolina A2; • Lápis de carvão; • Canetas de feltro.
DURAÇÃO	Sala B – 45 minutos
AVALIAÇÃO	Técnicas e Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.
	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona / não relaciona a história do livro com o Projeto; • Identifica / não identifica o que podemos fazer para melhorar a nossa biblioteca; • Identifica / não identifica como o podemos fazer.

Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu dentro do esperado. Quando todas as crianças chegaram à escola, dirigimo-nos à sala e à medida que se foram descalçando e despindo os casacos, as crianças foram se sentando no tapete da sala. Quando estávamos todas realizei o momento do acolhimento. Cantámos a canção do Bom-dia, marcámos as presenças, fizemos a data e preenchemos o mapa do tempo. Após este momento, perguntei às crianças se ainda se lembravam do que tínhamos feito no dia anterior, todas disseram que sim. Introduzi o livro, começando por lhes perguntar o que viam na capa e na contracapa. Em seguida, perguntei-lhes onde estava o título da história e depois li-o. Comecei a história, as crianças estiveram sempre muito atentas, permaneceram em silêncio durante toda a história. No final, conversámos sobre a história e rapidamente fizeram ligação com o dia da visita à Biblioteca. Voltei a lembrar o que tínhamos escrito no mapa anterior que ficou exposto na área da Biblioteca.

Após este momento, dei início à segunda fase do projeto. Apresentei um outro mapa que dizia: A nossa biblioteca; o que podemos fazer?; como vamos fazer?; quando? E, por fim, que faz o quê?. As crianças facilmente responderam a todas as perguntas. A única pergunta à qual não responderam foi “Quando?” decidimos que íamos responder a essa pergunta brevemente. Surgiram sempre respostas muito interessantes, as crianças querem realizar marionetas, um fantocheiro, sofás e um livro.

No final, decidimos colocar ambos os mapas lado a lado na área da biblioteca (cf. figura da próxima página – B2).

6ª SEMANA DE ESTÁGIO

3ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.

LOCAL

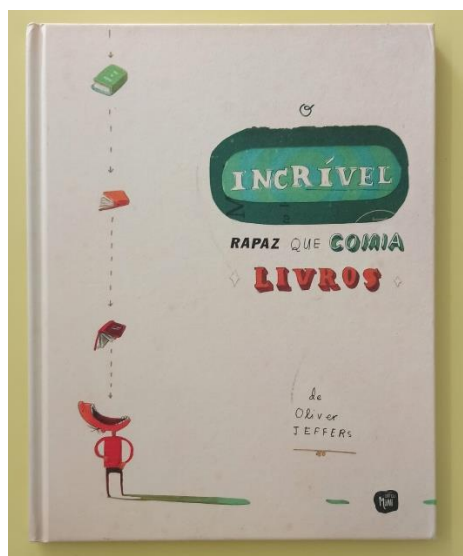
Sala B

DESCRIÇÃO

Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.

Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.

No segundo momento irei contar a história “O incrível rapaz que comia livros”. Para isso recorrer à utilização de uma marioneta feita por mim, com uma



	<p>Depois, irei realizar um breve diálogo sobre o que fizemos no dia 25/11 fazendo a ligação com o livro e recordando as primeiras duas fases do projeto.</p> <p>Por fim, num terceiro momento, irei dar início à construção de marionetas, que as crianças escolheram para utilizar como recurso na biblioteca. Irei trabalhar com as crianças como habitualmente: as crianças estão distribuídas pelas áreas da sala e irei chamar uma a uma para ir realizando a sua própria marioneta.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a história do livro com o Projeto; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
<p>ESTRATÉGIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A marioneta que me vai auxiliar na leitura da história será previamente construída por mim; <div data-bbox="635 1272 1332 1541" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • Durante a leitura da história irei recorrer a diferentes tons de voz e adequarei o volume da minha voz consoante os diversos momentos da história; • No terceiro momento as crianças irão trabalhar como já estão habituadas, isto é, quanto umas brincam as

	<p>outras realizam a proposta de atividade e, por isso, esta proposta vai ser realizada ao longo da semana;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os moldes foram desenhados previamente por mim, as crianças apenas terão de os recortar e colar.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Marioneta de mão; • Livro “O incrível rapaz que comia livros”; • Goma eva; • Cartolina; • Cartão; • Meias; • Cola líquida; • Lã; • Tesouras; • Bolas de lã; • Olhos de plástico.
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos. Terceiro momento: 30 minutos.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Técnicas e Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.
	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona / não relaciona a história do livro com o Projeto; • Desenvolve / não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Usa / não usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Autoavaliação da proposta de atividades:

Toda a atividade correu de forma positiva. As crianças facilmente se recordaram do que tínhamos feito anteriormente (primeira e segunda planificação). Para além disso, como já seria de esperar demonstraram um grande interesse pela marioneta que me auxiliou a contar a história. Ficaram entusiasmadas por saberem que iam construir uma marioneta parecida à que levei. Conseguiram identificar facilmente a relação que a história tinha com o Projeto. Todas as crianças conseguiram perceber que a marioneta se iria fazer com meias.

Quando iniciei a construção das marionetas com as crianças, individualmente, todas queriam experimentar utilizá-la a cada passo que fazíamos, mostrando que realmente estavam interessadas.

Apresento, de seguida, algumas imagens da construção das marionetas (figura B3).

Figuras B3

Construção das marionetas



7ª SEMANA DE ESTÁGIO

4ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.

LOCAL

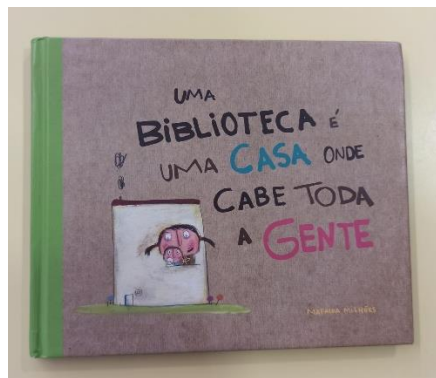
Sala B

DESCRIÇÃO

Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.

Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.

No segundo momento irei contar a história “Uma Biblioteca é uma casa onde cabem toda a gente”. Para isso recorrer à utilização de uma marioneta feita por mim, com uma meia. Para introduzir a história irei questionar as crianças sobre o que poderá dizer na capa e contracapa do livro e sobre quem poderá caber numa biblioteca-



Depois, irei realizar um breve diálogo sobre o que temos feito do Projeto, fazendo a ligação com o livro e recordando as primeiras duas fases do projeto.

	<p>Por fim, num terceiro momento, irei apresentar uma câmara fotográfica digital para que as crianças possam ir fotografando todo o processo de transformação da nossa biblioteca. A seguir a esta apresentação, as crianças poderão utilizar a câmara de forma a retirarem fotografias à biblioteca e ao que temos construído para a melhorar.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a história do livro com o Projeto; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • A marioneta que me vai auxiliar na leitura da história será previamente construída por mim; <div data-bbox="636 1055 1334 1317" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • Durante a leitura da história irei recorrer a diferentes tons de voz e adequarei o volume da minha voz consoante os diversos momentos da história; • No terceiro momento as crianças irão trabalhar como já estão habituadas, isto é, quanto umas brincam as outras realizam a proposta de atividade e, por isso, esta proposta vai ser realizada ao longo da semana.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Marioneta de mão;

	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Uma Biblioteca é uma casa onde cabem toda a gente”; • Máquina fotográfica.
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos.</p> <p>Terceiro momento: 30 minutos.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Técnicas e Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.
	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona / não relaciona a história do livro com o Projeto; • Usa / não usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

Autoavaliação da proposta de atividades:

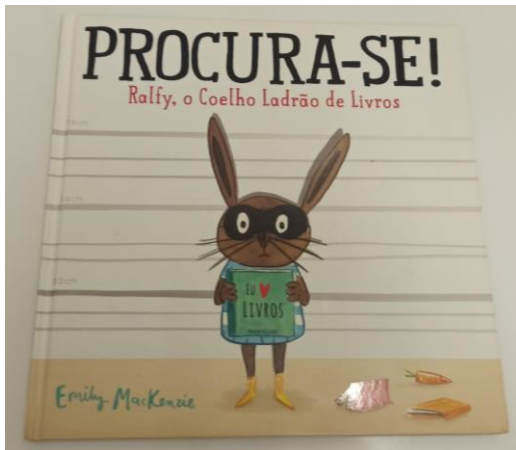
Toda a atividade correu de forma positiva. As crianças facilmente se recordaram do que tínhamos feito anteriormente e identificaram com facilidade a capa, contracapa e o título da história. Para além disso, como já seria de esperar demonstraram um grande interesse pela marioneta que me auxiliou a contar a história. Ficaram entusiasmadas assim que mostrei a câmara e quiseram muito experimentar. Conseguiram identificar facilmente a relação que a história tinha com o Projeto.

Em baixo encontram-se algumas fotografias retiradas pelas crianças com a utilização da câmara fotográfica.

Figuras B4

Registos fotográficos retirados pelas crianças



10ª SEMANA DE ESTÁGIO	
5ª Proposta de Atividade	
CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei contar a história “Procura-se! Ralfy, o Coelho ladrão de livros”.</p>  <p>Depois, irei realizar um breve diálogo sobre o que temos feito no âmbito do Projeto, fazendo a ligação com o livro.</p> <p>Por fim, num terceiro momento, irei organizar com as crianças os livros da biblioteca da sala, catalogando-os e realizando um inventário sobre os livros que temos e os que precisamos.</p>

	<p>Quando esta atividade estiver concluída, irei realizar um breve diálogo com as crianças sobre os livros que temos na sala e aqueles que poderíamos ter, consoante o inventário que realizámos. Em seguida, iremos solicitar às outras salas e às famílias se têm livros que possam trocar com a nossa sala ou até alguns livros que já não queiram e que façam falta na nossa sala.</p>	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a história do livro com o Projeto; • Recolher informação sobre a quantidade de livros existentes e sobre como podemos organizá-los, através de uma listagem; • Utilizar tabela simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a conseguir organizar os livros. 	
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • Durante a leitura da história irei recorrer a diferentes tons de voz e adequarei o volume da minha voz consoante os diversos momentos da história; • No terceiro momento algumas crianças vão colocar todos os livros da biblioteca no tapete; • A organização e o posterior diálogo serão realizados no tapete. 	
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Procura-se! Ralfy, o Coelho ladrão de livros”; • Livros da biblioteca. 	
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos. Terceiro momento: 30 minutos.</p>	
AValiação	<p>Técnicas e Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.

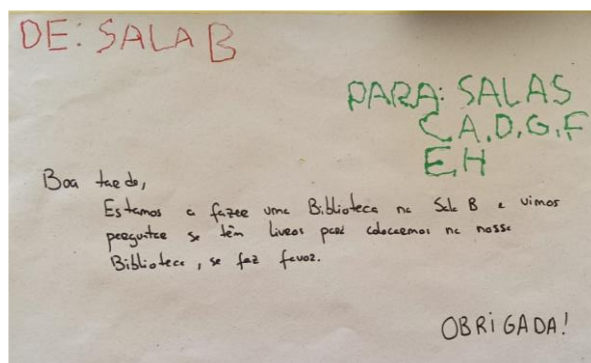
	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona / não relaciona a história do livro com o Projeto; • Recolhe/ não recolhe informação sobre a quantidade de livros existentes e sobre como podemos organizá-los, através de uma listagem; • Utiliza/ não utiliza tabela simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a conseguir organizar os livros.
--	--------------------	--

Autoavaliação da proposta de atividades:

Esta proposta foi para mim a mais desafiante, senti que a organização dos livros foi complexa para as crianças. Foi difícil que percebessem o que são temas dos livros e como podemos agrupar os livros tanto por temas como por coleções. Contudo, no final penso que todas perceberam que poderiam associar esta organização à formação de conjuntos que no nosso caso estão organizados por temas. Foi positiva a forma como as crianças decidiram, em grande grupo, organizar os livros: com papel autocolante nas lombadas de cada livro e com papel autocolante no armário dos livros. Depois de toda a organização, escrevemos uma carta para as outras salas de JI e fomos a cada uma das salas perguntar se tinham algum livro que pudessem dar para a nossa biblioteca. Esta parte da atividade, correu bem, as crianças estavam motivadas para escrever a carta e por ir às restantes salas. Construimos uma outra carta para as famílias com o mesmo objetivo.

Figuras B5

Registos fotográficos – Organização dos livros e construção da carta



11ª SEMANA DE ESTÁGIO	
6ª Proposta de Atividade	
CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei realizar um pequeno diálogo com as crianças sobre todo o Projeto e sobre o que ainda nos falta realizar.</p> <p>No terceiro momento iremos construir o bimbo. Este será construído em grande grupo. Em primeiro lugar, iremos realizar um esboço, irei mostrar imagens de exemplos de bimbos. Depois irei apresentar o material disponível e iremos proceder à construção do bimbo.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • O terceiro momento deverá ser realizado no tapete da sala devido à sua grande amplitude; • O chão do tapete deverá ser forrado para pintar o bimbo.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Caixão de cartão;

	<ul style="list-style-type: none"> • Feltro; • Tinta; • Pincéis; • Godés; • Canetas; • Cola • Purpurinas; • Botões. 				
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos.</p> <p>Terceiro momento: 30 minutos.</p>				
AVALIAÇÃO	<table border="1"> <tr> <td>Técnicas e Instrumentos</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. </td> </tr> <tr> <td>Indicadores</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve/ não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; </td> </tr> </table>	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve/ não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 			
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve/ não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; 				

Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu dentro do expetável. Todas as crianças identificaram como seria o fantocheiro e rapidamente sugeriram pintá-lo. A caixa de cartão tinha umas letras pretas e, por esse motivo, as crianças sugeriram colocar folhas de papel manteiga para tapar as letras e só depois pintar essa zona. Combinámos então que primeiro pintávamos a parte que podíamos e, posteriormente, realizávamos esse procedimento. Gostaria de destacar que, inicialmente, as crianças apenas reconheciam o bimbo com a designação de “fantocheiro”, quando lhes disse que também se poderia chamar de bimbo todas quiseram repetir o nome.

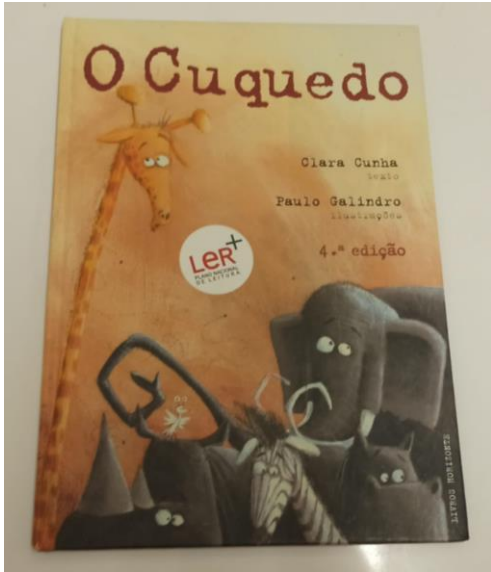
Figuras B6

Construção do Fantocheiro



12ª SEMANA DE ESTÁGIO

7ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei contar a história “O Cuquedo”.</p>  <p>Depois, irei realizar um breve diálogo sobre o que o que fala a história.</p> <p>Por fim, num terceiro momento, irei realizar o “Jogo do Animal”. Este jogo consiste numa criança tentar adivinhar o animal cuja representação sonora será</p>

	<p>realizada por outra criança. Ou seja, à vez, irei eleger uma criança que vai ficar escondida na casa de banho. Enquanto esta está escondida, o grupo de crianças que está sentado em roda, no tapete, elege uma criança para se esconder debaixo de um lençol. A essa criança será atribuído um animal e permanece debaixo do lençol. A criança que está na casa de banho vem para a roda e tem de tentar adivinhar que animal representa o som que está a ouvir e que criança está no lençol. As restantes crianças, ou seja, as que se encontram devidamente sentadas no tapete permanecem em silêncio.</p>		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a história do livro com o Projeto: identificar as personagens e a ordem em que aparecem; • Nomear o animal cujo som foi produzido pelo colega; • Descobrir a criança que está no lençol. 		
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • Durante a leitura da história irei recorrer a diferentes tons de voz e adequarei o volume da minha voz consoante os diversos momentos da história; • No terceiro momento as crianças permanecem sentadas no tapete, em roda. 		
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O Cuquedo”; • Lençol. 		
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos. Terceiro momento: 30 minutos.</p>		
AVALIAÇÃO	<table border="1"> <tr> <td>Técnicas e Instrumentos</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. </td> </tr> </table>	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.
Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 		

	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta/ não interpreta a história do livro com o Projeto: identifica/não identifica as personagens e a ordem em que aparecem; • Nomeia/ não nomeia o animal cujo som foi produzido pelo colega; • Descobre/ não descobre a criança que está no lençol.
--	--------------------	--

Autoavaliação da proposta de atividades:

Hoje, houve greve e a escola só abriu às 10:45. Por este motivo, a parte da manhã foi muito reduzida e muitas crianças não vieram à escola. Assim, decidi com o auxílio da educadora cooperante, ler a história na parte da manhã e realizar o jogo na parte da tarde.

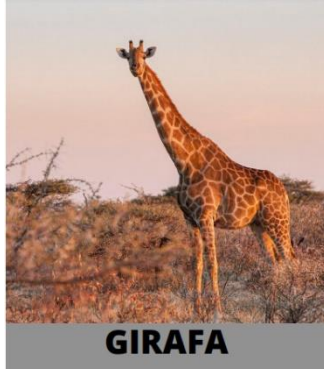
Desta forma, a atividade correu muito bem, as crianças estavam concentradas a ouvir a história e facilmente decoraram a lengalenga existente. Para além disso, a realização do jogo foi interessante, pois algumas crianças têm dificuldade em olhar à sua volta e visualizar quem faltava na roda. No entanto, outras conseguiram adivinhar rapidamente.

12ª SEMANA DE ESTÁGIO

8ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO	<p>Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução. Para além disso, uma das crianças ao realizar o jogo do DOC comigo questionou-me se não poderíamos fazer o jogo mais vezes.</p>
LOCAL	<p>Sala B</p>
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei contar história “O Cuquedo e um amor que mete medo”. Depois, irei mostrar às crianças o jogo do DOC e iremos jogar com um tapete recriado por mim para a história do “O Cuquedo”.</p> <p>Iremos realizar duas atividades. A primeira é as crianças tirarem aleatoriamente cartões. Em cada cartão está a imagem de um animal presente na história e o seu nome por baixo. As crianças terão que com o auxílio do robô chegar até ao nome do animal que está presente no tapete.</p> <p>A atividade seguinte é o contrário. Desta vez os cartões com as imagens e os nomes por baixo estarão à sua disposição e devem retirar cartões apenas com palavras. Devem descobrir que palavra se trata e, com o</p>

robô, encontrar a imagem do animal correspondente à palavra.



OBJETIVOS

- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica);
- Identificar as palavras que estão no tapete correspondente aos animais;
- Perceber que animal deve encontrar quando lhe calha a palavra do nome desse animal.

ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • No terceiro momento as crianças permanecem sentadas no tapete, em roda. 				
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O Cuquedo e um amor que mete medo” • Jogo DOC; • Tapete do jogo; • Cartões; • Imagens. 				
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos.</p> <p>Terceiro momento: 30 minutos.</p>				
AVALIAÇÃO	<table border="1"> <tr> <td>Técnicas e Instrumentos</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. </td> </tr> <tr> <td>Indicadores</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Toma/ não toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); • Identifica/ não identifica as palavras que estão no tapete correspondente aos animais; • Percebe/ não percebe que animal deve encontrar quando lhe calha a palavra do nome desse animal. </td> </tr> </table>	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Toma/ não toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); • Identifica/ não identifica as palavras que estão no tapete correspondente aos animais; • Percebe/ não percebe que animal deve encontrar quando lhe calha a palavra do nome desse animal.
	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 			
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Toma/ não toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); • Identifica/ não identifica as palavras que estão no tapete correspondente aos animais; • Percebe/ não percebe que animal deve encontrar quando lhe calha a palavra do nome desse animal. 				

Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu de forma positiva. Comecei por realizar uma contextualização para as crianças que não vieram no dia anterior devido à greve. As crianças que estavam presentes ontem, contaram às restantes o que estivemos a fazer. Após este breve diálogo, mostrei a história que foi contada ontem (“O Cuquedo”) e coloquei ao lado da história “O Cuquedo e um amor que mete medo”. Questionei as crianças que histórias eram estas, se

eram iguais, se tinham o mesmo título e o que as diferenciava. Percebemos que ambas falam do cuquedo, mas título de ambas não é exatamente igual. Depois, procedi à leitura da história. Após este momento, conversámos sobre o que falava a história, quem participava e o que acontecia.

Posteriormente, introduzi o tabuleiro realizado por mim, e apresentei o DOC às crianças. Como algumas já conheciam este instrumento pedi para que explicassem às restantes como é que o robô funciona. Depois, deste momento, iniciámos o jogo. Primeiramente, coloquei no tabuleiro imagens de animais que fazem parte da história lida, depois, pedi às crianças que escolhessem um cartão (cartão com uma imagem de um animal e o respetivo nome em baixo). Depois desta escolha tiveram de conduzir o robô até à respetiva imagem do animal.

Após este momento, compliquei a atividade. Retirei do tabuleiro as imagens dos animais e coloquei apenas palavras (cada palavra corresponde ao nome de cada animal, existente no cartão). Assim, as crianças tiveram de retirar um cartão, perceber onde está no tabuleiro a palavra do animal presente no cartão e conduzir o robô até à palavra.

12ª SEMANA DE ESTÁGIO

9ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução. Para além disso, decorre das duas planificações anteriores relacionadas com a história “O Cuquedo”.

LOCAL

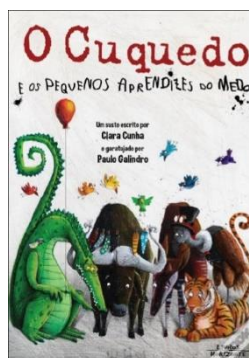
Sala B

DESCRIÇÃO

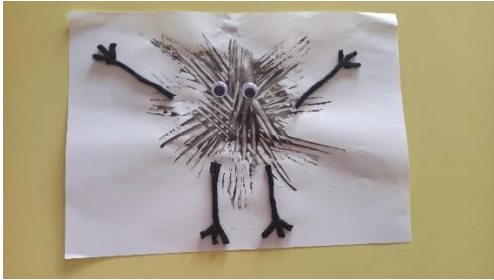
Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.

Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.

No segundo momento irei recorrer à audição da canção do “Cuquedo”. Irei ensinar a mesma às crianças. Depois, irei contar a história “O cuquedo e os pequenos aprendizes do medo”. Irei relacionar esta história com as duas anteriores.



No terceiro momento irei mostrar às crianças um cuquedo pintado com garfos e construído com lã. Irei informar que as crianças irão construir também um cuquedo.

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com palavras) e jogos prosódicos (lengalengas); • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. 	
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • O cuquedo apresentado às crianças será previamente construído por mim;  <ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • No terceiro momento as crianças estarão sentadas nas mesas, em pequenos grupos com os materiais necessários à sua disposição; 	
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Cuquedo construído por mim; • Folhas A4; • Lã preta; • Trapilho vermelho; • Olhos de plástico; • Garfos; • Tinta preta. • Coluna. 	
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos.</p> <p>Terceiro momento: 30 minutos.</p>	
AValiação	Técnicas e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.

	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta/ não interpreta com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com palavras) e jogos prosódicos (lengalengas); • Desenvolve/ não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
--	--------------------	--

Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu de forma positiva. As crianças gostaram da canção, pois perceberam que existem várias formas de poder contar histórias, neste caso, através de uma canção.

Quando mostrei às crianças o cuquedo construído por mim, ficaram entusiasmadas e quiseram imediatamente também fazer um. Conversámos sobre a técnica de pintura que utilizei e uma das crianças explicou que era com um garfo e que já tinham pintado assim.

Na execução do cuquedo todas as crianças aderiram de forma positiva, ficaram interessadas por pintar com garfos, pois a grande maioria nunca o tinha feito.

Figuras B7

Construção do cuquedo



13ª SEMANA DE ESTÁGIO	
10ª Proposta de Atividade	
CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei realizar um pequeno diálogo com as crianças sobre todo o Projeto e sobre o que ainda nos falta realizar.</p> <p>No terceiro momento iremos construir os sofás. Umhas crianças devem pintar as caixas para fazer os sofás e outras devem pintar as almofadas para utilizar nos sofás.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
ESTRATÉGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro e no segundo momento as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • No terceiro momento metade das crianças estarão sentadas nas mesas, para pintarem/decorarem as almofadas. As restantes estarão sentadas nas mesas para pintarem os sofás.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Duas caixas de cartão; • Feltro;

	<ul style="list-style-type: none"> • Tinta; • Pincéis; • Godés; • Canetas de tecido; • Purpurinas; • Botões.
DURAÇÃO	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos.</p> <p>Terceiro momento: 30 minutos.</p>
AVALIAÇÃO	Técnicas e Instrumentos <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico.
	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve/ não desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Autoavaliação da proposta de atividades:

A atividade correu da forma esperava. As caixas de cartão tinham as laterais pintadas de verde então as crianças quiseram deixar essa pintura e pintar apenas a base das caixas. Como as caixas eram de cartão ficou decidido que não íamos pintar diretamente no cartão porque o cartão absorve e fica mole.

Figuras B8


Construção do sofá



14ª SEMANA DE ESTÁGIO

11ª Proposta de Atividade

CONTEXTUALIZAÇÃO	Esta planificação surge no âmbito da terceira fase do Projeto – Execução.
LOCAL	Sala B
DESCRIÇÃO	<p>Quando todas as crianças tiverem chegado à escola, dirigimo-nos para a sala B como é habitual. As crianças, retiram os seus sapatos, os seus casacos e sentam-se no tapete da sala.</p> <p>Num primeiro momento, irei dar início ao momento do acolhimento. Marcamos as presenças, o tempo e a data.</p> <p>No segundo momento irei realizar um pequeno diálogo com as crianças sobre todas as histórias que trabalhámos ao longo do Projeto. Irei pedir às crianças que me recordem sobre cada uma das histórias.</p> <p>No terceiro momento iremos montar um puzzle com diversas imagens das histórias que falámos anteriormente. As crianças têm que montar uma peça do puzzle e construir uma frase com a imagem da peça para a recriação de uma história totalmente inventada pelas crianças. Posteriormente, no final do puzzle estar todo montamos iremos, em grande grupo, recordar toda a história.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Inventar personagens e situações, por iniciativa própria e a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização;• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

<p>ESTRATÉGIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro, segundo e terceiro momentos as crianças permanecem sentadas no tapete da sala; • As peças do puzzle foram previamente construídas por mim e pintadas pelas crianças. 				
<p>MATERIAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nove peças de puzzle; • Nove imagens das histórias trabalhadas. 				
<p>DURAÇÃO</p>	<p>Primeiro e segundo momento: 45 minutos. Terceiro momento: 30 minutos.</p>				
<p>AVALIAÇÃO</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="619 1352 836 1469"> <p>Técnicas e Instrumentos</p> </td> <td data-bbox="836 1352 1367 1469"> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="619 1469 836 1915"> <p>Indicadores</p> </td> <td data-bbox="836 1469 1367 1915"> <ul style="list-style-type: none"> • Inventa/ não inventa personagens e situações, por iniciativa própria e a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; • Usa/ não usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à </td> </tr> </table>	<p>Técnicas e Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 	<p>Indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventa/ não inventa personagens e situações, por iniciativa própria e a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; • Usa/ não usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à
<p>Técnicas e Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observação direta. • Instrumento: Registo Fotográfico. 				
<p>Indicadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventa/ não inventa personagens e situações, por iniciativa própria e a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização; • Usa/ não usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à 				

		situação (produção e funcionalidade).
--	--	---------------------------------------

Autoavaliação da proposta de atividades:

O balanço desta atividade foi positivo. As crianças facilmente se lembraram de todas as histórias, disseram-me rapidamente do que falava cada um dos livros. No que diz respeito à montagem do puzzle, correu melhor do que eu esperava. As crianças recriaram uma história muito engraçada, com lógica, com princípio, meio e fim, sempre com base nas imagens. Para além disso, o feedback das crianças foi extremamente positivo, pois disseram que gostaram de realizar esta atividade, uma vez que, nunca tinham feito um puzzle gigante e com imagens que eles já estavam familiarizados. Em baixo apresentam-se fotografias desta proposta.

Figura B9

Fotografias da proposta de atividade

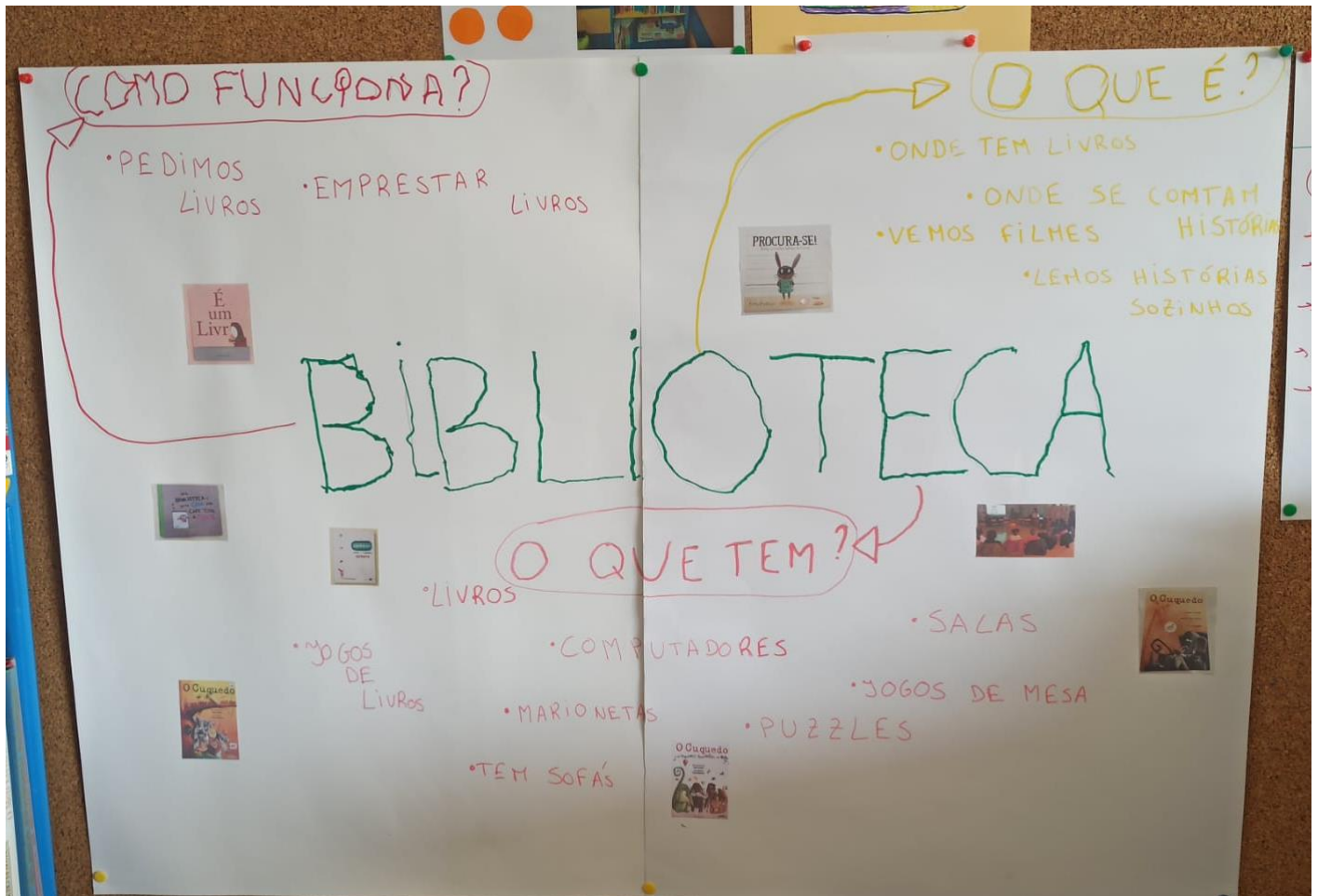


ANEXO C. TEIA FINAL

| " | | " |

Figura C1

Teia final



ANEXO E. GUIÃO DO
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

| ' ' | | ' ' |

Inquérito por questionário às famílias das crianças da PPS II

Destinatários: Famílias das crianças (PPS II, 2022/2023)

Este inquérito por questionário tem como objetivo obter a informação necessária à realização do relatório de estágio da PPS II. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das famílias das crianças no que diz respeito à literatura para a infância;
- Analisar o contacto das crianças com literatura para a infância fora do contexto escolar.

Questões

1. O que significa para si a literatura para a infância?

2. Qual considera ser o papel da literatura para a infância?

3. Considera que é relevante esse papel? Porquê?

4. Fora do contexto escolar o/a seu/sua educando/a tem contacto com literatura para infância?

5. Na sua casa, existe alguma área dedicada aos livros?

6. Tem por hábito promover a literatura para infância no/a seu/sua educando/a?
Nomeadamente, contar histórias, visitar bibliotecas, livrarias, entre outros.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária,

Ana Rainho

10 de janeiro de 2023

ANEXO F. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Anexo F. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante no âmbito da investigação

Destinatárias: Educadora Cooperante da PPS II (2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora acerca da relevância da literatura para a infância;
- Analisar as conceções da educadora sobre a existência da área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância;
- Compreender às estratégias que a educadora utiliza para promover a utilização da área da Biblioteca na sala de atividades.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo obter a informação necessária à realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar em áudio; - Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições. 	
B. Conceção acerca da relevância da literatura para a infância	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relevância da literatura para a infância. 	<p>B1. O que significa para si a literatura para a infância?</p> <p>B2. Na sua perspetiva, qual o papel que deve ser atribuído à literatura para a infância?</p> <p>B3. Considera que é relevante esse papel? Porquê?</p>	

<p>C. Conceção da existência da área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relevância da existência da área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância 	<p>C1. Considera que deve existir uma área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância? Se sim, porquê?</p> <p>C2. Quais considera serem os contributos para a existência dessa área?</p> <p>C3. Que elementos considera como fundamentais constituintes dessa área?</p>	
<p>D. Estratégias para promover a utilização da área da Biblioteca na sala de atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias para promover a utilização da área da Biblioteca na sala de atividades 	<p>D1. De que forma considera que se deve promover a utilização da área da Biblioteca da sala de atividades?</p> <p>D2. Na sua opinião, existem estratégias que devem ser adotadas para promover a utilização da área da Biblioteca da sala de atividades? Se sim, quais?</p> <p>D3. Na sua opinião, a relação que as crianças estabelecem com a literatura para a infância fora do contexto escolar está relacionada com a relação que estabelecem dentro do contexto escolar?</p>	
<p>I. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

A estagiária

Ana Rainho

10 de janeiro de 2023

ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO

| | | | |

<p>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p>	
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Desde cedo que me mantive atenta às rotinas das crianças da sala da PPS II e rapidamente percebi que quando estavam na sala de atividades as crianças distribuam-se pelas áreas da sala.</p> <p>As crianças podiam escolher livremente as áreas, mas existia uma área que raramente era utilizada: a área da Biblioteca. Esta fraca utilização fez-me tentar perceber o porquê deste acontecimento e, assim, surgiu a problemática de estudo. A escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades. Desta forma, surgiram os objetivos apresentados no capítulo 3.1.</p> <p>No que diz respeito aos objetivos da investigação foram explicados a todos os intervenientes (educadora cooperante e famílias), esclarecendo que toda a informação utilizada na investigação jamais será manipulada ou utilizada para outros fins, pois tal como Tomás (2011) enuncia “tenta-se desta forma evitar a utilização ou manipulação” (p. 161).</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Tomás (2011) afirma que, a investigação realizada deverá ter em conta os possíveis custos e benefícios para todos os intervenientes. Deste modo, a presente investigação apresenta custos no que toca ao tempo disponibilizado, pois tanto as famílias como a educadora, necessitaram de tempo para responder à entrevista e aos inquéritos por questionário, tempo esse que poderia ser passado com as crianças. Uma das formas de contornar este custo possa ser talvez a resposta às entrevistas e aos inquéritos no tempo em que os/as adultos/as não estão com as crianças (por exemplo, fora da hora de trabalho da educadora ou então, no caso das famílias, quando as crianças estiverem na Instituição). No que diz respeito aos benefícios, as crianças irão modificar/transformar a área da Biblioteca ao seu gosto o que para elas é um benefício assim como a realização de atividades que poderão desenvolver nesta mesma área de forma autónoma, o que leva à aquisição de aprendizagens por parte das crianças.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Foi acordado com todos os intervenientes que nunca serão mencionados os seus nomes, das crianças, das suas famílias, da equipa educativa ou da própria instituição, acrescento ainda que, com a educadora cooperante foi estabelecida uma lista de abreviaturas dos nomes das crianças aquando da sua utilização em notas de campo, reflexões e na própria investigação caso seja necessário. Desta forma, são respeitados os princípios</p>

	<p>para uma ética profissional, segundo a APEI (2012), sendo eles: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2); “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2) e “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). Para além disso, esta questão da privacidade e confidencialidade foi acordada, tal como supramencionado, pois segundo Tomás (2011), “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores (...)” (p. 161).</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>A presente investigação irá incluir todas as crianças no seu processo. Tal como já foi referido as crianças irão transformar a área da Biblioteca, assim como realizar diversas atividades que podem ser realizadas nessa mesma área e, por esse motivo, todas as crianças da sala que estiverem interessadas poderão participar em todo o processo.</p>
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Quando as entrevistas e os inquéritos por questionário foram entregues à educadora e às famílias foi-lhes informado quais os objetivos da presente investigação, assim como a sua natureza, os métodos, a estimativa do tempo de duração e, posteriormente aquando da conclusão da investigação, os resultados da investigação irão estar disponíveis para consulta pelos intervenientes, assim como, os processos que foram realizados ao longo do tempo. Isto vai ao encontro, do que declara Tomás (2011), “os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p> <p>A investigação irá decorrer ao longo de todo o estágio, uma vez que, envolve prática e reflexão. Os intervenientes serão as famílias das crianças da sala da PPS II e a educadora cooperante. A educadora irá responder a uma entrevista e as famílias a inquéritos por questionários. Desta forma, pretende-se “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012, p. 2) e “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (APEI, 2012, p. 2).</p> <p>Importa referir que, até ao dia da conclusão do estágio (16/02/2023) tudo o que seria expetável para esta investigação se manteve, sem sofrer nenhuma alteração.</p>
6. Consentimento informado	<p>Segundo Tomás (2011), o consentimento informado não deve ter “apenas como objetivo o preenchimento de um protocolo fixo (...) os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores</p>

e dos quotidianos escolares” (p. 164). Os consentimentos dados às famílias, foram sempre analisados e adaptados consoante o feedback e comentários da supervisora e da educadora cooperante. Os inquéritos por questionários e a entrevista foram entregues com um pequeno texto elaborado por mim em conjunto com a supervisora em que, foi explicado qual a finalidade do inquérito e da entrevista e que será garantido o anonimato em relação aos mesmos. O texto elaborado para a educadora foi o seguinte:

“Decorrente da minha prática enquanto estagiária, para a elaboração do relatório do presente estágio necessito de realizar uma investigação. Para isso, escolhi como problemática a " **A escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades**" em que, pretendo com esta investigação: i) analisar as razões da escassa procura por parte das crianças na Área da Biblioteca da sala de atividades; ii) colmatar a escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades através de uma proposta de projeto de investigação-ação e, por último, iii) analisar e avaliar o impacto e os contributos da proposta de projeto de investigação-ação.

Desta forma, elaborei uma entrevista com o objetivo que a educadora cooperante preencha/responda e, por isso, consiga compreender melhor esta problemática. Acrescento ainda que, todas as respostas são anónimas, desta forma, assumo a responsabilidade de garantir o anonimato e confidencialidade da entrevista perante toda a investigação. As respostas só serão utilizadas meramente para fins académicos (elaboração do relatório). Por fim, gostaria de realçar que, no final da elaboração da investigação, os dados da mesma estarão disponíveis para consulta, se assim o desejar. Conto com o seu apoio e agradeço desde já a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária,

Ana Rainho”

Por outro lado, o das famílias foi:

“Decorrente da minha prática enquanto estagiária, para a elaboração do relatório do presente estágio necessito de realizar uma investigação. Para isso, escolhi como problemática a " **A escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades**" em que, pretendo com esta investigação: i) analisar as razões da escassa procura por parte das crianças na Área da Biblioteca da sala de atividades; ii) colmatar a escassa procura por parte das crianças da Área da Biblioteca da sala de atividades através de uma proposta de projeto de investigação-

	<p>ação e, por último, iii) analisar e avaliar o impacto e os contributos da proposta de projeto de investigação-ação.</p> <p>Desta forma, elaborei um inquérito por questionário com o objetivo que as famílias da sala B preencham e, por isso, consiga compreender melhor esta problemática. Acrescento ainda que, todas as respostas são anónimas, desta forma, assumo a responsabilidade de garantir o anonimato e confidencialidade do inquérito perante toda a investigação. As respostas só serão utilizadas meramente para fins académicos (elaboração do relatório). Por fim, gostaria de realçar que, no final da elaboração da investigação, os dados da mesma estarão disponíveis para vossa consulta, se assim o desejarem. Conto com o vosso apoio e agradeço desde já a disponibilidade.</p> <p>Com os melhores cumprimentos, A estagiária, Ana Rainho”</p>
<p>7. <i>Uso e relato das conclusões</i></p>	<p>Os resultados serão apresentados às famílias e à educadora, estando disponíveis para consulta quando a mesma for concluída, apresentando também todos os procedimentos realizados ao longo de toda a investigação. Esta decisão foi tomada de acordo com a carta da APEI (2012), uma vez que se pretende “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</p> <p>Para além disso, ao longo de toda a prática a educadora cooperante foi enviando fotografias às famílias, através da aplicação <i>ClassDojo</i>, com a transformação da área da Biblioteca, assim como com todos os procedimentos efetuados, incluindo fotografias do antes e depois deste espaço.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Para Tomás (2011), é essencial “que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166). Nesta investigação, o impacto nas famílias e equipa educativa é um impacto positivo na medida em que, ao responder às entrevistas e aos inquéritos por questionário, tanto as famílias como a educadora, puderam refletir sobre o contacto das crianças com a literatura para a infância, assim como o impacto que este contacto pode ter. Promoveu por isso, a reflexão nas famílias e na educadora de como utilizar certas estratégias que poderão facilitar esse mesmo contacto, conciliando com a existência de uma área que promova esse contacto. Esta reflexão irá “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2012, p. 2). Para além</p>

	disso, existiu um impacto positivo nas crianças, pois esta investigação permitiu-lhes adquirir diversas aprendizagens e utilizar com frequência uma área tão importante como a Biblioteca.
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	A informação da investigação será devolvida às famílias e à educadora através de um e-mail da minha autoria enviado à educadora cooperante com um exemplar dos resultados da investigação. A mesma irá reencaminhar o e-mail às famílias. Importa referir que, o exemplar será fornecido tal e qual como será apresentado no relatório final de estágio, ou seja, sem nenhuma alteração, completamente transparente “de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).
10. Tratamento dos dados¹	Tanto eu, como a educadora cooperante e como a supervisora institucional, teremos acesso aos dados que foram recolhidos ao longo de toda a PPS I, todos os documentos serão partilhados por e-mail entre as três. Para além disso, serão guardados no meu computador protegido por uma palavra-passe e, ainda, numa Pen USB utilizada apenas para fins académicos.

¹ “A entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

B1. O que significa para si a literatura para a infância?

Para mim, é um processo de aprendizagem da leitura e da escrita e das competências que lhes estão associadas. É um meio para que adquiram a compreensão básica acerca de conceitos de leitura e escrita assim como adquirirem a consciência fonológica, desenvolvendo competências, atitudes e conhecimentos para compreenderem funções, usos e convenções do texto escrito.

B2. Na sua perspectiva, qual o papel que deve ser atribuído à literatura para a infância?

Deve-se atribuir um papel de extrema importância, pois é através desta que se desenvolve o vocabulário e conhecimento de linguagem contextualizada.

B3. Considera que é relevante esse papel? Porquê?

Porque é através da leitura de livros/ histórias que se desenvolve a longo prazo o vocabulário e competências para a compreensão de histórias e funciona como fator importante na aprendizagem e comunicação da leitura e escrita, desenvolve o sentido crítico assim como a criatividade e imaginação.

C1. Considera que deve existir uma área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância? Se sim, porquê?

Concordo em pleno na existência de biblioteca na sala de jardim de infância porque é uma forma das crianças terem contato diário com livros e de lhes criar hábitos de leitura a curto e longo prazo. Gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire.

C2. Quais considera serem os contributos para a existência dessa área?

Tal como referi na resposta anterior é uma forma de lhes inculcar hábitos de leitura e gosto pelos livros.

C3. Que elementos considera como fundamentais constituintes dessa área?

Deve existir uma organização e ser um espaço acolhedor e apelativo.

D1. De que forma considera que se deve promover a utilização da área da Biblioteca da sala de atividades?

Um dos pontos principais é que deve existir em algum momento do dia a “hora do conto” e organizar de alguma forma algumas atividades direcionadas aos livros.

D2. Na sua opinião, existem estratégias que devem ser adotadas para promover a utilização da área da Biblioteca da sala de atividades? Se sim, quais?

Uma das estratégias é o adulto, neste caso, a educadora passar o seu gosto pela leitura, ser o mediador de leitura; outra é tornar a leitura de histórias, ou a “Hora do conto”, como uma rotina das atividades das crianças e outra demonstrar que ler, seja ela qual for a forma, pode ser algo divertido.

D3. Na sua opinião, a relação que as crianças estabelecem com a literatura para a infância fora do contexto escolar está relacionada com a relação que estabelecem dentro do contexto escolar?

Sem dúvida! Se for fomentado dentro do contexto escolar será utilizado em casa. Se a relação com livros for em ambos os ambientes teremos futuros leitores quase de certeza.

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

Penso que o principal foi dito nesta entrevista.

ANEXO I. RESPOSTA DAS
FAMÍLIAS AO INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO

| " " | " "

1. O que significa para si a literatura para a infância?

Família 1 (F1): A literatura para a infância é toda a produção editorial que visa a informação da criança no que diz respeito à língua e concepções e acompanhamento em idade pré-escolar.

Família 2 (F2): É o caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, ampliar a imaginação, ampliar o vocabulário, trabalhar.

Família 3 (F3): A literatura infantil é muito importante pois desenvolve a inteligência da criança.

Família 4 (F4): Importante para o crescimento e conhecimento da criança.

Família 5 (F5): Leitura dirigida às crianças até +/- 12 anos de idade.

Família 6 (F6): Diz respeito aos livros para crianças.

Família 7 (F7): Significa livros fáceis que o adulto pode ler às crianças.

Família 8 (F8): É a leitura de livros de carácter didático destinados a crianças até aos 12 anos.

Família 9 (F9): Contar histórias ao meu filho.

Família 10 (F10): São os livros que nós damos às crianças.

2. Qual considera ser o papel da literatura para a infância?

F1: Ela tem um papel muito importante na construção do conhecimento do educando, onde leva ele ao mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem, mas também como um prazer.

F2: Significa alfabetizar-se nos anos iniciais do ensino.

F3: A criança ao desenvolver a sua inteligência ganha capacidades mentais que fazem evoluir a imaginação, o metabolismo e também a língua.

F4: Importante.

F5: Tem o papel de estimular a leitura, o gosto pelas histórias e a curiosidade nas crianças.

F6: Acho que é importante.

F7: Acho importante para o desenvolvimento cognitivo.

F8: Tem um papel estimulante a diversos níveis, nomeadamente, a fala, a imaginação e a compreensão.

F9: Considero que esse papel é de cooperação com a escola.

F10: Papel de ajudar a desenvolver as crianças.

3. Considera que, é relevante esse papel? Porquê?

F1: Sim, porque ajuda a conhecer melhor o educando e um bom animo a ensinar os alunos.

F2: É importante porque é muito mais ampla, proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível.

F3: Assim, a criança sente a necessidade de aprender tendo curiosidade.

Resposta 4: Sim, é importante para o crescimento.

F5: Sim, porque é algo que traz múltiplos benefícios às crianças, desde a aprendizagem de novas palavras, a transmissão de valores sociais.

F6: Sim porque ajuda a desenvolver a fala/linguagem.

F7: Sim, porque ajuda a desenvolver o raciocínio e a memória.

F8: Sim porque é importante para o desenvolvimento das crianças.

F9: Sim porque a escola e a família devem ler histórias às crianças.

F10: Sim porque ajuda a criança.

4. Fora do contexto escolar o/a seu/sua educando/a tem contacto com a literatura para a infância?

F1: Sim.

F2: Sim.

F3: A minha filha tem livros infantis na base de histórias e também na base de estudos, tais como livros com números, desenhos, etc.

F4: Só algumas vezes.

F5: Sim.

F6: Sim.

F7: Sim.

F8: Não.

F9: Sim.

F10: Sim.

5. Na sua casa, existe alguma área dedicada aos livros?

F1: Sim.

F2: Não temos.

F3: A minha casa tem um cantinho com livros onde a minha filha tem o poder de escolha.

F4: Não.

F5: Sim.

F6: Sim, no quarto dela existem livros para que possa brincar.

F7: Sim, a sala tem um armário com livros infantis.

F8: Não.

F9: Sim.

F10: Não.

6. Tem por hábito promover a literatura para a infância no/a seu/sua educando/a? Nomeadamente, contar histórias, visitar bibliotecas, livrarias, entre outros.

F1: Sim, todos os dias em casa ensino ele a escrever, pintar, cantar etc. e também visitamos espaços que ele tem interações com a literatura...

F2: Em casa não. Às vezes contamos uma história.

F3: Por vezes leio livros para a minha educanda.

F4: Não.

F5: Sim, normalmente uma história por dia, no mínimo.

F6: Sim, antes de dormir contamos quase sempre uma história.

F7: Sim, quando vamos às compras paramos sempre para ver os livros que ele gosta.

F8: Não.

F9: Sim lemos histórias.

F10: Quando vamos às compras vimos alguns livros (fnac).

ANEXO J. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Sub-Categorias	Unidades de registo
Conceção da Educadora sobre a relevância da literatura para a infância	Conceção	Processo de aprendizagem	" (...) é um processo de aprendizagem da leitura e da escrita (...)"
		Adquirir competências	" (...) é um processo de aprendizagem (...) das competências que lhes estão associadas. É um meio para que adquiram a compreensão básica acerca de conceitos de leitura e escrita assim como adquirirem a consciência fonológica, desenvolvendo competências, atitudes e conhecimentos para compreenderem funções, usos e convenções do texto escrito."
	Relevância da literatura para a infância	Papel importante	"Deve-se atribuir um papel de extrema importância (...) funciona como fator importante na aprendizagem e comunicação da leitura e escrita"
		Desenvolver competências	"(...) é através desta que se desenvolve o vocabulário e conhecimento de linguagem contextualizada (...) é através da leitura de livros/ histórias que se desenvolve a longo prazo o vocabulário e competências para a compreensão de histórias (...) desenvolve o sentido crítico assim como a criatividade e imaginação"
Conseção da educadora acerca da existência da área da Biblioteca numa sala de Jardim de Infância	Conceção	Contacto com livros	"É uma forma das crianças terem contacto diário com livros (...)"
		Hábitos de leitura	"(...) de lhes criar hábitos de leitura a curto e longo prazo."
	Relevância da existência da área da Biblioteca numa sala de atividades	Gosto pelos livros	"(...) é uma forma de lhes inculir (...) gosto pelos livros."
		Inculir hábitos	"(...) é uma forma de lhes inculir hábitos de leitura (...)"
	Elementos constituintes dessa área	Organização	"Deve existir uma organização."
		Espaço	"(...) ser um espaço acolhedor e apelativo."
Conseção da educadora sobre possíveis estratégias a adotar para promover a utilização da área da Biblioteca da sala de atividades	Utilização da área da Biblioteca	Hora do conto	"Um dos pontos principais é que deve existir em algum momento do dia a "hora do conto""
		Atividades	"(...) organizar de alguma forma atividades direcionadas aos livros"
	Estratégias adotadas	Gosto pela leitura	"Uma das estratégias é o adulto, neste caso, a educadora passar o seu gosto pela leitura, ser o mediador de leitura (...)"
		Rotina	"(...) tornar a leitura de histórias, ou a "Hora do conto", como uma rotina das atividades das crianças"
		Diversão	"(...) demonstrar que ler, seja ela qual for a forma, pode ser algo divertido"
	Relevância do contacto com a literatura para a infância fora do contexto escolar	Importante	"Se for fomentado dentro do contexto escolar será utilizado em casa."
Cooperação		"Se a relação com livros for em ambos os ambientes teremos futuros leitores quase de certeza"	

ANEXO K. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS
POR QUESTIONÁRIO
APLICADOS ÀS FAMÍLIAS

Tema	Categorias	Sub-Categorias	Unidades de registo	Frequência
Conceção das Famílias sobre a literatura para a infância	Conceções	Produção editorial	"(...) é toda a produção editorial que visa a informação da criança no que diz respeito à língua e conceções e acompanhamento em idade pré-escolar." F1	1
		Desenvolvimento de competências	"É o caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, ampliar o vocabulário (...)" F2	3
		Leitura	"Leitura dirigida às crianças até +/- 12 anos de idade." F5	6
	Papel da literatura para a infância	Importante	"A literatura para a infância é muito importante (...)" F3	6
		Aprendizagem	"(...) um ato de aprendizagem (...)" F1	3
		Inteligência	"(...) desenvolver a sua inteligência (...)" F3	1
		Curiosidade	"Tem o papel de estimular a (...) curiosidade nas crianças" F5	2
		Gosto pelas histórias	"Tem o papel de estimular (...) o gosto pelas histórias" F5	1
		Desenvolvimento de capacidades	"(...) ganha capacidades mentais que fazem envolver a imaginação (...)" F3	5
		Papel estimulante	"Tem um papel estimulante a diversos níveis (...)" F8	1
		Cooperação	"Considero que esse papel é de cooperação com a escola." F9	1
		Leitura	"Tem o papel de estimular a leitura (...)" F5	1
Prazer	"(...) mas também como um prazer." F1	1		
Contacto das crianças com a literatura para a infância fora do contexto escolar	Contacto fora do contexto escolar	Tem contacto	"A minha filha tem livros infantis (...)" F3	8
		Não tem contacto	"Não." F8	1
		Com regularidade	"Só algumas vezes." F4	1
	Em casa	Existe contacto	"Sim, no quatro dela existem livros para que possa brincar." F6	6
		Não existe contacto	"Não temos." F2	4
	Promoção da literatura para a infância	Visitar espaços	"Sim, quando vamos às compras paramos sempre para ver os livros que ele gosta." F7	3
		Não existe	"Não." F4	2
Contar histórias		"Às vezes contamos uam história." F2	5	