

Refletindo sobre o experienciado em contexto de Creche e em
contexto de Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

LEONOR GUERRA BRIGAS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, abril, 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Alzira Saraiva, um agradecimento especial, pela orientação constante, pelo tempo dedicado, pela preocupação e por todos os ensinamentos.

Ao meu pai, por todo o incentivo, apoio e ajuda.

À minha mãe, irmã, namorado, família e amigos por todo o apoio e paciência para ouvirem os meus desabafos.

Ao meu cão, Nani, pela companhia constante.

À minha amiga e parceira Anne, a melhor companheira possível, por todos os momentos de apoio, de crescimento conjunto, de desabafos e de amizade.

A todas as orientadoras cooperantes, equipa pedagógica e a todas as crianças pelas aprendizagens que me proporcionaram.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este encontra-se dividido em três partes, na primeira apresenta-se o vivenciado em contexto de Creche, a segunda parte é composta pelo experienciado em contexto Jardim de Infância I e por último, a terceira parte deste relatório, apresenta o vivenciado em contexto Jardim de Infância II.

A primeira parte contempla uma reflexão relativa aos momentos vivenciados em Creche.

A segunda parte encontra-se dividida em três pontos, sendo o primeiro reservado a uma reflexão sobre o experienciado em contexto Jardim de Infância I. O segundo ponto envolve a apresentação de um trabalho desenvolvido com o grupo de crianças desta Prática Pedagógica, segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto intitulado “O Corpo Humano”. Posteriormente segue-se a apresentação do ensaio investigativo levado a cabo com três crianças de quatro anos de idade, onde se tentou compreender se *a estratégia de compreensão leitora Story Face influenciava o reconto de histórias realizado por parte de três crianças de 4 anos, Laura, Miguel e David*. Os resultados parecem mostrar uma melhoria do reconto com a utilização da estratégia Story Face no que concerne à identificação das personagens apresentadas na história, bem como à identificação dos diferentes episódios contidos na mesma.

A terceira parte encontra-se dividida em dois pontos. O primeiro é composto por uma reflexão sobre o experienciado em contexto Jardim de Infância II. Após esta reflexão apresenta-se o desenvolvimento de um trabalho realizado com o grupo de crianças desta Prática Pedagógica, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto, intitulado “A Lua”.

Palavras chave

Aprendizagem, Compreensão Leitora, Literatura Infantil, Metodologia de Trabalho por Projeto, Reconto, *Story Face*.

ABSTRACT

This report comes under the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-School Education. It's divided into three parts, the first part presents the experienced in the context of Day Care, the second part is composed by experienced in the context of Kindergarten I and lastly the third part of this report presents the experienced in context Kindergarten II.

The first part contemplates a reflection on the moments lived in Day Care.

The second part is divided into three points, the first one is reserved for a reflection on the experience in the context of Kindergarten I. The second point involves the presentation of a work developed with the group of children of this Pedagogical Practice, according to the Methodology of Work by Project entitled "The Human Body". Subsequently follows the presentation of the investigative essay carried out with three four-year-old children, trying to understand if *the strategy of reading comprehension Story Face influenced the storytelling of three 4-year-old children, Laura, Miguel and David*. The results seem to show an improvement in the retelling with the use of the Strategy Story Face in what concerns the identification of the characters presented in the history as well as the identification of the different episodes contained in the same.

The third part is divided into two points. The first point is composed by a reflection on the experienced in context Kindergarten II. After this reflection is presented the development of a work carried out with the group of children of this Pedagogical Practice, based on the Methodology of Work by Project, entitled "The Moon".

Keywords

Children's Literature, Learning, Project Work Methodology, Reading Comprehension, Retelling, Story Face.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Fotografias	xiii
Índice de Figuras	xv
Índice de Quadros.....	xvii
Índice de Tabelas.....	xix
Índice de Anexos.....	xxi
Introdução.....	1
Parte I- Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche	2
1.1- Reflexão sobre o experienciado em Creche.....	2
1.1.1- O primeiro contacto	3
1.1.2- Observação e a sua importância.....	4
1.1.3- Aprendizagens e dificuldades do dia em creche	5
1.1.4- Atividades orientadas.....	8
1.1.5- A dificuldade de planificar.....	9
1.1.6- Aprendizagens mais relevantes enquanto futura educadora	10
1.1.7- Síntese relativa ao contexto Creche	11
Parte II- Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I	13
2.1- Reflexão sobre o experienciado em Jardim de Infância I.....	13
2.1.1- O primeiro contacto	15
2.1.2- Observação e a sua importância.....	15
2.1.3- Aprendizagens e dificuldades do dia em Jardim de Infância I	16
2.1.4- Atividades orientadas.....	20
2.1.5- Planificar em Jardim de Infância	22
2.1.6- Síntese reflexiva.....	22

2.2- Trabalho de projeto	23
2.2.1- Introdução	24
2.2.2- Enquadramento Teórico.....	24
2.2.2.1- Metodologia de Trabalho por Projeto.....	24
2.2.2.2- O corpo humano	26
2.2.3- Projeto “O Corpo Humano”.....	26
2.2.3.1- Situação desencadeadora	26
2.2.3.2- 1ª fase- definição do problema	26
2.2.3.3- 2ª fase - Planificação e desenvolvimento do trabalho	27
2.2.3.4- 3ª fase - execução.....	28
2.2.3.5- 4ª fase - divulgação/avaliação.....	31
2.2.4- Conclusões e fragilidades sentidas.....	33
2.3- Ensaio Investigativo.....	34
2.3.1- Introdução	34
2.3.2- Fundamentação Teórica	35
2.3.2.1- Literatura infantil	35
2.3.2.2- Compreensão leitora	36
2.3.2.3- Estratégias de compreensão leitora.....	38
2.3.2.4- Reconto	40
2.3.2.5- Estrutura da narrativa.....	42
2.3.3- Metodologia	42
2.3.3.1- Introdução	42
2.3.3.2- Caracterização dos participantes.....	44
2.3.3.3- Descrição do estudo	45
2.3.3.4- Técnicas/ instrumentos de recolha de dados.....	47
2.3.3.5- Recolha de dados	49
2.3.3.6- Tratamento dos dados	49
2.3.4- Resultados, Análise e discussão.....	51

2.3.4.1- Resultados e discussão por tarefa	52
2.3.4.2- Resultados e discussão por criança.....	57
2.3.4.3- Avaliação do reconto por criança	63
2.3.5- Conclusões e limitações do ensaio investigativo	64
Parte III- Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II.....	67
3.1- Reflexão sobre a experiência em Jardim de Infância II.....	67
3.1.1- O primeiro contacto	69
3.1.2- Observação e a sua importância.....	69
3.1.3- Aprendizagens e dificuldades do dia em Jardim de Infância II.....	70
3.1.4- Atividades orientadas.....	74
3.1.5- Planificar em Jardim de Infância	76
3.1.6- Síntese reflexiva.....	77
3.2- Trabalho de projeto “A Lua”	78
3.2.1- Introdução	78
3.2.2- Enquadramento Teórico.....	78
3.2.2.1- A Lua	78
3.2.3- Desenvolvimento do projeto “A Lua”	79
3.2.3.1- 1ª fase- definição do problema	79
3.2.3.2 - 2ª fase - Planificação e desenvolvimento do trabalho	80
3.2.3.3- 3ª fase - execução.....	82
3.2.3.4- 4ª fase - divulgação/avaliação.....	84
3.2.4- Conclusões e fragilidades sentidas.....	86
Conclusão do relatório	88
Referências bibliográficas	89
Anexos.....	94

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Quadro de presenças sala dos “Peixinhos”	7
Fotografia 2- Exploração de folhas de plantas.....	8
Fotografia 3- Exploração de folhas de plantas com cheiro.....	8
Fotografia 4- Exploração da espiga de milho.....	8
Fotografia 5- Exploração de uma bacia com água e introdução de outros elementos naturais na bacia.....	8
Fotografia 6- Grupo atento ao sorteio.....	18
Fotografia 7- Ajuda na compreensão do quadro de presenças.....	19
Fotografia 8- Início do Projeto (livro surgiu como indutor).....	20
Fotografia 9- Confeção de um bolo.....	20
Fotografia 10- Confeção de biscoitos.....	20
Fotografia 11- Exploração de massa de moldar.....	20
Fotografia 12- Exploração de massa mágica.....	20
Fotografia 13- Na mercearia a comprar ingredientes para fazer um bolo.....	20
Fotografia 14- Atelier do grão ao pão.....	21
Fotografia 15- Saída à rua para observar partes de plantas.....	21
Fotografia 16- Leitura do livro “A mamã pôs um ovo”.....	26
Fotografia 17- Parede das exposições.....	28
Fotografia 18- Informação recolhida.....	29
Fotografia 19- Grupo a observar um desdobrável com um esqueleto do Corpo Humano.....	29
Fotografia 20- Representação do Corpo Humano trazido pela M.E.....	29
Fotografia 21- M.M. a ver informação de um livro.....	29
Fotografia 22- Grupo a observar um desdobrável do Corpo Humano por dentro.....	29
Fotografia 23- A silhueta do E.M.....	31
Fotografia 24- D.D. a desenhar o esófago.....	31
Fotografia 25- M.S. a desenhar a cabeça.....	31
Fotografia 26- A.F. a explicar onde se encontra o estômago.....	31
Fotografia 27- Desenho do Corpo Humano da D.S.....	32
Fotografia 28- Desenho do Corpo Humano do M.M.....	32
Fotografia 29- Desenho do Corpo Humano do E.M.....	32
Fotografia 30- Grupo a dançar.....	73
Fotografia 31- Criança a preencher o quadro do dia da semana, data e tempo.....	73
Fotografia 32- J. a mostrar a ilustração do seu grupo aos colegas da outra sala.....	75
Fotografia 33- Fases da Lua.....	79

Fotografia 34- Teatro de sombras <i>A que sabe a Lua</i>	79
Fotografia 35- Placar com os registos do projeto.....	82
Fotografia 36- Pesquisa nos livros pelas crianças C. M. e R.....	82
Fotografia 37- Pesquisa nos livros pelas crianças P. C. e R.....	82
Fotografia 38- Pesquisa no computador.....	82
Fotografia 39- Pesquisa através de modelos.....	82
Fotografia 40- Jornal da Lua afixado no placar exterior da sala.....	83
Fotografia 41- Descoberta em grande grupo das bolachas oreo.....	84
Fotografia 42- Descoberta em pequeno grupo das fases da Lua.....	84
Fotografia 43- M. a modelar massa em forma de Lua.....	84
Fotografia 44- Representação da Lua de algumas crianças do grupo.....	84
Fotografia 45- Desenho da M. sobre o que aprendeu sobre a Lua.....	84
Fotografia 46- Desenho da J. sobre o que aprendeu sobre a Lua.....	84
Fotografia 47- Desenho da C. sobre o que aprendeu sobre a Lua.....	84
Fotografia 48- Desenho da M. sobre a Lua numa fase inicial do projeto.....	85
Fotografia 49- Desenho da J. sobre a Lua numa fase inicial do projeto.....	85
Fotografia 50- Desenho da C. sobre a Lua numa fase inicial do projeto.....	85
Fotografia 51- Crianças a apresentarem o projeto com o auxílio de imagens em power point.....	86
Fotografia 52- Crianças a mostrarem o livro da Lua.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Respostas à pergunta “O que já sabemos sobre o Corpo Humano?”.....	27
Figura 2- Estratégia Story Face (Staal, 2000).....	39
Figura 3- Respostas à pergunta “O que é que já sabemos sobre a Lua?”.....	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Curiosidades a descobrir.....	27
Quadro 2- Sugestões de pesquisa.....	27
Quadro 3- Planificação das propostas educativas.....	28
Quadro 4- O que foi descoberto sobre as partes exteriores do Corpo Humano.....	30
Quadro 5- O que foi descoberto sobre o que temos no interior do corpo.....	30
Quadro 6- O que foi descoberto sobre o local para onde vai a comida.....	30
Quadro 7- O que foi descoberto sobre como se partem os ossos.....	30
Quadro 8- Grelha de análise do reconto, segundo Marshall (1983), cit. por Giasson (1993).....	41
Quadro 9- Critérios para a avaliação qualitativa de um reconto, de Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993).....	41
Quadro 10- Calendarização das tarefas.....	45
Quadro 11- Tarefas, histórias, dia e participantes da recolha de dados.....	49
Quadro 12- O que queremos descobrir sobre a Lua.....	80
Quadro 13- Como Vamos descobrir?.....	81
Quadro 14- Sugestões de atividades.....	81
Quadro 15- Planificação das propostas educativas.....	82
Quadro 16- O que foi descoberto sobre a Lua.....	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Grelha de análise do reconto.....	51
Tabela 2- História “A tartaruga que queria dormir”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	52
Tabela 3- História “Perdido e Achado”: Categoria de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	53
Tabela 4- História “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	54
Tabela 5- História “O sonho do ursinho rosa”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	55
Tabela 6- História “O pinto careca”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	56
Tabela 7- História “Petra”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança.....	57
Tabela 8- Laura: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história.....	58
Tabela 9- Miguel: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história.....	60
Tabela 10- David: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história.....	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Reflexões em Contexto Creche.....	1
Anexo II- Extrato de planificações em Contexto Creche.....	7
Anexo III- Reflexões em Contexto Jardim de Infância I.....	8
Anexo IV-Transcrições dos recontos das histórias.....	20
Anexo V- Ideias oferecidas por cada criança em cada uma das histórias lidas.....	36
Anexo VI- Divisão das histórias em categorias.....	39
Anexo VII- Reflexões em Contexto Jardim de Infância II.....	42

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, frequentado nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Trata-se uma reflexão das experiências vividas nas atividades proporcionadas através da Prática Pedagógica em contexto de Creche, de Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Este relatório reflexivo encontra-se dividido em três partes. A primeira diz respeito às experiências tidas em contexto Creche, a segunda está relacionada com o ocorrido em contexto Jardim de Infância I e, por último, a terceira parte deste relatório refere-se ao vivido em contexto de Jardim de Infância II.

A primeira parte é composta por uma dimensão reflexiva relativa às vivências experienciadas em Creche. Esta dimensão encontra-se dividida em tópicos considerados fundamentais abordar como forma de espelhar o que foi experienciado.

A segunda parte encontra-se dividida em três pontos. O primeiro diz respeito à dimensão reflexiva sobre o experienciado em contexto Jardim de Infância I. No segundo apresenta-se o trabalho por projeto “O corpo Humano” desenvolvido com as crianças neste contexto educativo segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto. Por último, expõe-se a dimensão investigativa deste relatório onde se procurou compreender se o relato de uma história realizado por crianças de quatro anos de idade era influenciado pela estratégia de compreensão leitora *Story Face*.

A terceira parte deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada é composta por uma dimensão reflexiva do vivenciado em contexto Jardim de Infância II, seguida da apresentação do projeto “A Lua” desenvolvido com as crianças neste contexto educativo, segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Por fim, apresentam-se as conclusões do relatório relativas ao vivido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

PARTE I- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- CRECHE

Esta primeira parte do presente relatório é composta por uma reflexão sobre o vivido em contexto de Creche. Serão abordados os pontos que foram considerados fundamentais ao longo desta Prática de Ensino Supervisionado.

1.1- REFLEXÃO SOBRE O EXPERIENCIADO EM CRECHE

No primeiro semestre do ano letivo 2015/2016 do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche, foi possível intervir numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada em Leiria.

Ao longo desta reflexão serão abordados aspetos que foram vividos ao longo desta Prática Pedagógica, tentando apresentar as dificuldades sentidas, a forma como foram ultrapassadas e as aprendizagens entretanto realizadas.

Nesta Prática Pedagógica houve a oportunidade de contactar com a realidade de Creche, na sala dos “Peixinhos”, com um grupo composto por dezoito crianças, todas com cerca de dois anos de idade. O grupo era constituído por dez crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino, todas elas de nacionalidade portuguesa, exceto duas, sendo que uma era de nacionalidade Moldava e outra de nacionalidade Ucraniana.

As crianças desta faixa etária encontravam-se no estágio pré-operatório, estágio que antecede o pensamento operatório. No estágio pré-operatório as crianças ainda não desenvolveram o uso de princípios lógicos do pensamento (Piaget, cit. por Tavares *et al.*, 2007). O pensamento pré-operatório é também marcado pelo egocentrismo que *reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista* (Tavares *et al.*, 2007, p. 53). O pensamento pré-operatório além de egocêntrico é também *um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica* (Tavares *et al.*, 2007, p. 53).

As crianças da sala dos “Peixinhos” encontravam-se em diferentes níveis de linguagem, isto devia-se ao facto de, no início desta Prática Pedagógica, existirem crianças que haviam completado os dois anos há poucos meses e algumas já se encontravam perto de completar os três anos de idade. Tal encontra-se retratado numa das reflexões realizadas ao longo desta Prática Pedagógica:

Durante a atividade orientada, foi possível verificar que algumas crianças têm uma fala telegráfica (onde são ditas apenas as palavras essenciais), dizendo por exemplo “tantas”, “não abre”, “tanto milho”, etc. (Papalia & Feldman, 2013). Enquanto outras já demonstram capacidade para formar frases com mais palavras, encontrando-se estas no período de frases simples, onde já conseguem utilizar artigos, preposições, conjunções (Anexo I- Reflexão nº5 em contexto Creche).

Eram crianças autónomas que realizavam as suas tarefas sozinhas, necessitando de auxílio apenas em situações excepcionais, como, por exemplo, alcançar um puzzle numa prateleira mais elevada. Estas crianças encontravam-se num período muito marcado pelo *desenvolvimento intelectual graças a novos meios e de início aos progressos da percepção* (Bergeron, 1982, p. 27).

Ao contactar com este grupo verifiquei que eram crianças faladoras, curiosas e com personalidades muito distintas. A aproximação às crianças mais reservadas foi difícil, tendo acontecido o mesmo às de personalidade mais forte, não tendo sido fácil a aceitação como parte integrante do grupo, a quem deviam ouvir e respeitar.

Desde cedo percebi que estas crianças gostavam bastante de brincar e interagir, tal como é de esperar em crianças desta faixa etária pois, *neste período, a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento* (Tavares et al., 2007, p. 51).

Observando as suas brincadeiras foi-me possível perceber que estas já possuíam a função simbólica, uma vez que nestas brincadeiras as crianças imitavam os adultos, como por exemplo, na área da casinha. *Podemos ver que as crianças têm a função simbólica quando demonstram imitação diferida, atividade lúdica simbólica e linguagem* (Papalia & Olds, 1981, p. 224).

1.1.1- O PRIMEIRO CONTACTO

Esta Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado foi o primeiro contacto com o contexto de Creche. Inicialmente encontrava-me assustada, sem saber bem o que iria encontrar e de que forma deveria agir, mas sempre com o pensamento e atitude de que iria dar o melhor e fazer tudo o possível para que esta experiência decorresse da melhor forma possível.

O primeiro dia foi muito importante para conhecer a instituição bem como o grupo de crianças e a equipa pedagógica com quem iria trabalhar. A forma como fui recebida e integrada pela equipa foi muito boa e, ao longo de toda a Prática Pedagógica, contei sempre com o apoio da educadora e das auxiliares. Este apoio foi bastante importante, pois foi ele que me ajudou a continuar e a melhorar nos momentos menos bons, e me fez sentir feliz quando as ações corretas que fazia eram reconhecidas.

Inicialmente as crianças não me viam como parte integrante da sala foi por isso, necessário “conquistá-las”, construir uma relação com todas elas, pois *todas as atividades da creche pressupõem interações e contactos físicos entre crianças e adultos* (Portugal, 1998, p.159). Só depois de existir uma relação é possível que as crianças vejam os educadores como parte do grupo e sigam as nossas orientações,

Não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento os aspetos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer

progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na educação Infantil é influenciado pelos aspetos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural (Zabalza, 1998, p. 51).

Não foi um processo fácil criar esta ligação. Foram necessárias várias semanas para que as crianças sentissem que eu estava ali para ajudá-las e para, também, crescer com elas. Todo este processo de conquista, criar uma relação com elas e levá-las a sentir que podiam confiar em mim, foi muito importante pois fez-me ver que é um processo que, enquanto futura educadora, irei sempre ter de passar quando tiver de “pegar” num grupo novo. Comecei a sentir que a ligação estava a acontecer por volta da sétima semana de Prática Pedagógica:

Sinto que já se deu uma grande evolução no comportamento e aprendizagens das crianças, estas já estão mais calmas perante a nossa presença e já nos veem como alguém integrante do grupo (Anexo I - Reflexão nº 7 em contexto Creche).

1.1.2- OBSERVAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA

Uma das tarefas proposta logo no início desta prática foi observar as crianças, as rotinas, o espaço e a dinâmica da instituição. Confesso que esta tarefa de observar não foi um processo simples como eu esperava. Foi necessário fazer um exercício reflexivo sobre a verdadeira importância da observação e qual a forma mais correta de o fazer.

A observação é uma ferramenta fundamental para se poder pensar e organizar todo o processo educativo e,

é o conhecimento da criança: o que ela é, o que são as suas capacidades, os seus desejos... associado ao conhecimento do grupo de crianças, que permite ao adulto definir um processo (conjunto de estratégias) coerente e que prevê atividades pertinentes (Vayer, Coelho & Pinheiro, 1990, p. 21)

Observar não é apenas olhar, deve-se observar com todos os sentidos e registar sem realizar inferências, o que por vezes se torna bastante complicado. Como forma de minimizar o risco de realizar inferências e não observações, juntamente com a minha colega, elaborámos grelhas de observação e debatemos em conjunto qual a melhor forma de se efetuar o registo do observado.

Através dos dados recolhidos foi possível compreender melhor alguns momentos da rotina, como as crianças se comportavam ao longo desses e pensar na melhor forma de agirmos, tal como é referido numa das minhas reflexões:

É notório que as crianças dispersam com muita facilidade, as atividades na área da manta não devem ser muito longas pois é difícil que o grupo esteja atento durante muito tempo, algumas crianças dispersam mais rapidamente que outras, acabando por perturbar aquelas que ainda estão atentas. Devemos, assim, pensar em atividades que despertem a curiosidade e atenção das crianças e também que não sejam muito prolongadas (Anexo I- Reflexão nº2 em contexto Creche).

Assim, depois de ter observado atentamente o grupo, não apenas na semana destinada para tal, mas sempre ao longo de todo o semestre de intervenção, foi possível perceber que

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p.25).

1.1.3- APRENDIZAGENS E DIFICULDADES DO DIA EM CRECHE

O dia em Creche é sem dúvida marcado pelas rotinas, estas que são bastante importantes para as crianças, uma vez que, para além de permitirem o desenvolvimento de aprendizagens, também

substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998, p.53).

Muitas são as aprendizagens que levo relativamente às rotinas das crianças. Uma delas diz respeito à fase do acolhimento. Desde cedo percebi a extrema importância que a relação criada com a criança tem neste momento. Aqui é necessário receber a criança de forma calma e calorosa aceitando que este lhe é um momento difícil e,

é importante que os educadores deem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem neste processo de separação e de reencontro. (...) – Dar as boas vindas e fazer as despedidas calmamente de forma a tranquilizar crianças e pais. – Reconhecer os sentimentos das crianças e dos pais acerca da separação e do reencontro. (...) – Comunicar abertamente com as crianças sobre as chegadas e partidas dos pais (Post & Hohmann, 2011, p. 213).

O momento do acolhimento nem sempre foi fácil para mim durante esta prática. Algumas das crianças demonstraram uma certa resistência a serem acolhidas por mim. Quando tal acontecia, esforçava-me para não ir abaixo e, no dia seguinte, tentava novamente recebê-las cheia de entusiasmo. Com o passar das semanas, e à medida que a minha relação com as crianças se fortificava, consegui passar a acolher todas as crianças, à exceção de uma que, apesar de todos os meus esforços, nunca permitiu que a acolhesse.

As crianças da sala dos “Peixinhos” eram bastante autónomas pelo que, nos momentos de higiene, o meu papel era orientar, tentando sempre, após uma observação/avaliação das capacidades das crianças, que elas agissem sozinhas, auxiliando apenas quando necessário, estando sempre presente para as motivar e elogiar ao longo de todas as etapas que o momento de higiene possui, bem como observar atentamente o seu desempenho, pois *conforme as crianças vão fazendo cada vez mais coisas por si sós, os educadores ficam mais libertos para as observarem em acção e apreciarem, comentando, as competências que vão emergindo* (Post & Hohmann, 2011, p. 239).

Uma das maiores dificuldades do dia em Creche consistia no momento das refeições. Aqui não sabia que atitude devia adotar, acabando por ficar um pouco à margem, não interagindo nem auxiliando as crianças. Após uma conversa com a educadora cooperante compreendi que devemos ver estes momentos

como algo que constitui uma oportunidade diária de fortalecer relações com as crianças, apoiando-as na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direção ao ato independente de se alimentarem sem a ajuda do adulto, num contexto social (Post & Hohmann, 2011, p. 225).

É de realçar que, neste momento da rotina, tive dificuldade em impor-me perante as crianças que não comiam. Com o passar das semanas, fui observando que eram sempre as mesmas a ter este comportamento e percebi que era necessário ter uma atitude mais assertiva com elas para que comessem. Uma grande aprendizagem que fiz relativamente a este momento da rotina foi que, mesmo quando se auxilia uma criança a comer, se deve sempre olhar para todo o grupo, de modo que compreendam que apesar de estar com uma delas continuo atenta às restantes. Para além de as levar a alimentarem-se corretamente, estes momentos também têm como objetivo principal que as crianças comecem a adquirir regras de boa educação, *é na primeira infância que as crianças começam a aprender as regras e boas maneiras* (Brazelton, 2007, p. 389).

Outro momento muito importante do dia em Creche é a sesta, pois esta *proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e desenvolvimento das crianças* (Post & Hohmann, 2011, p. 241). Neste momento da rotina era necessário transmitir calma às crianças mas, também, falar de forma assertiva para que estas percebessem que estava ali e que as ia ajudar a adormecer. O grupo da sala dos “Peixinhos” possuía algumas crianças que demonstravam alguma resistência a este momento. Foi um pouco complicado, inicialmente, lidar com estas crianças na hora da sesta mas, ao observar a forma como a educadora cooperante e as auxiliares o faziam, comecei a compreender qual deveria ser o meu papel. Foi necessário, uma vez mais, impor-me e mostrar à criança que descansar era o melhor para ela, naquele momento, levando-a a que se acalmasse sozinha, por vontade própria, e não porque estava a ser orientada para tal. Desta forma, pretende-se *que as crianças aprendam que o domínio sobre si próprias provém delas mesmas* (Brickman & Taylor, 1996, p. 36).

Sinto que contribuí ativamente para a compreensão e aprendizagem das crianças, da sala dos “Peixinhos”, relativamente à noção de pertença a um grupo através do quadro de presenças (Fotografia 1) por nós implementado. Foi necessário explicar o funcionamento do quadro e, durante os primeiros dias, ir auxiliando a marcação da sua presença e fazer a leitura do mesmo, conversando com o grupo relativamente a quem estava presente na sala e a quem se encontrava em casa. A implementação do quadro de presenças com o grupo dos “Peixinhos” foi, sem dúvida, um meio que facilitou uma aprendizagem às crianças.

Sinto que aprendi inúmeras coisas com estas crianças, sendo que a qual dou maior relevo é, sem dúvida, o facto de apesar de serem crianças apenas com dois anos de idade, compreendiam tudo o que lhes era dito e já conseguiam realizar imensas tarefas autonomamente. Assim sendo, é possível afirmar que uma das maiores aprendizagens que os “Peixinhos” me proporcionaram, apesar do seu tamanho e de pouco se expressarem verbalmente, foi de que eram capazes e competentes para resolverem as situações proporcionadas. Devemos interagir com eles por forma a desafiá-los a irem sempre um pouco mais além e nunca os tratando como iguais, pois *outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais* (Craidy & Kaercher, 2001, p.21).

Nas rotinas ao longo do dia, outro momento importante consiste nos momentos de transição, pois é necessário orientar as crianças a mudar de local. Para tal foi necessário formar um comboio com as crianças. Inicialmente, este era completamente confuso. Como forma de ultrapassar esta desorganização utilizámos, como estratégia, chamar uma criança de cada vez



Fotografia 1 – Quadro de presenças sala dos “Peixinhos”

para o comboio e elogiá-la sempre que conseguia ficar na sua posição. Ao longo das semanas a organização deste foi melhorando e nas últimas semanas da Prática Pedagógica já era visível um comboio quase perfeito e que durava organizado quase todo o percurso. Em muitos dos momentos de transição, ou até mesmo em momentos de outras rotinas, foi necessário cantar, com o objetivo de manter o grupo atento e interessado. As canções são também uma ferramenta bastante importante para o desenvolvimento da linguagem e memorização bem como para a emergência de identificação de canções favoritas. Este foi um dos aspetos que tive grande dificuldade em ultrapassar, pois o meu repertório musical não era muito vasto. Como forma de combater esta dificuldade, recorri à internet para pesquisar músicas infantis. Também tive o auxílio das colegas de outro grupo de Prática Pedagógica, onde durante a hora de almoço trocávamos as músicas que conhecíamos, aumentando assim o nosso conhecimento musical. Com o passar das semanas, o meu repertório musical aumentou substancialmente e deixei de temer os momentos em que tinha de cantar com e para as crianças.

Sinto que o auxílio e a troca de experiências entre mim e as minhas colegas de Prática Pedagógica, foram fundamentais para que o dia em creche decorresse, ao longo das semanas, sempre de forma cada vez melhor e, ao mesmo tempo, fui-me enriquecendo enquanto futura educadora, numa constante melhoria.

1.1.4- ATIVIDADES ORIENTADAS

Atividades orientadas é o nome atribuído às propostas educativas que não fazem parte da rotina diária. As atividades orientadas, ao longo desta Prática Pedagógica, foram pensadas de modo a proporcionar às crianças novas aprendizagens ao nível das diferentes áreas desenvolvimentais, isto é, a nível motor, socio-afetivo e cognitivo. Com o decorrer da Prática Pedagógica compreendi que, ao pensar nestas atividades, devia ter em consideração o material a utilizar, a pertinência, a contextualização, o espaço, as interações, a organização do grupo (grande, pequeno ou individualizado), uma vez que

é também central que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo. Neste sentido os livros, brinquedos, jogos, música ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

As atividades orientadas, que desenvolvíamos para as crianças foram sempre conversadas previamente com a educadora, o que nos ajudava a encontrar a melhor forma de serem concretizadas. Inicialmente, foi difícil saber como deveria agir durante as atividades e foi necessário efetuar várias pesquisas e solicitar auxílio à educadora para colmatar as dificuldades encontradas. Para encontrar a melhor estratégia, percebi que o mais importante era pensar, previamente, no que ajudaria a desbloquear a criança, de modo a que esta desenvolvesse aprendizagens significativas e, ainda, *seguir os interesses das crianças* (Brickman & Taylor, 1996, p.31). Nem sempre foi fácil decidir que atividade proporcionar, mas focar a pesquisa no que as crianças demonstravam mais interesse, tornou-se uma orientação de extrema importância para o desenvolvimento das atividades.

Primeiro as atividades propostas, tinham como foco a exploração de elementos naturais (Fotografias 2 a 5), uma vez que, na idade destas crianças, o fundamental era que explorassem, sentissem e aprendessem através dos sentidos. Foi possível observar que as crianças demonstravam muito interesse neste tipo de exploração e que se mantinham atentas por bastante tempo e muitas não queriam terminar a atividade, tal como refleti:

A criança fica durante muito mais tempo a explorar do que se tratasse de outro tipo de material. Por este mesmo motivo é que em dois dos dias apenas conseguimos que um grupo realizasse a atividade, as crianças estavam de tal forma envolvidas na sua exploração que considerámos ser mais vantajoso que pudessem tirar o maior partido da atividade (Anexo I- Reflexão nº7 em contexto Creche).



Fotografia 2- Exploração de folhas de plantas



Fotografia 3- Exploração de folhas de plantas com cheiro



Fotografia 4- Exploração da espiga do milho



Fotografia 5- Exploração de uma bacia com água e introdução de outros elementos naturais na bacia

Sinto que o meu desempenho, ao longo destas atividades orientadas, foi importante, uma vez que tive um papel de agente mobilizador, orientando as crianças quando necessário, mas dando-lhes sempre espaço de modo a que explorassem sozinhas o material disponibilizado, e só intervindo quando havia manifesta falta de estímulo.

Em Creche é muito importante ter em conta o espaço e o ambiente pois,

um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas (Post & Hohmann, 2011, p.101).

As crianças devem aprender de forma ativa, sendo esta *uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar* (Brickman & Taylor, 1996, p.12). Este tipo de aprendizagem tem como benefícios, *dar à criança margem de escolha garante o seu interesse. (...). As crianças ganham autoconfiança. (...). As crianças desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo problemas* (Brickman & Taylor, 1996, p. 13).

1.1.5- A DIFICULDADE DE PLANIFICAR

A planificação é sempre um exercício difícil de realizar, pois *planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização* (Ministério da Educação, 1997, p.26) A planificação é então, um “*instrumento*” cuja finalidade consiste em *optimizar a prática educativa* (Vilar, 1993, p.5).

A planificação foi um dos desafios mais difíceis, senão mesmo o mais difícil de ultrapassar. Foi necessário fazer um grande exercício de reflexão sobre as competências que queríamos que as crianças desenvolvessem e sobre qual era a melhor forma de as indicarmos na planificação. A dificuldade mais sentida foi conseguir colocar no papel todo o trabalho que era desenvolvido ao longo das intervenções, a escolha das diferentes estratégias consoante as situações, de modo que as planificações espelhassem o que realmente era desenvolvido nas atuações.

Conseguimos melhorar a planificação após uma conversa com a educadora onde compreendemos melhor como estruturar a planificação para que ficasse coerente com a nossa atuação. Tal como está espelhado na minha décima quarta reflexão:

Esta semana em conversa com a educadora [REDACTED] e a educadora [REDACTED] foi-nos possível refletir sobre a planificação e a melhor forma de a estruturarmos de forma a utilizarmos como algo que efetivamente nos ajudará na prática, pensando sobre que competências queremos desenvolver nas crianças (intencionalidades) e a melhor forma de o fazer (estratégias) (Anexo I- Reflexão nº 14 em contexto Creche).

Inicialmente, ao planificarmos, era difícil estabelecer de forma clara a ligação da intencionalidade educativa com as estratégias (Anexo II- Planificação de 16 a 18 de novembro em contexto Creche). Na parte final da Prática Pedagógica, conseguimos clarificar as estratégias e estabelecer uma melhor ligação destas com as intencionalidades educativas (Anexo II- Planificação de 11 a 13 de janeiro em contexto Creche).

1.1.6- APRENDIZAGENS MAIS RELEVANTES ENQUANTO FUTURA EDUCADORA

Esta Prática Pedagógica em contexto Creche foi, sem dúvida, fundamental para que começasse a ter alguma sensibilidade relativamente ao que é ser educadora e à forma como esta deve agir perante as crianças. Isto só foi possível graças à educadora cooperante que me “abriu” a mente e ajudou a ver que o objetivo principal é pensar sempre nas crianças, nos seus interesses e nas suas conquistas.

Aprendi que uma educadora deve sempre proporcionar à criança aprendizagens significativas, partindo dos interesses que estas vão demonstrando ao longo do tempo, propondo atividades que despertem a sua curiosidade e atenção, tendo sempre em conta o tempo de duração das mesmas. Devemos, sempre, transmitir calma e segurança, comunicando de forma clara e rigorosa, utilizando uma palavra assertiva sempre que necessário, elogiando a criança sempre que ela realize uma aprendizagem, faça algo correto ou demonstre empenho e dedicação numa tarefa, mobilizando desta forma emoções positivas.

Enquanto educadoras devemos saber liderar, guiar o grupo e não ter uma postura autoritária, pois *a diferença entre apelar para a obediência e para a cooperação é que em uma relação cooperativa o professor pede, ao invés de dizer, sugere, ao invés de exigir, e persuade, ao invés de controlar* (DeVries & Zan, 1998, p. 92). Tendo sempre em conta que em determinados momentos é necessário impormo-nos, perante as crianças, de forma clara e firme, explicando sempre que o que estamos a fazer é o melhor para elas, nesse momento. Trata-se também de uma forma de responsabilizar e explicitar que já confiamos na criança e que já esperamos isso dela. Nunca devemos gritar nem humilhar a criança de modo que ela compreenda o que estamos a tentar transmitir. Devemos ver a criança como um ser único e competente que deve ser sempre respeitado e que nos deve respeitar também. O papel da educadora é também mediar conflitos e conversar com as crianças sobre o seu comportamento, olhando-a nos olhos, não esquecendo que

o professor construtivista não assume os problemas das crianças e não impõe uma solução. Ele acredita que é importante que as crianças sejam donas dos seus conflitos. Esta atitude leva aos princípios de ensino que apoiam e facilitam a resolução dos conflitos pelas próprias crianças (DeVries & Zan, 1998, p. 92).

Em suma, a educadora deve ter sempre como ponto de partida a criança e as suas necessidades, devendo sempre fazer uma atividade reflexiva sobre o seu próprio desempenho como

educadora. Deve, ainda, estar em constante aprendizagem, pois é através dos erros que se aprende e se pode melhorar a intervenção, podendo, desta forma, desenvolver nas crianças melhores aprendizagens. É de salientar que,

a imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que, reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que respeitem e honrem. Que, em contraste com visões redutoras que o remetem para uma posição subsidiária de agente de cuidados, honrem e respeitem a sua imagem enquanto importante agente educativo. E que, para tal, necessita e tem direito a formação pedagógica geral e específica, isto é, referida à natureza muito particular do contexto de creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.14).

Percebi que o papel do educador não é direcionar mas sim proporcionar momentos evolutivos, pois este deve criar um ambiente propício ao desenvolvimento de cada criança, como um ser individual com personalidade diferente e que se encontra em constante evolução.

1.1.7- SÍNTESE RELATIVA AO CONTEXTO CRECHE

Esta Prática Pedagógica em contexto Creche foi, sem dúvida, uma mais-valia, tendo-me auxiliado bastante na compreensão relativamente à complexidade da Educação Infantil. Foi uma experiência extremamente enriquecedora, sentindo-me muito feliz por tudo o que aprendi ao longo deste semestre.

Vou levar para o meu futuro profissional tudo o que tive oportunidade de aprender sei que nunca vou esquecer estas crianças e aquilo que elas representam. A autonomia que crianças tão pequenas revelam e a forma como querem elas próprias realizar todas as tarefas, mostram que

os “terríveis dois anos” são uma manifestação normal da necessidade de autonomia. As crianças precisam testar a sua nova noção de que são indivíduos, de que têm certo controle sobre o seu mundo e poderes novos e excitantes. Elas são levadas a experimentar suas próprias ideias, exercitar suas próprias preferências e tomar suas próprias decisões (Papalia & Olds, 2000, p.169).

Para além das características próprias das crianças desta faixa etária, levo comigo também a atitude que devo adotar perante as mesmas, primeiramente é necessário ter um papel observador, que tem por objetivo compreender a criança e aquilo que a torna única, pois

Os educadores procuram dar aos bebés e crianças de tenra idade uma atenção contínua em cada interação. Esta prática permite-lhes reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança (Post & Hohmann, 2011, p.70).

A observação permite conhecer as individualidades das crianças e, dessa forma, proporcionar aprendizagens significativas para cada uma, pois

o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Devo, também, ter sempre presente que o papel do educador é fundamentalmente *apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo* (Brickman & Taylor, 1996, p.26).

PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JARDIM DE INFÂNCIA I

Esta parte do relatório inicia-se com uma reflexão sobre as experiências vividas em contexto de Jardim de Infância I, seguido da apresentação do Projeto intitulado “O Corpo Humano”, desenvolvido de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto, e termina com a apresentação do trabalho realizado no ensaio investigativo intitulado “O reconto de histórias”.

2.1- REFLEXÃO SOBRE O EXPERIENCIADO EM JARDIM DE INFÂNCIA I

A unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância I, decorreu na mesma Instituição Particular de Solidariedade Social onde tinha sido concretizada a Prática Pedagógica em contexto Creche, situada em Leiria.

Ao longo desta reflexão irei abordar acontecimentos que vivi no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada, tentando apresentar sempre as dificuldades sentidas, a forma como foram ultrapassadas e as aprendizagens realizadas.

O contexto Jardim de Infância I aconteceu, assim, na sala das “Andorinhas”, no decorrer da minha Prática Pedagógica. O grupo da sala das “Andorinhas” era constituído por dezanove crianças, cujas idades estavam compreendidas entre os três e quatro anos de idade. Nove das crianças pertenciam ao sexo feminino e dez ao sexo masculino. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, com exceção de duas, uma de nacionalidade Ucraniana e outra de nacionalidade Uzbequistanesa.

Nesta faixa etária as crianças encontram-se no período pré-escolar e, segundo Piaget, na segunda infância, mais concretamente no estágio pré-operatório (Piaget, cit. por Papalia & Olds, 2000). Trata-se de um período de grandes mudanças ao nível do pensamento e forma de agir das crianças (Tavares *et al.*, 2007).

Nesta é ainda de realçar o pensamento simbólico da criança, onde com este *a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. Por exemplo, ao falar, ao brincar ao faz-de-conta ou ao desenhar, esta exerce a função simbólica, uma vez que vai representar uma coisa por outra* (Tavares *et al.*, 2007, p. 52).

No que concerne à linguagem, este grupo de crianças encontrava-se bastante desenvolvido, sendo o seu discurso compreendido quase na totalidade. A criança nesta faixa etária *elabora frases simples, explicando-se bastante bem. Reproduz palavras de três sílabas, embora com algumas trocas ou fusões de fonemas* (Avô, 1988, p.68). É de realçar a dificuldade em se compreender uma das crianças do grupo, devido ao facto de não ser portuguesa possuindo, por isso, bastante dificuldade em expressar-se oralmente e assim ser compreendida.

O controlo dos esfíncteres era dominado por todas as crianças à exceção de uma. Esta, no início desta Prática Pedagógica, utilizava fralda mas no final da Prática Pedagógica já se conseguia controlar, pois *o controlo dos esfíncteres depende fundamentalmente do processo maturativo das estruturas orgânicas envolvidas e do equilíbrio emocional e afetivo da criança* (Avô, 1988, p.70). Foi possível observar e vivenciar a evolução da criança, que apesar de já não utilizar fralda necessitava, ainda, de ser lembrada para ir à casa de banho.

Nesta faixa etária a criança começa, também, a conhecer e a saber utilizar diferentes conceitos, começando a compreender noções como “perto” e “longe”, “pequeno” e “grande”, iniciando assim classificações e seriações (Papalia & Olds, 1981). Este aspeto tornou-se evidente neste grupo aquando da realização de uma exploração livre de caracóis, como se demonstra no seguinte extrato de uma reflexão realizada:

Com a observação dos caracóis as crianças começaram a demonstrar alguns conceitos matemáticos, o Diogo disse “olha ali um caracol muito grande e um muito pequenino” (Anexo III- Reflexão nº 7 em contexto Jardim de Infância I).

Ao nível motor, as crianças vão melhorando as suas aptidões quer no que diz respeito à motricidade grossa, como por exemplo atirar bolas, como no que diz respeito à motricidade fina, como por exemplo atar os sapatos (Papalia & Olds, 2000). O facto de existir nesta fase um grande desenvolvimento da coordenação motora, permite às crianças uma maior e crescente autonomia.

As crianças da sala das “Andorinhas” eram bastante autónomas e realizavam praticamente todas as tarefas de rotina sozinhas. Compreendi isto bem cedo, logo nas primeiras semanas de observação:

As crianças da sala das andorinhas são bastante autónomas, necessitando apenas de ajuda para atar os sapatos, sendo ainda, por isso mesmo, um pouco difícil saber o que fazer nos diversos momentos da rotina. O grupo realiza todas as tarefas sozinho, não sendo necessário auxiliar nos momentos de higiene nem nos momentos de refeições, pelo que possuímos um papel menos ativo nestes momentos (Anexo III- reflexão da 1ª e 2ª semana em contexto Jardim de Infância I).

Estas crianças apresentavam um grande sentido de posse com os objetos com que estavam a brincar, originando assim diversos conflitos que, na maioria das vezes, conseguiam resolver sozinhas. Segundo Piaget, estes conflitos podem *promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual. Isto ocorre pelo descentramento a partir de uma única perspetiva para levar em consideração a perspetiva de outros é iniciado pela confrontação com os desejos e ideias de outros* (Piaget, cit. por DeVries & Zan, 1998, p.90).

O grupo de crianças da sala das “Andorinhas” gostava muito de brincar na área da casinha bem como na área da garagem, e mostrava bastante interesse por seres vivos bem como pela exploração livre de materiais, como por exemplo plasticina.

2.1.1- O PRIMEIRO CONTACTO

Apesar de já ter tido a oportunidade de contactar com o contexto Jardim de Infância, durante a licenciatura em Educação Básica, eram poucas as noções que possuía relativamente à forma de agir neste contexto. Inicialmente, senti um pouco de receio relativamente ao que poderia vir a encontrar. Depressa compreendi que a forma de agir não era muito diferente da forma de agir em Creche. Os primeiros dias foram fundamentais para conhecer tanto as crianças do grupo, bem como as suas rotinas. A educadora e a auxiliar tiveram um papel fundamental nesta fase, uma vez que me explicaram tudo o que era necessário efetuar, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar e esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

As crianças foram igualmente acolhedoras, apesar do meu receio relativamente à forma como o grupo se poderia sentir intimidado pela nossa presença. No entanto, estas foram bastante hospitaleiras e desde cedo nos viram como parte integrante do grupo. Tal pode ser verificado no seguinte extrato:

Também me senti bastante bem recebida por parte das crianças, acolheram-nos desde o início e não sentiram qualquer problema em se aproximar e conversar connosco. Tal ficou evidente quando, logo no período da manhã, uma criança, [REDACTED], veio ter comigo e pediu-me para lhe atar o sapato. Outras situações semelhantes de crianças a virem ter comigo foram frequentes ao longo do dia (Anexo III- Reflexão da 1ª e 2ª semana em contexto Jardim de Infância I).

O primeiro contacto com a sala das “Andorinhas” e todos os seus intervenientes ficou marcado por um misto de emoções. Inicialmente, senti bastante receio pela forma como ia ser recebida e medo por poder não conseguir corresponder às expectativas. Estes receios e medos foram sendo substituídos por emoções de alegria e bem-estar ao sentir que todos nos receberam da melhor forma possível e que seria possível crescer naquele contexto enquanto futura educadora.

2.1.2- OBSERVAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA

Tal como já havia ficado explícito em contexto Creche, observar é um processo fundamental para os educadores. É através da observação que se descobrem as mais variadíssimas peculiaridades que nos permitem chegar junto da criança e auxiliá-la a crescer e a desenvolver as suas competências. É também através da observação que vamos refletir sobre a melhor forma de agir num determinado contexto. Numa fase inicial, quando se chega a um novo ambiente, o processo de observação torna-se essencial e a ferramenta mais poderosa para crescermos e conseguirmos encaixar-nos nesse novo ambiente. Tal foi referido na primeira reflexão em contexto Jardim de Infância I:

Estas duas primeiras semanas do semestre foram semanas de observação, foi através desta que nos vai ser possível começar a conhecer o grupo e as suas rotinas, bem como iniciar a nossa relação com o grupo, sendo por tudo isto uma semana bastante importante (Anexo III- Reflexão da 1ª e 2ª semana em contexto Jardim de Infância I).

Observar permite-nos conhecer a criança e pensar sobre a melhor forma de agir com ela. A observação é, sem dúvida, uma ferramenta que o profissional de educação deve utilizar sempre, pois

o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta da observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Numa das primeiras atividades que propusemos ao grupo de crianças percebemos a verdadeira importância de saber observar. A maioria não estava a conseguir realizar a atividade, mas tal não se devia ao facto de estas não saberem as respostas, mas sim à dificuldade criada pelo modo como a apresentámos. Após observarmos algumas crianças a realizarem a atividade, foi possível constatar que não soubemos adequar o tipo de atividade à compreensão destas. Este assunto foi refletido como é evidenciado no seguinte extrato:

Com a realização desta atividade e com as falhas que apresentou, é-me possível concluir e refletir sobre a importância da observação e de perceber que, por vezes, não são as crianças que não sabem, somos nós que não sabemos adaptar os instrumentos de forma a que elas nos consigam mostrar aquilo que realmente conseguem fazer (Anexo III- Reflexão nº5 em contexto Jardim de Infância I).

Considero que observar e conseguir obter a informação necessária e pertinente da observação é um elemento fundamental para o sucesso enquanto futura educadora.

2.1.3- APRENDIZAGENS E DIFICULDADES DO DIA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

O dia em Jardim de Infância é bastante preenchido, por isso é necessário estar bastante atento aos horários para que tudo seja efetuado dentro dos tempos previstos de modo a que a rotina se mantenha sempre a mesma, pois

as rotinas desempenham (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (...) atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido (Zabalza, 1998, p.52).

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionado, o fator tempo foi um dos aspetos em que considero ter obtido melhorias no seu controlo. Durante as primeiras semanas era um pouco complicado perceber os horários exatos de todos os momentos da rotina diária. Por isso foi necessário, numa fase inicial, socorrer-me bastante do apoio da educadora. Com o passar das semanas fui interiorizando melhor os horários e a importância destes para um perfeito decorrer do dia em Jardim de Infância. Um grande auxílio na interiorização de horários foram as questões efetuadas à educadora relativas à sucessão das várias etapas que constituíam a rotina, os respetivos horários bem como efetuar o seu registo, pois as rotinas diárias não eram fixas, isto é, iam variando consoante o dia da semana.

Para além do fator tempo, rapidamente compreendi que as crianças da sala das “Andorinhas” tinham interiorizado as rotinas e o que deveriam fazer em cada momento. Percebi, assim, a grande autonomia que o grupo possuía, ficando, por isso, um pouco confusa quanto ao papel que eu deveria desempenhar nesses momentos. Perto do final desta Prática de Ensino Supervisionado, tomei consciência que, apesar da grande autonomia do grupo, no momento de lavar as mãos, os deveria orientar para a importância de gastar pouca água, pouco papel e incentivar a uma lavagem adequada destas, tal como refleti na décima quinta semana de intervenção:

Sendo crianças com alguma autonomia tomava este momento como algo que as crianças já dominavam, depois de uma conversa com a educadora [REDACTED] percebi que este momento deve ser acompanhado de perto pelo educador e que é necessário alertar as crianças para o gasto desnecessário de água e de papel (Anexo III- Reflexão nº15 em contexto Jardim de Infância I).

As atividades orientadas são uma parte igualmente importante do dia em Jardim de Infância e com elas foram várias as aprendizagens que efetuei. Uma destas prendeu-se com a importância em seguir os interesses das crianças para que estas se mantivessem interessadas e motivadas, pois *os educadores também apoiam a interação continuada das crianças com materiais e actividades em que manifestam interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse* (Post & Hohmann, 2011 p.82).

Também aprendi que é bastante importante adequar as atividades orientadas consoante as competências das crianças, isto é, não devemos propor uma atividade em que a criança não a irá conseguir realizar devido à dificuldade imposta. Na maioria das vezes, as crianças sabem as “respostas” não compreendem é a “pergunta”, sendo por isso necessário adequar a atividade consoante as competências que a criança já desenvolveu relativamente ao assunto abordado na atividade orientada. Esta matéria foi refletida conforme está evidenciado na reflexão da quinta semana de intervenção.

Devemos sempre ajustar as atividades à fase de desenvolvimento em que cada criança se encontra, devendo sempre aumentar o grau de dificuldade, gradualmente, tendo em conta cada criança e aquilo que ela já consegue fazer (Anexo III- Reflexão da 5ª semana em contexto Jardim de Infância I).

Uma das dificuldades que senti ao longo do semestre esteve relacionada com os momentos de transição durante o dia. Por exemplo, na formação do comboio, as crianças dispersavam com muita facilidade não conseguindo fazer com que elas organizassem um comboio ordenado e em condições. Como forma de combater essa agitação usei estratégias variadas, nomeadamente, chamar as crianças para este a entoar uma música, chamar apenas as crianças que estivessem sentadas corretamente, solicitar que as crianças colocassem as mãos nos ombros do colega da frente, pedir às crianças que se colocassem de pé todas ao mesmo tempo e que formassem o comboio logo no tapete. A combinação das estratégias permitiu que as crianças formassem o

comboio de variados modos, e com isso, estivessem mais calmas e atentas durante a sua formação.

Outro momento de bastante dificuldade esteve relacionado com a distribuição das crianças pelas várias áreas da sala. A distribuição era um momento bastante confuso e barulhento. Como forma a tornar este momento mais calmo realizámos um sorteio em que cada criança tirava um papel com a identificação da área para onde se deveria deslocar. Quando foi realizado o primeiro sorteio, foi possível verificar que o momento decorreu de forma calma e que todas as crianças esperavam atentamente pela sua vez, não causando a confusão até aí habitual (Fotografia 6).

O grupo de crianças da sala das “Andorinhas” era agitado, com bastantes personalidades fortes e desestabilizadoras, o que dificultava um pouco todos os momentos na manta. De modo a combater-las foram várias as estratégias que utilizámos ao longo da Prática Pedagógica, como, por exemplo, puxar o silêncio, cantar uma música ou utilizar um dedoche. A estratégia que mais impacto positivo teve foi a que recorria à utilização de uma música de fundo onde as crianças eram solicitadas a escutar a música sempre que começavam a dispersar, tal como evidenciado neste extrato da Reflexão nº8:



Fotografia 6- Grupo atento ao sorteio

O segundo dia de intervenção decorreu de forma positiva sendo de realçar a utilização de uma nova estratégia para tentar controlar o grupo na manta. Esta estratégia consistiu em colocar uma música calma e ir pedindo às crianças que a ouvissem e sempre que estas se começavam a distrair ou a fazer mais barulho pedia novamente que ouvissem a música, controlando, assim, com o auxílio da música todo o momento da manta. Penso que esta estratégia foi muito boa e com a qual foi possível obter resultados positivos, e durante a manhã, na manta, as crianças estavam muito mais calmas e foi possível orientar o grupo de uma forma muito mais tranquila (Anexo III- Reflexão da 8ª semana em contexto Jardim de Infância I).

Relativamente ao controlo do grupo, outra dificuldade sentida foi acalmar as crianças que chegavam de manhã bastante agitadas e que conseqüentemente perturbavam aquelas que já se encontravam na sala. Sinto que este foi um aspeto que não consegui ultrapassar completamente, apesar das várias tentativas efetuadas. Tornava-se muito complicado e confuso controlar um momento em que várias crianças entravam a chorar e quando as que já se encontravam na manta começavam a direcionar a sua atenção para as que já estavam a entrar. Sinto que necessito de melhorar e desenvolver estratégias para controlar este tipo de situações.

Aprendi, também, que é necessário manter a calma num momento como este, apesar da dificuldade, pois o *professor deve aprender a parecer calmo em face de estados de perturbação violenta que as crianças atingem, algumas vezes. Mesmo se o professor não se sente calmo, é importante transmitir tranquilidade às crianças* (DeVries & Zan, 1998, p.92).

Vivenciar o dia em Jardim de Infância permitiu perceber que nem sempre tudo se mantém constante, as crianças vão crescendo assim como as suas necessidades se vão alterando. É necessário *saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências* (Zabalza, 1998, p.53). Ao longo desta Prática Pedagógica demos bastante ênfase ao quadro de presenças e auxiliámos as crianças na sua compreensão (Fotografia 7), sendo que, atualmente, a maioria das crianças sabe preencher de forma correta o quadro de presenças, assim como explicar o seu significado. Ao longo deste processo foi necessário ajustar a explicação do mesmo consoante a compreensão que a criança ia adquirindo. Outro aspeto que compreendemos ser necessário mudar prendeu-se com a disposição da sala. Foi necessário organizar o espaço de modo que o quadro ficasse visível a todas as crianças. A organização do espaço, por vezes, é necessária e *os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças* (Hohmann & Weikart, 2011, p.171).



Fotografia 7- Ajuda na compreensão do quadro de presenças

Uma das maiores aprendizagens efetuada ao longo deste semestre esteve relacionada com a implementação de um projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto.

Os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de «desenhar» mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. (...) Muitas atividades podem inspirar projetos, desde o texto livre às construções na carpintaria (Niza, 2007, p.133).

O projeto desenvolvido pelas crianças surgiu através da apresentação de uma história relativa a como nascem os bebés intitulada *A mamã pôs um ovo* (Fotografia 8). As crianças, após a observação da história, mostraram-se muito interessadas no seu conteúdo e fizeram muitas perguntas relativas ao corpo humano. Foi com base nas perguntas efetuadas pelas crianças que decidimos pegar nelas para desenvolver um projeto. Sinto que esse foi bastante importante, pois percebemos que é possível desenvolver atividades com as crianças partindo das suas próprias sugestões. As crianças com este projeto aprenderam bastante sobre o corpo humano e foi algo significativo para elas e que dificilmente irão esquecer.

Os dias passados nesta Prática Pedagógica em Jardim de Infância foram, assim, recheados de aprendizagens e dificuldades com as quais aprendi e tentei superar com trabalho e dedicação. A última dificuldade que passei neste contexto, mas que rapidamente ultrapassei, prendeu-se pela mudança de educadora cooperante na fase final desta Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado. O facto de existir uma mudança de cooperante dentro da sala levou

consequentemente a mudanças no comportamento das crianças, assim como mudanças na minha forma de estar e atuar. Este assunto foi refletido e está evidenciado no seguinte extrato:

Apesar da dificuldade evidente da mudança de cooperante nesta fase final de estágio penso que tudo decorreu de forma positiva e ainda podemos aprender muito com a educadora [REDACTED]. Esta mudança também se sentiu nas crianças que estavam mais agitadas, e tentam agora testar-nos novamente uma vez que se encontra outra pessoa responsável na sala (Anexo III- Reflexão da 14ª semana em contexto Jardim de Infância I).



Fotografia 8- Início do Projeto (livro surgiu como indutor)

2.1.4- ATIVIDADES ORIENTADAS

As atividades orientadas tratam-se de *propostas de atividade para que a criança realize experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, criando-as dentro de um ambiente educativo estimulante em cuja preparação trabalhou previamente* (Zabalza, 1998, pp.147-148). No início desta Prática Pedagógica, tivemos o auxílio da educadora cooperante na definição dos objetivos para as diferentes atividades por nós orientadas. Depois, aprendemos a elaborar atividades orientadas baseadas nos interesses manifestados pelas crianças. Foram várias as atividades exploratórias que propusemos às crianças, visto estas demonstrarem bastante interesse por tarefas de caráter exploratório. Realizámos, entre outras, a confeção de um bolo, de biscoitos, a exploração de massa de moldar e a exploração de massa mágica (Fotografias 9 a 12).



Fotografia 9- Confeção de um bolo



Fotografia 10- Confeção de biscoitos



Fotografia 11- Exploração de massa de moldar



Fotografia 12- Exploração de massa mágica

Foram concretizadas várias saídas ao exterior da Instituição, mas a atividade que mais marcou pelas aprendizagens realizadas consistiu numa saída até uma mercearia, localizada perto da instituição, onde as crianças contactaram com o comércio local e compraram ingredientes para a confeção de um bolo (Fotografia 13).



Fotografia 13- Na mercearia a comprar ingredientes para fazer um bolo

Sinto que foi uma atividade muito enriquecedora tanto para as crianças quanto para mim. Relativamente às crianças, estas aprenderam que era necessário comprar os produtos, onde se podiam comprar e como deveríamos agir durante a compra. Posteriormente, já na instituição, as crianças puderam aprender a fazer um bolo.

Para mim foi importante aprender a organizar e dinamizar uma saída à rua com as crianças e a ter que pensar em tudo o que envolve uma saída ao exterior da instituição. Este assunto está evidenciado no seguinte extrato:

Penso que foi muito importante para nós realizar esta atividade pois auxiliou-nos a compreender melhor todas as etapas necessárias para uma saída. Para além dos cuidados a ter durante a saída, que já havíamos experienciado nas outras, foi necessário pensar previamente onde ficariam as crianças que esperavam pelas que iam até à mercearia, conversar previamente com o senhor da mercearia para saber qual a sua disponibilidade, pensar no melhor percurso a realizar e como deveria ser dinamizada toda a atividade, qual a melhor ordem dos acontecimentos e qual os horários a cumprir (Anexo III- Reflexão da 10ª semana em contexto Jardim de Infância I)

Apesar desta ter sido a única saída à rua organizada totalmente por nós, foram também efetuadas outras saídas ao exterior com o grupo das “Andorinhas”. Foi possível ir até Coimbra, visitar a quinta do Caracol e participar em diversos ateliers (Fotografia 14), como também ir a um espaço verde em Leiria para observar e apanhar partes de plantas (Fotografia 15), visitar uma biblioteca, entre outras saídas.

Com todas as saídas que tivemos a oportunidade em participar com as crianças, apreendi que esta era uma estratégia muito importante na promoção do desenvolvimento destas. Através destas saídas as crianças realizaram aprendizagens significativas relativas a todas as áreas, pois



Fotografia 14- Atelier do grão ao pão

sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam. Os desafios organizacionais podem ser assustadores, mas, na maioria das vezes, vale a pena- e sair não precisa de ser uma grande excursão- Basta um passeio à volta do quarteirão ou uma visita rápida a uma loja das redondezas para proporcionar às crianças uma grande quantidade de coisas para observar, reflectir, discutir, representar e para incorporar nas brincadeiras delas (Roberts, 2004, p.156).

De um modo geral, sinto que as atividades orientadas e concretizadas em sala eram mais proveitosas quando realizadas em pequenos grupos, tal como referido na oitava semana de intervenção:

Considero que é uma mais-valia trabalhar com pequenos grupos pois desta forma é possível um tipo de acompanhamento mais diferenciado do que quando se trabalha com todo o grupo. Para além de ser possível observar melhor as crianças, quando o grupo é grande acabam por existir muitas mais distrações (Anexo III- Reflexão da 8ª semana em contexto Jardim de Infância I).



Fotografia 15- Saída à rua para observar partes de plantas

2.1.5- PLANIFICAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

Planificar é fundamental para se poder criar atividades promotoras do desenvolvimento das crianças e devemos para isso, conhecer as crianças, os seus interesses e o contexto de onde vêm. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar abordam este assunto, do seguinte modo:

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é a condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Agora, sinto que compreendo melhor a importância e a função da planificação.

Segundo Solé (1990), a planificação trata-se de *uma previsão do que se pretende e do plano geral para a sua realização- incluindo actividades, material e apoio e sobretudo o contributo dos alunos* (Solé 1990, cit. por Braga *et al.*, 2004, p.27).

Deste modo, para planificar, é necessário pensar inicialmente na intencionalidade educativa, aquilo que queremos que as crianças desenvolvam, seguido das competências que devem adquirir em cada área de domínio e, finalmente, qual a atividade que podemos proporcionar que contenha os aspetos mencionados anteriormente, bem como as estratégias necessárias à realização das atividades e facilitadoras do desencadeamento da mesma.

Com o auxílio da educadora cooperante, no decorrer desta Prática Pedagógica, a planificação deixou de ser apenas um documento formal e passou a ser um valioso instrumento de trabalho, orientador e facilitador da minha atuação no processo de aprendizagem que atravesso.

2.1.6- SÍNTESE REFLEXIVA

Sinto que a Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância I foi muito importante para o meu crescimento enquanto futura educadora. As experiências proporcionadas permitiram alargar horizontes e adquirir alguma experiência no modo como devo agir.

Ao longo desta Prática Pedagógica percebi que a atitude do educador é fundamental no Jardim de Infância e é muito importante que este utilize diversas estratégias para controlar o grupo de crianças, nomeadamente a alteração de tom de voz, a entoação de lengalengas, canções, entre outras. Assim, a forma como o educador vai alterando a sua forma de estar e agir, perante os diferentes momentos, é essencial para estabelecer a sua relação com o grupo de crianças, pois

a atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo. Alguns instrumentos frequentes em Jardim de Infância- quadro de presenças, quadro de tarefas e outros- podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro (Ministério da Educação, 1997, p.36).

Outro aspeto bastante importante foi a reflexão feita em torno do que envolveu a Prática Pedagógica. É fundamental refletir sobre o modo como atuamos e perceber se estamos a agir corretamente ou, caso contrário, o que poderíamos e/ou necessitaríamos de mudar. Aliada à reflexão vem a fundamentação teórica e didática que devemos sempre fazer. Fundamentar a prática educativa é muito importante, pois devemos sempre saber do que falamos e ter a certeza que o transmitido às crianças é correto. É, assim, necessário uma formação contínua uma vez que *os conhecimentos e competências adquiridas pelos professores antes e durante a formação inicial não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira* (Ponte, 1996, cit. por Gonçalves, 2011, p.19).

Segundo Schon (1983), *o professor tem a necessidade de um tipo de conhecimento aberto, dinâmico, flexível capaz de tornar «responsivo» à especificidade de cada situação e momento do seu quotidiano* (Schon 1983, cit. por Gonçalves, 2011, p.30). Deste modo, é muito importante que o Educador se mantenha atualizado e saiba os conceitos teóricos, de modo a não induzir em erro as crianças, mesmo em aspetos que não foram previamente planificados, como em algumas situações que surgem no quotidiano.

Com esta Prática de Ensino Supervisionado foi possível crescer enquanto profissional de educação e tomar consciência de tudo o que ser educadora implica, a formação contínua, a reflexão sobre a prática, a criação de laços com as crianças, a necessidade da pedagogia diferenciada, a utilização de uma pedagogia de participação, entre tantos outros aspetos.

Enquanto educadora, devo olhar as crianças como um participante ativo e não como uma ardósia vazia, *a imagem da criança não é a de uma tábua rasa, mas a de um participante com agência* (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p.8).

Em suma, o acompanhamento por parte do educador é fundamental, pois a criança deve ser auxiliada, valorizada e estimulada a ultrapassar os obstáculos. O educador é nada mais, nada menos, do que um facilitador de aprendizagens que deve saber “ler” o que a criança transmite, assim como o que ela está predisposta a aprender. O Jardim de Infância é uma continuidade da Creche, onde o fundamental continua a ser o saber escutar a criança, seguir os seus interesses e elogiar as suas conquistas.

2.2- TRABALHO DE PROJETO

Este tópico centra-se na Metodologia de Trabalho por Projeto. Primeiramente, apresenta-se uma pequena introdução em que se contextualiza com quem se realizou o projeto, seguida por um enquadramento teórico esclarecedor relativo a este tipo de metodologia, bem como algumas considerações sobre o Corpo Humano, descreve-se, seguidamente, o projeto concretizado com um grupo de crianças segundo este tipo de metodologia e, para finalizar, apresentam-se as conclusões e fragilidades sentidas.

2.2.1- INTRODUÇÃO

Ao longo do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi possível, juntamente com a minha colega de Prática Pedagógica, desenvolver um projeto de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto, com o grupo de crianças da sala das “Andorinhas”, na Instituição onde foi realizada a Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância I. O grupo era composto por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos.

2.2.2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este ponto inicia-se com algumas ideias relativas à Metodologia de Trabalho por Projeto que se consideram fundamentais para a compreensão deste tipo de metodologia, seguida de algumas evidências sobre o corpo humano.

2.2.2.1- METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A Metodologia de Trabalho por Projeto trata-se de uma metodologia onde se dá voz às crianças, estas, *colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender* (Vasconcelos, s/d, p.11).

O fundamental desta metodologia é desenvolver projetos com as crianças em matérias que estas demonstrem interesse, e

os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de «desenhar» mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. (...) A maior parte dos projetos, porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (Niza, 2007, p.133).

Os projetos vão aumentar os conhecimentos da criança uma vez que, através deles, é possível articular as diferentes áreas de conteúdo e despertar na criança novos interesses e vontade de aprender (Ministério da Educação, 1998).

A Metodologia de Trabalho por Projeto permite às crianças serem curiosas, serem persistentes na resolução de problemas, colocar hipóteses, analisar e também elaborar conjecturas, ajuda ainda as crianças a tornarem-se mais autónomas (Vasconcelos, s/d).

As crianças têm um papel ativo na sua aprendizagem e o trabalho por projeto vem salientar isso mesmo, *admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo* (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Quando as crianças desenvolvem um projeto não é obrigatório que trabalhem nele todos os dias *iniciar um projeto não significa que, em cada dia, todas ou algumas atividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele* (Ministério da Educação, 1998, p.105).

As fases da Metodologia de Trabalho por Projeto

Desenvolver um trabalho por projeto implica diversas fases, mais concretamente quatro: a definição do problema; a planificação e o desenvolvimento do trabalho; a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos, s/d).

Na 1ª fase do trabalho, denominada **definição do problema**, formulam-se as questões que se querem investigar, bem como os saberes que já possuem sobre o assunto. Nesta fase, as crianças trocam ideias esquematizando tudo isto com o auxílio da educadora (Vasconcelos s/d). Segundo Helms (2010) *parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a)* (Helms, 2010, cit. por Vasconcelos, s/d, p.14).

A Planificação e desenvolvimento do trabalho, trata-se da 2ª fase em Metodologia de Trabalho por Projeto. Aqui, as crianças juntamente com a educadora definem o que querem descobrir, como o vão fazer, por onde se deve começar, definindo tarefas e recursos, como por exemplo os diferentes intervenientes da comunidade educativa (Vasconcelos, s/d).

A 3ª fase consiste na **execução** nesta, as crianças realizam tudo aquilo a que se propuseram fazer nas fases anteriores,

as crianças partem 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. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, s/d, p.16).

A 4ª e última fase do projeto denomina-se **divulgação/avaliação** e, tal como o nome indica, as crianças vão divulgar o que foram aprendendo ao longo da construção do projeto.

Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto (Vasconcelos, s/d, p.16).

Relativamente à avaliação, esta consiste na apreciação de todo o trabalho desenvolvido, desde as pesquisas efetuadas, ao trabalho em grupo até aos conhecimentos que foram adquiridos com a realização do projeto (Vasconcelos, s/d).

2.2.2.2- O CORPO HUMANO

O Corpo Humano trata-se de um sistema complexo composto por cabeça, tronco e membros.

A cabeça compreende o cérebro, que tem as funções do centro coordenador de todas as ações do corpo e principais recetores sensoriais (...) no interior do tronco, encontram-se os principais órgãos, que cumprem funções vitais para o corpo (...). Por último, os membros servem para nos deslocarmos e para agarrarmos e usarmos ferramentas. Todas as partes do corpo humano são, por outro lado, formadas por matéria viva (Editorial SOL90, 2008, p.8).

Os músculos, as articulações e os ossos trabalham em simultâneo para que seja possível que o corpo se movimente. Os músculos agem em conformidade com o nosso esqueleto este é composto por mais de 200 ossos, a ligação existente entre os ossos trata-se das articulações (Jackson, 1984).

O Corpo Humano encontra-se revestido por uma camada denominada pele, com importantes funções para o nosso corpo. *A pele mantém o corpo unido. Não deixa que a água e o sal saiam do corpo nem que substâncias prejudiciais nele entrem. É também a pele que nos permite sentir o toque das coisas e a temperatura* (Dillner, 1993, p.2).

O nosso corpo é composto por diferentes aparelhos e sistemas que permitem o seu bom e completo funcionamento. Os aparelhos que temos no nosso corpo são o aparelho respiratório, o aparelho digestivo, o aparelho urinário e o aparelho reprodutor. Relativamente aos sistemas temos o sistema circulatório e o sistema nervoso (Dillner, 1993).

2.2.3- PROJETO “O CORPO HUMANO”

Este ponto inicia-se com a apresentação da situação desencadeadora do projeto e da problemática a ser resolvida, seguida da descrição de acordo com cada uma das fases.

2.2.3.1- SITUAÇÃO DESENCADEADORA

A situação que desencadeou o início do projeto foi a leitura de um livro efetuada no dia 5 de abril intitulado *A mamã pôs um ovo* (Cole, 2011) (Fotografia 16). Após esta leitura, as crianças demonstraram bastante curiosidade em saber o que temos no nosso corpo, surgindo assim o nosso primeiro projeto intitulado “O Corpo Humano”. A grande intenção deste projeto foi descobrir como era composto o nosso corpo, quer no interior quer no exterior, para responder à questão: *Como é o nosso corpo?*



Fotografia 16- Leitura do livro “A mamã pôs um ovo”

2.2.3.2- 1ª FASE- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O nosso projeto teve início no dia 11 de abril, onde realizámos uma nova leitura da história “A mamã pôs um ovo”, que lhes tinha despertado interesse. Neste dia registámos numa cartolina o que já sabíamos sobre o corpo humano (Figura 1). Para preservar a identidade das crianças, atribuiu-se a cada uma duas letras do seu nome.

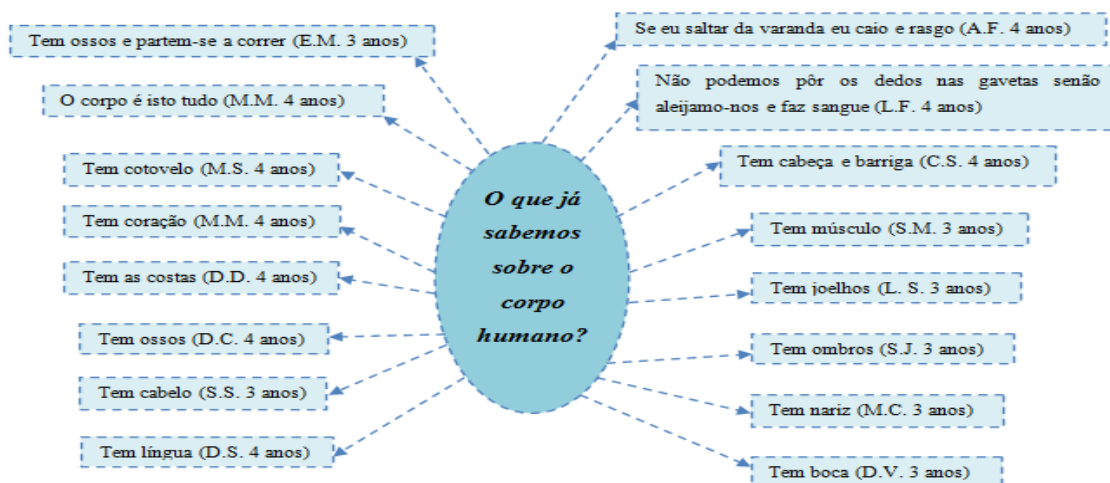


Figura 1- Respostas à pergunta “o que já sabemos sobre o corpo humano?”

Através da análise da Figura 1 é possível observar as várias concepções que o grupo tinha sobre o corpo humano. As crianças nomearam alguns constituintes do corpo como por exemplo a língua e o cabelo. O grupo tinha noção que o corpo era tudo o que faz parte deles “O corpo é isto tudo”. A ideia menos científica que as crianças apresentaram sobre o seu corpo foi que os ossos se partiam ao correr.

Ainda no dia 11 de abril foi possível responder à pergunta **O que queremos saber?** (Quadro 1).

Quadro 1- Curiosidades a descobrir

O que queremos saber?	
Para onde vai a comida?	O que temos dentro do corpo?
Como se partem os ossos?	Como se chamam as partes do corpo?

Os dados do Quadro 1 sugerem que as crianças estavam desejosas de conhecer o interior do corpo humano e o seu funcionamento.

2.2.3.3- 2ª FASE - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Foi assim, na procura das respostas que em grande parte surgiu a questão **Onde vamos descobrir?** As crianças foram dando as suas sugestões e nós fomos registando (Quadro 2). As sugestões oferecidas pelas crianças incidiram em meios e materiais utilizados no vivenciado no Jardim de Infância.

Quadro 2- Sugestões de pesquisa

Onde vamos descobrir?	
No computador (D.D. 4 anos)	Na revista (C.S. 4 anos)
No telefone (D.D. 4 anos)	No tablet (D.C. 4 anos e D.D. 4 anos)
Na televisão (M.M. 4 anos)	No livro (D.C. 4 anos)

As sugestões feitas pelas crianças incidiram principalmente em meios eletrônicos, tendo sido indicado apenas dois tipos de recolha de informação em suporte de papel.

Após este registo ficou acordado com o grupo que todos iriam tentar recolher informação para responder às questões formuladas. Decidimos, ainda, em grupo e com uma ideia das estagiárias, que após a recolha da informação esta seria registada em silhuetas do Corpo Humano desenhadas pelas crianças.

Assim, procedeu-se à planificação das propostas educativas do projeto (Quadro 3). Esta planificação trata-se de um conjunto de propostas educativas sugeridas, quer pelas crianças, quer por nós estagiárias. As propostas foram agendadas consoante o ritmo e interesse das crianças, como mostra os dados do Quadro 3.

Quadro 3- Planificação das propostas educativas

Dia	Propostas educativas
12 e 13 de abril	Vamos pesquisar
18 de abril	O que já descobrimos?
19 de abril	Vamos construir uma silhueta: as partes constituintes do corpo humano
26 de abril	Vamos construir uma silhueta: o corpo humano por dentro
27 de abril	Vamos construir uma silhueta: os ossos do corpo humano Vamos construir uma silhueta: o local por onde a comida passa
3 de maio	Vamos apresentar a pesquisa aos amigos
9 de maio	Desenho sobre o que aprenderam

Ao longo de todo o projeto fomos colocando aquilo que já havia sido feito e registado em cartolinas, na parede das exposições, para que as crianças e a família pudessem, sempre que quisessem, observar o que estava a ser feito relativamente ao projeto (Fotografia 17).



Fotografia 17- Parede das exposições

2.2.3.4- 3ª FASE - EXECUÇÃO

A terceira fase (execução) começou no dia 12 de abril com o início da pesquisa da informação que as crianças, nós e a educadora tínhamos recolhido e trazido para a sala das “Andorinhas”.

A criança D.D. e a criança M.M. levaram informações pesquisadas na internet, compilada em algumas folhas com imagens, o D.C. levou um livro chamado “À descoberta do Corpo Humano” e a M.E. levou uma representação do seu corpo feita em cartão e com um destacável. As estagiárias e a educadora levaram alguns livros com imagens e destacáveis, sendo eles “Atlas Juvenil do Corpo Humano” (Walker, 1999); “O Corpo Humano a três dimensões” (Bingham & Smith, 1997); “Tu e o teu corpo” (Royston, 1996); “O meu corpo - respostas aos «diz-me porquê...? dos 5-8 anos” (Finifter, 1989) e ainda “A história do meu corpo - o estômago e os intestinos” (Voss, 1976).

As crianças analisaram a informação recolhida nos dias 12 e 13 de abril (Fotografias 18 a 22).



Fotografia 18- Informação recolhida



Fotografia 19- Grupo a observar um desdobrável com um esqueleto do corpo humano



Fotografia 20- Representação do corpo humano trazido pela M.E.



Fotografia 21- M.M. a ver a informação de um livro



Fotografia 22- Grupo a observar um desdobrável do corpo humano por dentro

Com esta pesquisa, as crianças questionavam as imagens que iam observando, e nós fomos lendo alguma informação que se encontrava nos livros e registámos tudo o que íamos descobrindo em cartolinas.

Relativamente às competências trabalhadas nesta proposta educativa, na área da expressão e comunicação - domínio da linguagem oral, as crianças desenvolveram a comunicação ao verbalizarem o nome das diversas partes do corpo humano. Na área de formação pessoal e social, as crianças aguardaram pela sua vez de falar e ouviram atentamente a leitura feita pelas estagiárias. Na área de conhecimento do mundo, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver as suas capacidades de pesquisa aprendendo ainda como esta se deve realizar, e adquiriram vocabulário específico.

Após a realização de toda a pesquisa no dia 18 de abril, em grande grupo respondemos à questão **O que já descobrimos?**

Com esta proposta educativa as competências trabalhadas pelas crianças, na área de expressão e comunicação, prenderam-se com o aumento de vocabulário relativo ao corpo humano. Na área de formação pessoal e social as crianças desenvolveram as suas competências ao nível de organização de grupo esperando pacientemente pela sua vez de falar e trabalhando em conjunto para organizar a informação já descoberta. No que diz respeito à área da matemática as crianças trabalharam competências relacionadas com a formação de conjuntos ao agruparem as partes do corpo em cabeça tronco e membros. As competências desenvolvidas na área do conhecimento do mundo prenderam-se com a aprendizagem do funcionamento do sistema digestivo e aquisição de bastante vocabulário relacionado com o exterior do corpo humano.

Os dados do Quadro 4 mostram o que as crianças descobriram relativamente ao exterior do corpo humano.

Quadro 4- O que foi descoberto sobre as partes exteriores do corpo humano

As partes do corpo humano chamam-se...		
Cabeça	Tronco	Membros
cabeça	ombros	braços
nariz	costas	pernas
orelhas	umbigo	pés
queixo	garganta	mãos
olhos	barriga	joelhos
boca	pilinha	cotovelos
cabelo	rabo	dedos
dentes		
língua		

Para a questão “dentro do nosso corpo temos...”, as crianças descobriram vários órgãos fundamentais ao funcionamento do corpo humano (Quadro 5).

Quadro 5- O que foi descoberto sobre o que temos no interior do corpo

Dentro do nosso corpo temos...	
Coração	Intestino
Pulmões	Esqueleto
Fígado	Cérebro
Músculos	Estômago

Relativamente à pergunta “para onde vai a comida?” as crianças descobriram parte do trajeto que a comida faz ao longo do tubo digestivo (Quadro 6).

Quadro 6- O que foi descoberto sobre o local para onde vai a comida

A comida vai para...	
1º Boca	3º Estômago
2º Esófago	4º Intestino Delgado

Por último, as crianças encontraram várias respostas para a pergunta “como se partem os ossos?” (Quadro 7).

Quadro 7- O que foi descoberto sobre como se partem os ossos

Os ossos partem-se quando...
Damos grandes quedas
Estão muito fracos
Temos acidentes

Posteriormente, foi possível compilar tudo o que havia sido descoberto, nas silhuetas que nos propusemos a realizar no início do projeto. Para a realização destas silhuetas o grupo de crianças foi dividido em quatro grupos. O grupo composto pela M.S., S.S., L.M., E.M. e S.M., realizou a silhueta sobre as partes constituintes do corpo humano no dia 19 de abril. No dia 26 de abril foi proposto ao grupo composto pela M.E., A.F., E.C. e D.D. realizar a silhueta e registar nela o que tinha aprendido sobre o corpo humano por dentro. As crianças D.V., S.J., M.M., D.C. e R.C. realizaram a silhueta e registaram nela o que tinham aprendido sobre os ossos do corpo humano e, por último, o grupo composto pela L.S., L.F., C.S., D.S. e M.C. fez uma silhueta e

registou nela o que tinham aprendido sobre o local por onde a comida passava. Os últimos dois grupos mencionados realizaram a sua silhueta no dia 27 de abril.

Relativamente às competências trabalhadas ao longo da proposta educativa de elaboração das silhuetas as crianças, na área de expressão e comunicação, aprenderam vocabulário relacionado com os órgãos internos e externos do corpo humano, assim como do esqueleto. Com esta proposta educativa, as crianças para além da aquisição de vocabulário, desenvolveram as suas competências na área da expressão plástica através do desenho. Na área de formação pessoal e social as crianças trabalharam as suas competências de entreaajuda e trabalho em equipa, tendo-se ajudado mutuamente. Na área de conhecimento do mundo, as competências desenvolvidas pelo grupo prenderam-se com o aumento de conhecimento relativo ao seu corpo e ao seu funcionamento. As competências desenvolvidas na área da matemática incidiram na organização espacial relativamente aos locais corretos em que deveriam registar o que aprenderam na silhueta.

Estas silhuetas foram elaboradas com o nosso auxílio. Foi feito o contorno do corpo de uma criança (Fotografia 23) e, seguidamente, as crianças desenhavam na silhueta aquilo que haviam descoberto. Por exemplo, o grupo que registou o que tinha aprendido sobre o interior do corpo humano, a estagiária lia o que havia sido descoberto e a criança desenhava-o no sítio correto, muitas vezes com o auxílio das outras crianças do grupo (Fotografias 24 e 25).



Fotografia 23- A silhueta do E.M.



Fotografia 24 - D.D. a desenhar o esófago



Fotografia 25 - M.S. a desenhar a cabeça

2.2.3.5- 4ª FASE - DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase deste projeto iniciou-se no dia 3 de maio com a apresentação das silhuetas que cada grupo tinha elaborado. Esta divulgação ocorreu dentro da sala, onde cada grupo apresentou aos restantes a silhueta que elaborou, explicando o que esta continha (Fotografia 26).



Fotografia 26 - A.F. a explicar onde se encontra o estômago

Este projeto terminou no dia 9 de maio, com o desenho das crianças sobre aquilo que aprenderam na elaboração deste projeto. A elaboração do desenho teve como intuito avaliar as competências que as crianças tinham adquirido com o decorrer do projeto. Nesta avaliação, todas as crianças demonstraram capacidade em desenhar e descrever os

diferentes componentes do corpo humano (Fotografias 27 a 29). Estas, quando questionadas sobre o que haviam desenhado disseram *Estou a fazer o corpo humano, os braços, a cabeça, a barriga, os cabelos, por dentro temos o coração* (D.S); *Estou a fazer o ovo. Lá dentro tem um bebé. Fiz os braços, a cabeça. Esta é a mamã* (M.M.); *Cabeça e olhos. Fiz as mãos. Fiz os pés, a barriga, o estômago. Fiz o cabelo* (E.M.)



Fotografia 27- Desenho do corpo humano da D.S.



Fotografia 28- Desenho do corpo humano do M.M.



Fotografia 29- Desenho do corpo humano do E.M.

Analisando os desenhos das crianças é possível verificar que a D.S. desenhou com pormenor a zona da cabeça, apesar de traçar um nariz desproporcional aos olhos e à boca. Desenhou dois riscos a sair da cabeça que aparentemente poderiam ser os braços, mas estes encontram-se representados mais abaixo. A criança não fez uma separação entre a cabeça e os membros, não existindo assim um tronco. Apenas fez uma pequena bola no meio que, segundo a própria se tratava da barriga. Esta criança ainda desenhou pormenores como os pés e cabelo. A criança M.M. apresentou um desenho bastante completo, apesar de não referir tudo o que traçou no seu discurso. Este desenho possui cabeça tronco e membros o que demonstra o conhecimento da criança das partes do corpo. Esta desenhou os olhos e a boca no sítio correto, o mesmo não aconteceu com o nariz que se encontra um pouco deslocado do devido local. Esta criança apresentou pormenores como o cabelo e os pés e ainda desenhou um novo corpo mais pequeno dentro da barriga que se tratava de um bebé. Este bebé possuía todos os membros apenas não representou os elementos da cara. Por último, a E.M. apresentou uma silhueta humana em que os membros superiores e inferiores saíam diretamente da cabeça e nesta foi difícil identificar os elementos que a compõem sendo possível identificar os olhos e o cabelo. Entre as pernas, a criança desenhou duas bolas que, segundo o discurso desta, se tratavam da barriga e do estômago. Dos desenhos apresentados a E.M. foi a única que desenhou as mãos. A criança D.S. e E.M. desenharam o

“homem girino”: à forma redonda juntam-se riscas em diversas direções que representam as extremidades (...) a evolução contínua, acrescentando pormenores: mãos, pés, orelhas, cabelo, etc., segundo a importância que vão tendo, para cada criança, estes elementos, mas sem que apareça a distinção cabeça-tronco (Salvador, 1998, p.58-59).

A criança M.M., através do seu desenho, parece mostrar que entrou no processo de identificação sexual, *o tronco aparece quando a criança entra no processo de identificação sexual. Interessa-*

se pelas diferenças entre homem e mulher e constata-as no seu desenho, fundamentalmente, pele roupa e pelo cabelo (Salvador, 1998, p.61).

Das três representações, a criança que demonstra possuir maior conhecimento sobre os constituintes do corpo humano e local onde estes se encontram foi o M.M. uma vez que o seu desenho é o único que se encontra dividido corretamente em cabeça tronco e membros. Contudo, *a tarefa aparentemente fácil de fazer um desenho esquemático da figura humana acaba envolvendo uma complexa coordenação de conhecimento e habilidade* (Cox, 1995, p.42).

2.2.4- CONCLUSÕES E FRAGILIDADES SENTIDAS

Com a realização deste projeto penso que conseguimos incutir nas crianças o espírito de curiosidade, de querer saber sempre mais, porque *a dinâmica decorrente da realização de projectos pertinentes, a possibilidade de participação das crianças, alargará os seus interesses e curiosidade* (Ministério da Educação, 1998, p.105).

Este permitiu ao grupo conhecer, de uma forma mais aprofundada, a forma como o seu próprio corpo é formado. Sinto que se tratou de um projeto muito significativo para as crianças e isso é o fundamental, estas aprenderam conteúdos através de algo que elas próprias queriam e ajudaram a criar.

De um modo geral, a realização deste decorreu de forma positiva, levando não só as crianças a aprenderem mais, como também fiquei a saber mais, não só sobre o Corpo Humano mas também sobre a forma como se deve elaborar um projeto deste tipo.

Julgo que este poderia ter sido mais esmiuçado e que poderíamos ter aprofundado um pouco mais os assuntos relacionados com os ossos, com mais informação científica específica nesta área. O facto de ser o primeiro projeto que orientámos, pode ter estado na origem desta falha.

Como fragilidades na implementação deste projeto saliente, ainda, o facto de que deveríamos ter feito uma avaliação mais completa e profunda. Para isso, era importante por exemplo, que as crianças tivessem realizado um desenho inicial para se comparar com o realizado no final do projeto e, assim, constatarmos as diferenças encontradas nos dois registos do Corpo Humano. Teria, também, sido interessante alargar o projeto a outras salas da instituição e investigar as diferenças do conhecimento inicial e do desenvolvimento entretanto efetuado.

2.3- ENSAIO INVESTIGATIVO

Esta parte do relatório inicia-se com uma introdução onde se apresenta o contexto do estudo e se indica a pergunta de investigação e os seus objetivos, seguida do enquadramento teórico que serve de base ao ensaio investigativo. Segue-se a apresentação da Metodologia seguida da apresentação e discussão dos dados e, finalmente, as conclusões e limitações do ensaio investigativo.

2.3.1- INTRODUÇÃO

Ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar foi possível compreender a importância da reflexão e também da investigação, pois tratam-se de pilares essenciais para compreender as crianças, o meu percurso formativo como educadora e o ato pedagógico.

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras (Coutinho, 2011, p.7).

Foi possível compreender o processo de investigação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, quando surgiu a oportunidade de concretizar um ensaio investigativo. Este surgiu devido ao interesse que as crianças da sala das “Andorinhas” demonstravam pelas histórias bem como pela vontade que manifestavam para que se lesse para elas. Deste modo, tendo por base a literatura infantil, a investigação realizada em contexto de Jardim de Infância I surgiu como forma de compreender se o reconto das histórias, por parte das crianças, sofreria alguma alteração se fosse utilizada uma estratégia de compreensão leitora, visto que

uma investigação inicia-se geralmente porque há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor (Sousa, 2009, p.12).

Assim, o ensaio investigativo concretizado assenta numa metodologia qualitativa sustentada pela pergunta de partida *Em que medida a estratégia de compreensão leitora Story Face influencia o reconto de histórias de três crianças, Laura, Miguel e David de 4 anos?*

Tendo por base a pergunta de partida, delineámos como objetivos para este ensaio investigativo: (i) identificar as unidades contidas na história por três crianças que realizam o reconto antes e depois da utilização de uma estratégia de compreensão leitora; (ii) Comparar os dois tipos de reconto realizados por cada criança participante no estudo; (iii) avaliar o reconto realizado por três crianças Laura, Miguel e David, de quatro anos de idade; (iv) refletir sobre a utilização do Story Face como estratégia de compreensão leitora no Jardim de Infância.

2.3.2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste ponto da dimensão investigativa, apresenta-se o enquadramento teórico, que *tem como objetivo a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular* (Sousa & Baptista, 2016, p.33).

Assim, tendo por base a pergunta de partida do ensaio investigativo e os seus objetivos, abordam-se os conceitos de literatura infantil, compreensão leitora, estratégias de compreensão leitora dando relevo à estratégia denominada Story Face, o reconto e a estrutura da narrativa.

2.3.2.1- LITERATURA INFANTIL

Literatura infantil compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária, assim como da ideia de que os textos para as crianças, apesar de se destinarem a um público consideravelmente jovem, podem ser concebidos como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista de qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos (Ramos, 2005, p.118).

O contacto com a literatura infantil começa *através do seu ângulo sonoro: a criança ouve histórias narradas por adultos, podendo eventualmente acompanhá-las com os olhos na ilustração* (Zilberman, 1987, p.65).

A literatura infantil assume um papel educacional complementar ao Jardim de Infância e à vida em casa sendo, deste modo, bastante importante e necessário na vida das crianças. A literatura infantil deve, ainda, ir-se adequando à faixa etária das crianças (Zilberman, 1987). A leitura de histórias a crianças não se trata de *simples produções linguísticas, antes modelos de transmissão de conhecimento* (Albuquerque, 2000, p.40). A leitura de histórias é, assim, uma forma de explicar e ensinar diversos conteúdos e temáticas.

A importância da leitura de histórias a crianças tem vindo a ser tópico de investigação de diversos autores. Morais (1994), referenciado por Pereira (2002), defende que a leitura de histórias proporciona um ambiente oral linguisticamente rico, trata-se da única forma de envolver as crianças que ainda não sabem ler no processo de leitura e, através desta, conseguem cativá-las para a mesma. Para Morais (1994), citado por Pereira (2002), a leitura de histórias possibilita ainda,

àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as ações, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas (Pereira, 2002, p.2).

Para além destes autores, outros defendem a importância de ler para crianças pequenas. Assim, Marques (1986) diz-nos que *as crianças de 4 e 5 anos de idade, habituadas a ouvir ler histórias, mostram dominar importantes competências literárias: são, geralmente, bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto* (Marques, 1986, p.38).

Pires (2000) afirma que a literatura infantil,

Devido à especificidade do seu público leitor e às características dos textos, este tipo de literatura tem também uma função marcadamente formativa pois da sua leitura podem resultar experiências e emoções que são sentidas quando todo o ser das crianças está em atividade e os seus diversos elementos convergem para uma relação harmoniosa (Pires, 2000, p.313).

Relativamente à especificidade deste tipo de texto Griswold (2006), cit. por Azevedo (2010), diz-nos que a literatura infantil apresenta vários traços, falando especificamente no

espírito da brincadeira nos lugares aparentemente mais estranhos ou desconfortáveis; (...) A exibição do maligno e dos medos; A luminosidade e a capacidade de metamorfose que as personagens exibem (...) e ainda, O animismo, visível nos objectos e nos animais dotados de propriedades humanas (Azevedo, 2010, p.12).

Para Lopes (2009), o papel do “leitor-adulto” é muito importante no que toca à literatura infantil. É ele o primeiro leitor do texto, é este que vai seleccionar os textos que as crianças vão poder ler. A escolha deve ser feita de modo sensato, é este que vai *proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, meio que se reputa decisivo para assegurar a aquisição e o fomento de uma competência literária adequada* (Lopes, 2009, p.84).

Azevedo (2010) vem confirmar-nos isto mesmo, afirmando, ainda, que a literatura infantil necessita assim, de agradar a dois tipos de leitores completamente distintos, os *textos da literatura infantil têm que agradar simultaneamente a dois tipos de leitores com competências linguísticas, literárias e de conhecimento do mundo muito diferenciadas* (Azevedo, 2010, p.11).

É, assim, possível afirmar que a literatura infantil é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças,

acreditamos que a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa, e neste sentido pode auxiliar as crianças a compreenderem e a aceitarem o Outro. A leitura do texto literário, porque confina uma dimensão estética mas também simbólica, pode consentir uma leitura intercultural, que possibilita à criança leitora abrir perspectivas e lançar um primeiro olhar, que lhe permita conhecer e aprender a aceitar e a conviver com o Outro (Balça, 2010, p.48).

2.3.2.2- COMPREENSÃO LEITORA

Por compreensão leitora entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto (Sim-Sim, 2007, p.7).

De acordo com Giasson (1993), para existir compreensão leitora é necessário olhar para a leitura como um todo, apesar de ser possível ler isoladamente, ou seja, ter habilidade de leitura, é necessário existir uma interação em todo o processo de leitura para que haja efetivamente compreensão. *A compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário* (Giasson, 1993, p.18). Ainda segundo Giasson (1993), para uma verdadeira

compreensão da leitura, o leitor apropria-se do texto desvendando o seu sentido, servindo-se para tal do próprio texto, dos seus conhecimentos prévios e da sua intenção de leitura.

Assim, para uma compreensão leitora é necessário conjugar o que a criança sabe sobre a própria língua, os seus conhecimentos prévios sobre o mundo que a rodeia bem como da natureza dos textos que lhe são apresentados (Sim-Sim, 2007).

Existem três grandes componentes na compreensão leitora, o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993). Denhière (1985), citado por Giasson (1993), diz que o leitor compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza, ou seja, os conhecimentos que utiliza e as habilidades que emprega durante a leitura. Relativamente ao texto trata-se do material que se vai ler e que conjuga a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo. Por último, o contexto que diz respeito não à estrutura do texto mas que influencia a compreensão do mesmo, como o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico (Giasson, 1993).

Também Morais (1997) fala dos “mecanismos” necessários para a compreensão de um texto, a criança utiliza estes

a fim de compreender os textos, utilizamos as nossas competências lexicais (...), bem como processos de análise sintáctica e de integração semântica; utilizamos até os nossos conhecimentos do mundo, a nossa experiência pessoal, mas todos estes processos e conhecimentos estão activos quando compreendemos a linguagem falada. Processos e conhecimentos do tipo daqueles que acabo de evocar desenvolvem-se na criança muito antes de ela aprender a ler (Morais, 1997, p.112).

Como forma de compreender o texto, o leitor põe em prática cinco grupos de processos, sendo eles os microprocessos; os processos integrativos; os macroprocessos; os processos elaborativos e os processos metacognitivos (Giasson, 1993).

Os microprocessos abrangem três processos que vão permitir a compreensão da informação existente numa frase, sendo esses o reconhecimento de palavras; a leitura de grupos de palavras e ainda a microsseleção, este último trata-se da capacidade de decidir o que é importante retirar da frase, ou seja a ideia que está contida na frase (Giasson, 1993).

Os processos integrativos permitem *compreender as marcas explícitas entre as proposições ou frases, ou seja, os referentes e os conectores* e também *inferir as relações implícitas entre as proposições ou as frases; estas inferências podem basear-se no texto ou nos conhecimentos do leitor* (Giasson, 1993, p. 81).

Os macroprocessos são necessários na compreensão geral de um texto ou frase e envolvem a capacidade para reconhecer as ideias principais do texto, realizar o seu resumo e, ainda, tirar partido da estrutura do texto para a compreensão e recolha de informação relevante (Giasson, 1993).

Os processos elaborativos, segundo Giasson (1993), ocorrem de forma diferente em cada leitor devido às inferências que este pode realizar e não estão relacionados com os processos descritos anteriormente. São exemplo destes processos o fazer previsões do que poderá ocorrer na história; construir uma imagem mental do que está a ler; reagir de forma emotiva; raciocinar sobre o texto e ainda interligar a informação que está a adquirir com conhecimentos prévios.

Por último, os processos metacognitivos *dizem respeito aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura; têm também a ver com a capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão, e, utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema* (Giasson, 1993, p.198).

Deste modo, a compreensão de um texto quer seja lido ou escutado, implica um processo onde se ativa o esquema cognitivo de compreensão, de modo a retirar significado do texto. A forma como o texto está organizado vai ativar os modelos de processamento de informação (Sequeira, 1990).

2.3.2.3- ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Existem várias estratégias para auxiliar as crianças na compreensão de um determinado texto. O ensino explícito é um modelo de compreensão leitora que lhes dá um grande apoio numa fase inicial, tentando diminuir quando a criança adquire capacidades para tal; é um ensino holístico e que procura a sua autonomia e o seu desenvolvimento (Giasson, 1993). Seguindo este modelo, é necessário *Definir a estratégia e precisar a sua utilidade (...) Tornar o processo transparente (...) Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia (...) Favorecer a autonomia na utilização da estratégia (...) Assegurar a aplicação da estratégia* (Giasson, 1993, pp 50-52).

Para Sim-Sim (2007), a compreensão de textos pressupõe diversas estratégias de compreensão leitora, algumas antes da leitura propriamente dita, outras durante, e ainda algumas no final.

Para a autora, antes de se iniciar a leitura do texto, deve-se explicitar a leitura do mesmo, ativar o conhecimento prévio sobre o tema e, ainda, antecipar o possível conteúdo do texto com base na capa. Durante a leitura, Sim-Sim indica estratégias como fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que foi lido, ir sintetizando a informação à medida que se vai lendo, tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas, e ainda sublinhar e tirar algumas notas. Após a leitura, a autora sugere que se façam questões sobre o que foi lido e se tente responder às mesmas, se discuta sobre o que foi lido e ainda que se faça uma nova leitura do texto (Sim-Sim, 2007).

Giasson (1993) alerta-nos para a forma como podemos introduzir estas estratégias com as crianças,

para desenvolver a capacidade dos alunos gerirem a sua compreensão de texto, o professor pode aproveitar o insucesso na realização de uma atividade de leitura para apresentar uma ilustração concreta de estratégias de gestão apropriadas. Por exemplo, os alunos não compreenderam uma parte do texto e não sabem o que fazer para saírem do impasse. O professor expõe então o raciocínio que ele próprio faria interiormente para resolver o problema encontrado (Giasson, 1993, p.211).

Para além de estratégias como estas, que se aplicam mais a crianças que já sabem ler, existem ainda outro tipo possíveis de ser utilizadas também com crianças pré-leitoras, como é o caso da estratégia Story Face.

Story face

Story Face é uma estratégia de compreensão leitora que auxilia o pensamento das crianças no final da leitura de uma história. Esta leva a criança a pensar nas ações da história, no local onde a mesma se passa, nas personagens envolvidas e no problema evidenciado, tudo através de um sorriso (Figura 2) (Staal, 2000).

Esta estratégia surgiu com base numa outra já existente denominada de Story Map. A grande diferença entre as duas estratégias é que a *Story Face* permite criar uma imagem mental que irá facilitar a sua compreensão e preenchimento (Staal, 2000).

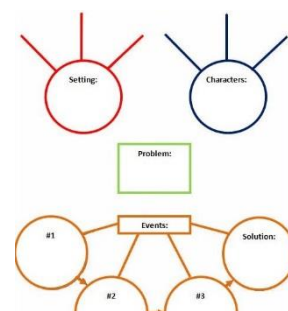


Figura 2- Estratégia Story Face (Staal, 2000)

Esta estratégia pode ser utilizada durante a leitura de uma história ou no seu final. Quando esta termina o objetivo pretendido é que a criança preencha cada “espaço” do sorriso com o que aconteceu na história. O local onde esta se passa é colocando num olho; as personagens integrantes da mesma ficam no outro olho; o problema que ocorreu na história fica no nariz; e a boca será completada com as diferentes ações que ocorreram ao longo desta e também com o desfecho da mesma. Esta estratégia permite esquematizar todas as ações importantes que decorrem na história levando as crianças a compreenderem o esquema da narrativa.

Para além de uma cara ser das primeiras coisas que uma criança reconhece, trata-se também de uma das primeiras coisas que as crianças aprendem a desenhar, sendo também por isso mais acessível para a compreensão destas (Staal, 2000).

A estratégia *Story Face*, apesar de ser uma estratégia da compreensão leitora, pode também ser considerada uma técnica que possibilita o reconto da história, pois

The Story Face can also be used as a guide for retelling because it helps students understand and remember narrative text structure. Story retelling is a technique to develop the oral or written recounting of a story. (...) When students use the Story Face they can accurately recount story elements by cross-checking information included or excluded in their retelling against the corresponding parts of Story Face (Staal, 2000, p.28).

2.3.2.4- RECONTO

O reconto dá-se quando, após a leitura de uma história, é pedido que a mesma seja contada por palavras de quem a ouviu. Este pode ser feito de forma oral ou escrita, mas no caso de crianças em idade pré-escolar realiza-se sempre de forma oral (Giasson, 1993). Segundo este investigador, inicialmente o reconto era utilizado apenas como um meio para avaliar a compreensão de um determinado texto. Atualmente surge como um instrumento de avaliação e como um *meio de intervenção na compreensão* (Giasson, 1993, p.149).

A realização do reconto, após a leitura de uma história, torna-se *numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão, já que têm de analisar e resumir o que aprenderam* (Neuman & Bredekamp, 2000, cit. por Pereira 2002, p. 4).

A atividade de reconto leva as crianças a criarem, em parte, uma nova história, baseada naquela que ouviram mas o foco é no que consideraram mais importante. Os elementos informativos do texto são organizados pela criança de uma forma pessoal (Giasson, 1993).

Investigações envolvendo a realização de atividades de reconto, feitas com crianças de Jardim de Infância, revelou que existiam *progressos na compreensão da história por parte destas crianças, na sua sensibilidade à estrutura narrativa e numa maior complexidade da sua linguagem oral* (Morrow 1985-1986, Pellegrini & Galda 1982 cit. por Giasson, 1993, p. 150).

Neuman & Bredekamp (2000), citados por Pereira (2002), defendem que as crianças em idade pré-escolar devem recontar as histórias que ouvem através das suas palavras. O reconto

ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar os detalhes em sequência. Mais, permite às crianças construir o conceito de “história”, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções (Pereira, 2002, p. 4).

Deste modo, o reconto para além de auxiliar as crianças a estruturarem o seu pensamento, a compreenderem o esquema da narrativa e a aumentar o seu vocabulário, permite, ainda, que através do reconto que a criança faz se avalie a sua compreensão sobre a história que acabou de escutar.

Globalmente existem duas maneiras de avaliar o reconto da narrativa: procede-se primeiro a uma análise quantitativa que compara o reconto com o texto lido a fim de ver que quantidade de texto o leitor é capaz de reconstruir e da análise qualitativa que toma em conta os elementos que o leitor acrescentou no seu reconto, bem como a sua compreensão geral da história (Giasson, 1993, p.153).

A análise quantitativa permite perceber se a criança fala em todas as unidades contidas na história, sendo necessário fazer uma divisão prévia de todos os momentos da mesma (Giasson, 1993). Para realizar este tipo de análise, é possível recorrer-se às categorias da narrativa, e comparar se no reconto a criança as menciona. Segundo Giasson (1993) existe uma grelha de

auxílio para este tipo de análise construída por Marshall (1983). Nesta é possível identificar o ouvinte/leitor e quais as categorias da narrativa que utiliza no seu reconto (Quadro 8).

Quadro 8- Grelha de análise do reconto, segundo Marshall (1983), cit. por Giasson (1993)

Nome do aluno	O reconto contém				
	Situação	Personagens	Problema	Tentativas	Resultados
XXX					
Legenda da forma como pode ser preenchido o quadro: +: mencionado espontaneamente X : mencionado na sequência de uma pergunta ou de ajuda -:Não mencionado, mesmo depois de uma pergunta					

A grelha de análise do reconto de Marshall (1983) foi utilizada num estudo feito em 2010 na Universidade da Beira Interior. O estudo pretendia verificar se a utilização das novas tecnologias melhorava o reconto por parte de crianças do 1º ciclo (Vicente, 2010).

Esta grelha serviu como base de análise para os recontos realizados após uma leitura feita pelo professor, assim como para os recontos feitos após uma leitura por parte das crianças no computador Magalhães. Os resultados do estudo apontam para a semelhança entre os dois tipos de reconto, concluindo que *tanto a narrativa apresentada pelo professor como pelo computador valorizaram o papel das narrativas enquanto estruturas textuais capazes de desenvolver mecanismos de compreensão* (Vicente, 2010, p. 90).

A análise qualitativa baseia-se nas inferências e interpretações que o ouvinte da história faz, na capacidade que este tem de resumir a própria e nos elementos considerados importantes (Giasson, 1993). Este investigador, para avaliar qualitativamente o reconto, refere uma grelha, proposta por Irwin e Mitchell (1983), composta por cinco níveis (Quadro 9).

Quadro 9- Critérios para a avaliação qualitativa de um reconto, de Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993)

Nível	Critérios de avaliação dos níveis
5	O aluno faz generalizações que vão para lá do texto; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
4	O aluno inclui enunciados que resumem partes do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, bem como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes do texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
3	O aluno relata as ideias principais; inclui ideias secundárias apropriadas e acrescenta elementos importantes; o seu reconto é coerente, completo e compreensível.
2	O aluno relata algumas ideias principais e secundárias; inclui informações não-pertinentes; o seu reconto mostra um certo grau de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível.
1	O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não-pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível.

2.3.2.5- ESTRUTURA DA NARRATIVA

A estrutura da narrativa trata-se de um esquema que permite organizar globalmente uma narrativa. Reis & Lopes (1987) referem que Propp foi um dos primeiros investigadores a analisar diversos contos e estabelecer uma estrutura comum a todos, utilizando as funções.

Apesar das diversas variáveis que cada investigador indica, com base na estrutura criada por Propp, existe *um certo consenso relativamente aos subdomínios que devem ser tidos em conta quando se analisa a estrutura de uma narrativa concreta: no plano da história consideram-se as ações, as personagens e os espaços* (Reis & Lopes, 1987, p.142).

Para além de Propp, foram vários os investigadores a estudar a estrutura da narrativa. Vieira (2001) afirma que Thorndyke (1977) organizou a estrutura da narrativa através de várias componentes: a exposição, o tema, a intriga e a resolução. A exposição diz respeito às personagens da narrativa bem como ao local e tempo em que a mesma se passa, o tema trata-se do objetivo explícito ou implícito da personagem principal. A intriga é composta pela sucessão de episódios que vão ocorrendo ao longo da narrativa e, por último, a resolução que se trata do final da narrativa, ou seja a resolução da história (Vieira, 2001).

2.3.3- METODOLOGIA

Este tópico começa por uma introdução onde se faz uma caracterização do estudo e se indica e justifica a metodologia utilizada. Apresenta-se, em seguida, a caracterização dos participantes do ensaio investigativo e as razões da sua escolha a que se segue a descrição do estudo, seguida da indicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados. No penúltimo ponto deste tópico são apresentadas informações sobre a recolha de dados e finaliza-se com informações sobre como se fará o tratamento e análise dos dados.

2.3.3.1- INTRODUÇÃO

Realizar uma investigação é um processo de aprendizagem, esse vai enriquecer não só o indivíduo que está a proceder à investigação, como a própria sociedade (Sousa & Baptista, 2016), pois

uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade (Sousa & Baptista, 2016, p.3).

Pretende-se, ao realizar uma investigação, *compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta* (Quivy, 2008, p.19).

Assim, uma investigação é um processo de aprendizagem que envolve várias etapas ao longo da realização da mesma (Sousa & Baptista, 2016).

O ensaio investigativo foi desencadeado pelo interesse demonstrado pelas crianças pelas histórias que foram lidas e trabalhadas ao longo da Prática Pedagógica. Assim, surgiu-me a curiosidade de investigar o que crianças de quatro anos de idade retinham e compreendiam das histórias acabadas de ouvir. O ensaio investigativo realizado partiu da seguinte questão: ***Em que medida a estratégia de compreensão leitora Story Face influencia o reconto de histórias de três crianças de 4 anos Laura, Miguel e David ?***

Os objetivos desta investigação são assim:

- (i) Identificar as unidades contidas na história por três crianças que realizam o reconto antes e depois da utilização de uma estratégia de compreensão leitora;
- (ii) Comparar os dois tipos de reconto realizados por cada criança participante no estudo;
- (iii) Avaliar o reconto realizado por três crianças Laura, Miguel e David, de quatro anos de idade;
- (iv) Refletir sobre a utilização do Story Face como estratégia de compreensão leitora no Jardim de Infância.

Tendo por base a pergunta de partida e os objetivos delineados, este ensaio investigativo assenta num paradigma interpretativo. Este tipo de paradigma pretende dar enfoque à compreensão, ao significado e à ação, permitindo tentar compreender como os sujeitos interpretam determinadas situações e qual o significado que lhe atribuem (Coutinho, 2011). Pode também denominar-se de paradigma qualitativo, pois aqui a realidade não vai ser objetiva nem existirá apenas uma verdade. Assume-se um papel de interpretação da realidade que pode conduzir a diversas conclusões. O principal objetivo visa compreender como funcionam determinados comportamentos e atitudes (Sousa, 2009).

Este ensaio investigativo assenta numa investigação essencialmente qualitativa que se centra

na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores (...). Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (Sousa & Baptista, 2016, p.56).

Uma investigação do tipo qualitativa é descritiva, isto é, fornece-nos dados descritivos obtidos através de entrevistas e também da observação, por isso a descrição necessita ser minuciosa (Sousa & Baptista, 2016).

Deste modo, para este ensaio investigativo utilizei como método de pesquisa o estudo de caso. Este tipo de estudo pretende proporcionar um conjunto de ideias para promover uma discussão sobre a investigação, não necessitando por isso de uma interpretação completa (Yin, 2010), pois

os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos (...) ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (Yin, 2010, p. 36).

Num estudo de caso, o objetivo é a *exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada* (Sousa & Baptista, 2016, p.64), e é um estudo detalhado e intensivo de uma situação que é única, diferente e específica (Sousa & Baptista 2016).

Segundo Mucchielli (1987), num estudo de caso observa-se uma situação concreta dentro da realidade educacional, onde se coloca determinada situação-problema que leva a um diagnóstico e uma decisão tendo em conta todos os dados recolhidos (Mucchielli 1987, cit. por Sousa, 2009). Devido ao facto de os critérios de escolha das tarefas não terem controlado variáveis que podem influenciar o resultado do objeto de estudo deste ensaio investigativo, houve a necessidade de se fazer também uma análise quantitativa.

2.3.3.2- CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a realização deste ensaio investigativo foram selecionados, como participantes, três crianças com quatro anos de idade. Esta seleção foi feita através de amostragem criterial, onde *o investigador seleciona segmentos da população para o seu estudo segundo um critério pré-definido* (Coutinho, 2011, p. 91). Para se obter os participantes deste ensaio investigativo procedeu-se de acordo com os seguintes critérios:

- **Idade**, foram selecionadas todas as crianças de quatro anos da sala das “Andorinhas”;
- **Género**, procurou-se ter participantes de cada género;
- **Fluência comunicativa**, foram selecionadas crianças que facilmente comunicassem com os adultos e ou pares, e que na sua comunicação oral demonstrassem possuir bom vocabulário tendo em conta a sua idade;
- **Interesse por histórias**, procurou-se escolher crianças que ao longo de leitura de histórias demonstrassem atenção e curiosidade pelas mesmas;
- **Assiduidade**, foram selecionadas crianças que frequentassem assiduamente a instituição e, ao mesmo tempo, que não saíssem do Jardim antes das cinco da tarde.

De acordo com Sousa (2009), trata-se de uma amostragem propositada, uma vez que os participantes foram selecionados tendo por base características específicas, necessárias para a concretização do estudo.

Deste modo, os participantes selecionados foram três crianças: uma do género feminino e duas do género masculino. A Laura, de quatro anos de idade, do sexo feminino, que apesar de aparentemente ser muito distraída era empenhada e participativa. Tratava-se de uma criança com poder de argumentação e bastante curiosa. O Miguel, de quatro anos de idade, do sexo masculino, era uma criança muito atenta e sossegada. Gostava de ter o seu espaço e não ser incomodado. Por último o David, com quatro anos, do sexo masculino, era igualmente muito atento, conversador, interessado por histórias, sendo a sua área preferida da biblioteca. O nome

destas crianças participantes é fictício para proteger e salvaguardar a identidade das mesmas, pois *todas as informações recolhidas sobre os participantes durante o decurso de uma investigação são estritamente confidenciais* (Sousa, 2009, p.35).

2.3.3.3- DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O ensaio investigativo iniciou-se no dia 2 de maio, na sala de música da instituição, tendo sido aí realizada a Tarefa 1, esta consistia em ler uma história aos participantes, individualmente, e depois proceder ao reconto da mesma pela criança através de um diálogo com a investigadora. Devido ao barulho, existente no espaço contíguo à sala de música, a realização da tarefa não decorreu do melhor modo. Assim, optou-se por, nas semanas seguintes, realizar a recolha de dados na sala de apoio à sala das “Andorinhas”, que se denomina sala das “Joaninhas”. O estudo decorreu na parte da tarde, após o lanche, ao longo de seis segundas-feiras. Para a realização da Tarefa 6 foi necessário recolher dados durante dois dias, uma vez que a maioria dos participantes do estudo não compareceu na instituição no dia 6 de junho (Quadro 10).

Quadro 10- Calendarização das tarefas

Tarefas	Dia	Local
Tarefa 1	Segunda-feira, 2 de maio	Sala de música
Tarefa 2	Segunda-feira, 9 de maio	Sala das “Joaninhas”
Tarefa 3	Segunda-feira, 15 de maio	Sala das “Joaninhas”
Tarefa 4	Segunda-feira, 23 de maio	Sala das “Joaninhas”
Tarefa 5	Segunda-feira, 30 de maio	Sala das “Joaninhas”
Tarefa 6	Segunda-feira, 6 de junho; Terça-feira, 7 de junho	Sala das “Joaninhas”

Cada história era lida, sempre da mesma maneira, a cada uma das crianças participantes. Seguidamente, solicitava-se o reconto da mesma através de um diálogo entre a investigadora e a criança. Contudo, os objetivos relativos à concretização das tarefas não foram os mesmos ao longo das seis tarefas.

Nas três primeiras tarefas propostas, cada criança, individualmente, tinha que:

- 1º- Ouvir uma história lida pela investigadora;
- 2º- Realizar o reconto da história escutada, através do auxílio de um diálogo entre a investigadora e a criança.

Nas últimas três tarefas cada criança, individualmente, tinha que:

- 1º- Observar um sorriso e ouvir a explicação de que iríamos utilizar esse para contar o que aconteceu na história explicando que, num dos olhos seria para colocar o local onde esta se

passava, o outro olho para colocar as personagens da história, o nariz para colocar o problema que acontecia nesta e a boca para colocar as ações que ocorreram ao longo da mesma (introdução da estratégia de compreensão leitora *Story Face*);

2º- Ouvir uma história;

3º- Completar o sorriso com a informação sobre a história;

4º- Realizar o reconto através do auxílio de um diálogo entre a investigadora e a criança.

A seleção das histórias, baseou-se nos seguintes critérios:

- **Faixa etária;** histórias adequadas a crianças de quatro anos de idade;
- **Universo próximo das crianças;** histórias que no seu enredo apresentassem personagens pelas quais as crianças mostravam preferência. Neste caso, a escolha recaiu sobre histórias que envolviam animais;
- **Complexidade da ação;** histórias com peripécias em pequeno número;
- **Critério linguístico;** histórias com pouco texto e construções sintáticas simples;
- **Ilustrações apelativas;** histórias com ilustrações atrativas.

Assim, selecionaram-se seis histórias infantis que envolviam animais.

De seguida, indica-se o título da história lida em cada tarefa e apresenta-se uma breve descrição da mesma onde se salienta o nome da personagem principal.

Tarefa 1- A tartaruga que queria dormir (Aliaga, 2008a)

Resumo: Esta história relata a vida de uma tartaruga que ia hibernar, mas que os seus amigos, para lhe proporcionarem um bom inverno, estavam sempre a bater-lhe à porta para lhe oferecerem presentes. Com todos os amigos a baterem à porta, a tartaruga não estava a conseguir dormir. O melhor presente foi quando um amigo lhe ofereceu o tão desejado silêncio, não permitindo que mais ninguém lhe batesse à porta.

Personagem principal: Tartaruga

Editora: OQO

Tarefa 2- Perdido e Achado (Jeffers, 2013)

Resumo: Nesta história um pinguim apareceu à porta de casa de um menino. O menino, preocupado, percorreu tudo à procura do local onde o pinguim pertencia. Quando chegou à conclusão que este vivia no polo sul, levou-o para lá. Ao chegar ao polo sul percebeu que o pinguim apenas estava triste e que queria a sua companhia acabando ambos por ficar juntos.

Personagem principal: Menino e Pinguim

Editora: Orfeu negro

Tarefa 3- Desculpa... por acaso és uma bruxa? (Horn, 2002)

Resumo: Esta história fala de um gato, chamado Leonardo, que queria ter companhia e ser feliz. Quando descobriu que as bruxas tinham gatos pretos como animal de estimação, decidiu procurar uma bruxa. Após uma longa procura encontrou, então, não uma, mas seis bruxinhas, que o acolheram e o fizeram muito feliz.

Personagem principal: Gato Leonardo

Editora: Dinalivro

Tarefa 4- O sonho do ursinho rosa (Aliaga, 2008b)

Resumo: Esta história trata o problema de um ursinho que perdeu o seu sonho. Tinha alguns amigos que o tentaram ajudar, uma girafa, um cavalo e uma rã, mas nenhum deles conseguiu encontrar o seu sonho, apenas conseguiram encontrar os seus próprios sonhos. Por fim, apareceu o mocho que percebeu o que se passava e encontrou o sonho do ursinho.

Personagem principal: Ursinho Rosa

Editora: OQO

Tarefa 5- O pinto careca (Núñez, 2004)

Resumo: Esta é a história de um pinto que um dia encontrou uma bolsa cheia de moedas de ouro e decidiu levá-la ao rei. Pelo caminho teve de ultrapassar alguns obstáculos e, finalmente, quando conseguiu chegar até junto do rei percebeu que este o queria comer. Foi necessário utilizar o que foi encontrando pelo caminho para poder escapar das garras do rei.

Personagem principal: Pinto Careca

Editora: Kalandraka

Tarefa 6- Petra (Bansch, 2009)

Resumo: Esta é a história de Petra, uma elefanta que queria ser magra. Tentou emagrecer de todas as maneiras, auxiliada pelos amigos, mas sempre sem sucesso. No fim esqueceu-se que queria ser magra e viveu feliz e apaixonada.

Personagem principal: Petra a elefanta

Editora: OQO

2.3.3.4- TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização deste ensaio investigativo foi necessário recolher os dados provenientes das tarefas propostas aos participantes. *Todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador* (Coutinho, 2011, p. 99). Deste modo, foi necessário recolher informação diversa e, como forma de recolha de dados, foram utilizados diferentes técnicas e instrumentos. Assim, na recolha de dados deste ensaio investigativo, utilizou-se a observação participante e

um diálogo em formato de entrevista semi-estruturada. Observar é uma técnica de recolha de dados que pressupõe a presença do investigador no sítio onde são recolhidos esses dados. O investigador *pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos* (Sousa & Baptista, 2016, p.88).

A observação participante permite ao investigador tentar compreender um determinado contexto que não domina, integrando-se no mesmo e partilhando as vivências dos participantes (Sousa & Baptista, 2016). Deste modo, o papel que ele assume na observação participante tem uma vertente de estudo e, ao mesmo tempo, uma vertente de carácter social, permitindo uma eficaz observação (Carmo & Ferreira, 2008).

Para além da observação participante, como técnica de recolha de dados, foi utilizado também, o diálogo. Este *é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas* (Fortin, 2009, p.245).

As informações que se pretendiam obter com o diálogo foram do tipo intensivo, uma vez que este se centrou num participante de cada vez, dando-lhe a oportunidade de se exprimir. Deste modo, *as informações obtidas serão ricas em termos individuais, mas com pouco interesse, isto é, as conclusões obtidas não poderão ser tomadas como as opiniões de todo o grupo social* (Sousa & Baptista, 2016, p.81).

Relativamente ao tipo de questões colocadas no diálogo, foram do tipo abertas, uma vez que foi dada à criança a possibilidade de se exprimir (Sousa & Baptista, 2016). A questão utilizada para iniciar o diálogo foi *O que aconteceu nesta história?*. Esta permitiu à criança que expusesse toda a informação que desejasse relativa à história. Neste diálogo foram utilizadas como técnicas, a técnica do eco, repetindo a última palavra ou ideia da criança de forma a incentivá-la a continuar a exprimir as suas ideias, e a técnica de perguntas adicionais neutras que tinham como objetivo permitir que a criança desenvolvesse mais o seu raciocínio (Sousa, 2009).

Para recolher os dados foram realizados registos audiovisuais, fotográficos e notas de campo. Os registos audiovisuais permitem que o observador possa, durante o estudo, *observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes* (Sousa, 2009, p.200). Os registos fotográficos (fotografias) permitem recolher *fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente* (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Relativamente às notas de campo estas,

podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

No caso específico deste ensaio investigativo, as notas de campo foram importantes, durante as entrevistas realizadas, na medida em que foi possível tomar pequenas anotações que foram consideradas pertinentes no momento, como por exemplo as hesitações dos participantes, ou os momentos de distração.

2.3.3.5- RECOLHA DE DADOS

Os dados para este ensaio investigativo foram recolhidos entre o dia dois de maio e sete de junho de 2016 (Quadro 11).

O Quadro 11 apresenta dados relativos à história lida em cada tarefa, a data em que a tarefa foi realizada e os dados recolhidos, bem como os seus participantes.

Quadro 11- Tarefas, histórias, dia e participantes da recolha de dados

Tarefas	Livro	Data	Participantes
Tarefa 1	<i>A tartaruga que queria dormir</i> (Aliaga, 2008a)	2 de maio de 2016	Laura, David, Miguel
Tarefa 2	<i>Perdido e Achado</i> (Jeffers, 2013)	9 de maio de 2016	Laura, Miguel, David
Tarefa 3	<i>Desculpa... por acaso és uma bruxa?</i> (Horn, 2002)	15 de maio de 2016	Laura, Miguel, David
Tarefa 4	<i>O sonho do ursinho rosa</i> (Aliaga, 2008b)	23 de maio de 2016	Laura, Miguel, David
Tarefa 5	<i>O pinto careca</i> (Nuñez, 2004)	30 de maio de 2016	Laura, David
Tarefa 6	<i>Petra</i> (Bansch, 2009)	6 de junho de 2016	David
		7 de junho de 2016	Laura

Os dados do Quadro 11 também mostram que o Miguel não participou nas duas últimas tarefas devido ao facto de não se ter deslocado ao Jardim de Infância por se encontrar em gozo de férias com os familiares.

Os dados mostram, ainda, que a última tarefa teve de ser concretizada em dois dias seguidos devido ao facto de no dia 6 de junho apenas o David esteve presente no Jardim de Infância. A Laura foi para casa mais cedo com um familiar.

O relato de cada uma das histórias feito pelos participantes foi audiogravado e fotografado e a investigadora também fez anotações escritas de momentos que considerou importantes. Nos meses de junho e julho de 2016 os registos audiogravados foram transcritos. Nas transcrições, a investigadora juntou as notas de campo tomadas (Anexo IV).

2.3.3.6- TRATAMENTO DOS DADOS

Após a recolha dos dados é necessário proceder ao tratamento dos mesmos. Em primeiro lugar devesse seleccionar a informação relevante dos dados recolhidos. Deste modo, verificam-se os dados recolhidos através:

- da validade - comparar os dados com uma fonte externa; Relevância - importância em relação aos objetivos; Especificidade e clareza - referência com objetividade a dados, datas, nomes, locais, percentagens, prazos, etc.; Profundidade - relacionado com sentimentos e lembranças do entrevistado,

sua intensidade e intimidade; Extensão - amplitude da resposta (Marconi & Lakatos, cit. por Sousa & Baptista, 2016, p.107).

Depois de filtrados os dados necessitam ser analisados e, para tal, neste ensaio utilizei como método a análise de conteúdo. Esta,

é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave” que possibilitam uma comparação posterior (Coutinho, 2011, p.193).

A análise de conteúdo consiste em *procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro* (Sousa, 2009, p.265).

Segundo Carmo & Ferreira (2008), a análise de conteúdo divide-se em três momentos: a descrição, a inferência e interpretação. No primeiro momento fala-se, resumidamente, da informação recolhida, no segundo infere-se e este momento ocorre na transição do primeiro para o último momento, e finalmente, na interpretação, atribuem-se significados às informações recolhidas (Carmo & Ferreira, 2008).

A partir das transcrições dos registos áudio fez-se uma análise de conteúdo, onde foram identificadas as ideias oferecidas por cada criança em cada uma das histórias lidas. As evidências dadas pelas crianças em cada uma das histórias, foram organizadas em quadros (Anexo V).

Para se analisar e compreender o reconto das histórias, houve necessidade de as estruturar. Assim, cada história apresentada em cada uma das tarefas, foi dividida em vários eventos, tendo em conta a estrutura da narrativa proposta por Thorndyke (1977), referenciado por Vieira (2001). Esta divisão foi feita pela investigadora, tendo por base os eventos considerados por Thorndyke (Anexo VI).

Neste ensaio investigativo, as categorias de análise dos dados criadas foram as seguintes:

- Tema;
- Exposição;
- Problema;
- Intriga;
- Resolução.

A investigadora organizou as categorias em grelha (Tabela 1), tendo por base a análise do reconto criada por Marshall (1983), apresentada por Giasson (1993) e a estrutura da narrativa proposta por Thorndyke (1977), referenciada por Vieira (2001).

Tabela 1- Grelha de análise do relato

Categorias	Tema		Exposição		Problema		Intriga		Resolução	
	Sim	Não	Personagens	%** n=	Sim	Não	***episódios	% n=	Sim	Não
Participantes										

Para a categoria **Tema** foram criadas duas subcategorias: *Sim*- quando a criança menciona a situação inicial espontaneamente ou menciona na sequência de ajuda; *Não*- quando a criança não menciona a situação inicial, mesmo depois de ter tido uma ajuda.

Para a categoria **Exposição** foram consideradas subcategorias, tantas quantas as personagens envolvidas na história contada e a personagem principal aparece a negrito. Quando a personagem é mencionada espontaneamente ou com auxílio, é assinalada com um **x**. Quando a personagem não foi mencionada, mesmo depois de uma ajuda, não foi assinalado.

Para a categoria **Problema** foram criadas duas subcategorias: *Sim*- quando o problema é identificado espontaneamente ou na sequência de uma ajuda; *Não*- quando o problema não é identificado, mesmo depois de ter tido ajuda.

Para a categoria **Intriga** foram criadas subcategorias/episódios de acordo com a divisão feita para cada história (Anexo VI).

Para a categoria **Resolução** foram criadas duas subcategorias: *Sim*- quando o final da história é identificado espontaneamente ou identificado na sequência de uma ajuda; *Não*- quando o final da história não é identificado, mesmo depois de ter tido uma ajuda.

A tabela criada para analisar o relato de cada criança foi preenchida de acordo com o seguinte critério: Quando a criança no seu relato referia a subcategoria, esta foi assinalada com **x**. Quando no relato da criança nada referia sobre a subcategoria, nada é assinalado.

As histórias selecionadas para este ensaio investigativo não tinham o mesmo número de personagens nem o mesmo número de momentos. Assim, para se poder compreender se a estratégia de compreensão leitora Story Face tinha influenciado o relato, houve necessidade de se calcular, por criança, a percentagem de personagens e intrigas identificados em cada história. A investigadora utilizou os critérios definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993), para fazer a avaliação qualitativa do relato (Quadro 9).

2.3.4- RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentam-se os dados recolhidos ao longo das semanas destinadas ao ensaio investigativo, a que se segue a sua análise. Será necessário interpretar os dados por forma a tentar dar resposta à pergunta de partida: *Em que medida a estratégia de compreensão leitora Story Face influencia o relato de histórias de três crianças de 4 anos, Laura, Miguel e David?* Tendo por base os seguintes objetivos: (i) Identificar as unidades contidas na história

por três crianças que realizam o reconto, antes e depois da utilização de uma estratégia de compreensão leitora; (ii) Comparar os dois tipos de reconto realizados por cada criança participante no estudo; (iii) Avaliar o reconto realizado por três crianças Laura, Miguel e David, de quatro anos de idade; (iv) Refletir sobre a utilização do Story Face como estratégia de compreensão leitora no Jardim de Infância.

Neste ponto apresentam-se, primeiramente, os dados organizados por tarefa com as crianças envolvidas no estudo, seguida da apresentação dos dados organizados por criança, para todas as tarefas realizadas, e por fim, apresenta-se uma avaliação qualitativa de acordo com os critérios definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993), por criança para todas as tarefas realizadas.

2.3.4.1- RESULTADOS E DISCUSSÃO POR TAREFA

Este ponto inicia-se com a apresentação dos dados referentes à Tarefa 1, organizada em tabela, seguindo-se sucessivamente a apresentação das tarefas, de acordo com a sua ordem numérica.

Na organização por tarefa, apresenta-se uma tabela com as categorias de respostas identificadas em relação às ideias oferecidas pelas crianças no seu reconto.

Quando a percentagem foi calculada os resultados registados foram arredondados até à unidade mais próxima.

Tarefa 1

Tabela 2- História “A tartaruga que queria dormir”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança

Categorias Participantes	Tema		Exposição			Problema		Intriga			Resolução	
	Sim	Não	Personagens	%** n= 5		Sim	Não	***Episódios	% n=4	Sim	Não	
Laura		x	*Tartaruga	x	40 (2)		x	1ª	x	50 (2)		x
			Cotovia					2ª				
			Marmota					3ª				
			Aranha					4ª	x			
			Leão	x								
Miguel		x	Tartaruga	x	60 (3)		x	1ª		75 (3)	x	
			Cotovia					2ª	x			
			Marmota					3ª	x			
			Aranha	x				4ª	x			
			Leão	x								
David	x		Tartaruga	x	40 (2)	x		1ª		25 (1)	x	
			Cotovia					2ª				
			Marmota					3ª				
			Aranha					4ª	x			
			Leão	x								

*personagem principal a negrito **percentagem por coluna e número em parênteses ***Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 2 mostram que apenas uma criança, David, mencionou o tema da história. Todas as crianças referiram, no seu relato, a personagem principal (tartaruga) e todas mencionaram a personagem leão. Apenas uma referiu a personagem aranha. Relativamente à categoria “Problema”, apenas uma criança a mencionou no seu relato. A criança que mais episódios da história indicou foi o Miguel, e apenas a Laura não mencionou a categoria “resolução”.

Os dados mostram que o David mencionou todas as categorias da narrativa, contudo, não indicou a totalidade de subcategorias criadas. Assim, os dados parecem sugerir que o David é das três crianças participantes no estudo a que tem o pensamento mais estruturado e que melhor compreendeu a história.

Tarefa 2

Tabela 3- História “Perdido e Achado”: Categoria de respostas relacionadas com o relato por criança

Participantes	Tema		Exposição		Problema		Intriga		Resolução		
	Sim	Não	Personagens	%** n= 2	Sim	Não	***Episódios	% n=5	Sim	Não	
Laura		x	*Pinguim	x	100 (2)		x	1 ^a	x	60 (3)	x
			*Menino	x				2 ^a			
								3 ^a			
								4 ^a	x		
								5 ^a	x		
Miguel	x		Pinguim	x	100 (2)		x	1 ^a		40 (2)	x
			Menino	x				2 ^a			
								3 ^a			
								4 ^a	x		
								5 ^a	x		
David	x		Pinguim	x	100 (2)	x		1 ^a		20 (1)	x
			Menino	x				2 ^a			
								3 ^a			
								4 ^a			
								5 ^a	x		

*personagem principal a negrito

**percentagem por coluna e número em parênteses

*** Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 3 mostram que a maioria dos participantes mencionou o tema da história no relato desta e que todos referem as duas personagens principais existentes. Relativamente à categoria “Problema” apenas uma criança o menciona. No que diz respeito à categoria “intriga” os dados mostram que uma das crianças mencionou três dos cinco episódios, outra indicou dois e a terceira criança participante apenas mencionou um dos episódios. A categoria “Resolução” apenas não foi mencionada por uma das crianças participantes no estudo.

Tendo por base as categorias da narrativa sugeridas por Thorndyke (1977), cit. por Vieira (2001), os dados mostram que a criança David foi a única que no seu relato mencionou todas as categorias da narrativa consideradas por Thorndyke (1977). É de salientar que todos os

participantes referiram a totalidade das personagens da categoria “exposição”, o que talvez se tivesse devido ao facto de na história só existirem duas personagens.

Tarefa 3

Tabela 4- História “Desculpa... Por acaso é uma bruxa?”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança

Categorias Participantes	Tema		Exposição		Problema		Intriga		Resolução			
	Sim	Não	Personagens	%** n= 6	Sim	Não	***episódios	% n=4	Sim	Não		
Laura	x		*Gato Leonardo	x	67 (4)		x	1 ^a		50 (2)		x
			Menina					2 ^a				
			Senhor com barba					3 ^a	x			
			Senhora a cozinhar	x				4 ^a	x			
			Bruxa mestra	x								
			6 bruxinhas	x								
Miguel	x		Gato Leonardo	x	67 (4)		x	1 ^a		0 (0)		x
			Menina	x				2 ^a				
			Senhor com barba	x				3 ^a				
			Senhora a cozinhar	x				4 ^a				
			Bruxa mestra									
			6 bruxinhas									
David	x		Gato Leonardo	x	67 (4)	x		1 ^a	x	75 (3)	x	
			Menina	x				2 ^a				
			Senhor com barba					3 ^a	x			
			Senhora a cozinhar	x				4 ^a	x			
			Bruxa mestra									
			6 bruxinhas	x								

*personagem principal a negrito

**percentagem por coluna e número em parênteses

*** Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 4 mostram que todos os participantes mencionaram a categoria “Tema” bem como referiram a personagem principal, gato Leonardo. Apenas um participante conseguiu mencionar o problema apresentado na história e apenas um dos participantes conseguiu indicar a resolução da história. Relativamente aos episódios mencionados é de salientar que um dos participantes não mencionou nenhum dos episódios.

Os dados mostram que o David foi o único que referiu elementos de todas as categorias da narrativa. O que parece indicar que esta criança está a tentar ordenar em sequência os detalhes da história uma vez que, de acordo com Pereira (2002,) mencionou personagens, episódios, o problema e a resolução, o que nos indica que se encontra a construir o conceito de história.

Tarefa 4

Na Tarefa 4 foi utilizada a estratégia de compreensão leitora Story Face.

Tabela 5- História “O sonho do ursinho Rosa”: Categorias de resposta relacionadas com o reconto por criança

Categorias Participantes	Tema		Exposição			Problema		Intriga		Resolução		
	Sim	Não	Personagens	%** n= 5		Sim	Não	***episódios	% n=5	Sim	Não	
Laura	x		*Ursinho rosa	x	80 (4)	x		1ª		40 (2)	x	
			Girafa	x				2ª	x			
			Cavalo	x				3ª				
			Rã					4ª				
			Mocho	x				5ª	x			
Miguel		x	Ursinho rosa	x	100 (5)		x	1ª		0 (0)		x
			Girafa	x				2ª				
			Cavalo	x				3ª				
			Rã	x				4ª				
			Mocho	x				5ª				
David	x		Ursinho rosa	x	100 (5)	x		1ª	x	80 (4)		x
			Girafa	x				2ª	x			
			Cavalo	x				3ª	x			
			Rã	x				4ª				
			Mocho	x				5ª	x			

*personagem principal a negrito

**percentagem por coluna e número em parênteses

*** Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 5 mostram que a maioria das crianças conseguiu indicar todas as personagens da categoria “Exposição”. O tema foi mencionado por duas crianças, assim como o problema. Quanto aos episódios da história, um dos participantes apenas não conseguiu referir um dos episódios. Contudo, esse mesmo participante não mencionou no seu reconto a resolução.

Tendo por base as categorias da narrativa sugeridas por Thorndyke (1977), cit. por Vieira (2001), por Giasson (1993) e Pereira (2002) os dados mostram que a Laura foi a única que mencionou todas as categorias da narrativa consideradas no seu reconto. É de salientar que o participante Miguel apenas conseguiu indicar elementos da categoria “Exposição” o que sugere não ter conseguido construir um conceito de história (Pereira 2002). Comparativamente a um estudo feito com a utilização do mesmo tipo de quadro de análise num grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os nove e dez anos, todas identificaram a maioria das categorias utilizadas, sendo de salientar que apenas uma referiu duas categorias (Vicente 2010).

Tarefa 5

Nesta tarefa não se recolheram dados sobre o Miguel por este não se ter deslocado ao Jardim de Infância na semana em que se implementou a Tarefa 5.

Nesta tarefa foi utilizada a estratégia de compreensão leitora Story Face.

Tabela 6 : História “O pinto careca”: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por criança

Categorias Participantes	Tema		Exposição		Problema		Intriga		Resolução			
	Sim	Não	Personagens	%** n= 5	Sim	Não	***episódios	% n=8	Sim	Não		
Laura	x		*Pinto careca	x	80 (4)		x	1ª	x	13 (1)		x
David	x		Pinto careca	x	100 (5)		x	1ª	x	50 (4)		x

*personagem principal a negrito

**percentagem por coluna e número em parênteses

*** Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 6 mostram que ambas as crianças referiram o tema da história. Apenas uma personagem não foi mencionada por uma delas, mas nenhuma mencionou o problema ocorrido na história. Uma das crianças referiu a resolução, sendo também essa a que referiu mais episódios da história.

A estratégia de compreensão Leitora Story Face leva as crianças a pensarem sobre as ações da história, o local onde a mesma se passa, as personagens envolvidas e o problema evidenciado (Staal, 2010) o que nos remete para as categorias da narrativa proposta por Thorndyke (1977) cit. por Vieira (2001). O David foi o único que, neste reconto, conseguiu referir todas as categorias da narrativa, evidenciando a sua capacidade de compreensão da história e da estrutura da narrativa.

Tarefa 6

Nesta tarefa foi utilizada a estratégia de compreensão leitora Story Face.

Nesta tarefa não se recolheram dados relativos ao Miguel por este não se ter deslocado ao Jardim de Infância, na semana em que se implementou a Tarefa 6.

Tabela 7- História “Petra”: Categorias de resposta relacionadas com o reconto por criança

Categorias Participantes	Tema		Exposição			Problema		Intriga		Resolução		
	Sim	Não	Personagens	%** n= 7		Sim	Não	***episódios	% n=5	Sim	Não	
Laura	x		*Petra	x	86 (6)	x		1ª		40 (2)		x
			Mamã elefanta	x				2ª	x			
			Papagaio Henrique					3ª	x			
			Crocodilo	x				4ª				
			Zebras	x				5ª				
			Serpente	x								
			Fortunato	x								
David	x		Petra	x	100 (7)	x		1ª		60 (3)	x	
			Mamã elefanta	x				2ª	x			
			Papagaio Henrique	x				3ª				
			Crocodilo	x				4ª	x			
			Serpente	x				5ª	x			
			Zebras	x								
			Fortunato	x								

*personagem principal a negrito

**percentagem por coluna e número em parênteses

*** Os episódios encontram-se identificados em anexo (Anexo VI)

Os dados da Tabela 7 mostram que ambas as crianças referiram o tema e o problema nos seus recontos.

Através da análise dos dados apresentados, é possível afirmar que nesta tarefa a criança que referiu mais categorias da narrativa, tal como Giasson (1993) defende que devem ser mencionadas no reconto foi o David. Esta criança indicou todas as categorias referidas na proposta de Thorndyke (1977), cit. por Vieira (2001), e todas as diferentes subcategorias com exceção da categoria "Intriga", onde só mencionou 60% dos episódios considerados. A Laura apenas não referiu a categoria "Resolução", mas na categoria "Intriga" referiu 40% dos episódios.

2.3.4.2- RESULTADOS E DISCUSSÃO POR CRIANÇA

Surge a necessidade de comparar os recontos feitos por cada criança, antes de depois da utilização da estratégia de compreensão leitora Story Face. De seguida, apresentam-se os dados organizados por criança. A parte com o fundo colorido da tabela corresponde às tarefas onde se utilizou a estratégia de compreensão leitora Story Face.

Tabela 8- Laura: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história

Tarefas	Categorias		Tema		Exposição		Problema		Intrigas		Resolução			
	Sim	Não	Personagens	***%	Sim	Não	Episódios	%	Sim	Não				
1ª		x	*Tartaruga	x	n=5 40 *** (2)		x	1ª	x	n=4 50 (2)		x		
			Cotovia					2ª						
			Marmota					3ª						
			Aranha					4ª	x					
			Leão	x										
2ª		x	Pinguim	x	n=2 100 (2)		x	1ª	x	n=5 60 (3)	x			
			Menino	x				2ª						
								3ª						
								4ª	x					
								5ª	x					
3ª	x		Gato Leonardo	x	n=6 67 (4)		x	1ª		n=4 50 (2)		x		
			Menina meias às riscas					2ª						
			Senhor com barba					3ª	x					
			Senhora a cozinhar	x				4ª	x					
			Bruxa mestra	x										
			6 bruxinhas	x										
4ª	x		Ursinho rosa	x	n=5 80 (4)	x				1ª		n=5 40 (2)	x	
			Girafa	x				2ª	x					
			Cavalo	x				3ª						
			Rã					4ª						
			Mocho	x				5ª	x					
5ª	x		Pinto careca	x	n=5 80 (4)		x	1ª	x	n=8 13 (1)		x		
			Coruja	x				2ª						
								3ª						
								4ª						
								5ª						
Pinheiro	x	6ª												
Raposa		7ª												
Rei	x	8ª												
6ª	x		Petra	x	n=7 86 (6)	x		1ª		n=5 40 (2)		x		
			Mamã elefanta	x				2ª	x					
								3ª	x					
			Papagaio Henrique					4ª						
								Crocodilo	x				5ª	
			Serpente	x										
Fortunato	x													

*Personagem principal a negrito

**Porcentagem por coluna

***Número em parênteses

Os dados da Tabela 8 mostram que a Laura, relativamente à categoria “Tema”, onde não foi usada a estratégia *Story Face*, só referiu o tema de uma das três histórias contadas, enquanto que com a estratégia *Story Face* referiu os temas das três histórias. Relativamente à categoria “Exposição” nas três últimas histórias referiu pelo menos 80% das personagens de cada uma delas, enquanto que nas três primeiras a percentagem foi inferior com exceção da história da Tarefa 2 que continha unicamente 2 personagens.

Relativamente à categoria “Problema”, nos três primeiros recontos o “Problema” não foi referido em nenhuma das histórias, enquanto nas tarefas onde foi utilizada a estratégia de compreensão leitora *Story Face*, a criança mencionou dois dos três problemas.

Relativamente à categoria “Intrigas”, a percentagem dos episódios referidos foi menor nas histórias onde se utilizou a estratégia de compreensão leitora *Story Face* do que nas histórias onde não se utilizou esta estratégia.

Relativamente à categoria “Resolução”, a criança só referiu uma das resoluções nas três primeiras histórias contadas e o mesmo aconteceu nas três histórias onde se utilizou a estratégia de compreensão leitora *Story Face*.

Comparando os recontos realizados sem o auxílio de nenhuma estratégia de compreensão e os recontos realizados com o auxílio da estratégia de compreensão leitora, *Story Face*, os dados parecem mostrar que existe uma melhoria no que diz respeito à categoria Exposição, mas no referente à categoria “Intrigas”, a percentagem de todos os episódios mencionados é menor quando a criança usufruiu da estratégia *Story Face* do que nas histórias onde esta estratégia não foi utilizada.

Tendo por base a estrutura da narrativa e as categorias que devem ser tidas em conta nos recontos feitos pela criança, segundo Thorndyke (1977), cit. por Vieira (2001), a criança apenas identifica todas as categorias da narrativa na Tarefa 4, mostrando assim a sua compreensão da história bem como a capacidade em recontar acontecimentos da mesma, aparentando ter noção da estrutura da narrativa dessa história.

No caso da Laura, parece que a estratégia de compreensão leitora *Story Face* influenciou positivamente os resultados nas categorias “Tema”, na categoria “Problema” e na categoria “Exposição”.

Tabela 9- Miguel: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história

Tarefas	Categorias		Tema		Exposição		Problema		Intrigas		Resolução	
	Sim	Não	Personagens	**%	Sim	Não	Episódios	%	Sim	Não		
1ª		x	*Tartaruga	x	n=5			1ª	x	n=4		
			Cotovia					2ª				
			Marmota		40		x	3ª				x
			Aranha		***			4ª	x	50		
			Leão	x	(2)					(2)		
2ª	x		Pinguim	x	n=2			1ª		n=5		
			Menino	x	100		x	2ª				
					(2)			3ª				x
								4ª	x	40		
								5ª	x	(2)		
3ª	x		Gato Leonardo	x	n=6			1ª		n=4		
			Menina meias às riscas	x				2ª				
			Senhor com barba	x	67		x	3ª		0		x
			Senhora a cozinhar	x	(4)			4ª		(0)		
			Bruxa mestra									
			6 bruxinhas									
4ª		x	Ursinho rosa	x	n=5			1ª		n=5		
			Girafa	x			x	2ª				x
			Cavalo	x	100			3ª		0		
			Rã	x	(5)			4ª		(0)		
			Mocho	x				5ª				
5ª			Pinto careca		n=5			1ª		n=8		
			Coruja					2ª				
			Pinheiro					3ª				
			Raposa					4ª				
			Rei					5ª				
								6ª				
								7ª				
								8ª				
6ª			Petra		n=7			1ª		n=5		
			Mamã elefanta					2ª				
			Papagaio Henrique					3ª				
			Crocodilo					4ª				
			Zebras					5ª				
			Serpente									
			Fortunato									

*Personagem principal a negrito

**Percentagem por coluna

***Número em parênteses

Os dados apresentados na Tabela 9 mostram que o Miguel relativamente à categoria “Tema” nos recontos onde não foi usada a estratégia *Story Face* referiu o tema em duas das três histórias contadas, enquanto que com a estratégia *Story Face* não identificou o tema na única história que teve oportunidade de participar. Relativamente à categoria “Exposição”, na única história em que participou com a utilização da estratégia *Story Face*, mencionou 100% das personagens contidas na história, e o mesmo aconteceu na história da Tarefa 2, sendo de salientar que nesta história unicamente existiam duas personagens, sendo ambas consideradas principais. As restantes histórias em que não existiu qualquer estratégia de compreensão leitora a criança mencionou pelo menos 40% das personagens.

Relativamente à categoria “Problema” nos três primeiros recontos, o “Problema” não foi referido, enquanto que na tarefa onde se utilizou a estratégia *Story Face* a criança mencionou o problema contido na história.

Relativamente à categoria “Intrigas” na história onde se utilizou a estratégia *Story Face*, não referiu nenhum episódio. Na Tarefa 3 onde não se utilizou qualquer estratégia de compreensão leitora, também não mencionou no seu reconto nenhum episódio, sendo que nas restantes duas tarefas a criança referiu pelo menos 40% dos episódios contidos na categoria “Intrigas”.

Relativamente à categoria “Resolução”, a criança não referiu a resolução do problema em nenhuma das tarefas que concretizou.

Não é possível perceber se a estratégia de compreensão leitora *Story Face* teve alguma influência no reconto realizado pelo Miguel, uma vez que a criança apenas realizou uma tarefa das três propostas com o auxílio da estratégia de compreensão leitora *Story Face*.

Tabela 10- David: Categorias de respostas relacionadas com o reconto por história

Tarefas	Categorias		Tema		Exposição		Problema		Intrigas		Resolução				
	Sim	Não	Personagens	%	Sim	Não	Episódios	%	Sim	Não					
1ª	x		Tartaruga	x	n=5 *** 40 (2)	x		1ª		n=4 25 (1)	x				
			Cotovia					2ª							
			Marmota					3ª							
			Aranha					4ª	x						
			Leão	x											
2ª	x		Pinguim	x	n=2 100 (2)	x		1ª		n=5 20 (1)	x				
			Menino					2ª							
				x				3ª							
								4ª							
								5ª	x						
3ª	x		Gato Leonardo	x	n=6 67 (4)	x		1ª	x	n=4 75 (3)	x				
			Menina meias às riscas	x				2ª							
			Senhor com barba					3ª	x						
			Senhora a cozinhar	x				4ª	x						
			Bruxa mestra												
			6 bruxinhas	x											
4ª	x		Ursinho rosa	x	n=5 100 (5)	x				1ª	x	n=5 80 (4)		x	
			Girafa	x				2ª	x						
			Cavalo	x				3ª	x						
			Rã	x				4ª							
			Mocho	x				5ª	x						
5ª	x		Pinto careca	x	n=5 100 (5)		x	1ª	x	n=8 50 (4)	x				
			Coruja	x				2ª	x						
				Pinheiro				x	3ª				x		
								Raposa	x				4ª		
									Rei				x	5ª	
														6ª	x
														7ª	
	8ª														
6ª	x		Petra	x	n=7 100 (7)	x		1ª		n=5 60 (3)	x				
			Mamã elefanta	x				2ª	x						
				Papagaio Henrique				x	3ª						
								Crocodilo	x				4ª	x	
			Zebras	x					5ª				x		
				Serpente										x	
														Fortunato	x

*Personagem principal a negrito

**Percentagem por coluna

***Número em parênteses

Os dados da Tabela 10 mostram que o David relativamente à categoria “Tema”, em todas as tarefas propostas o mencionou nos seus recontos.

Relativamente à categoria “Exposição” nas três últimas histórias, referiu sempre 100% das personagens de cada uma das histórias contada, enquanto que nas três primeiras a percentagem foi inferior com exceção da história da Tarefa 2 que continha unicamente 2 personagens consideradas principais.

Relativamente à categoria “Problema” nos três primeiros recontos, ele foi mencionado enquanto que nas tarefas onde se utilizou a estratégia *Story Face*, a criança mencionou apenas dois dos três problemas.

Relativamente à categoria “Intrigas”, a percentagem dos episódios referidos foi maior nas histórias onde se utilizou a estratégia *Story Face* do que nas histórias onde não se utilizou esta estratégia, à exceção da Tarefa 3 em que a criança mencionou 75% dos episódios considerados.

Relativamente à categoria “Resolução”, a criança mencionou-a nos três primeiros recontos, enquanto que nas histórias onde se utilizou a estratégia *Story Face*, mencionou a resolução em dois dos recontos.

Comparando os recontos realizados sem o auxílio de nenhuma estratégia de compreensão leitora e os recontos realizados com o auxílio da estratégia de compreensão leitora *Story Face*, os dados parecem mostrar que existe uma melhoria significativa no que diz respeito à categoria “Exposição”, em que nas tarefas onde se utilizou a estratégia de compreensão leitora *Story Face*, onde a criança mencionou na totalidade as personagens apresentadas nas histórias.

Tendo por base a estrutura da narrativa e as categorias que devem ser tidas em conta nos recontos feitos pela criança, segundo Thorndyke (1977), cit. por Vieira (2001), esta criança apenas não referiu todas as categorias da narrativa em duas tarefas, mostrando, assim, que tem capacidade para no seu reconto mencionar as categorias da narrativa.

2.3.4.3- AVALIAÇÃO DO RECONTO POR CRIANÇA

Para se avaliar a capacidade que as crianças participantes neste ensaio investigativo possuíam de recontar a história que tinham acabado de escutar, utilizou-se o quadro com os níveis definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993). A análise foi feita por criança para todos os recontos.

Laura

A Laura em todos os recontos acrescentou muitos elementos não pertinentes e fez um reconto incompleto e pouco compreensível (Anexo IV). Os dados parecem mostrar que esta criança se encontra no nível um em todos os recontos realizados.

Miguel

O Miguel, em todos os recontos em que participou, não utilizou elementos não pertinentes, apresentou recontos muito incompletos, mas mostrou muita facilidade em identificar as personagens de todas as histórias (Anexo IV). Os dados parecem mostrar que o Miguel em todos os seus recontos realizados se encontra no nível 1.

David

O David, em alguns dos seus recontos, nomeadamente nos três primeiros, apresentou-os de forma bastante incompleta e pouco coerente (Anexo IV), parecendo que esses recontos se podem avaliar no nível um. Nos restantes três recontos, a criança relatou alguns elementos principais com alguma coerência, sequência lógica, e compreensíveis. Os três últimos recontos parecem apontar para o nível 2.

2.3.5- CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Com a realização deste ensaio investigativo pretendia-se verificar se a estratégia de compreensão leitora *Story Face* auxiliava o reconto de três crianças de quatro anos de idade, Laura, Miguel e David. Assim, foi possível desenvolver algumas tarefas de reconto com as crianças participantes no estudo. No reconto, nas três primeiras tarefas, não foi utilizado qualquer tipo de estratégia de compreensão leitora. Nas restantes três, o reconto feito pelas crianças contou com o auxílio da estratégia de compreensão leitora *Story Face*.

Tornou-se complexo analisar e comparar os dados, uma vez que um dos participantes não realizou as duas últimas tarefas, o que se traduziu em apenas ter utilizado a estratégia de compreensão leitora *Story Face* numa tarefa. Apesar desta situação, os dados parecem sugerir que a estratégia de compreensão leitora, em comparação à não utilização de qualquer tipo de estratégia, parece ter auxiliado algumas crianças no seu reconto, pois estas mencionaram mais personagens da categoria “Exposição”.

A Laura, no que diz respeito a cada tarefa, na Tarefa 1 foi a única criança que não mencionou a resolução da história. Na Tarefa 2 a Laura é a única criança que não referiu o tema da história. Na Tarefa 3 foi a única que mencionou 50% das personagens. Na Tarefa 4 foi a única a referir a resolução da história. Na Tarefa 5 apenas mencionou um episódio, e por último na Tarefa 6, não referiu resolução da história. Os dados mostram que ela não conseguiu realizar um reconto

onde identificasse sempre todas as categorias consideradas. Relativamente aos resultados obtidos por criança, de um modo geral os resultados parecem apontar para uma melhoria geral do reconto, uma vez que nas tarefas em que se utilizou a estratégia de compreensão leitora *Story Face* a criança mencionou sempre o tema, a percentagem de personagens referidas foi maior, assim como referiu o problema mais vezes. No que diz respeito à avaliação do reconto os dados aparentam mostrar que a criança se encontra no nível 1 do reconto, segundo os níveis definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993).

O Miguel, no que diz respeito a cada tarefa, na Tarefa 1 foi quem mencionou maior percentagem de personagens. Na Tarefa 2, foi a única criança que não referiu a resolução da história. Na Tarefa 3, comparativamente com os restantes participantes, foi a única que não referiu nenhum dos episódios da história. Na Tarefa 4 foi a única criança a não mencionar o tema e o problema da história. Os dados mostram que a criança não conseguiu indicar em nenhum dos recontos efetuados todas as categorias consideradas. No que diz respeito aos resultados analisados por criança, de um modo geral, estes parecem mostrar não existir qualquer tipo de influência na utilização da estratégia *Story Face*. Tal pode justificar-se com o facto de a criança apenas ter realizado uma tarefa com a utilização da estratégia de compreensão Leitora *Story Face*, não sendo por isso possível entender o efeito desta estratégia. Relativamente à avaliação do reconto, os dados aparentam mostrar que o Miguel se encontra no nível 1 em todos os recontos, segundo os níveis definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993).

O David, relativamente a cada tarefa, na Tarefa 1 foi o único a mencionar o tema da história. Na Tarefa 2, foi a única criança que referiu o problema. Na Tarefa 3, relativamente aos restantes participantes, foi a única a mencionar a resolução da história. Na Tarefa 4, foi a criança que referiu a maior percentagem dos episódios (80%). Na Tarefa 5, o David foi o único a mencionar a resolução. Na Tarefa 6 foi novamente a criança que mencionou a resolução da história. Os dados mostram que ela conseguiu realizar os recontos, mencionando elementos de todas as categorias consideradas, com exceção na Tarefa 4, embora nem sempre tenha abordado todas as subcategorias. Relativamente aos resultados obtidos por criança, de um modo geral os resultados parecem apontar para uma homogeneidade a nível do reconto com a estratégia de compreensão Leitora *Story Face* e sem a utilização desta, sendo de salientar que parece ter existido uma melhoria com a utilização da estratégia *Story Face* na categoria “Exposição” pois referiu todas as personagens nos seus recontos. No que diz respeito à avaliação do reconto, os dados aparentam mostrar que a criança se encontra na transição de nível 1 para nível 2, de acordo com os níveis definidos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (1993).

A utilização da estratégia de compreensão leitora *Story Face* deve ser utilizada no Jardim de Infância, uma vez que serve como facilitadora da compreensão da estrutura da narrativa. Gradualmente, ao utilizarem esta estratégia lúdica, as crianças vão organizando de forma esquemática o que retiram do texto, processando a informação. Esta estratégia deve ser introduzida de forma bastante lúdica e explicada às crianças como se de um jogo se tratasse.

Realizando uma retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo deste ensaio investigativo, considero que os dados não foram tão significativos quanto os esperados por diversos fatores. Um dos fatores prendeu-se com a pequena amostra considerada. Penso que teria sido necessário realizar o estudo com mais crianças. As histórias também influenciaram os resultados obtidos, pois deveriam ter sido escolhidas tendo em conta os critérios considerados, e, ainda, ter-se escolhido histórias com um número de personagens e episódios iguais, de modo a avaliar o efeito da estratégia de compreensão Leitora *Story Face* no reconto. A leitura de cada história deveria ter sido feita de forma mais expressiva levando as crianças a terem em atenção os pormenores da história. Também a introdução da estratégia *Story Face* deveria ter sido feita de forma mais dinâmica, cativando mais as crianças para a sua utilização de forma lúdica. Deste modo, as fragilidades deste ensaio investigativo devem ser tidas em consideração num futuro ensaio dentro desta temática.

Assim, só é possível dizer, que neste caso, a estratégia de compreensão leitora *Story Face* parece ter auxiliado as três crianças de quatro anos a referir as personagens e episódios contidos nas histórias, pois houve um aumento da percentagem referente aos elementos mencionados ao longo do reconto, relativamente à categoria “Exposição” e à categoria “Intriga”.

As limitações e fragilidades deste ensaio investigativo condicionaram os resultados obtidos e, assim não tenho dados suficientes para me pronunciar de modo mais amplo sobre a utilização da estratégia *Story Face* no Jardim de Infância.

PARTE III- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JARDIM DE INFÂNCIA II

Nesta parte do relatório é apresentada uma reflexão sobre a experiência vivenciada em contexto Jardim de Infância II. De seguida apresenta-se o projeto intitulado “A Lua”, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto com o grupo de crianças do contexto de Jardim de Infância II.

3.1- REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

A unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância II, decorreu num Jardim de Infância da rede pública, situado numa localidade perto da cidade de Leiria.

No decorrer da presente reflexão apresentam-se os acontecimentos vivenciados no contexto de Jardim de Infância II, bem como as dificuldades sentidas, a forma como as tentei ultrapassar e, ainda, as aprendizagens realizadas.

A sala onde tive a oportunidade de concretizar a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II era composta por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade. Tratava-se de um grupo heterogéneo relativamente à idade, sendo onze crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino. Todas eram de nacionalidade Portuguesa.

No início desta Prática Pedagógica apenas uma criança do grupo não possuía o controlo dos esfíncteres e apresentava necessidades educativas especiais. Tratava-se de uma criança que necessitava de um maior apoio no decorrer do dia, quer nos momentos da rotina diária, como nas atividades orientadas propostas.

Uma vez que se tratava de um grupo etário heterogéneo, as diferenças ao nível do desenvolvimento eram muitas. Na faixa etária dos dois anos, as crianças deixam de ser bebés, sendo que ao nível de brincadeiras preferem fazê-lo de forma individual sem interagir muito com as outras. As crianças começam a produzir as primeiras palavras e o seu vocabulário pode ir desde escassas palavras até um milhar (Gesell, 1979).

Na faixa etária dos três anos, as crianças começam a conseguir coordenar os olhos com as mãos e os pequenos músculos, e já são capazes de desenhar um círculo numa folha. A faixa etária dos quatro é marcada pela capacidade da criança de, para além de formar um círculo, já conseguir acompanhar traços, fazer a figura humana e desenhar letras, sendo também capaz de recortar. Na faixa etária dos cinco anos, as crianças ganham mais destreza a nível da motricidade fina, conseguindo agarrar e manipular o lápis corretamente, sendo nesta fase que se dá a preferência por uma das mãos (Papalia & Olds, 1981).

As crianças deste grupo encontravam-se no período pré-escolar.

A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua. Com 5 anos já é bastante diferente da criança com 2 anos. A primeira tem uma linguagem mais fluente que a segunda e o seu pensamento possui características distintas do da criança com dois anos (Tavares *et al.*, 2007, p.51).

Estas diferenças eram notórias no grupo. Oito crianças do grupo tinham três anos ou menos, sendo que uma apenas o fez mesmo no fim de 2016. No grupo existiam sete crianças com cinco anos, sendo que as restantes oito possuíam quatro anos de idade. As diferenças de desempenho no grupo eram notórias, apesar de todas apresentarem elevadas capacidades relativamente às respetivas faixas etárias. *A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças* (Silva *et al.*, 2016, p.24).

Segundo Piaget, as crianças entre os dois e os sete anos de idade encontram-se no estágio pré-operatório, trata-se do *período que antecede ao pensamento operatório, o qual se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos* (Tavares *et al.*, 2007, p.52), ou seja, no período pré-operatório as crianças ainda não desenvolveram a sua capacidade de pensamento lógico.

Dentro deste estágio foi possível encontrar dois sub-estádios, as crianças do grupo que tinham idades compreendidas entre os dois e os quatro anos encontravam-se no sub-estádio pré-conceptual, onde dominava a função simbólica (Tavares *et al.*, 2007). As crianças entre os quatro e cinco anos do grupo encontravam-se no sub-estádio do pensamento intuitivo, pois mostravam

alguma descentração cognitiva, o que permite um avanço na resolução de alguns problemas e a realização de várias aprendizagens. Contudo, ainda é um pensamento irreversível, dado que a criança, quando sujeita a determinadas situações perceptíveis, não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes e ainda não possui uma lógica do conjunto, percebendo um acontecimento em partes separadas (Tavares *et al.*, 2007, p.54).

As crianças deste grupo eram bastante participativas e autónomas, gostavam muito do jogo simbólico, passando muito tempo na casinha, notando-se nas brincadeiras realizadas neste espaço traços do pensamento pré-operatório, onde o seu pensamento se baseava, *sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial* (Tavares *et al.*, 2007, p.53). Eram crianças interessadas e trabalhadoras. As mais novas, apesar das diferenças já elencadas a nível etário de desenvolvimento, tentavam sempre acompanhar as mais velhas no decorrer das experiências educativas. O grupo apresentava poder de argumentação e de formulação de hipóteses. De um modo geral, as crianças eram bastante desenvolvidas a todos os níveis, físico, cognitivo e motor. Um outro aspeto a realçar neste grupo prendia-se com a sua capacidade de interajuda e cooperação. As mais velhas encontravam-se sempre disponíveis para auxiliar as mais novas,

chegando mesmo as mais velhas a lembrar os comportamentos corretos a ter na sala. Este tipo de comportamento pode denominar-se de comportamento pré-social, é um *comportamento de partilha, ajuda e cooperação em prol do benefício dos outros* (Tavares *et al.*, 2007, p.58).

3.1.1- O PRIMEIRO CONTACTO

O primeiro contacto foi feito com algum receio. Apesar de estar familiarizada com a realidade de Jardim de Infância, a realidade de Jardim de Infância II era um pouco diferente, uma vez que se tratava de uma instituição pública e o grupo era bastante heterogéneo, em termos de idade.

Ir até ao desconhecido, encontrar uma nova realidade é sempre algo que numa fase inicial nos deixa um pouco desconfortáveis. O sentimento de receio apoderou-se um pouco de mim, no primeiro contacto. Rapidamente percebi que, apesar das diferenças notórias do contexto onde havia estado anteriormente, as crianças eram como aquelas com quem já tinha tido oportunidade de contactar. Crianças com vontade de aprender e, também, algumas delas, tal como eu, com receio do desconhecido, no sentido de que para muitas também se tratava dos seus primeiros dias naquele Jardim.

Este primeiro contacto estendeu-se ao longo das primeiras semanas de observação. Estas foram fundamentais para começar a compreender o funcionamento e dinâmica do Jardim. Para além de começar a interiorizar este funcionamento, o primeiro contacto permitiu começar a criar alguma ligação com as crianças que se encontravam, também, num novo contexto. As outras que já tinham frequentado este Jardim foram bastante acolhedoras, tendo-nos aceitado imediatamente, como parte integrante do grupo. Julgo que este comportamento se deveu ao facto de estas crianças já se encontrarem habituadas a ter estagiárias na sala.

É sempre difícil sair da nossa zona de conforto mas, quando damos oportunidade a nós próprios de desfrutar e tirar partido do desconhecido, torna-se muito mais fácil o processo de integração. Passado o receio inicial, quando consegui começar a desfrutar de tudo o que se passava à minha volta, foi-me possível aprender muito mais e observar todas as vantagens de trabalhar com um grupo heterogéneo.

3.1.2- OBSERVAÇÃO E IMPORTÂNCIA

A observação já foi abordada nos contextos anteriores e não deixa, por isso, de ser fundamental abordá-la uma vez mais. A observação constitui a base de toda a prática educativa e, uma vez mais, pude comprovar isso neste contexto. É através da observação que se conhece o grupo, os seus gostos e interesses, as suas dificuldades e os seus temperamentos, fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma prática tendo em vista as crianças. É necessário observar e efetuar um registo dessa observação. Não basta apenas observar é necessário refletir sobre o que se observou e partir dessa reflexão para perceber qual o melhor caminho a seguir com

aquele grupo específico, tendo em conta as individualidades de cada um. É assim compreensível que a observação seja uma das etapas indispensáveis para uma boa prática educativa, pois

observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Silva *et al.*, 2016, p.13).

Foi possível perceber, na prática, a importância da observação, tal como ficou espelhado na reflexão da quarta semana de Prática Pedagógica:

Ainda relativamente ao primeiro dia, foi necessário desviar-nos um pouco da planificação, saltando uma das atividades planeadas. Esta atividade tinha como objetivo dar nome a uma caixa que as crianças iriam enfeitar, mas a introdução da caixa durou mais do que esperado. As crianças envolveram-se bastante e estavam entusiasmadas com aquele momento, pelo que decidimos dar continuidade ao mesmo (Anexo VII- Reflexão nº4 em contexto Jardim de Infância II).

Através do excerto apresentado, é possível verificar que existiu uma alteração ao nível do que estava inicialmente pensado. Esta alteração surgiu após ter sido observado o interesse das crianças em continuar a atividade orientada. Observar e compreender o que as crianças nos tentam transmitir é muito importante, neste caso foi uma forma de as crianças continuarem interessadas em vez de lhe cortar o entusiasmo e passar para algo que no momento era notório não ser do seu interesse.

3.1.3- APRENDIZAGENS E DIFICULDADES DO DIA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

O dia a dia em Jardim de Infância II era muito diferente do que estava habituada em contexto Jardim de Infância I. Apesar de não estar presente em alguns momentos da rotina, como por exemplo o almoço, tratava-se de um dia muito mais preenchido do que a rotina em Jardim de Infância I.

De um modo geral, o dia em Jardim de Infância II começava com o acolhimento no salão. De seguida, as crianças dirigiam-se até à sala onde se cantavam os bons dias, registavam-se as condições climáticas no mapa do tempo, o dia da semana, a data bem como se preenchia o quadro de presenças. Terminado este momento, iniciava-se a atividade orientada, normalmente com uma história a que se seguia uma atividade motora, de modo a evitar que as crianças passassem muito tempo sentadas. De seguida, as crianças iam lanchar, seguido de intervalo, após o qual regressavam à sala de atividades onde eram propostas atividades educativas e tempo para a brincadeira livre. Após este momento, as crianças almoçavam e seguia-se o recreio. Posteriormente, acontecia o regresso à sala, onde era dada continuidade às atividades programadas e a mais um momento de brincadeira livre.

Inicialmente, foi um pouco difícil interiorizar esta rotina, pois as crianças já iam até à casa de banho sozinhas e não conseguia compreender bem qual o papel a desempenhar nesse momento. Fui estando alerta, tentando não ficar parada. Após algum tempo, comecei a adotar uma postura em que observava a criança que estava na casa de banho mas, sem nunca esquecer aquelas que estavam no hall de entrada à espera, para que todos juntos pudéssemos entrar na sala. Comecei a criar pequenos jogos, em que assumia o papel de polícia do silêncio ou fada, promovendo conversas com as crianças, para que não ficassem agitadas neste momento de espera. Noutras ocasiões, cantava com elas. Ao longo deste momento, também comecei a escolher uma criança para chamar as outras para formar o comboio. A criança apenas podia chamar quem estivesse a ter um comportamento adequado ao momento.

Um aspeto importante que aprendi, ao longo desta Prática Pedagógica, foi a necessidade de ir sempre à manta promover uma pequena conversa com as crianças e só depois distribuir as mesmas pelas áreas. No início, erradamente, tentei fazer a divisão pelas áreas logo à porta de entrada da sala, o que promoveu grande agitação. Após uma conversa com a educadora, percebi que se tornava mais simples e fluído conversar um pouco com as crianças primeiramente, tentando manter a calma na sala e, só depois, devia distribuir as crianças pelas áreas para brincar. Tal como referi na reflexão da quarta semana de intervenção:

Esta semana de intervenção conjunta proporcionou-me diversas aprendizagens, para além das já abordadas foi-me possível ainda compreender que não devemos distribuir as crianças pelas áreas logo quando estas entram na sala. O momento torna-se menos confuso se nos sentarmos todos na manta e conversarmos um pouco primeiro, moderando alguns entusiasmos, explicando o que se irá passar e só depois calmamente começar essa distribuição, se possível com a participação das crianças sobre qual a área onde pretendem ir brincar (Anexo VII- Reflexão nº4 em contexto Jardim de Infância II).

Ao longo deste semestre tive oportunidade de perceber que as crianças eram bastante cooperativas entre si, entreajudando-se e tentando sempre auxiliar as mais novas. Julgo que esta atitude deve ser valorizada, pois as crianças mais velhas eram um exemplo para as mais novas e gostavam de as ajudar a crescer, embora também elas se sentissem um pouco mais crescidas ao fazê-lo. Um momento onde foi notório o auxílio das crianças mais velhas às mais novas, foi na manta, em que as primeiras orientavam as mais novas para que estas estivessem sentadas, ajudando assim a manter o ambiente sociomoral da sala, *à medida que as crianças se afastam da primeira infância, os colegas têm um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social* (Formosinho et. al., 2003, p.17).

Uma dificuldade que senti ao longo desta Prática Pedagógica, esteve relacionada com a necessidade de se ter um olhar atento sobre todo o grupo, necessidade essa inclusive no momento de atividade orientada dirigida a algumas crianças, estando as restantes a realizar outros trabalhos ou em brincadeira livre. Acabava por me focar muito nas crianças que eu estava

a orientar e perdia um pouco a noção das restantes, tal como é notório na minha reflexão de sétima semana de intervenção:

Ao longo da semana uma dificuldade que senti foi ter um olhar mais atento sobre todo o grupo quando me encontrava a realizar atividades com pequenos grupos. Sei que é algo que não deve acontecer, sendo algo a combater ao longo das próximas semanas de intervenção (Anexo VII- Reflexão nº7 em contexto Jardim de Infância II).

Uma forma de combater esta situação foi o auxílio prestado pela minha colega de estágio, que durante estes momentos me lembrava a importância de observar as restantes crianças e percorrer a sala. Julgo que, no final desta prática, consegui melhorar substancialmente este aspeto, tornando-me, assim, melhor educadora.

Uma grande aprendizagem que realizei neste contexto foi compreender que, apesar de uma sala ter pouco espaço, era possível realizar atividades diferentes reorganizando-o sempre que necessário. No espaço reduzido da manta foi possível, em diversas situações, alterá-lo quer para contar uma história, quer para realizar jogos motores, danças e dramatizações. Aprendi que a sala não era um espaço estático, aprendi, ainda, que a reorganização do espaço suscita nas crianças interesse e curiosidade levando-as a estar atentas para descobrir o que ia suceder. Deste modo, sempre que existia algum tipo de alteração na sala, as crianças ficavam muito atentas, tendo sido esta uma estratégia utilizada diversas vezes. Quando o momento na manta era longo, pedia-se às crianças para se virarem para o lado oposto daquele em que estavam. *A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização* (Silva et al., 2016, p.26).

É de destacar a aprendizagem e o crescimento que efetuei ao longo do semestre, no que diz respeito à forma como contava histórias às crianças. Até iniciar esta Prática era muito difícil, na hora do conto, utilizar uma estratégia diferente da leitura tradicional de histórias. Ao longo desta experiência foi possível ensaiar estratégias diferentes na hora do conto, nomeadamente fazendo dramatizações, teatro de sombras, passando por contar e/ou ler histórias utilizando diferenciação na voz, utilizar um elemento da história para auxiliar a sua transmissão e usar dedoches. O facto de ter experimentado todas estas estratégias permitiu-me perceber em qual me sentia mais à vontade e, mais importante do que isso, quais eram as que tinham melhor resultado com as crianças. O objetivo final era que as crianças gostassem, sentissem prazer na hora do conto, e que conseguissem compreender o seu significado.

O primeiro trabalho do educador é o de procurar a(s) história(s) certa(s) para o seu grupo de crianças. (...) O segundo trabalho do educador é o de aprender a história. Torna-la sua. (...) De cada vez que conta a história é como se fosse a primeira vez. Como se as palavras nascessem de dentro de si, naquele momento inventadas para aqueles a quem se dirige (Costa & Baganha, 1989, p.91).

Era complicado as crianças, de manhã estarem muito tempo sentadas na manta e era necessário realizar uma pequena atividade motora com elas. O tipo de expressão motora com que estava familiarizada envolvia atividades de duração longa e foi difícil perceber como poderia orientar uma atividade de expressão motora num curto espaço de tempo e num espaço físico reduzido. Esta atuação era difícil para as crianças, pois estas atividades obrigavam a uma enorme imobilização na manta. Após conversar com a educadora cooperante, compreendi que era necessário utilizar atividades curtas, pois o objetivo era as crianças se movimentassem um pouco, deixando a posição sentada. Ao longo de semestre, fui percebendo quais os exercícios de que as crianças mais gostavam, num momento motor, e que fossem simultaneamente divertidos para elas realizarem. Um dos exercícios que mais apreciavam era o que envolvia danças com fundo musical (Fotografia 30). Propor momentos motores, que inicialmente foram considerados uma dificuldade, com o tempo, tornaram-se em aprendizagens.

Uma outra dificuldade sentida em Jardim de Infância II, e que consegui transformar em aprendizagem, foi no momento da manhã, quando as crianças preenchiam os quadros de tempo, do dia e das presenças. A realização destes registos foi um aspeto muito interessante e algo com o qual nunca tinha tido oportunidade de contactar. Com o passar das semanas, o número de registos e interpretações dos dados apresentados nos quadros aumentou, o que fez com que aumentasse



Fotografia 30- Grupo a dançar

o grau de exigência. Já numa fase final desta Prática Pedagógica era pedido a um par de crianças (uma mais velha e uma mais nova) que realizassem estes registos. A criança mais velha, com quatro ou cinco anos, devia observar um calendário exposto, identificar o dia da semana e do mês, identificar ainda a cor atribuída por todo o grupo para o dia da semana. Numa outra folha colocada junto deste calendário, era pedido à criança que escrevesse o nome do dia da semana e a data, registasse através de uma imagem do céu, escrevesse a legenda do desenhado, por exemplo sol (Fotografia 31). Ao mesmo tempo, a criança mais nova preenchia a tabela de presenças dos alunos, obrigando a uma leitura no sentido vertical e no horizontal. Foi difícil orientar este momento e não prolongá-lo, de modo a que não fosse maçador para as crianças. Com o decorrer das semanas, fui compreendendo que as crianças mais velhas não necessitavam de tanto auxílio podendo, assim, estar mais focada em auxiliar a criança mais nova no preenchimento da tabela de presenças. Agora compreendo que elas não necessitam de auxílio constante, é, assim, possível ajudar duas crianças em simultâneo dando mais apoio àquela que mais necessitar no momento.



Fotografia 31- criança a preencher o quadro do dia da semana, data e tempo

Foram muitas as aprendizagens que fiz ao longo desta Prática Pedagógica, foram igualmente muitas as dificuldades encontradas que transformei em aprendizagens, crescendo deste modo mais um pouco neste percurso para me transformar numa Educadora de Infância competente.

3.1.4- ATIVIDADES ORIENTADAS

As atividades orientadas tratam-se de experiências-chave *que são, antes de mais nada, propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas por elas de maneira autônoma* (Zabalza, 1998, p.149). Ao logo desta Prática Pedagógica foi possível propor diversas atividades orientadas ao grupo.

O grupo era muito ativo e gostava muito de estar envolvido e de fazer outras atividades para além de brincar. Inicialmente, foi um pouco complicado para nós propor diversas atividades por semana. A realidade que conhecíamos no Jardim de Infância I, apenas nos permitia desenvolver cerca de três atividades orientadas por semana, quer por fatores de organização da rotina, quer pelo tempo que as crianças demoravam a realizar uma atividade. Neste contexto, por semana eram propostas cerca de dez atividades orientadas, mais do triplo das atividades orientadas propostas em Jardim de Infância I. O grupo de crianças desenvolvia, em simultâneo, mais do que uma atividade, devido à heterogeneidade do grupo ao nível de faixas etárias. Às crianças mais velhas era proposto uma dada atividade, enquanto às mais novas era pedido outro tipo de tarefa, como é evidenciado na minha reflexão da terceira semana de Prática Pedagógica:

Hoje consciencializei-me de que o grupo não é todo composto pela mesma faixa etária, devendo cada criança ser auxiliada de forma diferente. Com as crianças mais velhas o meu papel era de orientadora, enquanto que, com as crianças mais novas foi necessário auxiliar um pouco mais. Um exemplo concreto do que tento explicar é, algumas crianças decidiram que queriam enfeitar a sua capa com uma casa, sendo que as crianças mais velhas após colarem alguns elementos da casa completavam o resto pintando com caneta, como por exemplo colocar uma porta. Com as crianças mais novas foi necessário que os elementos a colar fossem mais do que aqueles a completar com caneta, a porta foi colada em vez de desenhada (Anexo VII- Reflexão nº3 em contexto Jardim de Infância II).

Deste modo, foram muitas as atividades orientadas que propusemos ao grupo, sendo de destacar algumas que foram incomuns, tanto para as crianças como para mim, tendo sido um momento de aprendizagem para todos os envolvidos.

Uma das atividades que nos foi possível propor ao grupo, seguindo os seus interesses e sugestões, foi a criação da ilustração de uma história. Perto da época festiva do Magusto, surgiu a história da Maria Castanha. Uma vez que esta se tratava de uma pequena história sem livro nem ilustrações, ficou acordado que seriam as crianças a realizar as ilustrações. As crianças estiveram bastante empenhadas e participativas ao longo da atividade, como é possível comprovar através de um excerto da reflexão da oitava semana:

As crianças estiveram empenhadas na elaboração das ilustrações dando sugestões de que elementos colocar na página do seu grupo, uma vez que cada grupo de quatro crianças estava encarregue de ilustrar

uma página referente a uma parte da história. No final do dia, quando todos os grupos tinham ilustrado a sua página as crianças tiveram oportunidade de mostrar ao grupo o seu trabalho e contar a parte da história que lhes havia sido atribuída. Foi uma atividade que nunca tinha feito com crianças e penso que para primeira experiência correu muito bem, as crianças ganharam um novo livro para a sua biblioteca, um livro especial feito por elas próprias (Anexo VII- Reflexão nº8 em contexto Jardim de Infância II).

Ainda no decorrer desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de ir até à outra sala do Jardim de Infância apresentar o trabalho desenvolvido, contando a história da Maria Castanha aos colegas (Fotografia 32).

Outra atividade que tivemos oportunidade de propor ao grupo, embora não tenha partido totalmente da nossa parte, uma vez que se trata de uma comemoração a nível nacional, foi o dia do Pijama. Foi deveras importante ter a oportunidade de participar na preparação e comemorações deste dia.



Fotografia 32- J. a mostrar a ilustração do seu grupo aos colegas da outra sala

Aproveitou-se esta comemoração para sensibilizar as crianças, e a comunidade educativa em geral, para o facto de existirem crianças sem família e a precisarem de carinho, atenção e dinheiro para poderem ter um pouco daquilo que todas as crianças têm. Deste modo, foi possível angariar algum dinheiro para as crianças sem família. Tratava-se de uma iniciativa que permitia às crianças compreenderem que existem outras realidades e é necessário sensibilizá-las para a solidariedade. Enquanto Educadores, temos o dever de formar crianças *responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e reflexivo* (Silva et al., 2016, p.39).

Foi muito bom perceber que, para além de estar a ajudar uma causa e estar a inculcar nas crianças um espírito solidário, foi possível desenvolver conhecimentos referentes a todas as áreas de conteúdo através desta temática.

Através da preparação para o dia do pijama, foi possível desenvolver com as crianças diversas atividades que englobaram várias áreas de conteúdo. Uma das atividades, a destacar, foi aquela que permitiu às crianças começarem a apropriar-se da metodologia científica, como se pode verificar no extrato da reflexão da nona semana de intervenção:

No último dia de intervenção desta semana considero relevante destacar a atividade da fada curiosa em que as crianças tiveram oportunidade de experienciar a metodologia científica. Nesta atividade as crianças fizeram previsões, experimentam, recolhem informação e analisam a informação, de modo a descobrir o que acontecia se se juntasse milho com água, a atividade decorreu de modo demonstrativo em que apenas duas crianças foram registar o que achavam que ia acontecer seguido do que tinha acontecido (Anexo VII- Reflexão nº9 em contexto Jardim de Infância II).

Inúmeras atividades realizadas proporcionaram desenvolvimento de competências e eu adquiri um novo entendimento sobre o que era possível desenvolver com elas. Foi muito importante, enquanto futura educadora, compreender a dinâmica das atividades orientadas num grupo com diferentes faixas etárias.

3.1.5- PLANIFICAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância I comecei a encarar a planificação como um instrumento de trabalho. Hoje, após esta experiência, considero a planificação mais do que um instrumento de trabalho. É algo fundamental à prática educativa, pois

planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (Silva *et al.*, 2016, p.15).

Realizar a planificação é algo onde ainda tenho algumas dificuldades. Neste momento, a dificuldade prende-se à melhor forma de organizar a informação. Ao longo desta Prática Pedagógica foi possível alterar a estrutura da planificação, aproximando-a cada vez mais do modelo que considero mais adequado. A planificação deve ser um instrumento de fácil acesso em que o educador consiga olhar para ele e compreender a sua ação.

Planear leva-nos a outro aspeto muito importante da prática educativa, a avaliação. É necessário avaliar as crianças e a totalidade do processo educativo para que se possa saber o que se deve planear a seguir, tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. *Avaliar consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática* (Silva *et al.*, 2016, p.15).

A avaliação em pré-escolar, *não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos* (Silva *et al.*, 2016, p.15).

Uma das formas de avaliação que tive oportunidade de experienciar, ao longo desta Prática Pedagógica, foi a avaliação por portefólio. Este tipo de avaliação,

assume-se como um instrumento facilitador/organizador da documentação a recolher, com enfoque na evolução da criança, no currículo (que desoculta ou explicita) e na partilha de informação (com outros agentes educativos e a própria criança). Assume-se ainda (e sobretudo) como indutor da reflexividade profissional, através da análise interpretativa do seu conteúdo (Oliveira & Godinho, 2013, p. 82).

Poder construir este portfólio foi muito importante pois permitiu perceber de que modo este se constrói. O portfólio que tive oportunidade de elaborar tinha como objetivo avaliar duas crianças. Deste modo, dentro do mesmo, encontravam-se diversas evidências de tudo aquilo que a criança teve oportunidade de abordar e desenvolver. Estas evidências eram, principalmente, materiais construídos, como por exemplo, desenhos. Era composto ainda por alguns registos fotográficos de momentos que considere importantes. Todas estas evidências encontravam-se acompanhadas de um pequeno registo revelador das competências desenvolvidas, bem como o desempenho da criança. Através da análise do material, da forma como foi conseguido e de todo o processo realizado, consegui compreender que a avaliação em Pré-Escolar não se reporta a questões quantitativas, mas sim descritivas de todo o processo pelo que a criança passou, as suas dificuldades e as suas aprendizagens.

3.1.6- SÍNTESE REFLEXIVA

Terminada esta Prática Pedagógica, posso dizer que esta foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura Educadora de Infância. Esta experiência permitiu ter um novo olhar sobre a forma como devemos desempenhar o nosso papel. Fez-me perceber que é possível desenvolver propostas educativas em simultâneo com diferentes faixas etárias.

Compreendi que a aprendizagem da criança se dá de forma integrada, não sendo possível separar as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais (Silva *et al.*, 2016).

Com esta experiência educativa, tomei consciência de todo o trabalho que é realizado pela educadora fora da sala de aula. É muito importante preparar as atividades previamente e pensar sobre elas e qual a melhor forma de as abordar para que possam promover aprendizagens significativas.

Os professores da primeira infância desempenham muitas funções, e as interações professor-criança servem a muitos propósitos. Entretanto, o comportamento dos professores em sala de aula não é tudo, já que boa parte das atividades de ensino ocorrem fora dela. Tais atividades incluem a escolha do que vai ser ensinado, a seleção, a pesquisa e a organização dos materiais e equipamento, a avaliação do aprendizado e o registo e os relatos dos progressos das crianças (Spodek & Saracho, 1998, p.30).

Com o decorrer desta Prática foi possível evoluir bastante ao nível da avaliação, podendo agora afirmar que o mais importante não é o resultado final, mas sim todo o processo efetuado pela criança.

Sinto que este processo foi muito importante, enquanto futura educadora, pois tive oportunidade de refletir sobre o tipo de educadora que quero ser, quais as práticas que pretendo seguir e quais aquelas com que não me identifico.

Espero conseguir vir, um dia, a ser uma educadora que ensina as suas crianças a voar e não uma educadora que coloca as suas crianças dentro de uma gaiola. Trabalharei para que tal aconteça, ensinando as crianças a pensar e a serem curiosas.

3.2- TRABALHO DE PROJETO “A LUA”

Este tópico centra-se na Metodologia de Trabalho por Projeto. Primeiramente, apresenta-se uma pequena introdução onde se faz a contextualização e com quem se realizou o projeto, seguida por algumas considerações sobre a Lua. Seguidamente, descreve-se o projeto que foi concretizado e, por último, apresentam-se as conclusões e as fragilidades sentidas.

3.2.1- INTRODUÇÃO

Tal como aconteceu no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica III, foi possível desenvolver, em conjunto com a minha colega, um projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto. O projeto surgiu devido a um interesse demonstrado pelas crianças da sala onde realizámos a terceira prática de Ensino Supervisionado, em contexto Jardim de Infância II, cujo grupo era constituído por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade.

3.2.2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De seguida, apresentam-se algumas considerações e evidências sobre o objeto deste projeto, a “Lua”. O tipo de metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho foi abordado através de uma fundamentação teórica que auxiliou na compreensão deste tipo de metodologia, na realização do projeto anterior em contexto de Jardim de Infância I (ver páginas 24 e 25).

3.2.2.1- A LUA

A Lua é um satélite natural do Planeta Terra. Encontra-se a 384000 km do mesmo. A Lua realiza um movimento de revolução sideral em torno da Terra; esse movimento dura 27,3 dias (Levy, 1999). Ao mesmo tempo que acompanha o Planeta Terra, a Lua realiza também um movimento em torno de si própria, levando-nos deste modo a ver sempre a mesma face da Lua (Marchand, 1997).

A Lua é um mundo rochoso sem vida, sem ar e sem água. A paisagem lunar tem permanecido inalterada durante milhões de anos. Durante a sua formação inicial, a Lua foi bombardeada por rochas espaciais que formaram as crateras. O impacte das rochas formou as montanhas. Com o correr dos tempos, a lava saiu do interior da Lua e encheu algumas das crateras; isto deu origem a áreas planas e, por isso, foi-lhes dado o nome de maria, que, em latim, significa mares (Stott, 1999, p.64).

A Lua é um dos objetos celestes mais pequenos. Parece ser grande apenas devido à proximidade a que se encontra da Terra. A Lua, como satélite natural da Terra, acompanha-a na sua órbita de translação em torno do sol. Este satélite natural não possui luz própria, simplesmente reflete a luz que provém do sol.

No seu movimento orbital à volta da Terra, a Lua devido à reflexão da luz solar, vai passando por diferentes fases. Assim, apresenta quatro fases que se vão repetindo num ciclo (Stott, 1999).

As fases da Lua são a Lua Nova, o Quarto Crescente, a Lua Cheia e o Quarto Minguante, conforme se visualiza na superfície terrestre a reflexão da luz solar. A fase da Lua Nova é caracterizada pela incapacidade de ver a Lua, uma vez que a face visível não se encontra iluminada pelo Sol. A fase Quarto Crescente é quando a Lua já se visualiza metade da face iluminada pelo Sol. A fase da Lua Cheia é caracterizada pela capacidade de se observar a face iluminada da Lua na sua totalidade. Por último temos a fase Quarto Minguante que é quando se inicia a não visualização da face não iluminada pelo Sol até à fase da Lua Nova. A Fotografia 33 ilustra este ciclo das fases da Lua de uma forma gráfica.



Fotografia 33- Fases da Lua

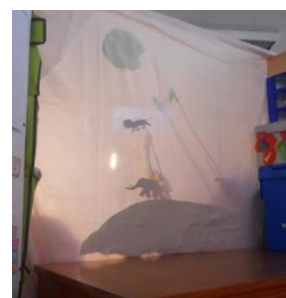
3.2.3- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “A LUA”

Este ponto inicia-se com uma breve descrição de como surgiu o projeto, seguida da descrição deste e, por fim, apresentam-se as conclusões e fragilidades sentidas.

A situação que despoletou o projeto foi a leitura de uma história recorrendo à técnica de teatro de sombras, designada *A que sabe a Lua* (Grejniec, 2002) (Fotografia 34).

3.2.3.1- 1ª FASE- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Terminada a leitura e apresentação da história, o grupo demonstrou bastante curiosidade sobre a Lua, sobre as suas diferentes formas e, ainda sobre, qual seria o seu sabor. Através desta curiosidade e interesse surgiu então o nosso projeto denominado *A Lua*.



Fotografia 34- Teatro de sombras *A que sabe a Lua*

O projeto teve início nesse mesmo dia, 21 de novembro. Nesse dia, as crianças realizaram um desenho sobre a história que ouviram e foram recolhidas as suas concepções sobre a Lua, tendo-se, assim, iniciado a primeira fase do projeto *A Lua*.

Em grande grupo, no dia 22 de novembro, foram registadas numa folha as ideias das crianças sobre o que já sabiam sobre a Lua (Figura 3).

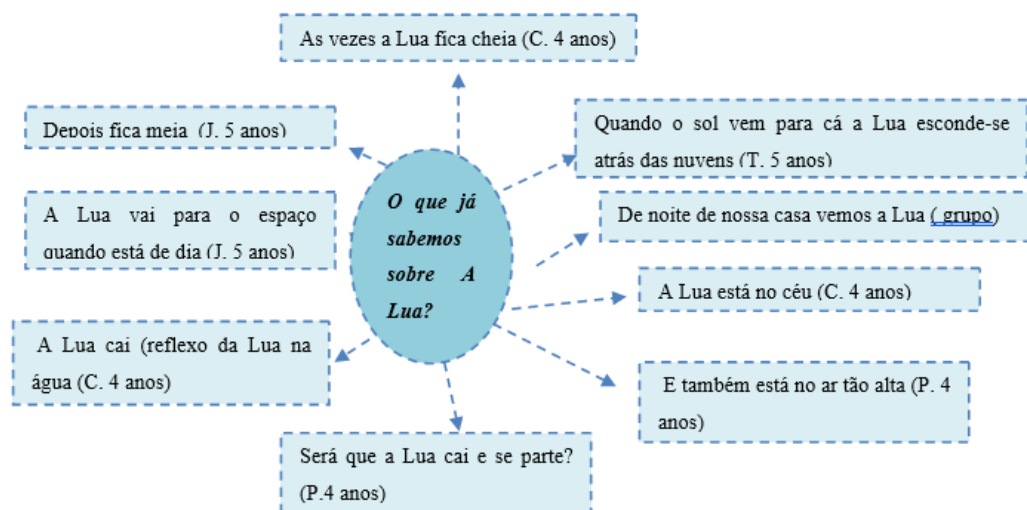


Figura 3- Respostas à pergunta “o que já sabemos sobre a Lua?”

Através da análise da Figura 3 é possível afirmar que as crianças tinham muitas ideias sobre a Lua. Estas ideias não eram cientificamente corretas, mas apesar disso mostraram, ainda, alguns conhecimentos válidos, como por exemplo o facto de Lua estar no céu, por vezes ficar cheia e também meia. Estas ideias mostram-nos que o grupo era atento, conhecendo algumas características da Lua.

No dia 22 de novembro continuámos com as interrogações em grande grupo. Desta vez tentámos responder à pergunta **O que queremos saber?** (Quadro 12) tal como anteriormente registando num papel as respostas.

Quadro 12- O que queremos descobrir sobre a Lua

O que queremos saber?	
A que sabe a Lua? Será que tem sabor? (G. 4 anos)	O que é o espaço? Uma terra com muitos planetas (J. 5 anos) Tem muitos planetas (C. 4 anos)
De que é feita a Lua? Será de rochas? (J. 5 anos) Será mole? (P. 4 anos) Será lisinha? (A. 4 anos)	Quantas metades tem a Lua? (C. 5 anos)
Que bolas são aquelas dentro da Lua? (F. 5 anos)	

Os dados do Quadro 12 mostram o interesse demonstrado pelo grupo relativamente à Lua e a tudo o que se passa em torno desta, como o próprio espaço. Mostra-nos, ainda, que as crianças criaram algumas hipóteses para aquilo que queriam descobrir, como por exemplo para a pergunta *De que é feita a Lua?*. Ao levantarem estas hipóteses, as crianças revelaram o seu entusiasmo perante a temática.

3.2.3.2 - 2ª FASE - PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Em momento de discussão, no dia 28 de novembro, sobre a forma de encontrar respostas a estas curiosidades, surgiu a questão **Como vamos descobrir?**. O grupo foi bastante participativo,

sugerindo diferentes formas de encontrar respostas para as perguntas. Estas sugestões foram registadas numa folha de papel A3. As suas sugestões tiveram por base a vivência do quotidiano e também do próprio Jardim de Infância (Quadro 13).

Quadro 13- Como vamos descobrir?

Como vamos descobrir?	
Nos livros (J. 5 anos)	Nas revistas (C. 4 anos)
Na natureza (C. 4 anos)	No tablet (C. 4 anos)
Nos jornais (M. 3 anos)	No museu (J. 5 anos)
Na televisão (F. 5 anos)	No computador (M. 5anos)
Na biblioteca (T. 5 anos G. 4 anos)	No telemóvel (M. 3 anos)

Após a recolha de ideias dos locais onde poderíamos efetuar a pesquisa, o grupo decidiu que todos iriam procurar informação, nos locais combinados, para ser possível responder às perguntas elaboradas no Quadro 12. Ficou ainda decidido que todos tentariam recolher e trazer informação de casa, quer através de pesquisa com auxílio dos pais ou, em alternativa, apenas trazerem livros sendo a pesquisa efetuada no Jardim. A educadora e as estagiárias informaram as crianças que trariam de casa livros relacionados com o tema, e os computadores portáteis.

De seguida, as crianças deram sugestões relativamente ao que gostariam de fazer sobre a Lua nas semanas seguintes, tendo sido, novamente, efetuado um novo registo em grande grupo numa folha de papel tamanho A3. As crianças foram bastante sugestivas, propondo diversas atividades (Quadro 14).

Quadro 14- Sugestões de atividades

O que vamos fazer?	
Pesquisar nos livros e fazer um desenho (P. 4 anos)	Desenhar uma Lua (M. 3 anos)
Procurar Luas nas revistas (M. 5 anos)	Fazer os planetas a Terra e a Lua (R. 4 anos)
Recortar e colar informação sobre a Lua (G. 4 anos)	Fazer um cartão grande com a Lua e pintar (P. 4 anos)
Procurar no computador e imprimir (T. 5 anos)	Podemos mostrar lá fora aos pais e às mães (T. 5anos)
Tirar fotografias à Lua (C. 4 anos)	A vanda desenha a Lua com lápis de carvão e nós pintamos (G. 4 anos)
Fazer uma Lua grande e pôr brilhantes (T. 5 anos)	Fazer uma Lua cheia e uma metade para pintar às cores (T. 5 anos P. 4 anos)

Com o conjunto de sugestões elaboradas pelas crianças, deu-se início à planificação do projeto. A planificação compila as propostas educativas que foram sugeridas e agendadas, tendo por base todo o decorrer do projeto (Quadro 14), isto é, os interesses das crianças ao longo do mesmo, bem como o tempo despendido para cada uma das atividades (Quadro 15).

Quadro 15 - Planificação das propostas educativas

Dia	Propostas educativas
29 de novembro	Vamos pesquisar nos livros
29 de novembro	Jornal da Lua
30 de novembro	Vídeos e descoberta do movimento e rotação através de modelos
30 de novembro	Continuação da descoberta dos modelos
30 de novembro	Desenho do que descobrimos
5 de dezembro	Vamos pesquisar no computador
6 de dezembro	Fases da Lua e seu desenho em cartolina preta
7 de dezembro	Luas doces de oreo
12 de dezembro	Crateras doces de cheerios
13 de dezembro	“Papá apanhas-me a Lua?”
19 de dezembro	Crateras em massa de modelar
19 de dezembro	Desenho final da Lua
9 de janeiro	Vamos ensaiar
10 de janeiro	Vamos divulgar

No decorrer do projeto, as informações recolhidas foram sendo colocadas, sobre o que já havíamos feito e descoberto, nos placares exteriores da sala, junto aos cabides das crianças, para que toda a comunidade educativa estivesse a par do projeto (Fotografia 35).

3.2.3.3 - 3ª FASE - EXECUÇÃO

Decorridas as duas primeiras fases do projeto, no dia 29 de novembro deu-se início à terceira fase. Nesta fase espera-se que tudo que foi planeado seja realizado conforme o previsto.

Iniciou-se esta etapa com a pesquisa em diversos livros (Fotografias 36 e 37), onde as crianças tiveram oportunidade de pesquisar. Os livros consultados foram “O céu e seus mistérios” (Marchand, 1999); “O universo e Terra, os Planetas, as Estrelas, as Galáxias” (Altere & Weil, 2002); “Escola ativa 2- enciclopédia escolar” (Gispert, s/d); “Understanding Science ideas” (Newson, 1997); “Ciência a brincar descobre o céu” (Pereira, 2005), e ainda “O Guia do astrónomo - guia prático para as experiências técnicas de observação do céu” (Stott, 1999).



Fotografia 35- Placar com os registos do projeto



Fotografia 36- Pesquisa nos livros pelas crianças C. M. e R.



Fotografia 37- Pesquisa nos livros pelas crianças P. C. e R.

Esta pesquisa decorreu ao longo de diversos dias, e a consulta nos livros complementou-se com consultas no computador (Fotografia 38), e ainda através de vídeos. As estagiárias deram explicações recorrendo a modelos da Terra, da Lua e do Sol (Fotografia 39).



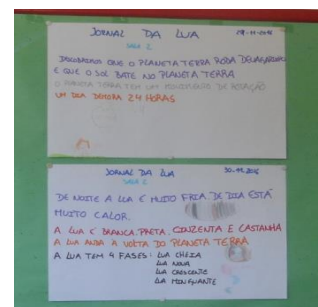
Fotografia 38- Pesquisa no computador



Fotografia 39- Pesquisa através de modelos

Esta pesquisa decorreu em diversos dias. As crianças observaram as imagens, e quando estas não tinham leitura fácil, perguntavam o seu significado. Por exemplo, nas imagens das fases da Lua, as crianças observaram que ela assumia diversas formas, mas foi necessário ler-lhes o nome atribuído a cada uma delas. As crianças desenharam as descobertas efetuadas nos livros enquanto que as descobertas feitas em computador eram registadas num texto que posteriormente foi impresso. A descoberta realizada através de vídeos foi complementada com a observação de modelos, de modo a que houvesse uma melhor compreensão das características dos diversos astros.

É de salientar que, no início desta terceira fase, foi criado o jornal da Lua (Fotografia 40). Este jornal era escrito ao final de cada dia, onde eram registadas todas as atividades e as descobertas feitas nesse dia.



Fotografia 40- Jornal da Lua afixado no placar exterior da sala

Com todas as atividades de pesquisa realizadas, foi possível desenvolver competências nas crianças ao nível de diversas áreas de conteúdo. Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolveram as suas capacidades ao nível da utilização de vários recursos tecnológicos para recolha e organização de informação, bem como ao nível do envolvimento no processo de descoberta e exploração, ficando satisfeitas com os novos conhecimentos que construíram. Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, as crianças puderam desenvolver as suas competências tanto ao nível de partilha, como o espírito de interajuda, bem como esperando pela sua vez de falar nos debates de pesquisa efetuados. Quanto à área de Expressão e Comunicação, no domínio de Linguagem Oral e Abordagem à escrita, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver capacidades ao nível de questionamento sobre novas palavras e à utilização de novo vocabulário.

Através da pesquisa efetuada, as crianças realizaram diversas aprendizagens relativamente à Lua (Quadro 16).

Quadro 16- O que foi descoberto sobre a Lua

O que descobrimos ao pesquisar sobre a Lua...	
Sobre o Planeta Terra...	Sobre a Lua...
O Planeta Terra roda devagarinho e o Sol bate no Planeta Terra	A Lua anda à volta do Planeta Terra.
O Planeta terra tem um movimento de rotação	De noite faz muito frio na Lua, de dia está muito calor.
Um dia demora 24 horas	A Lua é branca, preta, cinzenta e castanha.
	A lua tem 4 fases: Lua Nova, Lua Crescente, Lua Cheia e Lua Minguante.
	A Lua tem crateras de vários tamanhos.

À medida que iam efetuando estas descobertas, as crianças realizavam registos relativos à descoberta realizadas.

É de realçar a atividade feita sobre a descoberta das fases da Lua a *Luas doces de oreo*. Após relembrares as fases da Lua, que haviam descoberto em grande grupo, observaram bolachas

oreo e verificou-se a semelhança entre estas e as fases da Lua. Em grande grupo, representaram-se as diferentes fases da Lua com as bolachas (Fotografia 41). De seguida, em pequeno grupo de duas crianças esquematizaram com bolachas as diferentes fases da Lua (Fotografia 42). Com a realização desta proposta educativa pretendeu-se criar situações de procura para explicações de fenómenos e transformações daquilo que a criança observa no meio físico e natural. Assim, as crianças puderam desenvolver as suas competências ao nível do reconhecimento das fases da Lua e de verbalização ao colega dos conhecimentos adquiridos (Fotografia 42).



Fotografia 41- Descoberta em grande grupo das bolachas oreo



Fotografia 42- Descoberta em pequeno grupo das fases da Lua



Fotografia 43- M. a modelar a massa em forma de Lua



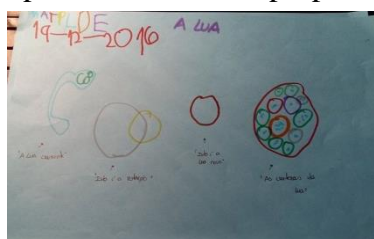
Fotografia 44- Representação da Lua de algumas crianças do grupo

No que concerne à descoberta das crateras na Lua, uma das propostas educativas foi *Crateras em massa de modelar*. Em grande grupo, e com o auxílio da estagiária, as crianças fizeram a Lua em massa de modelar para representarem as suas crateras (Fotografias 43 e 44). Com a realização desta atividade, as crianças puderam desenvolver as suas competências ao nível da expressão e comunicação no domínio da educação artística. O objetivo desta proposta era fomentar o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Toda a informação que foi sendo descoberta ao longo do projeto A Lua, bem como as atividades realizadas foram sendo compiladas num “livro” denominado *A Lua*.

3.2.3..4- 4ª FASE - DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

A última fase deste projeto iniciou-se no dia 19 de dezembro com a avaliação do mesmo, através de um desenho feito pelas crianças, com o objetivo de verificarem o que haviam aprendido durante o projeto. Após o desenho, as crianças foram questionadas sobre o que aprenderam, o que mais gostaram, e o que gostariam de ter feito e que não fizeram, sendo o registo das suas respostas efetuado no próprio desenho (Fotografias 45 à 47).



Fotografia 45- Desenho da M. sobre o que aprendeu sobre a Lua



Fotografia 46- Desenho da J. sobre o que aprendeu sobre a Lua



Fotografia 47- Desenho da C. sobre o que aprendeu sobre a Lua

Através dos desenhos é possível observar que a criança M. desenhou “A Lua Crescente”, “Isto é a rotação”, “Isto é a Lua Nova”, “As crateras da Lua”. No seu discurso, quando questionada sobre o que aprendeu, a criança disse: *Que a lua ficou meia, que a Lua tem crateras e que o planeta roda.* Quando questionada sobre o que mais gostou, a criança disse: *Gostei de fazer as crateras com a massa.* Por último, quando questionada sobre o que gostaria de ter feito mais, a criança respondeu: *não sei.*

Observando o desenho da J. e quando questionada sobre o que aprendeu, esta disse: *Aprendi a rotação e as formas da Lua, Minguante, Crescente, Cheia e Nova. A Lua tem crateras de tamanhos diferentes e que o Sol ilumina a Terra.*

Relativamente à C., esta desenhou “Aqui é o Sol a bater na Lua Cheia”, “Aqui é a Lua Cheia, “Esta é a Lua Crescente”, “Esta é a Lua Nova”, “Esta é a Lua Minguante”. Quando questionada sobre o que aprendeu, a criança disse: *Nós sabíamos que primeiro vem a Lua Crescente, e depois é a Lua Cheia e depois é a Lua Minguante e depois a Lua Nova. Também aprendi que quando está de noite aparece a Lua. Quando está de dia não há nenhuma. A Lua tem crateras.* Quando questionada sobre o que mais gostou de fazer, a criança disse: *De fazer os trabalhos da Lua.*

Através dos desenhos efetuados pelas crianças é possível afirmar que as três aprenderam as diferentes fases da Lua, bem como o facto de esta ter crateras. Comparando estes registos com os realizados, numa fase inicial do projeto (Fotografias 48 à 50), é possível afirmar que as crianças adquiriram novos conhecimentos relativos à Lua. Na fase inicial, a criança M. quando questionada sobre o que sabia sobre a Lua disse: *A Lua é fria e branca.*



Fotografia 48- Desenho da M. sobre a Lua numa fase inicial do projeto



Fotografia 49- Desenho da J. sobre a Lua numa fase inicial do projeto



Fotografia 50- Desenho da C. sobre a Lua numa fase inicial do projeto

À mesma questão, a criança J. respondeu: *Sei de que é feita a Lua, de rochas, de gelo e de gás. Quando é de dia a Lua está metade.* Por último, a criança C. respondeu que: *A Lua quando está de dia não aparece. Às vezes de noite está inteira e outras vezes metade.*

Como já referido, a divulgação do projeto foi sendo feita através dos placares existentes no exterior da sala, permitindo, assim que as restantes salas estivessem a par do seu desenvolvimento.

A finalização do projeto a Lua efetuou-se no dia 10 de janeiro com a sua divulgação às crianças da sala um. Depois de uma organização prévia, duas crianças foram as porta-vozes da apresentação. Esta apresentação (Fotografias 51 e 52) realizou-se na sala polivalente, recorrendo ao auxílio do software power point projetado numa tela permitindo, assim, os presentes visualizarem as imagens obtidas no decorrer do projeto. Também se efetuou a apresentação do livro “A Lua”, que continha todos os trabalhos realizados pelas crianças. A apresentação decorreu de forma positiva, sendo possível no final verificar que as crianças da sala um também aprenderam algo com esta divulgação, pois quando questionadas falaram sobre as diferentes fases da Lua.



Fotografia 51- Crianças a apresentarem o projeto com o auxílio de imagens em power point



Fotografia 52- Crianças a mostrarem o livro da Lua

3.2.4- CONCLUSÕES E FRAGILIDADES SENTIDAS

Através da realização de um projeto como este, é possível

apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar os outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (Silva *et al.*, 2016, p.9).

As crianças puderam, assim, encontrar respostas para as suas dúvidas, levando-as a pensar sobre elas e despertando-lhes ainda mais o espírito de curiosidade. O projeto *A Lua* foi muito significativo para estas crianças, sendo algo de que falavam com interesse e dedicação. Com este projeto aprenderam diversos conteúdos sobre a Lua e também sobre o Planeta Terra.

Como fragilidades na implementação deste projeto, é de referir o facto de os conteúdos não terem sido aprofundados, mas apenas abordados de forma simples, por um lado devido à idade das crianças e, por outro, devido às competências que as crianças possuíam no momento. Futuramente, as crianças podem ir aprofundando os conteúdos, conforme os conhecimentos do grupo sobre a temática. Outra fragilidade a salientar, foi o fator tempo. O projeto foi iniciado numa fase avançada da Prática Pedagógica, não tendo sido por isso possível procurar respostas

para todas as questões do grupo, tendo algumas curiosidades, por exemplo sobre o espaço, ficado sem resposta.

A realização deste projeto foi importante não só para as crianças como para mim, pois enquanto futura educadora é necessário saber que é fundamental dar voz às crianças e seguir os seus interesses, descobrindo em conjunto as respostas para as suas curiosidades.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada possibilitou-me refletir e aprofundar todas as aprendizagens feitas ao longo deste ano e meio de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

As Práticas Pedagógicas permitiram-me amadurecer e experienciar o que é ser educadora de infância. Aprendi que o fundamental, o que nos faz crescer e ajudar outros a crescer, é olhar em volta, perceber o que as crianças precisam, quais as suas necessidades e interesses. A dimensão reflexiva deste relatório evidencia este tipo de aprendizagens e outras que talvez não se encontrem tão bem espelhadas, como a importância de olhar para nós próprios, para o nosso trabalho e refletir sobre as decisões que tomamos. Ter consciência que essas decisões têm muita importância e ter ainda a humildade para admitir que se errou e que talvez seja melhor experimentar outro caminho, sem ter medo de tentar tantas vezes quantas as que forem necessárias em prol do bem estar e desenvolvimento daqueles de quem cuidamos.

A dimensão investigativa deste relatório permitiu-me compreender como funciona uma investigação. Possibilitou-me olhar para o trabalho desenvolvido e perceber os erros cometidos e refletir sobre o que faria diferente, se repetisse o momento.

A realização de dois trabalhos segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto permitiu-me observar e confirmar que as crianças são seres ativos que têm ideias e opiniões e que a melhor forma de desenvolverem aprendizagens é através de projetos em que as mesmas têm interesse, podem dar sugestões e construir novas aprendizagens.

Em suma, com a realização deste relatório, foi-me possível crescer imenso enquanto futura educadora, levando em mente que se trata de uma profissão em que é necessário estar disponível para uma constante aprendizagem. Espero vir um dia a ser uma educadora que olha para as singularidades de cada criança e tenta atender a cada uma delas. Espero adquirir e desenvolver as competências necessárias para que isso seja possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema .
- Aliaga, R. (2008a). *A tartaruga que queria dormir*. Espanha : OQO.
- Aliaga, R. (2008b). *O sonho do ursinho rosa*. Espanha: OQO.
- Altere, A. & Weil, P. (2002). *O universo a terra, os planetas, as estrelas, as galáxias*. Sintra : Marus editor.
- Avô, A. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto editora.
- Azevedo, F. (2010). Da luta entre o bem e o mal as crianças são sempre vencedoras. Em F. Azevedo, *Infância, memória e imaginário* (pp. 11-29). Minho: Universidade do Minho. Consultado em 10 fev. 2017. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- Balça, Â. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In: F. Azevedo, *Infância, memória e imaginário* (pp. 47-55). Minho: Universidade do Minho. Consultado em 10 fev. 2017. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- Bansch, H. (2009). *Petra*. Espanha: OQO.
- Bergeron, M. (1982). *O desenvolvimento psicológico da criança- da 1ª infância à adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bingham, C. & Smith, P. (1997). *O corpo Humano a três dimensões*. Livraria civilização editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M. & Freitas, M. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos*. Porto: ASA.
- Brazelton, T. (2007). *O grande livro da criança- o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação- guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cole, B. (2011). *A mamã pôs um ovo*. Planeta Azul.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições Asa.
- Cox, M. (1995). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil- Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil- o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo: Artmed.
- Dillner, L. (1993). *O Corpo Humano*. Lisboa: Livros e Livros.
- Editorial SOL90 (2008). *Enciclopédia do conhecimento: O Corpo Humano I- O ser Humano*. Barcelona: Editorial SOL90.
- Finifter, G. (1989). *O meu corpo*. Porto: ASA.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação Pré-Escolar- A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação- da concepção à realização*. Loures : Lusociência.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto : Asa.
- Gispert, C. (s/d). *Escola Ativa 2- enciclopédia escolar*. Porto: editorial oceano.
- Gonçalves, L. (2011). *Formação contínua de professores em Contexto*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Grejniec, M. (2002). *A que sabe a Lua*. Lisboa: Kalandraka.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, E. (2002). *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?* . Lisboa: Dina Livro.
- Jackson, G. (1984). *Medicina: O Corpo e a Saúde*. São Paulo: Editoria Verbo.
- Jeffers, O. (2013). *Perdido e Achado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Levy, D. (1999). *Observar o céu*. S. Pedro do Estoril: Edições Atena.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In: F. Azevedo, & M. Sardinha, *Modelos e Práticas em literacia* (pp. 81-89). Lisboa : LIDEL.
- Marchand, P. (1997). *O céu e os seus mistérios*. São Paulo: Editoriale Librabria.

- Marques, R. (1986). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler : Psicologia cognitiva da linguagem*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Newson, L. (1997). *Understanding Science ideas*. London: Collins educational.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Núñez, M. (2004). *O pinto careca*. Braga: Kalandraka.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M., & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. Brasil: McGraw-Hill.
- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Brasil: Artmed.
- Pereira, Í. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Minho: Departamento de ciências integradas e língua materna. Consultado em 1 jul. 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4451>
- Pereira, S. (2005). *Ciência a brincar descobre o céu*. Mafra: Editorial Bizancio.
- Pires, M. (2000). Importância e evolução da literatura infantil . *Ensaios: Notas e reflexões* , 311-330.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, A. (2005). Infância e literatura: contributos para uma narrativa infantil contemporânea. In: F. Viana, E. Coquet & M. Martins, *Leitura, Literatura e Ilustração- 5* (pp. 115-129). Coimbra: Almedina.
- Reis, C. & Lopes, A. C. (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In: T. Vasconcelos. *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto editora
- Royston, A. (1996). *Tu e o teu corpo*. Rio de Mouro: Nova presença.
- Salvador, A. (1998). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto editora.
- Sequeira, M. (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação* , 37-44.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura e compreensão de textos*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* . Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2016). *Como fazer investigação, disserações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três e oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Staal, L. (2000). The Story Face: An adaption of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher* , 26-31.
- Stott, C. (1999). *O Guia do astrónomo- guia prático para as experiências técnicas de observação do céu*. Barcelos: Editora do Minho.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* . Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monreiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (s/d). *Trabalho por projeto na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vayer, P., Coelho, M. & Pinheiro, A. (1990). *A observação da criança*. São Paulo: Manole LTDA.

- Vicente, M. (2010). *Narrativas e Interatividade- um estudo de caso*. Covilhã: Universidade da Beira Interior- departamento de letras
- Vieira, A. (2001). *Do conceito de Estrutura Narrativa à sua prática*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Vilar, A. (1993). *O professor planejador*. Porto: edições ASA.
- Voss, T. (1976). *O estômago e os intestinos*. Porto : Família 2000.
- Walker, R. (1999). *Atlas Juvenil do Corpo Humano*. Lisboa: Editorial Notícias .
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso- planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zilberman, R. (1987). *A literatura Infantil na Escola*. São Paulo: global editora.

ANEXOS

Anexo I – Reflexões em Contexto Creche

Reflexão nº 5 em contexto Creche

Reflexão 5ª semana (dias 19, 20 e 21 de outubro)

Esta semana foi marcada pela atuação da minha parceira [REDACTED], sendo ela que orientou o grupo e eu apenas auxiliei quando necessário e observei tudo o que decorria. A atividade orientada desta semana centrou-se na exploração de espigas de milho. Através desta atividade foi possível proporcionar ao grupo diversas aprendizagens, como a medição da força que necessitam fazer para conseguir arrancar as folhas das espigas, a formação de conjuntos e organização de material quando as crianças organizam as folhas num monte, as barbas do milho noutra e os bagos do milho noutra. É possível sentirem diferentes texturas e desenvolver a sua motricidade fina. Esta atividade tem por base elementos da natureza uma vez que

a curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente, bem como as suas elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos, revelam-na enquanto espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.40).

Durante a atividade, orientada foi possível verificar que algumas crianças têm uma fala telegráfica (onde são ditas apenas as palavras essenciais), dizendo por exemplo “tantas”, “não abre”, “tanto milho”, etc (Papalia & Feldman, p.197, 2013). Enquanto outras já demonstram capacidade para formar frases com mais palavras, encontrando-se estas no período de frases simples, onde já conseguem utilizar artigos, preposições, conjunções, ficando “*cada vez mais consciente do propósito comunicativo da fala e do fato de suas palavras serem entendidas*” (She & Markman, 1997, citado por Papalia & Feldman, 2013, p.197). Algumas das frases que surgiram durante a atividade foram “apanhei o milho do chão”, “está uma coisa lá dentro”, “já parti isto”, etc.

Algumas crianças exploram muito pela imitação, realizando os mesmos movimentos que o par que estava consigo a explorar fazia, a imitação é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança no que diz respeito por exemplo às regras de convivência ou até mesmo a adquirir a marcha, por outro lado, a imitação durante a atividade pode condicionar a criança, não a deixando ter o seu próprio tempo para fazer as suas descobertas indo apenas pelas descobertas que o seu colega fez. Desta forma consideramos pertinente que este tipo de atividade seja feita em pequeno grupo, é possível prestar um apoio mais individualizado a quem está a realizar a atividade e as crianças não ficam condicionadas pela forma como as outras estão a explorar.

No decorrer dos três dias várias foram as aprendizagens que fiz, percebi a importância de olhar a criança nos olhos e conversar calmamente com ela para que esta perceba o que lhe queremos transmitir. Alguns aspetos no funcionamento da sala que ainda não tinha observado, como o facto de quando uma criança está doente devemos informar logo os pais e preencher uma ficha com a medicação que a criança irá fazer para depois ser assinada pelos pais. As conversas/reflexões com a educadora são sempre uma mais-valia permitindo-nos perceber o que estamos a fazer bem e aquilo que devemos melhorar, por exemplo, quando pensamos numa atividade devemos ter sempre em atenção que o que queremos fazer é ajudar a desbloquear a criança para que esta tenha aprendizagens significativas. A conversa desta semana auxiliou-nos muito a nível da planificação e do que devemos melhorar, devemos dar muito importância ao “como?” ao longo de todo o dia, devemos explicar como vamos atuar e quais vão ser as nossas estratégias ao longo do dia.

No acolhimento foram disponibilizados novos puzzles ao grupo, este, no geral, ainda não os consegue resolver pois a sua resolução é feita pelas imagens e as crianças ainda os tentam resolver pela forma. Devemos ter em conta a que crianças podemos disponibilizar estes puzzles, auxiliando-os, e a que crianças ainda devemos deixar os puzzles com resolução através da forma.

Esta semana compreendi que muitos dos choros das crianças são intencionais, devemos conhecer a criança e perceber quando o seu choro é verdadeiro ou apenas intencional para que esta se possa refugiar de uma situação com a qual não quer ou não sabe lidar.

A minha maior dificuldade esta semana foi não me envolver tanto ao longo do dia, sabia que era a minha colega a atuar e que lhe deveria dar espaço e apenas auxiliar quando fosse necessário. Na minha opinião a sua atuação correu bem e esta já demonstra bastante vontade em comunicar com o grupo e em orientar as suas rotinas, a sua maior dificuldade, a meu ver, é manter o grupo motivado durante um longo período de tempo, mas tal é normal e para nós ainda é complicado de alcançar.

Relativamente à planificação penso que esta é bem estruturada e funcional, sendo este um fator muito importante pois a planificação é um dos nossos instrumentos de trabalho sendo necessário consulta-la de forma acessível. A nossa maior dificuldade continua a ser a nível das intencionalidades educativas, por vezes não sabemos ao certo a

que desenvolvimento pertence, e em algumas situações temos uma determinada intencionalidade e na descrição da atividade não identificamos estratégias para a mobilizar. Este é sem dúvida o aspeto que mais necessitamos melhorar, a nível da estrutura iremos manter a mesma assim como a nossa postura durante a atuação. Devemos ter sempre em conta que esta deve ir sendo melhorada ao longo das semanas nos aspetos em que ainda existem algumas falhas, como por exemplo durante o almoço, em que devemos estar muito presentes, insistindo para que as crianças comam, elogiando, incentivando para não sujar o prato e a mesa, etc.

A reunião com a professora Alzira é importante e igualmente importante à reunião com a educadora [REDACTED]. Esta semana foi nos possível refletir sobre aspetos que podemos tentar melhorar no grupo, como por exemplo a formação de um comboio mais organizado. Estas reuniões permitem-nos refletir e expandir o nosso olhar enquanto futuras educadoras.

Em suma, penso que a semana decorreu de forma positiva e que estamos sempre aprender e evoluir, sendo fundamental este tipo de prática pedagógica.

Bibliografia:

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *O Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill.

Reflexão nº 7

Reflexão 7ª semana (dias 2, 3 e 4 de novembro)

Nesta semana de intervenção de Prática Pedagógica em creche na instituição [REDACTED] quem atuou foi a minha colega [REDACTED]. De um modo geral tudo correu como planeado e o decorrer da atividade orientada foi positivo. As crianças puderam satisfazer um pouco a necessidade que havíamos visto em atividades anteriores de encher e esvaziar e formar padrões com os elementos que foram disponibilizados. Devemos sempre “*Seguir os interesses das crianças*” (Brickman & Taylor, 1996, p.31)

Através desta atividade foi possível observar o interesse das crianças e a forma como a exploração de elementos naturais aumenta a sua capacidade de concentração ao longo da atividade, a criança fica durante muito mais tempo a explorar do que se tratasse de outro tipo de material. Por este mesmo motivo é que em dois dos dias apenas conseguimos que um grupo realizasse a atividade, as crianças estavam de tal forma envolvidas na sua exploração que considerámos ser mais vantajoso que pudessem tirar o maior partido da atividade.

Para além de trabalharem conceitos como “encher” e “esvaziar” as crianças realizaram seleção, sentiram o peso dos materiais, utilizaram diferentes estratégias para manusear os materiais, conseguiram descentralizar-se e partilhar os materiais, fizeram descobertas como se pressionassem a taça para baixo esta enchia-se de água, formaram frases completas como “estou a pôr lá dentro”, “olha aqui uma” (referindo-se à pedra), “está na minha mão” (referindo-se a uma folha), “dei uma pedra à [REDACTED]” ou frases mais simples como “abouça” (querendo dizer acabou-se, referindo-se a que já não havia mais elementos dentro de água), “tanto não” (referindo-se ao milho colocado dentro de água) ou “outra pedra” (conforme retirava as pedras de dentro de água).

Outro aspeto que devemos ter em consideração para além do tipo de material que disponibilizamos é também partir sempre dos interesses e motivações da criança para criar uma atividade motivadora e impulsionadora de aprendizagens significativas.

É também central que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo. Neste sentido os livros, brinquedos, jogos, música ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que se deseja que a criança possa viver (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17).

Ao longo de toda a semana um dos aspetos que continuamos a sentir mais dificuldade é em manter o grupo interessado e atento quando voltamos do lanche, apesar de ser a semana da Anne a intervir eu ajudo sempre que necessário, e neste momento torna-se muito complicado fazer-los retornar à calma. É necessário da nossa parte criar estratégias para combater esta falha, algumas das estratégias que já adotamos foi contar uma história, utilizar um fantoche, cantar uma música, e nenhuma delas resultou da forma que desejávamos.

Sinto que já se deu uma grande evolução no comportamento e aprendizagens das crianças, estas já estão mais calmas perante a nossa presença e já nos veem como alguém integrante do grupo.

Uma criança que tem evoluído bastante é o [REDACTED], esta criança apesar de ainda ser muito egocêntrica e querer muitas vezes as coisas para si, já mostra uma evolução e já partilha com os seus colegas, isto é algo que deve acontecer aos poucos e que deve partir da criança, e não de o adulto a obrigar a partilhar. Em conversa com a educadora [REDACTED] percebi a importância de não obrigar a criança a partilhar mas sim conversar com ela e mostrar-lhe que é possível partilhar e que ao fazer-lo vai ficar feliz. Devemos *ajudar as crianças a tomarem consciência*

dos seus próprios atos, dos efeitos desses mesmos atos sobre as pessoas e as coisas que fazem parte do seu ambiente e da forma como as escolhas podem ajudar a resolver as dificuldades e conflitos (Brickman & Taylor, 1996, p.35)

Ao longo da educação em creche quando queremos transmitir regras e limites não o devemos fazer de forma autoritária mas sim conversando com a criança, de forma assertiva, se necessário, mas levando sempre a criança a compreender o porquê de determinado limite, o que este vai implicar para si e o seu benefício. Este método é mais demorado mas a longo prazo torna-se melhor para a criança pois esta percebe o porquê de agir de determinada forma numa situação específica e já o vai querer fazer por si, e não porque foi mandada a tal. O educador apenas pode continuar a educação que é dada em casa, os valores devem ser começar a ser transmitidos em casa, na creche deve ser dada continuidade.

Quando uma criança não tem limites em casa torna-se muito mais resistente às rotinas do seu dia na creche, o que faz com que esta não se sinta segura e que esteja continuamente a testar os seus limites e a perceber até onde pode ir. Este tipo de sensibilidade perante a forma como devemos impor os limites só me começa a ser possível devido a todas as conversas que têm sido proporcionadas pela educadora [REDACTED], sinto que através delas aprendo muito sobre a filosofia de ser educador.

No decorrer desta semana percebi que para o meu ensaio investigativo iria ser muito difícil observar todas as crianças, pelo que optei por observar apenas quatro crianças durante todo o momento na manta na parte da manhã, quais as suas interações tendo por base a nova rotina introduzida (a tartaruga).

Na reunião desta semana com a professora Alzira foi-nos possível refletir sobre o facto de já nos encontrarmos a meio desta prática pedagógica e que devemos arriscar um pouco mais, pois estamos a começar a estagnar num determinado tipo de registo, é necessário avançar e tentar novos métodos como por exemplo começar a trabalhar mais em grande grupo durante a atividade orientada. Para mim faz todo o sentido que se dê esta evolução e comecemos a tentar atuar de diferentes formas, tendo sempre em conta os interesses e motivações do grupo.

Bibliografia:

Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Reflexão nº 2

Reflexão 2º semana (dias 28, 29 e 30 de setembro)

De modo geral nesta segunda semana na instituição tudo correu muito bem, toda a gente nos acolheu de forma muito positiva e as crianças já nos começam a deixar entrar no seu mundo e a fazer parte dele.

Sendo esta uma semana de observação tornou-se possível visualizar e compreender as rotinas das crianças, estas são fundamentais para elas uma vez que lhes permite perceber o que se vai passar ao longo do dia e ajuda a que estas se mantenham calmas. As rotinas “*substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia*”(Zabalza, 1998, p.53). Para esta observação tornou-se fundamental as grelhas feitas por mim e pela minha colega anteriormente, e o diário do investigador onde todos os dias ao chegar a casa completava com informação recolhida e anotada ao longo do dia.

Logo no primeiro dia algo a que chamou a minha atenção foi o facto de o [REDACTED] ter chegado e não ter desejado tirar o casaco, a educadora explicou-me que o casaco é uma segurança para ele. Foi muito interessante ver a forma como a educadora facilmente lhe conseguiu retirar o casaco, mostrou-me que é possível criar um grande vínculo com as crianças e que só quando estas sentem segurança da nossa parte (como aquela que a educadora transmite ao [REDACTED]) conseguimos que elas nos oiçam e assim se sintam calmas e capazes de começar o dia, neste caso retirando o casaco.

Ainda no acolhimento percebi que quando as crianças chegam pouco tempo depois são logo levadas a casa de banho para fazer chichi, a maioria está numa fase em que usa fralda mas já tentam que estas usem a sanita, muitos aguentam já algum tempo sem sujar a fralda pois são colocados regularmente a fazer chichi.

Neste dia a atividade orientada foi em conjunto com a sala das borboletas, foi uma atividade de manipulação da terra à qual não tive oportunidade de observar pois foi a minha colega, mas penso que ainda terei possibilidade de o fazer. O facto de não ter assistido à atividade permitiu-me ficar com as crianças que não a realizaram, aumentando assim o meu grau de proximidade com estas, no salão foi possível interagir com as crianças percebendo assim o que estas costumam fazer quando se encontram neste local.

Este primeiro dia foi muito rico em aprendizagens pois tinha pouca noção de como se processa o dia em creche, esta observação permite-me combater esta minha falha e perceber qual a melhor forma e aquela a que as crianças já estão habituadas para quando for a altura de intervir.

Em conversa com a educadora foi possível perceber a importância do retorno a calma quando as crianças estão excitadas, só depois de este retorno acontecer é possível avançar, devemos sempre transmitir calma e segurança às crianças mas comunicando de forma rigorosa e clara, deixando espaço para uma palavra assertiva no momento adequado. Devemos também elogiar a criança sempre que ela faça algo de bom, que realize uma aprendizagem ou que demonstre evolução.

Nestes dias de observação verifiquei a importância da alimentação e de como devemos educar para uma alimentação saudável e variada. Todas as crianças ao lanche da manhã comem fruta, ao almoço comem sopa, segundo e fruta e ao lanche comem pão e bebem leite ou comem um iogurte, pão e fruta. A instituição dá muita importância à alimentação das suas crianças, *para uma alimentação saudável há que escolher alimentos seguros, do ponto de vista da sua qualidade e higiene, e diversificados, por forma a satisfazer todas as necessidades e nutrientes essenciais. A variedade na alimentação é a principal forma de garantir a satisfação de todas as necessidades do organismo em nutrientes e de evitar o excesso de ingestão de eventuais substâncias com riscos para a saúde, por vezes presentes em alguns alimentos* (Nunes & Breda, s/d p.15).

É notório que as crianças dispersam com muita facilidade, as atividades na área da manta não devem ser muito longas pois é difícil que o grupo esteja atento durante muito tempo, algumas crianças dispersam mais rapidamente que outras, acabando por perturbar aquelas que ainda estão atentas. Devemos, assim, pensar em atividades que despertem a curiosidade e atenção das crianças e também que não sejam muito prolongadas.

O segundo dia de observação foi muito enriquecedor pois uma criança trouxe para a sala espinafres, salsa e couve, a educadora aproveitou este indutor para explorar estes alimentos e também alguns conceitos. Embora a atividade orientada que havia sido planeada fosse outra a educadora não desperdiçou a oportunidade. Penso ser muito importante esta atitude que a educadora tomou, devemos sempre utilizar algo que desperte a atenção das crianças, e trabalhar a partir daí.

A educadora explorou em pequenos grupos com as crianças as diferentes verduras e disponibilizou às crianças facas e panelas para que estas cortassem os alimentos e fizessem uma sopa. Foi muito interessante ver esta atividade e a forma como as crianças reagiam e como atuavam. Foi notório que todas tinham consciência de como fazer uma “sopa”, alguns cortavam pedaços maiores, outros mais pequenos e iam colocando na panela. Foi possível desenvolver a motricidade fina das crianças durante o corte na forma como agarravam a faca e tentavam cortar de forma precisa.

Apenas duas crianças fizeram algo que considero extraordinário, que mostrou a sua capacidade de observação em casa, mostrou que estão atentos ao que se passa à sua volta e que assim vão adquirindo conhecimentos. Estas após colocarem todos os elementos que acharam necessários para a confeção da sopa, fecharam a panela e dirigiram-se à área da casinha onde colocaram a panela no forno, passado algum tempo foram buscar a panela e disseram que a sopa estava pronta, uma das crianças até comeu um pouco de couve.

Outro aspeto que considerei bastante pertinente na realização desta atividade foi a escolha feita pela educadora para os grupos, logo no primeiro grupo a educadora colocou o [REDACTED] com crianças mais velhas como forma de o estimular e para que assim ele observasse o que os outros faziam e fizesse também. É necessário sermos sensíveis a estes aspetos e tentar sempre proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem para as crianças, estas devem sempre se tentar superar e devemos sempre felicitá-las quando avançam num obstáculo e levá-las sempre a querer fazer melhor.

Durante as refeições ao longo dos três dias foi possível observar que todas conseguem comer sozinhas, embora algumas precisem de alguma ajuda. O [REDACTED] come com muita facilidade, o [REDACTED] e a [REDACTED] utilizam as mãos para colocar a comida na colher. A [REDACTED] faz muita resistência à comida, é muito difícil fazê-la comer.

A [REDACTED] tem muita dificuldade em comer os alimentos sólidos, mantém-nos durante muito tempo na boca e por vezes acaba por os deitar fora, em conversa com a auxiliar foi possível perceber o porque deste comportamento, em casa a Violeta come a comida toda passada, o que dificulta na instituição a ingestão de alimentos sólidos. É muito importante conhecer a realidade da criança para lá da instituição pois só assim conseguimos compreender a origem de muitos comportamentos e tentar ajudar a ultrapassá-los.

Em suma estes três dias de observação foram fundamentais, foi possível começar a interagir com o grupo o que é essencial para que as crianças nos passem a sentir como parte ativa na sua vida na instituição a partir de agora. Já começamos a conhecer as crianças um pouco melhor e a compreender alguns dos seus comportamentos. Um longo caminho ainda existe a percorrer para que estas crianças criem uma vinculação forte connosco, espero que tal venha a acontecer e que também nós lhes possamos proporcionar experiências de aprendizagem tão boas quanto as da educadora.

Bibliografia

Nunes, E., & Breda, J. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa : Direção geral de Saúde.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Reflexão nº 14

Reflexão 14º semana (dias 4, 5 e 6 de janeiro)

Esta semana de prática pedagógica na creche da instituição [REDACTED] ficou marcada pelo facto de ser a minha última intervenção. A semana decorreu de forma positiva, sempre com o auxílio da minha colega [REDACTED].

O acolhimento desta semana decorreu normalmente, sinto que com o passar das semanas esta é uma das “tarefas” que tenho conseguido realizar sem grandes dificuldades pois tento ter sempre em atenção o facto de ser *importante que os educadores abordem de forma calma e optimista estes momentos. Mantendo-se em sintonia mas evitando a “luta” emocional, os educadores ficam disponíveis para dar confiança, apoio e tranquilidade* (Post & Hohmann, 2011, p. 213).

Apesar disto, houve uma criança, [REDACTED], que teve bastante dificuldade em acolher. Esta criança ao longo dos três dias entrou na sala já a chorar e não queria largar a sua mãe, num dos dias esta colocou-o no meu colo mesmo ele estando a chorar. Nos outros dias foi necessário a intervenção da educadora como forma de o acalmar, mas mesmo assim esta criança demorou muito tempo a fazê-lo.

A atividade orientada desta semana tinha como objetivo proporcionar às crianças um momento em que pudessem desenhar com o pincel, visto que já tinham mostrado bastante interesse em manipular o pincel. Com o decorrer da atividade e com as indicações da professora Alzira e da educadora foi-me possível observar e verificar que o facto de as crianças estarem a desenhar sentadas talvez não fosse a melhor forma de o fazer.

A configuração, a extensão, e a orientação dos traços são determinados pela construção mecânica do braço bem como pelo temperamento e estado de espírito da criança. Aqui se encontra o início do movimento expressivo, isto é, as manifestações do estado de mente momentâneo do desenhista assim como seus mais permanentes traços de personalidade. Estas qualidades mentais refletem-se constantemente na velocidade, ritmo, regularidade ou irregularidade e configuração dos movimentos do corpo, e assim deixam a sua marca nos traços de lápis ou de pincel (Arnheim, s/d p.162).

Por isto mesmo é necessário dar espaço à criança para esta se poder expressar e não mante-la “presa” à cadeira, onde algumas vezes nem consegue alcançar toda a folha. Foi possível verificar que sem qualquer indicação as crianças chegaram à mesa e sentaram-se, no primeiro grupo apenas a [REDACTED] se levantou logo no início. O [REDACTED] não se levantou mas o seu desenho concentrou-se apenas na parte inferior da folha, provavelmente por ser a zona a que chegava com maior facilidade. O [REDACTED] foi outra criança que fez em pé o seu desenho sem qualquer indicação. Depois de perceber esta questão houve algumas crianças, como o caso do [REDACTED], em que ao ver que estavam com algumas dificuldades em desenhar sugeri que se colocassem de pé. Esta foi uma hipótese que não colocámos ao pensar nesta atividade, mas é algo que no futuro iremos com certeza ter em conta.

Para além da questão motora algumas crianças atribuem significado aos seus desenhos, como por exemplo a [REDACTED] que disse “estou a fazer um crocodilo”, “é uma estrela”, e outras apenas atribuem significado por imitação, como é o caso do [REDACTED] que disse “a bola”, depois de o [REDACTED] ter dito que estava a desenhar uma bola.

A atividade de desenhar apenas decorreu em dois dias pois houve um dos dias em que foi feita a atividade da chuva, atividade que estava programada pela educadora. Foi muito interessante poder participar nesta atividade que para nós foi algo muito diferente. Fomos até ao pátio com as crianças, onde estas devidamente equipadas puderam sentir a chuva e brincar de baixo dela. Com este tipo de atividades

as crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório. A pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças. (...) Isto implica a criação de uma gramática sensorial rica que integre diversas experiências com as cores, texturas, odores, sabores e sons da natureza (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013 p.22).

Assim, as crianças “*estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua recepção sensorial*” (Post & Hohmann, 2011, p. 275).

Ao longo da semana o grupo demonstrou uma atitude calma, não diferente da observada até então, um momento possível de ser destacado foi a formação do comboio para ir lanchar na terça-feira. Aqui, em vez de chamar as crianças normalmente como costume fazer, chamei o seu nome de forma diferente, como se de um concurso se tratasse. O nome chamado era o vencedor que se poderia juntar ao comboio para depois receber o seu prémio,

lanchar. Com isto foi possível mais uma vez verificar que as crianças se entusiasmam muito mais e se mantêm atentas quando algo não é “aborrecido”, mas sim com dinâmica, diferentes entoações, quando o fazemos de forma lúdica a criança demonstra atenção e nesta chamada não houve crianças na manta a dispersarem, todas estavam atentas enquanto esperavam a sua vez.

Esta semana em conversa com a educadora [REDACTED] e a educadora [REDACTED] foi-nos possível refletir sobre a planificação e a melhor forma de a estruturarmos de forma a utilizarmos como algo que efetivamente nos ajudará na prática, pensando sobre que competências queremos desenvolver nas crianças (intencionalidades) e a melhor forma de o fazer (estratégias). Esta conversa foi muito importante para mim pois através dela foi-me possível compreender algumas intencionalidades que ainda não estavam bem definidas na minha cabeça.

Bibliografia:

Arnheim, R. (s/d) *Arte e percepção visual- uma psicologia da visão criadora*. Arte, arquitetura, urbanismo .

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

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

Anexo II- Extrato de planificações em Contexto Creche

Planificação de 16 a 18 de novembro em contexto creche

Higiene (11h00-11h15)
<u>Intencionalidade Educativa</u>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento motor: Promover a motricidade fina e global• Desenvolvimento cognitivo: Fomentar hábitos de higiene
Recursos humanos: 18 crianças; 2 estagiárias; 1 educadora; 2 auxiliares
Recursos materiais: casa de banho
Descrição: Durante o momento da higiene a estagiária incentiva as crianças a que depois de fazerem as suas necessidades e de estarem devidamente vestidas devem puxar sempre o autoclismo. A estagiária ao longo de todo o momento, vai relembrando as crianças com palavras como “não te esqueças que tens de puxar o autoclismo”, “quando acabares deves puxar o autoclismo” e incentivando com palavras como “boa”, “muito bem”, “conseguieste puxar o autoclismo”, “estou muito orgulhosa”, “estou muito contente”. Sempre que uma criança se esquecer de puxar o autoclismo, a estagiária lembra que o deve fazer. Quando alguma criança puxar o autoclismo mais que uma vez a estagiária adverte que só é necessário fazê-lo uma vez dizendo “só devemos puxar o autoclismo uma vez”, “se puxarmos mais que uma vez estamos a desperdiçar água”.

Planificação de 11 a 13 de janeiro em contexto creche

Higiene (11h00-11h15) – compreensão da sequência
<u>Intencionalidade Educativa</u>
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento motor: Promover o desenvolvimento da motricidade fina e global• Desenvolvimento cognitivo: Fomentar hábitos de higiene; Promover situações para a compreensão lógica da rotina; Fomentar a complexificação de vocabulário• Desenvolvimento socio-afetivo – Criar situações de autonomia e autoestima.
Recursos humanos: 18 crianças; 2 estagiárias; 1 educadora; 2 auxiliares
Recursos materiais: casa de banho
Estratégias: Ajudar e apoiar sempre que se verifique dificuldade por parte de criança na realização das etapas previstas a serem efetuadas no momento de higiene; explicar à criança a importância deste momento; dar tempo à criança; questionar a criança sobre as etapas deste momento; Reformular o diálogo da criança sempre que necessário; dar atenção individualizada; Responsabilizar a criança pelos seus atos; Elogiar a criança.

Anexo III – Reflexões em Contexto Jardim de Infância I

Reflexão nº 7 em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 7ª semana (dias 11, 12 e 13 de abril)

Ao longo desta semana de intervenção de Prática Pedagógica em Jardim de Infância foi a vez da minha colega [REDACTED] atuar sozinha.

O primeiro dia de intervenção ficou marcado pela introdução à metodologia de trabalho por projeto, durante o período da tarde quando em conjunto com as crianças registámos aquilo que já sabíamos sobre o corpo humano, aquilo que queríamos descobrir e como poderíamos descobrir. Todo este momento decorreu de forma positiva e todas as crianças participaram. Quem efetuou o registo foi a [REDACTED], tendo sido o meu papel de mediador e orientador de toda a conversa em conjunto com a [REDACTED] e também com a educadora. Quanto ao desempenho da [REDACTED] neste momento penso que foi muito bom, tendo conseguido captar a atenção das crianças, apenas na parte final do registo foi um pouco mais complicado para ela controlar o grupo. Tal deveu-se ao facto de as crianças já estarem à algum tempo na manta tendo por isso começado a dispersar.

Outro momento que considerei importante neste dia foi a chegada de novos membros para o grupo, mais precisamente quatro caracóis trazidos pela educadora. Foi evidente o interesse demonstrado pelas crianças, na parte da manhã algumas crianças tiveram a oportunidade de contactar com os caracóis. Na parte da tarde estes foram apresentados a todo o grupo (Fotografia 1) e as crianças demonstraram preocupação para a comida a dar aos caracóis. Ficou então decidido que o chefe do dia era o responsável por ir até à cozinha pedir folhas de alface para alimentar os caracóis. Considero uma mais-valia a existência dos caracóis na sala, uma vez que permite às crianças contactarem com os animais, aprenderem quais os cuidados a ter e também adquirirem responsabilidade ao terem que ir buscar alimento para os caracóis. A tarefa de ir buscar comida para os caracóis permite não só que as crianças adquiram responsabilidade como também regras de boa educação, ao irem pedir às senhoras da cozinha folhas de alface é necessário dizer bom dia, pedir se faz favor e também dizer obrigada.

Com a observação dos caracóis as crianças começaram a demonstrar alguns conceitos matemáticos, o [REDACTED] disse “olha ali um caracol muito grande e um muito pequenino”. *“Quando brincam e trabalham com materiais as crianças observam diferenças e comparam qualidades que lhe são particularmente significativas. Frequentemente ficam espantadas com os tamanhos relativos das coisas”* (Hohmann & Weikart, 2011, p.707).



Fotografia 1- Observando os caracóis

Na terça-feira a leitura da história feita pela [REDACTED] foi num tom de voz bastante calmo e com pouca entoação, penso que no seu lugar teria feito esta leitura de forma mais expressiva, mas apesar disto senti que as crianças ouviram bastante atentas pelo que esta forma de contar uma história possa ser uma boa estratégia com este grupo.

Neste dia tivemos a oportunidade de acompanhar as crianças numa saída à rua (Fotografia 2). Esta saída consistiu em ir até ao jardim para que as crianças pudessem contactar com a natureza e apanhar flores.

“A natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e a aprendizagem. As crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21-22) .

Foi uma manhã muito agradável que me permitiu observar como as crianças se comportam em ambiente fora do jardim-de-infância. Decorreu tudo da melhor forma possível, as crianças demonstraram muito interesse e apanharam bastantes flores. Percebi que as crianças fora do seu ambiente são um pouco mais receosas portando-se bem e não se afastando muito do grupo. A grande aprendizagem deste momento para mim foi a importância de ir conversando com as crianças sobre o que estas vão vendo, desta forma é possível compreender o pensamento das crianças, como por exemplo ao olhar para o rio e para as algas algumas crianças iam dizendo que se tratavam de crocodilos.



Fotografia 2- Saída à rua

A parte da tarde deste dia foi dedicada à exploração de plantas trazidas por mim e pela minha colega [REDACTED] e também das flores apanhadas pelas crianças. Apesar das crianças terem apreendido os conteúdos pretendidos como que se trata de uma planta e quais os seus constituintes, todo este momento foi muito agitado. É muito difícil manter o grupo atento na manta, apesar de estarmos a observar elementos novos as crianças dispersam com muita facilidade. A [REDACTED] tentou manter a ordem neste momento mas foi um pouco complicado.

No último dia de intervenção desta semana, começámos o dia com o registo de portefólio, algo que nunca havíamos feito, neste a criança individualmente olhava para uma fotografia sua tirada no dia anterior durante a saída por nós, e conversava connosco dizendo-nos o que sentiu nesse dia. Depois de efetuarmos o registo do que a criança havia dito esta colava na mesma folha uma flor por si apanhada e também escrevia o seu nome, abordando assim a

iniciação à escrita. “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p.69). Este registo foi iniciado de manhã uma vez que as crianças têm um grande período de tempo de brincadeira livre (entre as oito e meia e as nove e vinte) para dar tempo que cheguem todas as crianças. Desta forma considerámos pertinente utilizar este tempo para realizar este registo individual, na próxima semana iremos continuar este registo uma vez que neste dia não tivemos tempo de o realizar com todas as crianças. Penso que a realização deste tipo de registo para o portefólio foi uma mais-valia para mim, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de realizar nenhum e ao fazê-lo ajudou-me a pensar sobre a forma como o iria realizar, para além do conteúdo, é também importante pensar na parte estética.

A atividade de expressão motora deste dia teve como principal foco o equilíbrio. Penso que a atividade decorreu de forma positiva e a [REDACTED] conseguiu não só controlar o grupo como dar todas as indicações necessárias de forma bastante compreensível e ajudou as crianças sempre que foi necessário.

Ainda da parte da manhã depois da atividade de expressão motora, proporcionámos às crianças um momento na sala de jogo de sombras. O jogo consistia em algumas crianças irem para de trás do lençol apresentando-se uma de cada vez junto do foco de luz para que as restantes crianças pudessem identificar de que criança se tratava. Foi um momento muito bom, as crianças ouviram e participaram, penso que o facto de se tratar de algo novo e diferente, estando toda a sala escura, auxiliou ao bom decorrer da atividade. Esta semana decidimos realizar mais do que uma atividade na parte da manhã de quarta-feira uma vez que no fim da atividade de expressão motora há ainda normalmente tempo para explorar mais alguma atividade com as crianças. Da parte da tarde trabalhamos um pouco mais com as crianças o projeto relativo ao corpo humano, as crianças observaram a pesquisa trazida de casa por algumas crianças e também os livros por nós disponibilizados. Este projeto está a ser desenvolvido desde a semana passada, nos momentos da tarde e em princípio terminará na próxima semana ou na seguinte.



Fotografia 3- Circuito equilíbrio

Em suma penso que a semana foi bastante positiva e foram várias as aprendizagens que realizei, sendo uma que ainda não referi, uma estratégia para que as crianças estejam um pouco mais sossegadas na manta. No decorrer desta semana percebemos com o auxílio da educadora que colocar as crianças bem juntinhas umas das outras na manta ajuda a que estas se mantenham um pouco mais calmas, uma vez que não têm tanto espaço para se mexerem e dispersarem.

Bibliografia:

Educação, M. d. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto editora.

Reflexão da 1ª e 2ª semana em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 1ª e 2ª semanas (dias 23, 24, 29 de fevereiro e 1 e 2 de março)

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I foi-nos proposto observar e atuar na mesma instituição do semestre passado [REDACTED]. A sala que nos foi atribuída foi a sala das andorinhas, esta sala é composta por crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos.

Estas duas primeiras semanas do semestre foram semanas de observação, foi através desta que nos vai ser possível começar a conhecer o grupo e as suas rotinas, bem como iniciar a nossa relação com o grupo, sendo por tudo isto uma semana bastante importante, porque

Observar proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o eu elas estão sentindo, aprendendo e pensando (Jablon, Dombro & Dichtelmlkiller, 2009, p.13).

Sinto que fomos novamente bastante bem recebidas, tal como aconteceu no semestre anterior. A educadora [REDACTED] foi bastante prestável colocando-nos desde o início à vontade para realizar qualquer questão e explicar-nos todo o funcionamento da sala. A auxiliar de ação educativa da nossa sala, [REDACTED], foi também bastante cordial e

prestativa dando-nos dicas de qual a melhor forma de agirmos na hora de almoço e também no momento posterior à sesta.

Também me senti bastante bem recebida por parte das crianças, acolheram-nos desde o início e não sentiram qualquer problema em se aproximar e conversar connosco. Tal ficou evidente quando, logo no período da manhã, uma criança, o [REDACTED], veio ter comigo e pediu-me para lhe atar o sapato. Outras situações semelhantes de crianças a virem ter comigo foram frequentes ao longo do dia, sendo que uma situação em particular me deixou bastante contente. Após o almoço no momento de despir o bibe, uma criança, [REDACTED], com a qual ainda não tinha tido oportunidade de me aproximar, e que eu pensava estar um pouco reticente com a situação de pessoas novas na sala, dirigiu-se a mim para que lhe guardasse o bibe. São pequenos gestos como este que me fazem acreditar que dentro de poucas semanas será possível ter criado uma ligação com estas crianças, pois, só depois de termos criado essa ligação, de conhecermos o grupo, quais os seus interesses e motivações, será possível que o grupo siga as nossas orientações.

Senti algum receio pelo começo desta Prática, pois a minha experiência em Jardim de Infância é muito curta, que conta, apenas, com alguns dias na Prática Pedagógica do 3º ano. Apesar deste receio tentei estar o mais atenta possível e compreender o funcionamento da sala, bem como o papel da educadora e a forma como ela interage com o grupo. Esta observação é fundamental para a nossa futura intervenção, este é o momento que temos para perceber cada parte da rotina, compreender como a educadora explora as atividades e, também, como lidera o grupo pois,

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador 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 (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Durante estas semanas de observação utilizámos como auxílio na recolha de dados registos fotográficos e observação direta, os dados recolhidos auxiliarão a caracterizar quer o grupo de crianças quer a própria sala das andorinhas.

Uma grande surpresa, para mim, ao longo destas semanas foi a autonomia que as crianças revelaram. Tendo efetuado a Prática em Creche há pouco tempo ainda tinha em mente os momentos em que as crianças necessitam de auxílio. As crianças da sala das andorinhas são bastante autónomas, necessitando apenas de ajuda para atar os sapatos, sendo ainda, por isso mesmo, um pouco difícil saber o que fazer nos diversos momentos da rotina. O grupo realiza todas as tarefas sozinho, não sendo necessário auxiliar nos momentos de higiene nem nos momentos de refeições, pelo que possuímos um papel menos ativo nestes momentos. Na próxima semana tentarei compreender melhor qual a postura que devo adotar de forma a não condicionar a autonomia das crianças.

Através da observação foi-me possível compreender toda a rotina do grupo e a forma como esta já se encontra interiorizada nas crianças.

À segunda-feira é dia de piscina, foi muito importante para mim ir com as crianças neste momento, pois confesso que não sabia de que forma se processava todo este momento exterior à instituição. Como não foram todas as crianças não foi um momento muito complicado, consegui auxiliar algumas crianças enquanto a auxiliar e a Anne auxiliavam outras.

Na segunda semana de observação tive também a oportunidade de acompanhar as crianças numa saída até ao museu de imagem e movimento (mimo). Com esta saída foi-me possível observar como as crianças reagem a este tipo de situações, correu tudo da melhor forma possível e as crianças apesar de estarem entusiasmadas cumpriram sempre com todas as orientações dadas. Foi uma saída bastante interessante para as crianças pois para além de observarem também construíram utilizando a sua imaginação e criatividade.

Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras crianças (Craidy & Kaercher, 2001, p.68).

Um dos momentos mais importante para mim ao longo destas duas semanas, foi precisamente no último dia de observação. Durante o almoço dirigi-me até uma criança ([REDACTED]) que faz muita resistência para comer alimentos sólidos. O seu almoço todos os dias é sopa passada e apesar de a educadora lhe cortar em pedaços pequenos a fruta ele mantém-na na boca sem mastigar ou engolir. Tentei conversar com esta criança durante um bocado e incentivava-a a que mastigasse a pera que tinha na boca, inicialmente a criança não prestou sequer atenção ao que eu disse mas ao fim de algum tempo e mais alguma conversa sobre os amigos estarem todos a comer e que pera era bom, a criança começou finalmente a mastigar. Foi um momento muito bom em que todos aplaudimos e felicitámos a criança pela sua conquista. A criança ficou tão feliz que continuou a comer a pera olhando para mim com um sorriso esperando que a voltasse a felicitar. Consegui que a criança comesse metade da pera que tinha no prato felicitando-a sempre que mastigava e engolia um bocado. Ao longo de todo este momento tentei adotar uma postura de encorajamento uma vez que, *As pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações*

positivas e recíprocas com elas- relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar-e-receber (Post & Hohmann, 2011, p.14).

Estas semanas foram muito importante para mim, não só para conhecer o grupo e as suas rotinas como também para começar a criar uma relação com este grupo. Começa aqui uma nova etapa neste meu percurso em concretizar o meu sonho, ser Educadora de Infância.

Bibliografia:

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil para que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Jablon, J. , Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação- do nascimento aos oito anos.* São Paulo: Artmed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão nº 5 em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 5ª semana (dias 29 e 30 de março)

Esta semana de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, para além de se ter realizado em apenas dois dias ficou também marcada por ser a primeira intervenção que realizámos com o grupo. Tratou-se de uma intervenção conjunta com a minha parceira [REDACTED]

Tendo sido esta a nossa primeira intervenção, estava com alguns receios sobre a forma como as crianças iriam reagir às nossas orientações. Penso que relativamente ao comportamento das crianças decorreu tudo de forma positiva, as crianças seguiram as nossas orientações e o seu comportamento foi aceitável tendo em conta que esta foi a primeira vez que tomámos o lugar da educadora.

A leitura da história “Mariluz Avestruz” foi uma agradável surpresa para mim pois ao longo das semanas anteriores sempre que tive a oportunidade de ver a leitura de uma história as crianças demonstravam pouca atenção e interesse, fazendo também muito barulho. Durante a leitura desta história as crianças permaneceram todas caladas e atentas conseguindo no final rever a história e algumas das suas personagens. Tal pode dever-se ao facto de se tratar de uma história nova para eles.

A nossa primeira atividade orientada tinha como objetivo sistematizar os conteúdos abordados previamente pela educadora relativos aos animais. Para tal elaborámos uma tabela onde as crianças assinalavam as características do animal que escolhessem. As características a identificar eram o tipo de revestimento, o nº de patas e o local onde vive o animal.

Ao longo da atividade percebemos que esta tabela apresenta um grau de dificuldade muito elevado para crianças desta faixa etária. A tabela estava um pouco confusa devido ao facto de ter as linhas pouco salientes e por exigir à criança não só uma leitura vertical como simultaneamente horizontal, devendo a criança fazer a correspondência das duas leituras assinalando o seu cruzamento.

A primeira criança a preencher a tabela fê-lo sem grande dificuldade conseguindo assinalar corretamente as características do animal escolhido. A criança seguinte mostrou alguma dificuldade em assinalar na linha certa a característica do animal tentando assinalar sempre na primeira linha. Ao fim de algumas crianças preencherem o quadro fomos percebendo que as crianças tinham dificuldade em assinalar na linha correta querendo sempre preencher na primeira linha e que por vezes queriam assinalar com o próprio animal e não com as cruzes que tinham essa função.

Após a intervenção da professora Alzira percebemos que o melhor seria alterar o preenchimento da tabela eliminando todas as linhas deixando apenas a primeira pois a criança ainda não consegue fazer uma leitura vertical seguida de uma horizontal.

Outro aspeto que tornou a tabela difícil para esta faixa etária foi as três características distintas estarem todas agrupadas, as crianças preencheram a tabela como se fosse três tabelas distintas.

Se realizasse agora esta atividade orientada a tabela seria formada de uma forma totalmente diferente, teria mais cor para que a criança identificasse as diferentes características e seria apenas de leitura vertical onde a criança assinalaria sempre com a imagem do animal e não com uma cruz.

Tratou-se de uma tabela demasiado abstrata que exigia das crianças um conhecimento muito profundo dos animais e das suas características, apesar de se tratar de uma tabela de sistematização de conteúdos as crianças deveriam ter o animal ou a sua representação ao seu alcance para manusear.

As crianças realizaram novamente o preenchimento da tabela apenas com a primeira linha e foi possível verificar que quase todas compreendiam como proceder ao seu preenchimento.

Para além da compreensão do preenchimento da tabela também observámos se a criança conhecia todos os animais que lhe apresentámos, sendo que apenas quatro crianças (██████████) não conseguiram identificar todos os animais.

Outro aspeto que tivemos em atenção foi perceber se a criança identifica os números representados, desde o zero até ao quatro. Neste campo percebemos que são muitas as crianças que ainda não identificam o número apesar de saberem a sequência oralmente. Ainda foi possível observar que uma criança confundiu o zero com a letra “o” (██████████) e outra com o número oito (██████████). É possível ainda afirmar que a maioria das crianças consegue identificar onde vivem os animais. Todos estes dados estão registados no descritor de desempenho que segue em anexo.

Com a realização desta atividade e com as falhas que apresentou, é-me possível concluir e refletir sobre a importância da observação e de perceber que por vezes não são as crianças que não sabem, somos nós que não sabemos adaptar os instrumentos de forma a que elas nos consigam mostrar aquilo que realmente conseguem fazer. *Observar proporciona as informações de que você necessita para (...) possibilitar que sejam aprendizes bem sucedidos* (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.13). Senão fosse a intervenção da professora Alzira e a alteração que fizemos no preenchimento da tabela iríamos concluir que as crianças não tinham compreendido e apreendido as diferentes características dos animais. Quando na realidade a maioria das crianças sabe as características dos animais assim como identificar os diferentes tipos de revestimentos, alguns dos números, de zero até quatro, e sabem identificar os diferentes locais onde vivem os animais.

Penso que esta falha serviu para me enriquecer e fazer crescer enquanto futura educadora. Devemos sempre ajustar as atividades à fase de desenvolvimento em que cada criança se encontra, devendo sempre aumentar o grau de dificuldade, gradualmente, tendo em conta cada criança e aquilo que ela já consegue fazer. *O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades* (Ministério da Educação, 1997, p.25).

No segundo dia de intervenção sinto que conseguimos conduzir a atividade de expressão motora de uma forma positiva. As crianças estavam entusiasmadas e alterámos um pouco a nossa planificação pois as crianças mostraram-nos que também elas queriam liderar. Penso que seguir as indicações das crianças é algo muito importante, pois apesar de termos planificado que apenas nós iríamos ser o “rei” e dar as indicações, as crianças mostraram bastante interesse em também elas dizerem aos colegas que animal estes deviam imitar. Depois de dada a indicação pela educadora levámos as crianças uma de cada vez a ser o “rei” dizendo aos colegas que animal estes deveriam imitar. Esta atividade orientada de expressão motora serviu também para ir ao encontro da atividade realizada no dia anterior sobre os animais. Ao planificar as atividades devemos ter *em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças* (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Outro aspeto que gostaria de salientar é a dificuldade que sinto em preencher o descritor de desempenho, sinto que ainda não consigo sintetizar e registar apenas o fundamental, como forma de ultrapassar esta dificuldade penso que talvez possa ajudar pensar previamente sobre o que quero realmente observar e apenas registar esses dados.

Bibliografia:

Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação- do nascimento aos oito anos*. São Paulo: Artmed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação*

Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão nº15 em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 15ª semana (6, 7 e 8 de junho)

Esta semana de intervenção de Prática Pedagógica na instituição ██████████ ficou marcada pela atuação da minha colega ██████████, tendo sido o meu papel auxiliá-la em tudo o necessário.

A semana decorreu de forma positiva, sendo de realçar relativamente aos momentos da rotina, o momento da manta na manhã de terça-feira. Este momento foi muito agitado uma vez que várias crianças entraram na sala um pouco perturbadas. A [redacted] entrou na sala e juntou-se ao grupo na manta a chorar pela sua mãe, demorando um pouco a acalmar, outra criança que destabilizou o grupo com a sua chegada foi o [redacted], que queria ficar sozinho num canto. Mas a criança que mais destabilizou o grupo com a sua chegada foi o [redacted] com um choro e gritos descontrolados. O facto de as crianças chegarem deste modo à sala de atividades condiciona bastante o trabalho que está a ser desenvolvido com as restantes crianças, neste caso o grupo estava calmo e ouvir a música que utilizámos como estratégia, e foi muito difícil para todos manterem a calma e atenção com uma energia tão pesada na sala. É necessário da nossa parte tentar manter a calma num momento como este apesar da dificuldade, *professor deve aprender a parecer calmo em face de estados de perturbação violenta que as crianças atingem, algumas vezes. Mesmo se o professor não se sente calmo, é importante transmitir tranquilidade às crianças* (DeVries & Zan, 1998, p.92).

Este momento na manta sempre foi um pouco complicado para nós devido à agitação característica do grupo, mas neste dia foi especialmente difícil captar a atenção das crianças. Neste momento de manta tentamos utilizar estratégias que captem a atenção das crianças e que as acalmem, este é um momento que é sempre previamente pensado por nós. Tentamos também ser líderes e orientar as crianças.

O professor tem um papel duplo durante a roda. Em primeiro lugar ele a planeja. Uma boa reunião do grupo não ocorre espontaneamente, mas exige um cuidadoso planeamento. Em segundo lugar, durante a roda, o professor assume um papel de liderança um pouco diferente do papel do professor em outros momentos do dia (DeVries & Zan, 1998, p.117).

Todos os momentos da rotina no dia uma criança são importantes e cada um contribui com diferentes aprendizagens para as crianças. Esta semana algo que despertou o meu interesse no momento de brincadeira livre, pela manhã, foi a facilidade com que [redacted] construiu um puzzle (Fotografia 1) que não tem por habito fazer. Através desta observação foi-me possível perceber que esta criança já não utiliza apenas a forma para completar o puzzle mas também a imagem.

Ainda neste momento de brincadeira numa outra área, estava uma criança, [redacted] na área da garagem a despejar a caixa cheia de carros, antes de ir ter com ele e explicar-lhe que não devia despejar a caixa e utilizar apenas os carrinhos com que ia brincar, e entretanto uma criança chamou-me e quando cheguei junto do [redacted] vi que este tinha utilizado todos os carrinhos para fazer um fila (Fotografia 2), apesar de não ter utilizado nenhum critério para além de serem carros a criança está a desenvolver o seu raciocínio lógico



Fotografia 2- [redacted] com os carrinhos

matemático que eu teria interrompido senão tivesse sido chamada por outra criança. Por vezes é necessário esperar um pouco para perceber o que a criança vai realmente fazer e só depois intervir se necessário.

Outro momento da rotina importante de destacar e ao qual até agora não dei a devida importância é o momento de lavagem das mãos (Fotografia 3).



Fotografia 1- [redacted]. a fazer um puzzle



Fotografia 3- Leonor S. a colocar sabonete

Sendo crianças com alguma autonomia tomava este momento como algo que as crianças já dominavam, depois de uma conversa com a educadora [redacted] percebi que este momento deve ser acompanhado de perto pelo educador e que é necessário alertar as crianças para o gasto desnecessário de água e de papel. A lavagem das mãos em si é algo que é já é muito batalhado na creche e que a maioria das crianças parece já dominar. É muito importante que este momento seja feito em casas de banho adequadas como a da sala e não como as do salão que têm os lavatórios muito altos. *Os lavatórios e as sanitas devem ser baixos; as torneiras, e também o sabonete e os cestos de papéis, devem ser adequados às crianças* (Post & Hohmman, 2011, p.230).

Relativamente às atividades orientadas desta semana as crianças demonstraram bastante interesse, a atividade de massa mágica levou as crianças a questionarem-se sobre como manteriam a massa agarrada na mão se ela escorria sempre. Algumas crianças não se queriam sujar (Fotografia 4) tendo por isso usufruído pouco da atividade.



Fotografia 4- [redacted] com receio em se sujar

Penso que atividade que mais despertou o interesse e curiosidade das crianças foi a exploração das formigas, todas as crianças na manta queriam observar as formigas dentro do frasco (Fotografia 5). Mais uma vez foi-nos possível confirmar a importância de seguir os interesses das crianças, desta forma as crianças estão mais interessadas, empenhadas atentas e propícias e realizarem aprendizagens significativas.

Os educadores proporcionam os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarrega-las com coisas que pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem (Post & Hohmann, 2011, p.83).



Fotografia 5- Crianças a observarem as formigas

Bibliografia:

DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil- o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo: Artmed.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reflexão nº8 em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 8ª semana (dias 18, 19 e 20 de abril)

Esta semana de Prática Pedagógica na instituição [REDACTED], o principal interveniente fui eu, uma vez que se tratou da minha semana de intervenção. Conte sempre com o auxílio da minha colega [REDACTED], assim como da educadora e da auxiliar.

No primeiro dia de intervenção (segunda-feira) foi dia de piscina, sendo que apenas acompanho as crianças a esta se forem a maioria das crianças, neste dia apenas foram oito crianças à piscina, pelo que fiquei na instituição com todas as crianças que não foram, oito crianças.

Foi uma nova experiência para mim ficar com tão poucas crianças e sem a minha parceira [REDACTED]. Sinto que foi um momento muito positivo e um momento em que foi possível realizar um trabalho mais individualizado conseguindo orientar melhor o grupo, uma vez que estavam muito menos crianças na sala. As crianças estavam visivelmente mais calmas e foi possível contar uma história sem interrupções e colocar todas as crianças a desenhar e a explicar o significado do seu desenho sem grandes confusões. Considero que é uma mais-valia trabalhar com pequenos grupos pois desta forma é possível um tipo de acompanhamento mais diferenciado do que quando se trabalha com todo o grupo. Para além de ser possível observar melhor as crianças, quando o grupo é grande acabam por existir muitas mais distrações. Assim é possível diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição de auto-estima (Ministério da Educação, 1997, p.50).

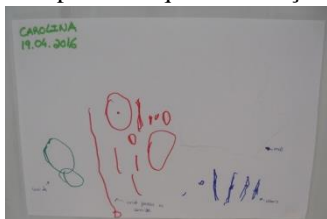
O facto de ter ficado com apenas oito crianças na sala permitiu-me observar com mais atenção o desenho de cada uma. Com esta observação percebi que a [REDACTED] tem muito medo de desenhar mal, pelo que apenas quer desenhar aquilo que já sabe. Não quis desenhar a borboleta da história nem o elefante dizendo que não conseguia. Como forma de auxílio observou as imagens do livro e mesmo assim não quis desenhar, apenas quando lhe perguntei se queria desenhar algo que não fosse da história desenhou a mãe o pai e o sol. Sinto que é um caso ao qual devemos estar atentas, devendo sempre tentar que a [REDACTED] comece a desenhar fora da sua zona de conforto.

A sugestão mais útil que provém do estudo dos estágios de desenvolvimento é que todo o ensino deve basear numa consciência de que a concepção visual do estudante está se desenvolvendo de acordo com seus próprios princípios, e que as intervenções do professor devem ser dirigidas pela exigência do processo individual de crescimento em qualquer tempo (Arnheim, s/d, p.193).

O segundo dia de intervenção decorreu de forma positiva sendo de realçar a utilização de uma nova estratégia para tentar controlar o grupo na manta. Esta estratégia consistiu em colocar uma música calma e ir pedindo às crianças que a ouvissem e sempre que estas se começavam a distrair ou a fazer mais barulho pedia novamente que ouvissem a música, controlando assim com o auxílio da música todo o momento da manta. Penso que esta estratégia foi muito boa e com a qual foi possível obter resultados positivos e durante a manhã, na manta, as crianças estavam muito mais calmas e foi possível orientar o grupo de uma forma muito mais tranquila. É uma estratégia que sem dúvida iremos usar novamente, assim como experimentar outras estratégias pois ao utilizar sempre a mesma deixa de surtir efeito perante as crianças.

Foi notória a melhoria no comportamento das crianças o que me permitiu estar um pouco mais atenta durante o momento de marcação de presenças e em reflexão com a professora Alzira compreendi que esta marcação ainda não faz muito sentido para as crianças. As crianças completam o quadro sem perceberem o seu verdadeiro significado, penso ser necessário dar mais ênfase a este momento e explicar melhor como se processa o seu preenchimento para que as crianças saibam fazer a sua correta leitura e preenchimento.

Um momento que para mim foi muito especial foi quando em brincadeira livre a [REDACTED] resolveu fazer um desenho (Fotografia 1) e no fim me explicou o que havia desenhado. No seu desenho constavam partes do corpo humano que tínhamos visto no dia anterior durante a continuação do nosso projeto sobre o corpo humano. É muito bom perceber que as crianças realmente aprendem connosco e estão a ouvir-nos mesmo quando parecem estar completamente distraídas como era o caso da Carolina na tarde de segunda-feira. Ao ver o desenho da Carolina feito sem ter sido solicitado mostrou-me que por vezes subestimamos as crianças e aquilo que elas em tão pouco tempo apreendem. Com esta participação não solicitada da [REDACTED] torna-se evidente que as crianças conhecem o projeto e fazem parte dele ativamente. Ainda neste dia, no âmbito do projeto foi possível realizar com as crianças a silhueta de uma delas onde depois as crianças desenharam na mesma aquilo que já sabiam e já tinham descoberto sobre quais as partes do corpo humano (Fotografia 2).



Fotografia 1- Desenho da [REDACTED]

O terceiro e último dia de intervenção desta semana ficou marcado pela saída à biblioteca municipal. Nesta as crianças tiveram a oportunidade de escutar a história “A Zebra Camila” e no final realizar uma pequena atividade onde colavam as riscas da zebra (Fotografia 3). É notório que as crianças já estão habituadas às saídas tendo sempre um bom comportamento. A distância foi curta tendo este fator também auxiliado. O meu papel neste momento foi de orientadora quer ao longo do percurso quer de comportamentos dentro da biblioteca.



Fotografia 2- silhueta partes do corpo

Ainda neste último dia foi possível realizar com outro grupo de crianças a silhueta de uma para que posteriormente possam desenharem nela o que aprenderam sobre o que temos dentro do nosso corpo. Este desenho sintetizador de conceitos adquiridos apenas será realizado na próxima semana uma vez que neste dia o tempo já não permitiu que tal acontecesse.

Relativamente aos momentos da rotina penso que as crianças seguem as minhas indicações com facilidade revelando-se bastantes autónomas, sendo de realçar que às crianças já foi introduzido o garfo na refeição e que todas as crianças o utilizam com poucas dificuldades. A criança que aparentemente tem mais dificuldade em comer com o garfo é a Salomé que apesar disso tem melhorado todos os dias e o Salvador por utilizar o garfo para magoar os amigos.



Fotografia 3- atividade de colagem das riscas nas zebras

Considero também importante referir a mudança que realizámos esta semana na disposição da sala. Esta mudança surgiu com a necessidade de as crianças quando sentadas na manta não conseguirem ver bem o quadro de presenças perdendo assim o interesse e não compreendendo o seu significado e como se preenche. Desta forma, com a mudança efetuada pretendemos que as crianças consigam com maior facilidade acompanhar o preenchimento do quadro de presenças. *Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças* (Hohmann & Weikart, 2011 p.171).

Bibliografia:

- Arnheim, R. (s/d) *Arte e percepção visual*. Arte arquitetura urbanismo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reflexão nº14 em contexto Jardim de Infância I

Reflexão 14ª semana (dias 30 e 31 de maio e 1 de junho)

Esta semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância-Jardim de Infância I na Creche e Jardim de Infância [REDACTED] ficou marcada pela minha intervenção.

Foi uma semana diferente uma vez que nesta se comemorou o dia Mundial da criança, existiu também uma mudança de orientador cooperante. A nossa orientadora até então, [REDACTED], terminou o seu contrato e regressou a educadora da sala, [REDACTED], que estava de baixa e ainda não tínhamos tido a oportunidade de trabalhar com ela.

Apesar da dificuldade evidente da mudança de cooperante nesta fase final de estágio penso que tudo decorreu de forma positiva e ainda podemos aprender muito com a educadora [REDACTED]. Esta mudança também se sentiu nas

crianças que estavam mais agitadas, e tentam agora testar-nos novamente uma vez que se encontra outra pessoa responsável na sala.

Como habitual, no primeiro dia de intervenção desta semana, as crianças foram até à piscina para a sua aula de adaptação ao meio aquático. Nesta tarde, uma vez que ao longo da semana saímos às quatro e meia, não realizámos nenhuma atividade orientada com as crianças. Apenas realizei o meu ensaio investigativo, sendo que uma das crianças da minha amostra esteve a faltar por se encontrar de férias.

A atividade orientada de terça-feira tinha como propósito lembrar com as crianças conceitos relativos aos constituintes de uma planta, abordados anteriormente. Para tal, levei várias plantas onde mostrei os seus constituintes, raiz, caule, folha, flor e frutos (Fotografia 1). *Na educação de infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta* (Glauert, 2004, p.71). A atividade não correu como previsto uma vez que as plantas traziam várias formigas, e como é natural as crianças concentraram o seu interesse nelas e não nas plantas.



Fotografia 1- [redacted] a observar a planta

Sinto que ao longo deste momento da atividade orientada me senti um pouco confusa em relação ao que deveria fazer, percebi que deveria deixar as crianças observarem um pouco as formigas. *Os educadores também apoiam a interação continuada das crianças com materiais e actividades em que manifestam interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse* (Post & Hohmann, 2011 p.82). Tornou-se um momento desordenado na manta e segui o conselho da educadora [redacted], deixar a manta e passar em pequenos grupos para as mesas e só aí explorar com as crianças os constituintes das plantas. Penso que deveria ter tido uma atitude mais assertiva neste momento e ter mediado o momento para que não se tornasse tão desordenado, conseguindo assim em grande grupo observar os constituintes da planta tal como havia sido planificado.

Nas mesas depois de identificarem os constituintes das plantas propus às crianças que realizassem uma pintura da planta onde identificariam novamente os seus constituintes (Fotografia 2). *A pintura é uma forma espontânea de experiência plástica, (...) deve ser incitada e estimulada na Escola, toda a sua pujança sensorial todo o seu poder criador levará a criança a exprimir as suas emoções* (Ministério da Educação e das Universidades, s/d, p.45). Tratou-se novamente de um momento confuso pois ao explorar a planta com pequenos grupos senti que deveria propor a pintura a todo o pequeno grupo e não dividir novamente, apesar de uma vez mais não ser o que tínhamos planificado. O primeiro grupo era composto por cinco elementos o que dificultou a minha orientação às crianças uma vez que para pintura com tintas eram muitas crianças em simultâneo. Rapidamente percebi que não tinha sido a melhor escolha e que era bastante difícil estar perto de todas, auxiliar e orientar na forma como deveriam agarrar o pincel e ainda orientar o seu pensamento na representação do que estavam a desenhar.



Fotografia 2- [redacted] e [redacted] a pintar

Neste grupo composto pelo [redacted], [redacted], [redacted], [redacted] e [redacted], foi o [redacted] a criança que melhor representou os constituintes das plantas, sendo que a [redacted] nem sequer representou uma planta. A sua pintura era relacionada com um filme de monstros que tinha em casa. Se o grupo fosse mais pequeno teria sido possível orientar o pensamento da [redacted] para que esta tentasse representar os vários constituintes das plantas.

Os restantes grupos de crianças que formei foram de apenas dois elementos, tendo sido evidente a diferença na minha orientação e disponibilidade para auxiliar as crianças.

É necessário, da minha parte criar um tipo de pensamento que me leve a antever todas as possibilidades de execução de uma atividade de forma a minimizar este tipo de situações. Penso ter sido importante esta situação, fez-me refletir e perceber que não agi da forma mais correta conseguindo em seguida alterar a estratégia e a organização da atividade. Apesar de ter planificado com duas crianças o decorrer da atividade levou-me a tomar algumas decisões como forma de controlar o momento que não foram as mais adequadas.

A prática de pensar a própria aula, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar assim dentro e fora, pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo como contribui também para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham o seu quotidiano escolar (Vieira, 2011, p.168).

Esta atividade permitiu-nos ainda perceber que as crianças demonstraram bastante interesse pelas formigas (Fotografia 3), de modo que na próxima semana iremos levar formigas para que as crianças as possam observar livremente. *Os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou atividades* (Post & Hohmann, 2011, p.74).



Fotografia 3- [redacted] a ver as formigas

No terceiro e último dia de intervenção desta décima quarta semana de Prática Pedagógica foi dia Mundial da Criança. Foi muito bom poder participar nas comemorações deste dia e partilhar da felicidade das crianças. O dia foi dedicado a elas e as atividades (Fotografias 4 e 5) dinamizadas pelas educadoras, tendo sido o nosso papel de orientadoras do grupo e não dinamizadoras de atividades. Pela manhã as crianças tiveram a oportunidade de brincar juntamente connosco na sala vestindo diversas roupas e dançando ao som de música proveniente de cd's. Ainda na manhã foi possível assistirem a um teatro e realizarem uma pequena aula de zumba, a parte da tarde ficou reservada para a brincadeira livre com música e bolinhas de sabão. *É função do adulto animar, apoiar, sugerir alternativas, participar ativamente nos jogos e atividades lúdicas das crianças* (Zabalza, 1998, p.192).

É muito bom existirem dias assim em que apenas se pensa na diversão e na alegria das crianças, claro que é algo muito importante e a ter em conta sempre. Neste dia para além de se pensar no desenvolvimento das crianças e em proporcionar atividades que vão ao encontro da estimulação deste mesmo desenvolvimento, valoriza-se mais a brincadeira e o prazer por si só.



Fotografia 4- Grupo preparado para ver o teatro



Fotografia 5- Aula de zumba

Bibliografia:

Glauert, E. (2004). A ciência na Educação de Infância. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a educação de infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto editora.

Ministério da Educação e das Universidades (s/d) *Prespectivas de Educação em Jardim de Infância*. Direção geral do ensino básico.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Reflexão nº10

Reflexão 10ª semana (dias 2, 3 e 4 de maio)

Esta semana de intervenção de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I ficou marcada pela minha atuação, tendo sido sempre prontamente auxiliada pela minha colega [redacted] assim como pela educadora [redacted] e a auxiliar de ação educativa [redacted].

Esta foi uma semana de bastantes saídas, sendo que na segunda-feira fomos como habitualmente à piscina, na terça-feira fomos até ao mercado santana para uma atividade sobre segurança rodoviária e por último na quarta-feira fomos até à mercearia próxima do ninho para que as crianças comprassem ingredientes para fazer um bolo.

A segunda-feira foi então dia de piscina, neste dia pela primeira vez fomos até à mesma em carrinhas do académico, sendo que anteriormente apenas tínhamos ido de autocarro. O facto de irmos de carrinha implicou que cada uma de nós fosse numa carrinha diferente de modo a que todas as crianças fossem acompanhadas por uma de nós. Foi uma experiência nova que me permitiu observar que as crianças foram muito mais sossegadas uma vez que para elas também se trata de uma situação diferente.

A manhã de terça-feira foi passada no mercado Santana numa atividade de prevenção rodoviária dinamizada pela ACP-KIDS (automóvel clube de Portugal). Nesta as crianças tiveram a oportunidade de simular algumas situações que acontecem no dia-a-dia, como atravessar uma estrada, com e sem passadeira por exemplo. As crianças tiveram um bom comportamento e no caminho de regresso falaram bastante sobre o que apreenderam. Este tipo de sensibilização é muito bom pois permite às crianças começarem a contactar com os diferentes perigos que existem na estrada e deste modo inculcar neles regras de segurança rodoviária e também ensinar as regras do código da estrada. Deste modo quando as crianças estiverem na rua estão mais alertas tomando atenção para o que foi falado. Para além destas ações de sensibilização acredito que a comunidade educativa deve lembrar tantas vezes quantas possíveis o que foi “semeado” durante a atividade.

No caminho de regresso à instituição houve ainda tempo para as crianças brincarem um pouco no jardim de Camões. Neste as crianças demonstraram bastante interesse em apanhar novamente parte de plantas para a sua mãe. Assim a maioria das brincadeiras neste local foram de apanha de flores. Algumas crianças brincaram ao faz de conta, procurando e escondendo um tesouro na terra e outras interessaram-se também pela descoberta de animais.

Penso ser muito importante este tipo de saídas, devemos aproveitar o facto de estarmos na cidade e podermos-nos deslocar por diversos locais. As crianças realizam aprendizagens significativas quando se interessam e estão num ambiente agradável e favorável ao seu desenvolvimento.

As crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17)

A tarde deste dia foi dedicada à apresentação do projeto sobre o corpo humano (fotografia 1). As crianças em pequenos grupos apresentaram às restantes a silhueta que haviam feito, revendo assim tudo o que aprenderam ao longo das últimas semanas com a realização deste projeto. Foi possível verificar que algumas crianças apreenderam melhor os conceitos que outras mas, de um modo geral todas as crianças conseguem identificar as diferentes partes do corpo humano. É possível concluir que este projeto foi uma mais-valia pois as crianças aprenderam segundo os seus interesses e aquilo que queriam descobrir, construindo assim o seu conhecimento.



Fotografia 1- Apresentação do projeto

O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos do seu próprio ambiente e experiências que mereçam a sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.38).

A manhã de quarta-feira foi organizada por mim e pela minha colega [REDACTED], decidimos fazer algo fora da nossa zona de conforto e realizar uma saída com as crianças que fosse totalmente organizada por nós e não uma saída da própria instituição ou da educadora. Como tal pensámos ser pertinente e ir ao encontro de uma situação real para levar as crianças até a uma mercearia próxima da instituição com o intuito de comprar ingredientes para a confeção de um bolo para a [REDACTED] uma vez que era o seu aniversário. A saída correu de forma bastante positiva, as crianças estavam entusiasmadas e tiveram um bom comportamento, quer em momento de brincadeira enquanto esperavam que cada grupo fosse comprar um ingrediente como na própria mercearia, onde cumprimentaram o dono, pediram de se faz favor e agradeceram no final (fotografia 2 e 3).

A confeção do bolo decorreu de forma igualmente boa. As crianças tiveram oportunidade de contactar com os ingredientes e ajudar na confeção do bolo, mexendo e colocando os mesmos no interior da taça (fotografia 4).

Penso que foi muito importante para nós realizar esta atividade pois auxiliou-nos a compreender melhor todas as etapas necessárias para uma saída. Para além dos cuidados a ter durante a saída, que já havíamos experienciado nas outras, foi necessário pensar previamente onde ficariam as crianças que esperavam pelas que iam até à mercearia, conversar previamente com o



Fotografia 2- Receber o ingrediente



Fotografia 3- Dizer bom dia



Fotografia 4- Mistura dos ingredientes

no melhor percurso a realizar e como deveria ser dinamizada toda a atividade, qual a melhor ordem dos acontecimentos e qual os horários a cumprir. Todos estes aspetos foram pensados por mim e pela minha colega de forma a que a atividade decorresse da melhor forma possível. As crianças demonstraram muito interesse e participaram ativamente em todos os momentos. Penso ter sido uma atividade significativa com a qual as crianças ficaram a compreender algumas das etapas para a confeção de um bolo e também onde comprar os ingredientes assim como a forma como agir no local de compra tal como a necessidade de dinheiro para adquirir os alimentos numa mercearia.

Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam. Os desafios organizacionais podem ser assustadores, mas, na maioria das vezes, vale a pena- e sair não precisa de ser uma grande excursão- Basta um passeio à volta do quarteirão ou uma visita rápida a uma loja das redondezas para proporcionar às crianças uma grande quantidade de coisas para observar, reflectir, discutir, representar e para incorporar nas brincadeiras delas (Roberts, 2004, p.156).

De um modo geral foi uma semana bastante interessante e dinâmica, é muito importante que as crianças tenham atividades diversificadas. Relativamente aos momentos de rotina, sinto que durante o momento de refeição não consigo dar tanta atenção como as crianças gostariam pois estas por vezes querem falar um pouco comigo e não o consigo fazer por períodos muito grandes pois tenho que auxiliar as restantes e distribuir o comer. Penso que também não deva perlongar muito estas conversas pois neste momento as crianças devem almoçar de forma descansada.

Esta semana foi muito importante para mim pois na tarde de segunda-feira comecei o meu ensaio investigativo relativo às histórias e ao seu reconto. Este momento foi um pouco difícil para mim pois é algo a que não estou habituada mas penso ter decorrido de forma positiva, as crianças participativas apesar de o seu reconto ter sido reduzido. Deste modo ao longo das próximas semanas na tarde de segunda-feira terei como intuito recolher dados para o meu ensaio investigativo.

Bibliografia:

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto editora.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In T. Vasconcelos, *Mnual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto editora.
-

Anexo IV – Transcrições dos Recontos das histórias

Tarefa 1- Dia 2 de maio- “A tartaruga que queria dormir”

Criança Laura (L).

Hora de início da leitura da história: 15h55m

Duração do reconto: 3 minutos e 55 segundos

Local: sala de música

Investigadora: Agora tu vais-me contar o que é que aconteceu nesta história. Pode ser?

L.: Está bem.

Investigadora: Então o que é que aconteceu nesta história? E a Leonor vai escrevendo aqui, pode ser?

L.: Aaah apareceu o leão porque não tinha dinheiro para comprar.

Investigadora: Muito bem, e mais?

L.- Tic tac o relógio que dá as horas.

Investigadora: O tic tac do relógio. E mais?

L.: A tartaruga acordou, lavou... o que é isto? Isto está a abanar!

Investigadora: Não faz mal, está a gravar.

L. :a gravar porque?

Investigadora: Para eu depois não me esquecer do que tu disseste. O que é que aconteceu? Conta à Leonor o que é que aconteceu na história.

L.: a tartaruga lavou a cara e lavou os dentes e depois voltou a dormir para a cama.

Investigadora: Foi? E mais? O que é que aconteceu mais?

L.: O tic tac das horas.

Investigadora: Muito bem. E mais?

L. : acho que eles estão a brincar. (a ouvir barulhos na rua)

Investigadora: Pois estão.

L.: eu também quero, achas que estão a brincar com triciclos?

Investigadora: Não, acho que não.

L.: Também me parece.

Investigadora: Mas olha podes acabar de ajudar a Leonor e contares-me a história? Depois vais brincar. Está bem?

L.: Sim

Investigadora: Então vá conta lá à Leonor. O que é que aconteceu?

L.: Não sei mais da história.

Investigadora: Não sabes mais? Mais nada?

L.: Não

Investigadora: Conta lá mais o que é que aconteceu na história.

L. : Lavou os dentes.

Investigadora: Lavou os dentes...

L.: Lavou a cara.

Investigadora: Lavou a cara... para quê?

L.: Porque ela estava suja.

Investigadora: Mais nada? O que ela queria fazer?

L.: Dormir.

Investigadora: Ir dormir?...Mais nada? Foi só isto que aconteceu na história toda?... Mais nada Laura? Conta lá outra vez então.

L.: e depois apareceu o leão que não tinha dinheiro e depois não tinha dinheiro para cozinhar mas consegue cozinhar. Ai ... nossa sala.

Investigadora: Pois é. Olha oh Laura ouve lá o que eu te estou a dizer, então e o leão o que é que o leão queria então?

L.: queria dinheiro.

Investigadora: queria dinheiro? Para quê?

L.: Para ele comprar.

Investigadora: Para comprar o quê?

L.: coisas.

Investigadora: E mais?

L.: mais nada.

Investigadora: Não aconteceu mais nada Laura? Nesta história toda não apareceu mais ninguém?

L.: eu gosto de ti.

Investigadora: Gostas de mim? Linda, eu também gosto de ti. Não apareceu mais ninguém nesta história?

L.: Não, posso ver quem é que apareceu aí na história?

Investigadora : Não princesa, tens só de lembrar-te quem é que nós vimos.

L. : vi uma prenda!

Investigadora: Uma prenda, quem é que deu uma prenda?

L.: Pais natais dão prendas.

Investigadora: Os pais natais dão prendas é verdade.

L.: Então foi, atão o pai natal deu uma prenda à tartaruga. Deu deu.

Investigadora: o pai natal deu uma prenda à tartaruga, foi o que aconteceu?

L.: (concordou com a cabeça.)

Investigadora: está bem.

L. olha posso ir embora? Posso?

Investigadora: Podes.

Criança David (D.)

Hora de início de leitura da história: 16h08m

Duração do reconto: 3 minutos e 8 segundos

Local: sala de música

Investigadora: Vais dizer à Leonor o que é que a história dizia. O que é que dizia a história? O que aconteceu na história David? Conta lá à Leonor.

D.: Histórias.

Investigadora: Sim ali estão histórias mas nesta história o que é que aconteceu nesta história David? Diz à Leonor o que é que aconteceu nesta história.

D.: Não sei.

Investigadora: Não sabes nada? David então, pensa lá um bocadinho o que é que aconteceu na história?

D.: a tartaruga estava cheia de sono.

Investigadora: Boa, e então ela estava cheia de sono e mais?

D.: e queria dormir a noite e o inverno todo.

Investigadora: queria dormir o inverno todo, e mais?

D.: e depois o leão não tinha dinheiro.

Investigadora: o leão não tinha dinheiro. E então o que é que o leão fez? O que é que aconteceu?

D.: Não sei.

Investigadora: muito bem, estás a ir muito bem. e o que é que aconteceu mais? A tartaruga tinha sono, não era?

D.: Não sei.

Investigadora: mais o que é que aconteceu mais?

D.: Não sei mais.

Investigadora: mais nada? Uma história tão grande e tu não sabes mais nada da história?

D.: Não.

Investigadora: Oh. Conta lá à Leonor o que é que aconteceu?

D.: Não sei.

Investigadora: Olha pensa um bocadinho tenta te lembrar o que é que aconteceu.

D.: Mas eu não consigo.

Investigadora: Não consegues dizer mais nada? Então porquê?

D.: Não consigo.

Investigadora: Mas tu disseste que me ajudavas.

D.: Não consigo.

Investigadora: olha oh David senta-te aqui que a Leonor ainda não disse que era para ir embora.

D.: quando é que é para ir embora?

Investigadora: Só quando eu disser, depois de teres ajudado a Leonor.

D.: O leão não tinha dinheiro.

Investigadora: O leão não tinha dinheiro?

D.: Não.

Investigadora: senta-te lá direitinho, então conta lá à Leonor.

D.: o leão queria dinheiro.

Investigadora: O leão queria dinheiro para quê?

D.: Para comprar.

Investigadora: O quê?

D.: Comida.

Investigadora: Era?

D.: Sim.

Investigadora: Para quem?

D.: Para ele.

Investigadora: E não apareceu mais ninguém? Nem aconteceu mais nada?

D.: Não.

Investigadora: Mais ninguém?

D.: Não.

Investigadora: Na história?

D.: Não.

Investigadora: Só aconteceu isto na história?

D.: Sim.

Investigadora: Então conta lá outra vez à Leonor o que aconteceu.

D.: O leão queria dinheiro.

Investigadora: E mais?

D.: Não tinha.

Investigadora: Sim.

D.: E ele fez silêncio.

Investigadora: Ele fez silêncio?

D.: Sim.

Investigadora: Boa. Para quê?

D.: Para fazer o silêncio.

Investigadora: A fazer o silêncio?

D.: Sim.

Investigadora: Não aconteceu mais nada? David? Estás a ouvir a Leonor? Olha para mim David. Não aconteceu mais nada nesta história?

D.: Não.

Investigadora: Esta bem, olha obrigada, podes ir brincar.

Criança Miguel (M.)

Hora de início da leitura da história: 16h20m

Duração do reconto: 3 minutos e 30 segundos

Local: sala de música

Investigadora: O que é que aconteceu nesta história?

M.: O leão descobriu a tartaruga.

Investigadora: O leão fez o quê?

M.: Não tinha dinheiro.

Investigadora: O leão não tinha dinheiro e fez o quê que tu disseste?

M.: Ele encontrou a tartaruga.

Investigadora: E o que é que aconteceu mais nesta história?

M.: O leão deitou-se.

Investigadora: O leão deitou-se? Onde é que se deitou o leão?

M.: Depois quando tu tinhas aqui.

Investigadora: Sim, deitou-se aí? e o que é que aconteceu mais nesta história?

M.: O leão não tinha muito dinheiro.

Investigadora: Não tinha muito dinheiro o leão? Pois não. Para que é que ele queria o dinheiro?

M.: Porque alguém roubou o dinheiro.

Investigadora: Foi? E mais? O que é que aconteceu mais? Conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história?

M.: A tartaruga adormeceu.

Investigadora: A tartaruga adormeceu?

M.: E foi lavar os dentes.

Investigadora: E foi lavar os dentes? E mais o que aconteceu mais? O que é que a tartaruga fez mais, conta lá à Leonor.

M.: A tartaruga foi deitar e tinha muito sono.

Investigadora: A tartaruga foi-se deitar e tinha muito sono? E mais? Conta lá Miguel à Leonor o que é que aconteceu mais nesta história.

M.: A tartaruga tinha pijama para dormir.

Investigadora: Tinha pijama para dormir a tartaruga? E mais? Tinha um pijama para dormir e o que é que ela tinha mais diz lá à Leonor.

M.: a aranha deu um presente no cesto.

Investigadora: Foi e mais? A aranha deu-lhe um presente no cesto e mais?

M.: Havia um bolo de pera.

Investigadora: Havia um bolo de pera? Boa.

M.: Uma carta.

Investigadora: Uma carta.

M.: Diz que é do inverno.

Investigadora: Que é do inverno a carta, diz que é do inverno? Muito bem Miguel e mais?

M.: A tartaruga vestiu o pijama e depois a tartaruga foi vestir a roupa.

Investigadora: Foi? Foi vestir a roupa? Para quê que ela foi vestir a roupa?

M.: para ir ao inverno.

Investigadora: Para ir ao inverno? E não aconteceu mais nada nesta história?

M.: Sim.

Investigadora: Então conta lá. O que é que aconteceu mais nesta história?

M.: Ah.

Investigadora: não aconteceu mais nada nesta história? Já não te lembras de mais nada?

M.: Não.

Investigadora: mais nada? Está bem Miguel, olha obrigada está bem?

Tarefa 2- Dia 9 de maio- “Perdido e Achado”

Criança Laura (L.)

Hora de início da leitura da história: 16h12m

Duração do reconto: 2 minutos e 31 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Laura, então o que aconteceu nesta história?

L.: O pinguim estava triste.

Investigadora: Estava triste o pinguim?

L.: Ele não estava perdido.

Investigadora: Não estava perdido? Então?

L.: Ele não tinha ninguém.

Investigadora: E então? O que é que aconteceu mais?

L.: Ficou com o menino.

Investigadora: Foi? E o que é que aconteceu mais nesta história?

L.: Andou de barco, andou de barco depois até viu ele a nadar assim, com o chapéu aberto, mas não se anda com o chapéus abertos, tem de andar assim na água.

Investigadora: E o que é que aconteceu mais? O que é que eles fizeram? O que é que aconteceu?

L.: ahh ahh ahh, o pinguim ficou triste.

Investigadora: Boa.

L.: Ele foi ao céu porque ele disse que não estava perdido.

Investigadora: Ele disse que não estava perdido? O que é que aconteceu mais? O que é que aconteceu com eles?

L.: Ficaram em casa, que eles queriam ficar e depois o menino deu ... no mar e não tinha espaço depois viu o pinguim a nadar assim com o chapéu na água.

Investigadora: Foi? E mais? O que é que aconteceu mais nesta história? Quem é que entrou nesta história?

Quem é que apareceu nesta história?

L.: O pinguim.

Investigadora: o pinguim.

L.: E o menino.

Investigadora: E o menino. Boa.

L.: E a outra história é quando?

Investigadora: Para a semana.

L.: Para a semana? Para a semana também vou te ajudar?

Investigadora: (Acena com a cabeça) Não há mais nada desta história que tu te lembras? Que queiras contar?

L.:Hã?

Investigadora: Que queiras contar à Leonor? Não aconteceu mais nada nesta história?

L.: Não aconteceu mais nada.

Investigadora: Não aconteceu mais nada nesta história? Nem foram a mais sítio nenhum?

L.: Não.

Investigadora: O pinguim e o amigo, o menino.

L.: Ah foram foram. Foram ver os peixes do rio.

Investigadora: Foram ver os peixes do rio? E mais?

L.: Mais nada. Depois acabou-se a história aqui.

Investigadora: Foi? De certeza? Não queres contar mais nada da história?

L.: Não.

Investigadora: Não? Está bem.

Criança Miguel (M.)

Hora de início da leitura da história: 16h23m

Duração do reconto: 2 minutos e 18 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história?

M.: O menino não sabia que o pinguim apareceu em casa dele.

Investigadora: E mais?

M.: O pinguim e o menino foram para o barco.

Investigadora: O pinguim e o menino foram para o barco, e para?

M.: O gelo.

Investigadora: E para o gelo. E mais?

M.: Já não sei.

Investigadora: Já não sabes mais?

M.: Não.

Investigadora: Pensa um bocadinho. Quem é que apareceu na história?

M.: O pinguim e o menino.

Investigadora: E mais Miguel?

M.: Já não sei.

Investigadora: Já não sabes? Então? Pensa um bocadinho. Onde é que eles andaram?

M.: Em casa. E foram para o gelo. E foram nadar na água.

Investigadora: Para quê?

M.: Para irem para o gelo.

Investigadora: Porquê?

M.: Porque eles iam para casa deles.

Investigadora: Eles iam para casa deles? Fazer o quê?

M.: Comer.

Investigadora: E mais? O que é que aconteceu mais Miguel? O que é que aconteceu nesta história?

M.: O pinguim ficou sozinho.

Investigadora: Ficou sozinho? Onde?

M.: No gelo.

Investigadora: No gelo?

M.: Foi embora.

Investigadora: Quem é que foi embora?

M.: O pinguim.

Investigadora: E mais?

M.: O pinguim foi nadar foi de barco só com uma boia.

Investigadora: Foi de barco só com uma boia? E mais?

M.: Não sei.

Investigadora: Já não sabes mais nada da história? Nada de nada? Está bem Miguel, obrigada.

Criança David (D.)

Hora de início da leitura da história: 16h33m

Duração do reconto: 2 minutos e 37 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Olha oh David então conta-me lá o que é que aconteceu nesta história.

D.: Não sei.

Investigadora: Oh David tu sabes.

D.: Não sei nada.

Investigadora: Ainda agora me estavas a dizer. O que é que aconteceu na história conta lá à Leonor.

D.: O pinguim afastou-se do polo norte.

Investigadora: O pinguim afastou-se do polo norte?

D.: Sim.

Investigadora: E mais?

D.: E depois ele saiu.

Investigadora: Saiu? Para onde?

D.: Para o menino.

Investigadora: E mais? Conta lá o que é que aconteceu na história?

D.: Estava na direção do menino.

Investigadora: e mais?

D.: E depois o pinguim saiu do polo norte e fez a direção do menino e depois o pinguim sentia-se muito só.

Investigadora: Sentia-se muito só?

D.: Sim.

Investigadora: E mais? o que é que aconteceu mais nesta história? Quem é que apareceu nesta história?

D.: Depois o tubarão comeu-o.

Investigadora: Foi?

D.: Sim

Investigadora: E mais?

D.: E depois o tubarão e depois comeu e depois ficaram mortos na barriga do tubarão.

Investigadora: Ahhh. E o que é que aconteceu mais nesta história? Diz lá.

D.: O tubarão mordeu ao menino.

Investigadora: Humm, de certeza?

D.: Sim.

Investigadora: E mais?

D.: Não sei.

Investigadora: Não aconteceu mais nada na história? Pensa lá um bocadinho. Pensa lá bem. O que é que aconteceu no início? Conta tudo à Leonor?

D.: Ah. O pinguim estava muito sozinho e de repente apareceu o pinguim na porta do menino.

Investigadora: Ah, boa! E mais?

D.: E como é que ele devia de aparecer ali?

Investigadora: Olha não sei. E mais?

D.: Foi ao polo norte e saiu.

Investigadora: Boa.

D.: Ele saiu e depois foi a casa do menino outra vez.

Investigadora: E mais?

D.: Não sei.

Investigadora: Pensa.

D.: Não sei. Não sei.

Investigadora: Já não sabes mais nada?

D.: Não.

Investigadora: Nada de nada?

D.: Não.

Investigadora: Esta bem David, olha obrigada.

Tarefa 3 - Dia 15 de maio- “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”

Criança Laura (L.)

Hora de início da leitura da história: 16h03m

Duração do reconto: 6 minutos e 17 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então oh Laura, conta-me lá o que aconteceu nesta história?

L.: O gatinho foi procurar uma bruxa.

Investigadora: Foi? Onde?

L.: Na história.

Investigadora: Sim. Conta lá mais.

L.: Ah ai olha lá senão escreves na história.

Investigadora: Não, conta lá.

L.: Ahhh, oh desligou-se. (a olhar para o telemóvel)

Investigadora: Não faz mal Laura, conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história? Conta lá. Deixa estar isto, está a gravar, conta lá.

L.: Está a gravar como a máquina e o telefone.

Investigadora: Sim princesa, conta lá.

L.: ...

Investigadora: O que é que aconteceu nesta história?

L.: ... Bruxa. muitas bruxas. uma bruxa. uma uma coisa, uma senhora depois fez assim puf (gesto com o braço).

Investigadora: E mais?

L.: Afastou-se da senhora.

Investigadora: Quem é que se afastou da senhora?

L.: O gato. Porque era mau, e a senhora também era má, e depois o gato disse: oh desculpe oh senhora, você é uma bruxa? E ele ...

Investigadora: E ele o quê?

L.: E ele afastou-se assim. (afastou-se para fora da manta).

Investigadora: Mas senta-te aqui ao pé de mim que é para isto gravar senão depois não conseguimos ouvir.

L.: Eu quero a mantinha.

Investigadora: Está bem, então senta-te na mantinha. O que é que aconteceu mais nesta história? Conta lá.

L.: E depois.

Investigadora: Diz lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história? O gato, o que é que tinha o gato? O que é que se passava?

L.: Livro.

Investigadora: Sim conta lá.

L.: Na biblioteca o livro lê assim um livro e depois passear passear vamos ver quais é que são as bruxas.

Investigadora: Mais.

L.: Mais aí também não há Jesus.

Investigadora: Hã?

L.: Aí também não há Jesus.

Investigadora: Jesus? Não. Conta lá o que é que aconteceu nesta história Laura, conta lá.

L.: depois vais precisar de quem?

Investigadora: Agora preciso que tu me contes a história.

L.: olha o que é isso? Porque é que ...

Investigadora: Virei assim que é para tu não te distraíres. Conta lá o que é que aconteceu nesta história Laura?

L.: O gato apareceu, tens de escrever.

Investigadora: Não vou escrever agora. Mais?

L.: eles estão aonde?

Investigadora: Não sei Laura.

L.: Estou a ouvir qualquer barulho.

Investigadora: Eu também estou a ouvir mas deixa estar o barulho, não me queres ajudar?

L.: Quero ajudar alguém.

Investigadora: Então vá.

L.: Mas olha sabias eu gosto de ti.

Investigadora: Gostas de mim? Eu também gosto de ti.

L.: Eu também.

Investigadora: Então ajudas-me?

L.: Sim.

Investigadora: Então vá, o que é que aconteceu nesta história?

L.: O gato. Bruxa.

Investigadora: O gato, bruxa, mais?

L.: E muitas bruxas.

Investigadora: Muitas bruxas.

L.: Ai ai ai, estão a fazer muito barulho.

Investigadora: Já não te lembras de mais nada Laura?

L.: Lembro.

Investigadora: Então vá conta lá.

L.: Conta a história?

Investigadora: Sim.

L.: Era uma vez.

Investigadora: Diz-me o que é que aconteceu na história.

L.: ... Dizes uma vez para contar.

Investigadora: Então vá conta.

L.: Era uma vez que ele estava a fazer a ver livros.

Investigadora: Muito bem. Mais?

L.: Oh pah eles estão na sala.

Investigadora: Oh Laura mais? Não aconteceu mais nada Laura?

L.: Gosto de ti.

Investigadora: Gostas de mim. Também gosto de ti, mais?

L.: Da Anne.

Investigadora: Da Anne.

L.: Da Ana.

Investigadora: Da Ana.

L.: Da Célia.

Investigadora: Da Célia. E da história? Não queres dizer mais nada da história à Leonor?

L.: Eu gosto da história.

Investigadora: Gostas da história. E o que é que aconteceu nesta história?

L.: E o gato apareceu o gato.

Investigadora: Sim, mais?

L.: O gato preto.

Investigadora: Sim.

L.: O gato preto, o gato preto.

Investigadora: Oh olha ó Laura tu já não estás a contar nada.

L.: É porque eu não sei o que é que acontece mais.

Investigadora: Não sabes o que é que aconteceu mais? Então pronto dizes à Leonor que não sabes o que é que aconteceu mais.

L.: Ta bem.

Investigadora: Pronto obrigada então, está bem?

Criança Miguel (M.)

Hora de início da leitura da história: 16h18m

Duração do reconto: 2 minutos e 27 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então ó Miguel conta-me lá o que aconteceu nesta história? Conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história. O que é que aconteceu nesta história Miguel?

M.: Não sei.

Investigadora: Nada? O que é que aconteceu nesta história? Pensa um bocadinho. O que é que aconteceu nesta história Miguel?

M.: O gato leu a história.

Investigadora: O gato leu a história?

M.: Das bruxas.

Investigadora: E mais?

M.: Não sei.

Investigadora: Olha Miguel o que é que aconteceu mais? O gato leu a história das bruxas. Muito bem, e mais?

M.: Não sei.

Investigadora: Pensa um bocadinho. Olha Miguel pensa lá um bocadinho, pensa, o que é que aconteceu nesta história?

M.: Não sei.

Investigadora: Não sabes? Conta lá quem é que apareceu nesta história?

M.: A bruxa e o gatinho.

Investigadora: Foi, e mais?

M.: E a menina.

Investigadora: Boa.

M.: E uma senhora.

Investigadora: Boa.

M.: E o senhor com bigode.

Investigadora: Muito bem.

M.: Não sei o resto.

Investigadora: Não sabes o resto? Sabes, estás a ir tão bem. Conta lá mais o que é que aconteceu?

M.: Não quero pensar.

Investigadora: Não queres pensar? Nem só assim um bocadinho para ajudares a Leonor?

M.: Não.

Investigadora: Não? Pensa só mais um bocadinho o que é que aconteceu?

M.: Não, não quero.

Investigadora: Não queres pensar mais? Pronto tu é que sabes. Ta bem, então vá, olha obrigada, está bem?

Criança David (D.)

Hora de início da leitura da história: 16h28m

Duração do reconto: 3 minutos e 28 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então ó David conta-me lá o que é que aconteceu nesta história?

D.: O tubarão comeu-o.

Investigadora: Hã?

D.: O tubarão.

Investigadora: Conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história? O que é que aconteceu nesta história?

D.: Esta é mais difícil.

Investigadora: É?

D.:É.

Investigadora: Então vá conta lá.

D.: O gato queria uma bruxa.

Investigadora: Boa.

D.: E era mesmo bruxa.

Investigadora: E mais?

D.: Ele estava a ver livros sozinho.

Investigadora: Boa. Mais?

D.: Não reparava nas bruxas.

Investigadora: Não reparava nas bruxas, boa.

D.: E depois eles não muito reparavam nas bruxas.

Investigadora: Boa, mais?

D.: e ele nunca reparou nas bruxas.

Investigadora: E o que é que aconteceu mais?

D.: e elas levaram para a escola delas.

Investigadora: Boa. E o que é que aconteceu mais nesta história? Na história toda o que é que aconteceu?

D.: Não sei.

Investigadora: Pensa só um bocadinho o que é que aconteceu mais? O que é que aconteceu mais nesta história David?

D.: Não sei.

Investigadora: Pensa lá um bocadito.

D.: Já pensei.

Investigadora: Já pensaste? E então conta lá.

D.: O gato queria uma bruxa fofinha.

Investigadora: Uma bruxa fofinha. Mais? Tens que falar mais alto senão eu não ouço.

D.: E a bruxa tratou dele e levou-o para a escola dele.

Investigadora: Boa. Mais?

D.: E ela disse assim: tu também.

Investigadora: Só aconteceu isto nesta história toda?

D.: Sim

Investigadora: Não aconteceu mais nada?

D.: Não porque...

Investigadora: O quê?

D.: E bateu com uma panela.

Investigadora: Quem?

D.: A senhora.

Investigadora: Então conta lá essa parte.

D.: E ele desatou a correr.

Investigadora: Ah, e mais? Boa. Mais.

D.: E a menina começou a correr com a mala às costas e ele disse: por acaso é uma bruxa? E ela desatou a correr e a outra disse assim: seu gato malvado sai daqui.

Investigadora: Ahh! E mais?

D.: Mais nada.

Investigadora: Não aconteceu mais nada?

D.: Não.

Investigadora: De certeza?

D.: Não.

Investigadora: Não apareceu mais ninguém?

D.: Não.

Investigadora: Pensa lá um bocadinho.

D.: Não sei.

Investigadora: Não apareceu mais ninguém?

D.: Não.

Investigadora: Quem é que apareceu nesta história?

D.: Ninguém.

Investigadora: Está bem, e mais? O que é que aconteceu mais nesta história?

D.: Eu quero...

Investigadora: Hã?

D.: Eu não sei. Não sei.

Investigadora: Não sabes mais nada? Está bem David obrigada.

Tarefa 4- Dia 23 de maio- “O sonho do ursinho rosa”

Criança Laura (L.)

Hora de início da leitura da história: 15h46m

Duração do reconto: 2 minutos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Conta lá o que é que aconteceu nesta história. Conta lá.

L.: Olha já chegou a

Investigadora: Pois já, olha o que é que aconteceu nesta história Laura?

L.: Hã?

Investigadora: O que é que aconteceu nesta história?

L.: O urso estava a chorar porque perdeu o seu sonho. E depois “porque choras porque choras?” “eu perdi o meu sonho” e depois pôs um e voltou a chorar.

Investigadora: E mais conta lá mais.

L.: Apareceu o cavalo e depois “porque choras porque choras?” “porque perdi o meu sonho” e depois o que era isto para por nos pés?

Investigadora: Aquilo para se pôr nos pés? Como é que aquilo se chamava? Ferraduras.

L.: Depois deu as ferraduras e ele voltou a chorar. E depois apareceu a coruja e pôs uns óculos e voltou a chorar.

Investigadora: Foi? E mais?

L.: Mais nada. E a girafa.

Investigadora: Ah, mais?

L.: “Porque choras porque choras?” “eu perdi o meu sonho” e depois acabou-se.

Investigadora: Acabou assim? Não aconteceu mais nada?

L.: “O que é o teu sonho?” “é eu sonhar”

Investigadora: Diz mais alto, diz lá outra vez.

L.: Era sonhar.

Investigadora: E o que é que aconteceu mais? Foi assim?

L.: Eu já disse os animais.

Investigadora: Hum, está bem, é só assim então a história? Está bem Laura Obrigada.

Criança Miguel (M.)

Hora de início da leitura da história: 16h10m

Duração do reconto: 4 minutos e 29 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então agora dizes à Leonor o que é que aconteceu nesta história. Sim? Então o que é que aconteceu nesta história Miguel?

M.: Encontraram a rã, o ursinh, o cavalo e a girafa.

Investigadora: E o que é que aconteceu?

M.: Encontraram a rã, o cavalo o urso e a girafa.

Investigadora: Olha o que é que aconteceu nesta história. Conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história.

M.: Aaaaah, não sei.

Investigadora: Não sabes? Estiveste a fazer agora com a Leonor um sorriso tão giro. O que é que nós pusemos no sorriso?

M.: Letras.

Investigadora: Boa, que letras, o que é que significavam? Conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história.

M.: Apareceu o urso.

Investigadora: Boa.

M.: E a girafa. E o cavalo. E o mocho. O urso.

Investigadora: E mais?

M.: Não apareceu mais ninguém.

Investigadora: Pois, não apareceu mais ninguém. E o que é que aconteceu?

M.: Não sei.

Investigadora: Tu tiveste a dizer com a Leonor. O que é que aconteceu, diz lá Miguel. Olha o que é que aconteceu nesta história Miguel? Pensa lá um bocadinho. Foi o quê que aconteceu? O que é que se passava? Miguel o que é que se passava nesta história?

M.: Não sei.

Investigadora: Miguel, ouve o que é que se passava nesta história? O que é que aconteceu nesta história?

M.: Não sei.

Investigadora: Então quem é que apareceu na história Miguel, tu já disseste à Leonor, e o que é que aconteceu? Eles apareceram na história porquê?

M.: Para ajudar o urso.

Investigadora: Ah! Então conta lá à Leonor isso. O que é que se passava? O que é que se passava Miguel, diz lá à Leonor. Era para ajudar o urso porquê?

M.: Porque o urso tinha um sonho.

Investigadora: Ah, então conta lá. Conta lá à Leonor.

M.: Não sei.

Investigadora: Não sabes mais nada? Diz lá à Leonor Miguel, o urso tinha um sonho? E então? Hum?

M.: Não sei.

Investigadora: Não sabes mais? Está bem Miguel, obrigada.

(longo período calado, a pensar)

Criança David (D.)

Hora de início da leitura da história: 16h37m

Duração do reconto: 2 minutos e 19 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então David conta lá à Leonor o que é que aconteceu nesta história.

D.: O ursinho estava a chorar, apareceu a girafa e encontrou um bocado de corda no céu e ele continuou a chorar na mesma assim “buaaa, buaaa”.

Investigadora: Boa e mais?

D.: E depois apareceu o cavalo e encontrou umas ferraduras e ele continuou a chorar assim “buaa, buaa”. E apareceu depois a rã e encontrou uns óculos de sol de baixo de água e ele continuou “buaaa, buaaa”, e depois apareceu a coruja e fecha os olhos que apareceu depois o sonho.

Investigadora: Foi só assim a história?

D.: Sim.

Investigadora: Não apareceu, porque é que o ursinho, como é que era o ursinho?

D.: O ursinho estava a chorar.

Investigadora: Porquê?

D.: Porque tinha o sonho dele.

Investigadora: Ah e mais o que é que aconteceu mais nesta história?

D.: E ele queria o tapete.

Investigadora: Ahh.

D.: Vou perder.

Investigadora: O que é que aconteceu mais nesta história?

D.: O ursinho queria um cachecol.

Investigadora: Mais?

D.: E um sonho.

Investigadora: mais?

D.: e ele depois queria o sonho e a girafa procurou.

Investigadora: Não aconteceu mais nada?

D.: Não.

Investigadora: Está bem David.

D.: Não o cavalo.

Investigadora: Então?

D.: Apareceu o cavalo e disse “porque é que choras ursinho?” e ele disse assim “porque perdi o meu sonho” e ele continuou a chorar assim “buaaa, buaaa”.

Investigadora: E mais?

D.: Depois o Ursinho foi ter com a rã e a rã foi debaixo de água encontrou uns óculos de sol e veio pôr ao ursinho mas ele “buaaa, buaaa”, e depois apareceu a coruja e disse “porque choras?” “porque perdi o meu sonho” já está.

Investigadora: Foi só assim?

D.: Sim.

Investigadora: Está bem David, obrigada.

Tarefa 5- Dia 30 de maio- “O pinto careca”

Criança Laura (L.)

Hora de início da leitura da história: 15h56m

Duração do reconto: 3 minutos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então Laura o que é que aconteceu nesta história, conta lá?

L.: Apareceu o pintainho mas como ele encontrou moedas de ouro, encontrou um príncipe e deu-lhe as moedas de ouro. Depois ahhh ah já sei! Encontrou um peixe de rio e deixa-me passar rio! Bebeu o rio todo e deixa-me passar e ele não saía.

Investigadora: O rio não saía? E então o que é que ele fez?

L.: Não se consegue ver.

Investigadora: Pois não, não faz mal. Então conta lá à Leonor.

L.: Ah, ah ah ah....

Investigadora: O rio não saía?

L.: Sim, aqui está escrito coruja . ei a coruja é aonde?

Investigadora: Vá conta lá à Leonor a história.

L.: Apareceu uma coruja, um peixe, um rio, pinheiro.

Investigadora: Um pinheiro?

L.: Sim.

Investigadora: Então?

L.: E uma coruja, um pintainho, olha esta é muito gira. Sabias que eu também tenho essa história?

Investigadora: Sim Laura, vá continua a contar.

L.: Ah, depois não sei o que aconteceu.

Investigadora: Não sabes o que é que aconteceu mais? Pensa lá um bocadinho.

L.: hã?

Investigadora: Pensa lá um bocadinho.

L.: Já sei.

Investigadora: Então diz lá.

L.: Pareceu o príncipe, não rei, e tinha as moedas de ouro. E já não há mais nada.

Investigadora: Não aconteceu mais nada nesta história? De certeza Laura?

L.:Ahh, acendeu o fogo para acender o pintainho coitadinho.

Investigadora: Mais?

L.: E acendeu...e a coruja bebeu o azeite todo.

Investigadora: Foi? Porque?

L.: Porque sim, porque tinha fome.

Investigadora: Mais?

L.: Mais nada.

Investigadora: Conta lá mais o que é que aconteceu?

L.: Ei de quem é isto?

Investigadora: Não sei princesa, diz lá mais o que é que aconteceu mais?

L.: Aquele é do Daniel que eu estou a ver.

Investigadora: Conta lá mais um bocadinho à Leonor-

L.: Não sei. Tenho que pensar outra vez.

Investigadora: Então vá diz lá. Vá que é para depois poderes ir brincar.

L.: Mais nada. Mais nada.

Criança David (D.)

Hora de início da leitura da história: 16h17m

Duração do reconto: 4 minutos e 50 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então oh David o que é que aconteceu nesta história? O que é que aconteceu nesta história David?

D.: Apareceu uma coruja.

Investigadora: Sim...

D.: Um pinto.

Investigadora: Sim...

D.: As moedas de ouro.

Investigadora: Sim, mas conta lá o que é que aconteceu? Conta do início a história à Leonor. O que é que aconteceu primeiro?

D.: O pinto descobriu o saco de moedas de ouro.

Investigadora: Boa.

D.: E o rei não queria afogar-se. O rei não queria afogar-se.

Investigadora: Não, mas olha isso foi assim? Conta lá à Leonor como é que aconteceu.

D.: O pinto descobriu um rio e disse: “sai daqui” e bebeu-o todo.

Investigadora: Ah, e depois?

D.: Eles já estão ali.

Investigadora: Não estão não.

D.: E apareceu e apareceu depois uma raposa.

Investigadora: Aonde é que apareceu a raposa?

D.: Numa floresta.

Investigadora: Sim.

D.: E apareceu um pinheiro.

Investigadora: Sim e o que é que aconteceu?

D.: E apareceu a coruja e foi leva-la ao reino e depois queria mata-lo.

Investigadora: Quem? Não estou a perceber nada David.

D.: E depois e depois.

Investigadora: Olha conta lá direitinho o que aconteceu nesta história à Leonor, conta do início à Leonor, tudo direitinho. Oh David olha lá para a Leonor, tens que contar tudo do início direitinho à Leonor que eu não estou a perceber.

D.: Ganho pontos?

Investigadora: Sim, conta lá à Leonor.

D.: Quantos pontos?

Investigadora: Não sei, vamos ver, depois vimos.

D.: Ah, o pinto descobriu um saco de moedas de ouro.

Investigadora: Sim, muito bem. e depois?

D.: depois apareceu uma coruja.

Investigadora: Onde?

D.: Ah não, um rio.

Investigadora: Sim.

D.: e disse sai daqui e ele não saiu e ele bebeu-o todo e depois e depois e depois e depois e depois descobriu uma coruja e disse sai daqui e ela não voou daqui para fora e ele comeu-a e depois apareceu o pinheiro e depois apareceu um pinheiro e disse sai daqui e ele comeu-o.

Investigadora: Quem é que o comeu?

D.: O pinto.

Investigadora: Ah, sim, continua.

D.: e depois apareceu uma raposa e disse sai daqui e as galinhas eram do reino. E disse sai daqui e ele não saiu e ..

Investigadora: Mais? Não aconteceu mais nada? aconteceu..

D.: e estou a ganhar pontos? Já ganhei quatro?

Investigadora: Quantos tu quiseres.

D.: Ah, cinco e meia?

Investigadora: Esta bem, vá continua.

D.: e isso é quando fizer tudo direitinho.

Investigadora: Sim.

D.: Ah e depois apareceu uma raposa.

Investigadora: Já disseste. Mais.

D.: Apareceu o reino que queria mata-lo.

Investigadora: Quem?

D.: Queria mata-lo para fazer o quê? Queria mata-lo para fazer o quê?

Investigadora: Não sei, era para fazer o quê?

D.: Era para descobrir o saco de moedas de ouro.

Investigadora: Mais.

D.: Era para ficar com ele. Ele queria come-lo e depois ele disse, cocorococooooo, ele gritou muito alto e era uma armadilha e ahhhh comeu as galinhas todas, só sobrou o pinto. O pinto era careca.

Investigadora: Sim, mais.

D.: o snnopy também é careca.

Investigadora: Oh fofinho mais.

D.: e depois e depois o pinto e depois o pinto foi fazer o quê?

Investigadora: Não sei, foi fazer o quê o pinto?

D.: O rei não queria afogar-se deu-lhe o saco de moedas de ouro. Outra vez.

Investigadora: Ah, boa.

D.: Agora já está.

Investigadora: Esta bem fofinho obrigada.

Tarefa 6 - Dia 6 e 7 de junho- “Petra”

Criança David (D.)

Hora de início da leitura da história: 16h15m

Duração do reconto: 2 minutos e 59 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: David conta lá à Leonor o que aconteceu nesta história? Do princípio.

D.: A Petra teve que sair de casa.

Investigadora: Pra que?

D.: Para, ela ficou gorda.

Investigadora: Ela ficou gorda?

D.: E sonhava que era muito magrinha.

Investigadora: Sonhava?

D.: Ser magrinha.

Investigadora: Ser magrinha?

D.: Sim.

Investigadora: Hum, hum, mais?

D.: Sonhava sempre.

Investigadora: Sonha sempre, e depois o que é que aconteceu?

D.: Para ser magrinha para sempre.

Investigadora: Sim e depois o que é que aconteceu?

D.: O meu pai também tem uns óculos.

Investigadora: Também?

D.: Mas são diferentes.

Investigadora: Está bem. Ela sonhava ser magrinha, a Petra, e mais?

D.: Mas são iguais a esta parte.

Investigadora: Está bem. Ela sonhava ser magrinha e mais?

D.: Mais mais.

Investigadora: O que é que ela fez?

D.: Encontrou um elefante.

Investigadora: Antes disso, o que é que ela fez?

D.: Encontrou um elefante.

Investigadora: E mais? Só encontrou um elefante quem é que ela encontrou mais?

D.: O crocodilo cheio de músculos.

Investigadora: Boa e mais?

D.: E também uma serpente. Tem veneno.

Investigadora: Mais?

D.: E também encontrou as zebras.

Investigadora: Boa.

D.: E a mãe vestiu com um fato novo de zebra.

Investigadora: Porque?

D.: Porque gostava de ser magrinha.

Investigadora: Ah e mais o que é que ela fez mais?

D.: e ficou gorda.

Investigadora: Sim, e mais?

D.: E.... e.... e também foi para o lago.

Investigadora: Foi para o lago?

D.: E depois o ...

Investigadora: Quem?

D.: O papagaio.

Investigadora: Ah o papagaio. Era Henrique.

D.: Henrique, e o Pedro.

Investigadora: Não havia nenhum Pedro.

D.: E o elefante amigo?

Investigadora: Fortunato.

D.: E o Fortunato apareceu lá. E também foram brincar juntos e a Petra ficou mais lindo com o coração.

Investigadora: Foi?

D.: Foi.

Investigadora: Boa e depois o que aconteceu?

D.: Aconteceu ela ficar gorda como um elefante e já está.

Investigadora: Obrigada David.

Criança Laura (L.)

Hora de início da leitura da história: 15h50m

Duração do reconto: 4 minutos e 24 segundos

Local: sala das “Joaninhas”

Investigadora: Então Laura, o que é que aconteceu nesta história? Conta lá.

L.: Apareceu o amigo elefante, a cobra que comia uma dentada por semana, depois fez uma ferida e depois encontrou o amigo elefante, depois foi pedir a ajuda.

Investigadora: Olha mas conta à Leonor do início que eu não estou a perceber muito bem, o que é que se passou no início?

L.: hã?

Investigadora: no início o que é que se passou? O que é que aconteceu no início?

L.: Parece que eu não sei.

Investigadora: Pensa lá um bocadinho o que é que aconteceu no início?

L.: Eles estão a brincar?

Investigadora: Não, não estão a brincar Laura, o que é que aconteceu no início? Quem é que apareceu no início? Quem era?

L.: Hum, o crocodilo.

Investigadora: Sim, mais? Mais Laura, quem é que apareceu mais? Diz lá Laura quem é que apareceu mais?

L.: O elefante.

Investigadora: Sim, conta lá à Leonor esta história.

L.: O amigo elefante, o crocodilo, a cobra, os leões e as zebras e deram um beijinho e depois acabou-se a história.

Investigadora: Foi só assim? O que é que queria conta lá, o que é que aconteceu?

L.: Ela queria.

Investigadora: Ela quem?

L.: queria ter um amigo elefante e depois já não sei o que é que ela estava a procurar.

Investigadora: Oh Laura, foi isso que aconteceu na história?

L.: Foi.

Investigadora: O que é que aconteceu no início da história?

L.: O início? O início é qual?

Investigadora: É quando começa.

L.: Quando começa?

Investigadora: Sim, o que é que aconteceu? Laura o que é que aconteceu?

L.: Do início?

Investigadora: Sim. Quem é que apareceu no início da história?

L.: Foi, a mãe elefante.

Investigadora: E mais quem?

L.: E a, ela era irmã? A pequena?

Investigadora: Não.

L.: Como ela chama-se?

Investigadora: A Filha. Como é que ela se chamava?

L.: Filha, hã?

Investigadora: Como é que ela se chamava? O que é que aconteceu Laura, nesta história? Conta lá.

L.: Ela queria ser magra.

Investigadora: Muito bem. E o que é que ela fez?

L.: Queria vestir uma camisola mas não dava porque ela era grande e já era gorda.

Investigadora: Mais?

L.: E depois disse à mãe que queria ser magra e afinal não podia ser, porque era pequena. a filha disse não podia ser magra disse à barriga dela não podia ser magra porque ela depois foi magra e não dava para vestir o vestido das riscas.

Investigadora: Mais?

L.: Depois os amigos ficaram contentes por a verem e depois acabou-se o início da história.

Investigadora: e então e mais?

L.: e depois a história chegou ao fim.

Investigadora: Está bem Laura, obrigada.

Anexo V- Ideias oferecidas por cada criança em cada uma das histórias lidas

Tarefa 1

Quadro 1- Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 1

História A tartaruga que queria dormir		
Laura	Miguel	David
<p>Aaah apareceu o leão porque não tinha dinheiro para comprar... Tic tac o relógio que dá as horas... A tartaruga acordou, lavou... a tartaruga lavou a cara e lavou os dentes e depois voltou a dormir para a cama... O tic tac das horas... Lavou os dentes... Lavou a cara... Porque ela estava suja... Dormir... e depois apareceu o leão que não tinha dinheiro e depois não tinha dinheiro para cozinhar mas consegue cozinhar... queria dinheiro... Para ele comprar... coisas...</p>	<p>O leão descobriu a tartaruga... Não tinha dinheiro... Ele encontrou a tartaruga... o leão deitou-se... depois quando tu tinhas aqui (apontou para o livro)... o leão não tinha muito dinheiro... porque alguém roubou o dinheiro... A tartaruga adormeceu... e foi lavar os dentes... a tartaruga foi deitar e tinha muito sono... A tartaruga tinha pijama para dormir... a aranha deu um presente no cesto... havia um bolo de pera... uma carta... diz que é do inverno... a tartaruga vestiu o pijama e depois a tartaruga foi vestir a roupa... para ir ao inverno...</p>	<p>a tartaruga estava cheia de sono... e queria dormir a noite e o inverno todo... e depois o leão não tinha dinheiro... O leão não tinha dinheiro... o leão queria dinheiro... para comprar... comida... para ele... O leão queria dinheiro... não tinha... e ele fez silêncio... para fazer o silêncio...</p>

Tarefa 2

Quadro 2- Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 2

História Perdido e Achado		
Laura	Miguel	David
<p>O pinguim estava triste... Ele não estava perdido... Ele não tinha ninguém... Ficou com o menino... Andou de barco, andou de barco depois até viu ele a nadar assim, com o chapéu aberto, mas não se anda com o chapéus abertos, tem de andar assim na água... ah ah ah, o pinguim ficou triste... Ele foi ao céu porque ele disse que não estava perdido... Ficaram em casa, que eles queriam ficar e depois o menino deu... No mar e não tinha espaço depois viu o pinguim a nadar assim com o chapéu na água... O pinguim... E o menino... Foram ver os peixes do rio...</p>	<p>O menino não sabia que o pinguim apareceu em casa dele... O pinguim e o menino foram para o barco... O gelo... O pinguim e o menino... Em casa. E foram para o gelo. E foram nadar na água... Para irem para o gelo... Porque eles iam para casa deles... Comer... O pinguim ficou sozinho... No gelo... Foi embora... O pinguim... O pinguim foi nadar foi de barco só com uma boia..</p>	<p>O pinguim afastou-se do polo norte... E depois ele saiu... Para o menino... Estava na direção do menino... e depois o pinguim saiu do polo norte e fez a direção do menino e depois o pinguim sentia-se muito só... Ah. O pinguim estava muito sozinho e de repente apareceu o pinguim na porta do menino... e como é que ele devia de aparecer ali?... Foi ao polo norte e saiu... ele saiu e depois foi a casa do menino outra vez...</p>

Tarefa 3

Quadro 3- Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 3

História <i>Desculpa... Por acaso és uma bruxa?</i>		
Laura	Miguel	David
<p><i>O gatinho foi procurar uma bruxa... Na história... bruxa. muitas bruxas. uma bruxa. uma uma coisa, uma senhora depois fez assim puf... Afastou-se da senhora... O gato. Porque era mau, e a senhora também era má, e depois o gato disse: oh desculpe oh senhora, você é uma bruxa? E ele... e ele afastou-se assim... E depois... Livro... Na biblioteca o livro lê assim um livro e depois passear passear vamos ver quais é que são as bruxas... O gato apareceu... O gato. Bruxa... E muitas bruxas... Era uma vez que ele estava a fazer a ver livros... E o gato apareceu o gato... O gato preto... O gato preto, o gato preto...</i></p>	<p><i>O gato leu a história... Das bruxas... A bruxa e o gatinho... E a menina... E uma senhora... E o senhor com bigode...</i></p>	<p><i>O gato queria uma bruxa... E era mesmo bruxa... Ele estava a ver livros sozinho... Não reparava nas bruxas... e depois eles não muito reparavam nas bruxas... e ele nunca reparou nas bruxas... e elas levaram para a escola delas... O gato queria uma bruxa fofinha... E a bruxa tratou dele e levou-o para a escola dele. .. E ela disse assim: tu também... e bateu com uma panela... A senhora... E ele desatou a correr... e a menina começou a correr com a mala às costas e ele disse: por acaso é uma bruxa? E ela desatou a correr e a outra disse assim: seu gato malvado sai daqui...</i></p>

Tarefa 4

Quadro 4 – Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 4

História <i>O sonho do ursinho rosa</i>		
Laura	Miguel	David
<p><i>O urso estava a chorar porque perdeu o seu sonho. E depois “porque choras porque choras?” “eu perdi o meu sonho” e depois pôs um e voltou a chorar... Apareceu o cavalo e depois “porque choras porque choras?” “porque perdi o meu sonho” e depois o que era isto para por nos pés?... Depois deu as ferraduras e ele voltou a chorar. E depois apareceu a coruja e pôs uns óculos e voltou a chorar... Mais nada. e a girafa... “porque choras porque choras?” “eu perdi o meu sonho” e depois acabou-se... “o que é o teu sonho?” “é eu sonhar”... Era sonhar...</i></p>	<p><i>Encontraram a rã o ursinho o cavalo e a girafa... Encontraram a rã, o cavalo o urso e a girafa... Apareceu o urso... E a girafa. E o cavalo. E o mocho. O urso... Para ajudar o urso... Porque o urso tinha um sonho...</i></p>	<p><i>O ursinho estava a chorar, apareceu a girafa e encontrou um bocado de corda no céu e ele continuou a chorar na mesma assim “buaaa, buaaa”... E depois apareceu o cavalo e encontrou umas ferraduras e ele continuou a chorar assim “buaa, buaa”. E apareceu depois a rã e encontrou uns óculos de sol de baixo de água e ele continuou “buaaa, buaaa”, e depois apareceu a coruja e fecha os olhos que apareceu depois o sonho... O ursinho estava a chorar... Porque tinha o sonho dele... E ele queria o tapete... O ursinho queria um cachecol... E um sonho... e ele depois queria o sonho e a girafa procurou... Não o cavalo... apareceu o cavalo e disse “porque é que choras ursinho?” e ele disse assim “porque perdi o meu sonho” e ele continuou a chorar assim “buaaa, buaaa”... Depois o Ursinho foi ter com a rã e a rã foi debaixo de água encontrou uns óculos de sol e veio pôr ao ursinho mas ele “buaaa, buaaa”, e depois apareceu a coruja e disse “porque choras?” “porque perdi o meu sonho” já está...</i></p>

Tarefa 5

Quadro 5- Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 5

História <i>O pinto careca</i>	
Laura	David
<p><i>Apareceu o pintainho mas como ele encontrou moedas de ouro, encontrou um príncipe e deu-lhe as moedas de ouro. Depois ahhh ah já sei! Encontrou um peixe de rio e deixa-me passar rio! Bebeu o rio todo e deixa-me passar e ele não saía... Sim, aqui está escrito coruja . ei a coruja é aonde?... Apareceu uma coruja, um peixe, um rio, pinheiro... É uma coruja, um pintainho, olha esta é muito gira... Pareceu o príncipe, não rei, e tinha as moedas de ouro. E já não há mais nada... Ahh, acendeu o fogo para acender o pintainho coitadinho... e acendeu...e a coruja bebeu o azeite todo... porque sim, porque tinha fome...</i></p>	<p><i>Apareceu uma coruja... Um pinto... As moedas de ouro... O pinto descobriu o saco de moedas de ouro... E o rei não queria afogar-se. O rei não queria afogar-se... O pinto descobriu um rio e disse sai daqui e bebeu-o todo... E apareceu e apareceu depois uma raposa... Numa floresta... E apareceu um pinheiro... E apareceu a coruja e foi levá-la ao reino e depois queria mata-lo... Ah, o pinto descobriu um saco de moedas de ouro... depois apareceu uma coruja... Ah não, um rio... e disse sai daqui e ele não saiu e ele bebeu-o todo e depois e depois e depois e depois descobriu uma coruja e disse sai daqui e ela não voou daqui para fora e ele comeu-a e depois apareceu o pinheiro e depois apareceu um pinheiro e disse sai daqui e ele comeu-o... O pinto... e depois apareceu uma raposa e disse sai daqui e as galinhas eram do reino. E disse sai daqui e ele não saiu e... Ah e depois apareceu uma raposa... Apareceu o reino que queria mata-lo... Queria mata-lo para fazer o quê? Queria mata-lo para fazer o quê?... Era para descobrir o saco de moedas de ouro... Era para ficar com ele. Ele queria come-lo e depois ele disse, cocorocooooo, ele gritou muito alto e era uma armadilha e ahhhh comeu as galinhas todas, só sobrou o pinto. O pinto era careca... e depois e depois o pinto e depois o pinto foi fazer o quê?... O rei não queria afogar-se deu-lhe o saco de moedas de ouro. Outra vez...</i></p>

Tarefa 6

Quadro 6- Evidências do reconto feito pelos participantes na Tarefa 6

História <i>Petra</i>	
Laura	David
<p><i>Apareceu o amigo elefante, a cobra que comia uma dentada por semana, depois fez uma ferida e depois encontrou o amigo elefante, depois foi pedir a ajuda... Hum, o crocodilo... O elefante... O amigo elefante, o crocodilo, a cobra, os leões e as zebras e deram um beijinho e depois acabou-se a história... Ela queria... queria ter um amigo elefante e depois já não sei o que é que ela estava a procurar... Foi, a mãe elefante... Filha, hã?... ela queria ser magra... Queria vestir uma camisola mas não dava porque ela era grande e já era gorda... E depois disse à mãe que queria ser magra e afinal não podia ser, porque era pequena. a filha disse não podia ser magra disse à barriga dela não podia ser magra porque ela depois foi magra e não dava para vestir o vestido das riscas... Depois os amigos ficaram contentes por a verem e depois acabou-se o início da história... e depois a história chegou ao fim.</i></p>	<p><i>A Petra teve que sair de casa... Para, ela ficou gorda... E sonhava que era muito magrinha... Ser magrinha... Sonhava sempre... Para ser magrinha para sempre... Encontrou um elefante... O crocodilo cheio de músculos... e também uma serpente. Tem veneno... e também encontrou as zebras... E a mãe vestiu com um fato novo de zebra... Porque gostava de ser magrinha... e ficou gorda... e.... e.... e também foi para o lago... e depois o... O papagaio... Henrique, e o Pedro... E o elefante amigo?... E o Fortunato apareceu lá. E também foram brincar juntos e a Petra ficou mais lindo com o coração... Aconteceu ela ficar gorda como um elefante e já está.</i></p>

Anexo VI- Divisão das histórias em categorias

História: *A tartaruga que queria dormir*

Tema: a tartaruga foi-se deitar porque ia dormir durante todo o inverno.

1º episódio: Tocam à campainha e a tartaruga tem de se levantar. Veste-se, abre a porta e encontra um presente da sua amiga cotovia, uma manta lilás, voltando em seguida a deitar-se.

2º episódio: Tocam novamente à campainha e a tartaruga tem de se levantar. Veste-se, abre a porta e encontra um presente da sua amiga marmota, um bolo de pera, voltando em seguida a deitar-se.

3º episódio: Tocam novamente à campainha e a tartaruga tem de se levantar. Veste-se, abre a porta e encontra um presente da sua amiga aranha, um gorro de lã, voltando em seguida a deitar-se.

4º episódio: Tocam novamente à campainha e a tartaruga tem de se levantar. Veste-se, abre a porta e encontra o seu amigo Leão que não sabe o que lhe oferecer. A tartaruga sugere que este lhe ofereça silêncio, voltando em seguida a deitar-se.

Resolução: A tartaruga consegue finalmente dormir descansada porque o Leão se encontra à sua porta a providenciar-lhe silêncio.

História: *Perdido e achado*

Tema: Aparece um pinguim à porta de casa do menino.

1º episódio: O pinguim seguiu o menino para todo o lado. O menino achava que o pinguim estava perdido.

2º episódio: O menino decidiu ajudar o pinguim a regressar a casa, então foi procurar. Procurou nos perdidos e achados, perguntou aos pássaros e até ao seu patinho de borracha.

3º episódio: O menino descobriu que os pinguins vinham do polo sul e decidiu leva-lo até lá, mas não sabia como.

4º episódio: O menino decidiu que ia levar o pinguim de volta no seu barco de borracha. Passados vários perigos durante a navegação chegaram ao polo sul.

5º episódio: O pinguim fica no polo sul e o menino percebe que o pinguim não ficou feliz. Ao regressar compreende que o pinguim estava apenas a sentir-se sozinho e decide voltar para trás, mas o pinguim já não estava lá, tinha regressado atrás do menino.

Resolução: Quando o menino regressa a casa encontra o pinguim e ficam os dois juntos.

História: *Desculpa... Por acaso és uma bruxa?*

Tema: Leonardo é um gato muito solitário que descobre num livro na biblioteca que as bruxas têm gatos pretos como animais de estimação, descobre também que as bruxas têm algumas características, como vassouras meias às riscas e caldeirões. O gato decide ir procurar uma bruxa para si.

1º episódio: Na rua o gato Leonardo encontra uma menina com meias às riscas e pensa que esta é uma bruxa, perguntando-lhe desculpa.. por acaso és uma bruxa? Mas não era.

2º episódio: Na rua o gato Leonardo encontra um senhor a varrer a rua com uma vassoura, e pergunta-lhe desculpa... por acaso és uma bruxa? Depressa percebe que também não é uma bruxa.

3º episódio: Ainda na rua o gato Leonardo vê uma senhora a cozinhar num caldeirão e pergunta-lhe desculpa... por acaso és uma bruxa? E a senhora ralha com ele dizendo-lhe que não.

4º episódio: O gato Leonardo regressa à biblioteca e lá encontra seis meninas que pareciam mesmo bruxas e perguntou-lhes desculpem, por acaso são bruxas? E uma senhora, a bruxa-mestra, respondeu-lhe que sim.

Resolução: O gato Leonardo em conjunto com as bruxas decide que vai ficar com todas elas na sua escola de bruxas.

História: *O sonho do Ursinho Rosa*

Tema: O ursinho rosa estava a chorar muito porque perdeu o seu sonho.

1º episódio: Passou uma girafa que lhe perguntou porque estava a chorar, ele disse-lhe que era porque tinha perdido o seu sonho. A girafa foi procurar o sonho do ursinho, até que voltou com um cachecol, mas não era aquele o sonho do ursinho e ele continuou a chorar.

2º episódio: Pouco depois apareceu o cavalo que perguntou ao ursinho porque este chorava, e ele disse-lhe que chorava porque tinha perdido o seu sonho. O cavalo decidiu ir procurar o sonho do ursinho e voltou com duas ferraduras, mas esse não era o sonho do ursinho e ele continuou a chorar.

3º episódio: Apareceu uma rã que perguntou ao ursinho porque ele estava a chorar, e ele disse-lhe que tinha perdido o seu sonho. A rã decidiu ajudar o ursinho e foi procurar o seu sonho. Voltou com uns óculos de sol, mas aquele também não era o sonho do ursinho e este continuou a chorar.

4º episódio: Os amigos do ursinho não sabiam mais o que fazer, mas depressa perceberam que aquilo que tinham trazido de nada servia ao ursinho.

5º episódio: Chega o mocho e pergunta ao ursinho porque este estava a chorar ele diz-lhe que perdeu o seu sonho. O mocho pergunta ao ursinho qual é o seu sonho e o ursinho responde que o seu sonho é sonhar.

Resolução: O mocho pediu ao ursinho para fechar os seus olhos, deu o cachecol à girafa, as ferraduras ao cavalo e os óculos de sol à rã e cantou uma música de embalar, todos adormeceram abraçados ao seu sonho.

História: *O pinto careca*

Tema: O pinto careca estava a passear no monte até que encontrou uma bolsa cheia de moedas de ouro e decidiu leva-la até ao rei.

1º episódio: Pelo caminho encontra um rio e ordena-lhe que este o deixe passar dizendo, afasta-te rio que quero passar, como o rio não se afastou o pinto bebeu-o todo.

2º episódio: Mais a frente o pinto encontra uma coruja no meio do chão e diz-lhe voa coruja que eu quero passar, como a coruja não voou o pinto comeu-a.

3º episódio: Um pouco mais a frente o pinto careca encontra no meio do caminho um pinheiro e diz-lhe tira-te daí, pinheiro que eu quero passar. Como o pinheiro não saiu o pinto comeu-o também.

4º episódio: Mais a frente o pinto é surpreendido por uma raposa no meio do caminho, dizendo-lhe fora daqui raposa que eu quero passar. Como a raposa não o pinto também a comeu.

5º episódio: Ao chegar ao palácio real o pinto entregou a bolsa ao rei, mas este era muito esperto e queria comer o pinto, convidando-o para ficar no palácio levando-o até ao galinheiro.

6º episódio: O pinto percebeu o que se estava a passar e abriu muito a boca dizendo quiquiriqui as minhas moedas de ouro quero aqui, e como abriu tanto a boca a raposa saiu e comeu todas as galinhas do galinheiro.

7º episódio: O rei decidiu prende-lo no louceiro, mas ele voltou a dizer quiquiriqui as minhas moedas quero aqui e o pinheiro saiu da sua boca partindo o louceiro.

8º episódio: Furioso o rei decidiu colocar o pinto dentro do pote do azeite, o pinto voltou a dizer quiquiriqui as minhas moedas quero aqui saindo a coruja e bebendo o azeite todo.

Resolução: O rei então decide coloca-lo no forno mas o pinto volta a dizer quiquiriqui as minhas moedas quero aqui e o rio sai todo pela sua boca apagando o forno e inundando o palácio, tendo o pinto fugido de lá com as suas moedas de ouro e a boiar em cima do pinheiro.

História: *Petra*

Tema: Petra queria ser magra e elegante. E decidiu tentar emagrecer.

1º episódio: Petra foi pedir ajuda ao crocodilo, este disse-lhe para fazer exercício todos os dias. Petra seguiu o conselho e fez muito exercício ficou cheia de dores e muito cansada. Mas não emagreceu.

2º episódio: Foi pedir ajuda às zebras que eram tão elegantes., elas disseram-lhe que vestiam roupas às riscas, petra decidiu experimentar. A mamã elefanta fez-lhe umas calças às riscas mas não a fizeram mais magra.

3º episódio: Petra foi então pedir ajuda à serpente que era tão magra. A serpente revelou-lhe que o segredo era comer só uma vez por semana. Petra decidiu experimentar mas passou muita fome e não deu resultado.

4º episódio: Petra decidiu partir em busca de alguém que a conseguisse ajudar e levou consigo o seu papagaio Henrique. Na sua viagem encontraram um lago e decidiram parar, aí conheceram o Fortunato, um elefante que convidou Petra para brincar.

5º episódio: Durante a brincadeira Fortunato perguntou-lhe o que ela fazia por ali, mas Petra já não se lembrava, apenas sabia que estava feliz ali com o Fortunato.

Resolução: Petra regressou a casa com o Fortunato e fizeram uma grande festa de boas vindas.

Anexo VII- Reflexões em Contexto Jardim de Infância II

Reflexão nº 4

Reflexão 4ª semana (dias 10, 11 e 12 de outubro)

Esta semana de Prática Pedagógica em contexto Jardim de Infância II foi a semana dedicada à intervenção conjunta. Em conjunto com a minha colega ■■■ orientámos o grupo ao longo dos três dias de intervenção.

O primeiro dia de intervenção foi literalmente o primeiro dia de intervenção para ambas no Jardim de Infância da ■■■. Tratando-se do primeiro dia, o nervosismo “atrapalhou-nos” um pouco, ao orientar o grupo falámos simultaneamente algumas vezes. O facto de estarem duas pessoas a orientar o grupo acaba por se tornar confuso e as crianças perdem um pouco a noção de quem devem ouvir. Apesar de não existir nenhum exemplo evidente desta situação, eu e a minha colega ao longo do primeiro dia não tínhamos bem definido em que momento cada uma deveria falar. Nos restantes dois dias, tentámos não falar simultaneamente, tendo cada uma um momento em que dirigia o grupo, facilitando assim a ordem e compreensão do mesmo.

Ainda relativamente ao primeiro dia, foi necessário desviar-nos um pouco da planificação, saltando uma das atividades planeadas. Esta atividade tinha como objetivo dar nome a uma caixa que as crianças iriam enfeitar, mas a introdução da caixa durou mais do que esperado. As crianças envolveram-se bastante e estavam entusiasmadas com aquele momento, pelo que decidimos dar continuidade ao mesmo. A atividade de dar nome à caixa não ficou esquecida e assim que surja oportunidade será retomada. A planificação serve como auxílio do dia em Jardim de Infância mas quando as crianças demonstram mais importância por outra atividade, devemos seguir os seus interesses e sempre que seja possível orientar as atividades nesse sentido. *Assim, ter atividades planeadas não significa um esquema rígido com passos inalteráveis; também não quer dizer que se tenha tudo previsto, nem que seja impedida a inclusão de propostas* (Basseadas et al., 1999, p.132). A decoração da caixa também durou mais do que o previsto tendo sido apenas terminada na quarta-feira. A questão dos tempos ainda é um aspeto que consideramos complicado e para esta atividade deveríamos ter planeado mais tempo. No dia de quarta-feira o que se passou foi o oposto, o facto de termos ido um pouco mais cedo para a manta do que aquilo que havíamos pensado fez com que perto da hora do lanche houvesse um momento em que não tínhamos nenhum recurso. Poderíamos ter iniciado a atividade da alimentação mas seria por tão pouco tempo que não considerámos ser pertinente. Neste momento a educadora pegou no grupo e desenvolveu um pequeno jogo de motricidade com música. Este momento foi muito importante para que pudéssemos observar uma das diversas coisas que podemos desenvolver com o grupo em pequenos momentos como este. São estratégias deste género que ainda temos que desenvolver e aprender. Como forma de combater este momento vamos tentar planificar sempre algo para que não existam estas quebras em que não sabemos o que proporcionar ao grupo.

Esta semana de intervenção conjunta proporcionou-me diversas aprendizagens, para além das já abordadas foi-me possível ainda compreender que não devemos distribuir as crianças pelas áreas logo quando estas entram na sala. O momento torna-se menos confuso se nos sentarmos todos na manta e conversarmos um pouco primeiro, moderando alguns entusiasmos, explicando o que se irá passar e só depois calmamente começar essa distribuição, se possível com a participação das crianças sobre qual a área onde pretendem ir brincar. O facto de a criança ter poder de escolha é bastante importante pois deste modo a criança compreende que é ouvida, que a sua opinião conta.

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem (Silva *et al.*, 2016, p.33).

O facto de utilizarmos diversas canções ajuda a manter o grupo atento. Ao longo desta semana tivemos oportunidade de ensinar duas músicas ao grupo sobre a alimentação e estas gostaram muito, pedindo até numa delas, para a cantar novamente no dia seguinte. Uma das músicas foi apenas cantada, tendo sido a outra dinamizada por nós com o auxílio de diferentes frutos que eram nomeados na canção. Após aprenderem a canção as crianças tiveram também oportunidade e a entoarem apenas com sons produzidos vocalmente. É dever do educador promover este tipo de explorações que permitem à criança uma exploração dos ambientes sonoros (Silva *et al.*, 2016).

De um modo geral a semana decorreu de forma positiva, tendo os pontos fracos da mesma servido de aprendizagem e forma de melhorar a atuação nas próximas intervenções. O trabalho desenvolvido enquanto grupo de Prática ao longo desta intervenção conjunta foi muito positivo, tendo sempre sinto apoio da parte da minha parceira.

Bibliografia:

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

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

Reflexão nº 7

Reflexão 7ª semana (dias 31 de outubro e 2 de novembro)

Ao longo desta semana de intervenção de Prática Pedagógica em Jardim de Infância o meu papel foi de interveniente, tratou-se de uma semana diferente devido à saída à rua para pedir bolinho (Fotografia 1).

Esta saída decorreu de forma bastante positiva, as crianças estavam entusiasmadas e portaram-se muito bem. O percurso não foi muito longo mas em alguns locais foi necessário especial atenção uma vez que se atravessou a estrada principal. Com esta saída foi-me possível lembrar a forma como se deve agir numa saída deste tipo, é necessário ter sempre um olhar sobre todo o grupo mesmo que se esteja na parte da frente do comboio. Este olhar vai permitir



Fotografia 1- crianças a pedirem bolinho na farmácia

não só ter controlo sobre todo o grupo como perceber se o comboio está muito disperso e abrandar a marcha se for necessário para que o grupo se junte novamente. Outro aspeto importante a ter em conta numa saída em grupo é que se pretendemos falar para as crianças sobre algum aspeto do percurso, por exemplo a aproximação de uma passadeira, devemos esperar que estejam todas juntas e tentar projetar a voz para todo o grupo. Para as crianças uma saída à rua é sempre algo importante e que lhes pode proporcionar novas aprendizagens.

“Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam. (...) Basta um passeio à volta do quarteirão ou uma visita rápida a uma loja das redondezas para proporcionar às crianças uma grande quantidade de coisas para observar, reflectir, discutir, representar e para incorporar nas brincadeiras delas” (Roberts, 2004, p.156).

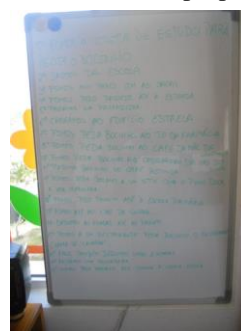
Esta saída para pedir bolinho permitiu que se desenvolve-se com as crianças um mapa do percurso efetuado nesta. As crianças participaram ativamente nesta atividade mostrando que sabiam a sequência do percurso (Fotografia 2).

Ao mesmo tempo que as crianças falavam sobre o percurso e os locais por onde passaram e porque ordem a minha colega [REDACTED] ia escrevendo noutra quadro aquilo que as crianças diziam. Este registo (Fotografia 3) serviu como forma de avaliação coletiva daquilo que as crianças deram importância ao longo do percurso quais os pontos de referência que utilizaram. Após a análise do registo é possível afirmar que as crianças de um modo geral conseguiram reconstruir a sequência do percurso tendo utilizado como principais referentes as passadeiras encontradas ao longo do percurso bem como as escadas e a escola primária. Após a construção do mapa em conjunto no quadro as crianças mais velhas tiveram oportunidade de desenhar o seu próprio percurso numa folha, desenvolvendo assim a sua visualização espacial. *A visualização espacial é um processo que envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a 2 ou 3 dimensões e permite construir representações visuais que são essenciais para a vida* (Silva et al., 2016, p.80).



Fotografia 2- Construção do mapa do percurso

Esta semana utilizei uma estratégia diferente de introduzir a temática a abordar, na segunda-feira, em vez da habitual história que costumamos utilizar como introdução ao que pretendemos explorar, utilizámos dois pequenos vídeos. Estes vídeos tinham como objetivo sensibilizar para a prevenção rodoviária. Penso que a estratégia correu bem, as crianças estavam atentas e foi notório que gostaram de fazer algo diferente.



Fotografia 3- Registo do discurso das crianças

O dia de quarta-feira foi igualmente um dia diferente uma vez que confeccionámos com as crianças biscoitos, foi uma atividade diferente e divertida em que as crianças demonstraram interesse atenção e empenho ao longo de todo o processo. Foi importante para as crianças estruturarem a receita através de imagens (Fotografia 4) pois deste modo tornou-se mais fácil a compreensão da mesma.

Relativamente à atividade de confeção dos biscoitos, esta deveria ter sido um pouco mais esmiuçada, com as crianças deveria ter feito uma sistematização final da atividade onde de um modo geral se iria relembrar todo o processo para a confeção de biscoitos, como os ingredientes, os utensílios e uma nova esquematização da receita com os passos necessários para a elaboração da mesma. Esta sistematização é algo que começaremos a ter mais atenção no futuro pois esta é uma forma de as crianças organizarem o seu pensamento e sistematizarem as aprendizagens do dia.



Fotografia 4- [REDACTED] a completar a receita através de imagens dos ingredientes

Ao longo da semana uma dificuldade que senti foi ter um olhar mais atento sobre todo o grupo quando me encontrava a realizar atividades com pequenos grupos. Sei que é algo que não deve acontecer, sendo algo a combater ao longo das próximas semanas de intervenção.

Bibliografia:

- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In T. Vasconcelos, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .

Reflexão nº 3

Reflexão 3ª semana (dias 3 e 4 de outubro)

Ao longo desta terceira semana de Prática Pedagógica no Jardim de Infância da [REDACTED] foi-nos possível auxiliar a orientadora cooperante nas tarefas propostas. Ao longo das primeiras duas semanas também tivemos a oportunidade de auxiliar em pequenas tarefas, esta semana para além de pequenas tarefas como por exemplo organizar o comboio, foi-nos possível orientar as crianças nas tarefas propostas.

Uma das tarefas em que auxiliiei e orientei as crianças foi na preparação de uma capa para o dossier onde vão ficar os trabalhos das crianças. Inicialmente estava com um pouco de dificuldade em perceber qual seria o meu papel, mas rapidamente percebi que a criança tomava todas as decisões, dão-lhe assim espaço para poder escolher como queria enfeitar a capa e que materiais queria utilizar e também para desenvolver a sua criatividade. Deste modo, o meu papel foi de orientadora de modo a que a criança, apesar do seu poder de escolha, não se dispersasse de que era pretendido.

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhe são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação (Silva *et al.*, 2016, p.49).

Ainda no auxílio desta tarefa foi-me possível vivenciar algo que até então ao longo do meu percurso académico não tinha acontecido. A forma como foi necessário auxiliar e orientar as crianças foi diferente, eu estava familiarizada com uma forma de trabalhar semelhante com todas as crianças, uma vez que os grupos onde realizei a minha Prática eram homogéneos em termos de idade. Hoje consciencializei-me de que o grupo não é todo composto pela mesma faixa etária, devendo cada criança ser auxiliada de forma diferente. Com as crianças mais velhas o meu papel era de orientadora, enquanto que, com as crianças mais novas foi necessário auxiliar um pouco mais. Um exemplo concreto do que tento explicar é, algumas crianças decidiram que queriam enfeitar a sua capa com uma casa, sendo que as crianças mais velhas após colarem alguns elementos da casa completavam o resto pintando com caneta, como por exemplo colocar uma porta. Com as crianças mais novas foi necessário que os elementos a colar fossem mais do que aqueles a completar com caneta, a porta foi colada em vez de desenhada.

Penso que ao auxiliar na concretização desta tarefa me fez estar mais alerta para este tipo de situações, e que em situações futuras irei ter em consideração que nem todas as crianças têm o mesmo tipo de capacidades desenvolvidas.

Outro aspeto que despertou o meu interesse ao longo desta semana foi o contacto que as crianças têm com a natureza, é bastante bom e importante para elas poderem usufruir o espaço exterior. Uma situação que observei e considerei interessante foi a ajuda que as crianças deram à auxiliar que estava a juntar as folhas do jardim para depois as apanhar, após a auxiliar juntar as folhas as crianças iam agarrando nas mesmas e colocando dentro de um balde. Para além de estarem a desenvolver o seu espírito de interajuda as crianças estavam a ter prazer no que estavam a fazer e ao mesmo tempo a brincar.

A curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente, bem como as suas elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos, revelam-na enquanto espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.40)

Para além de brincadeira livre o espaço exterior também é utilizado pelas crianças noutros contextos, esta semana foi possível ver também este espaço ser utilizado para as crianças cantarem os parabéns a uma criança da sala 1 que fazia anos. As crianças sentaram-se numa manta na relva e aí comeram um pedaço de bolo de beberam um copo de sumo. O grupo estava notoriamente feliz por estar naquele local que, na minha opinião, foi escolhido de forma muito apropriada, usufruindo do bom tempo que se fazia sentir.

Ainda nesta semana de Prática Pedagógica que decorreu em apenas dois dias, visto que na quarta-feira foi feriado, foi-me possível observar outros eventos significativos. É dada bastante importância ao dia da semana, bem como ao mês em que estamos. Uma criança por dia vai até à zona de preenchimento da data e em conjunto descobre-se em que dia nos encontramos. Na terça-feira uma criança foi fazer este preenchimento chegando-se à conclusão de que era dia quatro, sem qualquer orientação a criança perguntou aos colegas quem tinha quatro anos, visto ser dia quatro. Este comportamento da criança chamou a minha atenção para a autonomia que esta criança revela, sem qualquer tipo de orientação da educadora a criança fez uma pergunta completamente pertinente ao grupo e ainda advertiu quem estava a fazer barulho e não estava com atenção. A forma como esta criança procedeu foi, para mim, fascinante pois nunca esperaria que ela agisse deste modo. O facto de ser uma criança que já frequentava a instituição é um fator fundamental para este comportamento, mas não deixa de ser um comportamento a que penso ser importante referir.

Sinto que a semana decorreu de forma positiva, apesar de ainda me sentir um pouco receosa na forma como devo agir. A próxima semana será destinada à intervenção conjunta onde irei atuar juntamente com a minha colega [REDACTED].

Bibliografia:

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Reflexão nº8

Reflexão 8ª semana (7 a 9 de novembro)

Esta oitava semana de Prática Pedagógica em Educação de Infância no Jardim de Infância da [REDACTED], foi semana de atuação da minha colega [REDACTED]. A semana decorreu sem grandes percalços, tendo sido uma semana de novas experiências para nós. Novas experiências uma vez que num dos dias elaborámos um livro com as crianças, algo que nunca tínhamos feito, e noutro dia dramatizámos a lenda de São Martinho sendo a [REDACTED] a personagem de São Martinho e eu o mendigo.

O primeiro dia de intervenção da minha colega foi baseado nos animais, as crianças em conjunto descobriram por onde andam os animais. Decidimos que seria este o título e não os seus habitats uma vez que estes poderiam gerar controvérsia, principalmente no que diz respeito a animais domésticos. As crianças estiveram bastante atentas ao longo da atividade ajudando-se mutuamente quando alguma criança não sabia o local onde se deslocava o animal que tinha escolhido ou até mesmo quando não sabiam o nome do animal. A divisão de locais foi feita como “Terra”, “Água” e “Céu”, esta nomenclatura foi feita com o auxílio, apesar de anteriormente termos pensado que deveria ser “Ar” em vez de “Céu”, mas decidimos ir ao encontro do que as crianças disseram. A educadora [REDACTED] explicou-nos que deveríamos utilizar a nomenclatura adequada e em concordância com as restantes, devendo

explicar as crianças e no céu temos ar e que os pássaros deslocam-se nesse mesmo ar que se encontra em todo o lado. A [REDACTED] ainda nesse dia explicou às crianças e acrescentou ao pé da palavra céu um sinal de igual e a palavra ar. Este tipo de situação leva-nos a pensar sobre os termos corretos e a forma como os devemos introduzir com as crianças, apesar de nos sugerirem uma palavra mais usual do seu dia-a-dia devemos aos poucos introduzir novo vocabulário explicando o seu significado e ligação à palavra por eles sugerida.

Relativamente ao dia de terça-feira é de salientar o facto de se ter terminado uma atividade a tempo tal como previsto na planificação. Por vezes torna-se complicado concluir uma atividade no mesmo dia, mas a elaboração das ilustrações da história da Maria Castanha (Fotografia 1) foi uma atividade que ficou concluída nesse mesmo dia. As crianças estiveram empenhadas na elaboração das ilustrações dando sugestões de que elementos colocar na página do seu grupo, uma vez que cada grupo de quatro crianças estava encarregue de ilustrar uma página referente a uma parte da história. No final do dia, quando todos os grupos tinham ilustrado a sua página as crianças tiveram oportunidade de mostrar ao grupo o seu trabalho e contar a parte da história que lhes havia sido atribuída. Foi uma atividade que nunca tinha feito com crianças e penso que para primeira experiência correu muito bem, as crianças ganharam um novo livro para a sua biblioteca, um livro especial feito por elas próprias.



Fotografia 1- ilustração de uma parte da história da Maria Castanha

Na manhã de quarta-feira dramatizámos para as crianças a lenda de São Martinho, as crianças gostaram muito e estiveram bastante atentas ao longo de todo o momento. Após esta dramatização foram as próprias crianças a dramatizar a lenda (Fotografia 2), foi um momento diferente e divertido em que as crianças que queriam dramatizavam para as restantes a lenda, compreendendo todas a função de ator e de público. Algumas crianças não quiseram participar mas de um modo geral quase todas as crianças demonstraram interesse em dramatizar a lenda. O educador deve dar



Fotografia 2- [REDACTED] a interpretar o papel de São Martinho

o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (representação de histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações e acontecimentos da vida quotidiana) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis (Silva *et al.*, 2016, p.53).

Um outro momento bastante interessante deste dia foi a divulgação que foi feita à sala um do livro da história da Maria Castanha ilustrado pelas crianças no dia anterior (Fotografia 3). Um elemento de cada grupo apresentou às crianças da sala dois a ilustração que elaborou explicando essa parte da história. Ainda neste momento de partilha as crianças tiveram oportunidade de dramatizar para os amigos da sala um a lenda de São Martinho, duas crianças foram escolhidas para dramatizar a lenda para todo o grupo da sala um e das crianças da sala dois.



Fotografia 3- [REDACTED] a apresentar aos colegas a parte ilustrada pelo seu grupo

A semana foi cheia de aprendizagens quer para as crianças como para nós, gostaria de salientar a importância que é não só para as crianças como também para nós o Jornal da Sala 2 que é elaborado ao final de cada dia contendo os aspetos mais importantes desse dia. Este Jornal permite uma sistematização de ideias e de como decorreu o dia,

levando as crianças a estruturarem o seu pensamento, pensando sobre o que fizeram nesse mesmo dia. A elaboração deste jornal permite ainda que as crianças comecem a compreender a função da escrita.

Registrar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade (Silva *et al.*, 2016, p.67).

Também para nós o Jornal é uma mais-valia, uma vez que nos leva a refletir sobre o decorrer do dia e também a perceber o que foi ou não significativo para as crianças nesse dia.

Bibliografia:

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

Reflexão nº9

Reflexão 9ª semana (14 a 16 de novembro)

Esta semana de prática pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II ficou marcada pela minha intervenção. Tratou-se de uma semana dedicada à preparação do dia do pijama, tendo por isso as atividades da mesma sido dedicadas à temática.

O dia de segunda-feira começou com o conto da primeira parte da história “A fada perdeu a asa” esta história faz parte do kit que vem para as escolas a propósito do dia nacional do pijama que se comemora no dia 20 de novembro, sendo celebrado pelo Jardim no dia 21 de novembro. Uma vez que a história é bastante longa optou-se por dividi-la em cinco partes, para ser contada ao longo da semana. Esta primeira parte do conto da história decorreu de forma positiva, estando as crianças interessadas apesar de algumas já terem contactado com a história no ATL.

Na manhã de segunda-feira foi ainda possível realizar um jogo de estafetas com as crianças, através da realização deste jogo que tinha como objetivo transportar um cubo de açúcar dentro de uma colher de pau foi possível verificar através da análise do descritor de desempenho que as crianças apresentam capacidades de equilíbrio, tendo apenas sete crianças ([REDACTED]) deixado cair o cubo do açúcar. Perante o desempenho das crianças na realização desta atividade é de considerar a proposta de mais atividades deste tipo para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades motoras, indo progressivamente aumentando o seu grau de dificuldade.

O processo de aprendizagem na Educação Física vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com os outros (Silva *et al.*, 2016, p.44).

A atividade proposta na tarde de segunda-feira de construção de asas de cartão (Fotografia 1) foi uma atividade que se prolongou por toda a semana, apesar de ter sido planejada para apenas um dia, trata-se uma atividade plástica que demora o seu tempo e na qual as crianças precisam de se expressar de forma criativa não devendo ser apresadas. Foi uma atividade pela qual as crianças demonstraram bastante interesse, indo utilizar as mesmas no dia do pijama. Com a realização desta atividade consciencializei que nem todas as atividades de expressão plástica demoram o mesmo tempo, devendo no futuro planejar este tipo de atividades com um maior período de tempo e se necessário estender para outros dias, tal como aconteceu com esta atividade. *Nos seus planos, respeite as capacidades, os interesses e os ritmos de cada criança* (Brickman & Taylor, 1991, p.39).



Fotografia 1- [redacted] a pintar as suas asas

O facto de a história “A fada perdeu a asa” ser muito extensa fez com que, tal como já referi, fosse dividida em cinco partes. Apesar de ter sido dividida em cinco partes penso que foi um pouco maçadora para as crianças, algumas das partes foram contadas outras foram lidas. Partes lidas foram aquelas em que as crianças demonstraram maior desinteresse tendo algumas delas até adormecido. Em conversa com a Educadora [redacted] percebi que num tipo de história deste género em que numa página está contida muita informação, não posso adotar um papel de apenas leitora, é necessário tentar deslocar-me um pouco pelo espaço e fazer algumas pausas lembrando com as crianças o que já foi visto. Na última parte de leitura desta história tentar adotar esta estratégia e correu muito melhor que as vezes anteriores, é necessário tornar apelativo aquilo que por si só já é um pouco aborrecido e não fazer o contrário como inicialmente fiz. *Ler é um trabalho. E é um prazer. (...) É necessário conhecer bem a história, deixar-se impregnar afectivamente por ela para que, mesmo com o texto como mediador, a relação se crie* (Costa & Baganha, 1989, p.98).

Uma das atividades propostas no dia de terça-feira foi o jogo do P, que consistia em as crianças nomearem palavras começadas por P de pijama tendo sido depois alargado por sugestão das crianças para a letra F de fada também. Inicialmente estava a ser um pouco difícil para as crianças perceber o jogo, só passado algum tempo e algumas sugestões de palavras dadas por mim pela Anne e pela Educadora [redacted] é que as crianças começaram a compreender o que era pedido. Talvez devesse ter introduzido o jogo de outra forma levando por exemplo imagens de palavras que comessem por P e outras que não comessem pedindo às crianças que nomeassem apenas aquelas que comessem ser P e posteriormente alargar a palavras começadas por P que não estivessem representadas nas imagens. Apesar da dificuldade sentida inicialmente foi notória a participação de uma criança, que se destacou das restantes por ser aquela que mais palavras sugeriu. Analisando o registo que se efetuou no quadro foi possível verificar que essa criança ([redacted]) disse seis palavras diferentes, evidenciando assim que compreendeu o jogo e que domina a identificação de palavras começadas por P e por F. Com a realização desta atividade pretendeu-se desenvolver a consciência fonológica das crianças.

A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (...) Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos (Silva *et al.*, 2016, p.64).

No último dia de intervenção desta semana considero relevante destacar a atividade da fada curiosa em que as crianças tiveram oportunidade de experienciar a metodologia científica. Nesta atividade as crianças fizeram previsões, experimentações, recolheram informação e analisaram a informação, de modo a descobrir o que

acontecia se se juntasse milho com água, a atividade decorreu de modo demonstrativo em que apenas duas crianças foram registar o que achavam que ia acontecer seguido do que tinha acontecido. As hipóteses foram várias, sendo de destacar a resposta de uma das crianças que foi desenhar que colocou como hipótese que a água ia ficar amarela. Após a verificação observou-se que a água não tinha ficado amarela mas sim branca devido ao pó que os bagos de milho continham. A atividade decorreu de forma bastante positiva tendo as crianças prestado muito atenção, o tempo é que não foi suficiente para realizar toda atividade, uma vez que o proposto seria uma outra atividade envolvendo água com areia e com açúcar. Consideramos pertinente terminar a proposta pelo que na próxima semana iremos fazê-lo. Esta proposta permite às crianças interrogarem-se sobre a realidade fomentando-lhes uma atitude científica e investigativa.

O apoio do/a educador/a à organização e sistematização das etapas deste processo permite à criança apropriar-se progressivamente da metodologia científica, compreender a necessidade de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo (Silva *et al.*, 2016, p.86).

Bibliografia:

- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *Lutar para dar um sentido à vida*. Porto: Edições Asa
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação .
- Taylor, L., & Brickman, N. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
-