

As Histórias e a Educação de Infância: Refletindo e Investigando o Envolvimento da Criança com Estratégias e Recursos Diferenciados

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Marta Inês Pereira Monteiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, Março 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças que têm vindo a cruzar o meu caminho.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Encontra-se organizado em duas partes.

A primeira parte diz respeito a uma dimensão reflexiva que abrange o meu percurso ao longo de três semestres em Práticas de Ensino Supervisionadas, dividindo-se em três capítulos. O primeiro capítulo refere as vivências e os desafios em contexto de creche, o segundo capítulo abrange as vivências em contexto de Jardim de Infância I e todo o desafio desta Prática Pedagógica, tendo sido principalmente vivenciada à distância, devido ao covid-19. O terceiro capítulo reflete o regresso ao regime presencial, em contexto de Jardim de Infância II, focando as aprendizagens e apresentando ainda a experiência vivenciada na elaboração de um projeto sobre as Florestas.

A segunda parte deste relatório diz respeito à dimensão investigativa, onde é pautada a minha experiência de investigação – em contexto de jardim de infância II, numa instituição da rede pública. O estudo apresentado reflete a temática do conto de histórias e das consequentes estratégias e recursos a serem utilizados na sua dinamização, assim como a sua influência no envolvimento das crianças. Este estudo é de carácter qualitativo, assentando a recolha de dados na observação e na entrevista. Os resultados obtidos espelham a importância de se dinamizar a hora do conto através de estratégias e recursos diferenciados (livro físico, percurso motor, avental que conta histórias, ...), percebendo que maior será o envolvimento da criança, quanto maior a dinâmica implementada no conto.

Palavras chave

Aprendizagem, Envolvimento, Exploração, Hora do conto, Literatura Infantil

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was prepared within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education, at the Polytechnic of Leiria School of Education and Social Science. This is organized in two parts.

The first part concerns a reflective dimension that covers my journey over three semesters in Supervised Teaching Practices, divided into three chapters. The first chapter refers to the experiences and challenges in a nursery context, the second chapter covers the experiences in the context of Kindergarten I and the whole challenge of this Pedagogical Practice, having been mainly experienced at a distance, due to covid-19. The third chapter reflects the return to the presencial context, in the context of Kindergarten II, focusing on learning and also presenting the experience lived in the elaboration of a project on Forests.

The second part of this report concerns the investigative dimension, where my research experience is based – in the context of kindergarten II, in a public institution. The study presented reflects the theme of storytelling and the consequent strategies and resources to be used in its promotion, as well as its influence on the involvement of children. This study is of a qualitative nature, based on data collection on observation and interview. The results obtained reflect the importance of dynamizing story time through different strategies and resources (physical book, motor path, apron that tells stories, ...), realizing that the more dynamic the strategy and resource, the greater the involvement of the kid.

Keywords

Learning, Involvement, Exploration, Story Time, Children's Literature

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	xi
Índice de Fotografias	xii
Índice de Gráficos.....	xiv
Índice de Quadros.....	xv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I – O Contexto de Creche	3
1. Introdução da Prática Pedagógica em Contexto de Creche.....	3
2. Caracterização do Contexto e Intervenientes	3
3. Observar, Planificar, Intervir e Avaliar em Creche.....	7
4. Expectativas, Desafios e Aprendizagens no Contexto de Creche.....	9
4.1 A escuta ativa	10
4.2. Experiências com textura	11
4.3. O Desafio da Documentação Pedagógica – semana das lagartas.....	14
Capítulo II – O Contexto de Jardim de Infância I: Uma Nova Realidade Na Educação de Infância	17
1. Introdução e Caracterização Do Contexto e Intervenientes	17
2. Expectativas, Desafios e Aprendizagens No Contexto De Jardim de Infância (Rede Privada).....	19
2.1. A Importância de Observar em Jardim de Infância.....	22
2.2. Uma Nova Realidade Na Educação de Infância: O Aparecimento do Covid-19 e o Desafio de Promover Aprendizagens na Educação @ Distância	23
Capítulo III – O Contexto de Jardim de Infância II (Rede Pública).....	26

1.	Introdução e Caracterização do Contexto e Intervenientes.....	26
2.	Expectativas, Desafios e Aprendizagens no Contexto de Jardim de Infância (Rede Pública)	29
2.1.	Regressar ao Jardim de Infância em tempo de pandemia	29
2.2.	A Pedagogia Diferenciada.....	29
3.	Metodologia de Trabalho de Projeto – Florestas Encantadas	31
	Parte II – Dimensão Investigativa	36
	Introdução.....	36
	Capítulo I – Enquadramento Teórico	37
1.	A Literatura Infantil: Exploração de Conceitos Iniciais.....	37
2.	A Importância das Histórias no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	38
2.1.	O Papel do Educador de Infância no Conto de Histórias	40
2.2.	Estratégias e Recursos para Contar Histórias.....	41
3.	O Envolvimento da Criança e a Escala de Leavers.....	42
	Capítulo II – Metodologia de Investigação	44
1.	Problemática e Objetivos do Estudo	44
2.	Opções Metodológicas	45
2.1.	Contexto e Participantes.....	46
2.2.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados: Procedimentos	46
2.3.	Método de Análise de Dados	48
	Capítulo III: Apresentação e Discussão dos Resultados	50
3.1.	Resultados obtidos Quanto às Estratégias e Recursos Utilizados para Contar Histórias (por momentos da hora do conto)	51
3.2.	Resultados Obtidos quanto ao Nível de Envolvimento de cada criança participante	56
3.3.	Resultados obtidos na entrevista à Educadora de Infância	74

3.4. Um Olhar transversal que cruza os resultados obtidos quanto Às estratégias e recursos utilizados na hora do conto e os níveis de envolvimento de cada criança participante	74
Considerações Finais e Limitações do Estudo	76
Conclusão Final	78
Referências Bibliográficas.....	80
Anexos	84
Anexo I – Reflexão Individual 7. ^a Semana em Contexto de Creche.....	1
Anexo II – Planificação 6. ^a Semana em Contexto de Creche.....	3
Planificação 21 de outubro de 2019	3
Planificação 22 de outubro de 2019	8
Planificação 23 de outubro de 2019	13
Anexo III – Avaliação 14. ^a Semana em Contexto de Creche.....	20
Anexo IV – Avaliação 14. ^a Semana em Contexto de Creche.....	22
Anexo V – Observação e Avaliação em Creche.....	24
Anexo VI – Reflexão Individual em Contexto de Jardim de Infância I.....	29
Anexo VII – Planificação em Contexto de Jardim de Infância I.....	31
Anexo VIII – Reflexão Individual em Contexto de Jardim de Infância I.....	36
Anexo IX – Análise Vídeo 4: Powerful Learning Environments.....	38
Anexo X – Reflexão Conjunta do Período de Observação em Contexto de Jardim de Infância II	40
Anexo XI – Reflexão Conjunta da 10. ^a Semana em Contexto de Jardim de Infância II	41
Anexo XII – Reflexão Individual da 14. ^a Semana em Contexto de Jardim de Infância II	43
Anexo XIII – Planificação da 10. ^a Semana em Contexto de Jardim de Infância II....	45
Anexo XIV – Guião de Entrevista à Educadora de Infância.....	56

Anexo XV – Pedido de Recolha de Imagens aos Encarregados de Educação das Crianças	61
Anexo XVI – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (12 de Outubro de 2020).....	62
Anexo XVII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (12 de Outubro de 2020).....	63
Anexo XVIII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (12 de Outubro de 2020).....	64
Anexo XIX – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (27 de Outubro de 2020).....	65
Anexo XX – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (27 de Outubro de 2020).....	66
Anexo XXI – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (27 de Outubro de 2020).....	67
Anexo XXII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (10 de novembro de 2020).....	68
.....	68
Anexo XXIII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (10 de novembro de 2020).....	69
Anexo XXIV – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (10 de novembro de 2020).....	70
Anexo XXV – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (9 de dezembro de 2020).....	71
Anexo XXVI – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (9 de dezembro de 2020).....	72
Anexo XXVII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (9 de dezembro de 2020).....	73
Anexo XXVIII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (14 de dezembro de 2020).....	74

Anexo XXIX – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (14 de dezembro de 2020).....	75
Anexo XXX – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (14 de dezembro de 2020).....	76
Anexo XXXI – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança T. (5 de janeiro de 2021).....	77
Anexo XXXII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança V. (5 de janeiro de 2021).....	78
Anexo XXXIII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança C. (5 de janeiro de 2021).....	79
Anexo XXXIV – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância da Sala B.....	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Documentação pedagógica da semana das lagartas.

Figura 2: Exemplo de avaliação de feedback do desafio “Os meus sapatos favoritos”.

Figura 3: Exemplo de avaliação de feedback do desafio “O meu brinquedo favorito!”.

Figura 4: Exemplo de um desafio diário para a sala Bausch.

Figura 5: Livro *Um nadinha apertados* de Tracey Corderoy (Corderoy, 2016).

Figura 6: Livro *Gosto de ti (quase sempre)* de Anna Llenas (Llenas, 2020).

Figura 7: Livro *O que está atrás da porta* de Nicola O’Byrne (O’Byrne, 2018).

Figura 8: Livro *Um Natal de muita neve* de Diana Hendry (Hnedry, 2005).

Figura 9: Livro *A menina que queria desenhar o mundo* de Adélia Carvalho (Carvalho, 2020).

Figura 10: Livro *Um abraço* de Eoin McLaughlin (McLaughlin, 2020).

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Momento de brincadeira livre na sala Dali.

Fotografia 2: Exploração sensorial de texturas.

Fotografia 3: Percurso motor preparado para a sala Dali.

Fotografia 4: Percurso motor preparado para a sala Dali.

Fotografia 5: Pintura livre de caixas de cartão.

Fotografia 6: Exploração de algodão na sala Dali.

Fotografia 7: Exploração de diversas texturas (tapete sensorial).

Fotografia 8: Criança S. a explorar lama.

Fotografia 9: Aparecimento das lagartas na sala Dali.

Fotografia 10: Pintura livre de caixas.

Fotografia 11: Provocação com o vídeo do Borboletário de Lisboa.

Fotografia 12: Sala Bausch.

Fotografia 13: Momento de brincadeira livre na sala B.

Fotografia 14: Lanche da tarde no espaço exterior.

Fotografia 15: Brincadeira com folhas no exterior.

Fotografia 16: Momento de expressão motora.

Fotografia 17: Exploração de palavras de Natal.

Fotografia 18: Pintura com folhas de pinheiro.

Fotografia 19: Avental que conta histórias.

Fotografia 20, 21 e 22: Desafio matemático com castanhas adaptado para as crianças de 5 anos.

Fotografia 23: Construção da teia de concepções.

Fotografia 24: Exploração de elementos naturais, com recurso a uma enciclopédia.

Fotografia 25: Crianças a pintar com folhas do pinheiro.

Fotografia 26: Criação de corujas.

Fotografia 27: Criação de arbustos através da sombra.

Fotografia 28: Exploração dos animais do bosque, em peluches.

Fotografia 29: Recriação de imagens do livro *Bando do Bosque*.

Fotografia 30: Teatro de sombras para a dinamização da história *O Grufalão*.

Fotografia 31: Dinamização do livro em pop-up.

Fotografia 32: Percurso motor.

Fotografia 33: Dinamização do percurso motor associado ao momento da história.

Fotografia 34: Dinamização da hora do conto, com papel de cenário.

Fotografia 35: Dinamização da hora do conto, com a participação das três crianças.

Fotografia 36: Dinamização da hora do conto, com o avental que conta histórias.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança T nos vários momentos da hora do conto.

Gráfico 2: Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança V nos vários momentos da hora do conto.

Gráfico 3: Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança C nos vários momentos da hora do conto.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Rotina semanal do grupo de crianças da Sala Bausch.

Quadro 2: Estratégias e recursos selecionados para a hora do conto.

Quadro 3: Níveis e indicadores de envolvimento da criança.

Quadro 4: Excertos da transcrição dos vídeos para exemplificar a aplicação dos diversos níveis de envolvimento, nas evidências.

Quadro 5: Vídeo n.º 1: Hora da história com recurso ao livro físico.

Quadro 6: Vídeo n.º 2: Hora da história com recurso ao livro em *pop-up*.

Quadro 7: Vídeo n.º 3: Expressão Motora com recurso à história *O que está atrás da porta?*.

Quadro 8: Vídeo n.º 4: História de Natal escondida nas paredes da sala polivalente.

Quadro 9: Vídeo n.º 5: História *A menina que queria desenhar o mundo* dinamizada com recurso a papel de cenário e canetas de feltro.

Quadro 10: Vídeo n.º 6: Avental que conta histórias: *Um abraço*.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) intitulado de *A Educação de Infância e o Conto de Histórias: Refletindo e Investigando o Envolvimento da Criança com Estratégias e Recursos Diferenciados*, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, realizado nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021.

O relatório está dividido em duas partes: a dimensão reflexiva que abrange as experiências, reflexões e aprendizagens ao longo das três Práticas Pedagógicas (PP); e a dimensão investigativa que reflete a experiência de investigação desenvolvida em contexto de Jardim de Infância II sobre o conto de histórias e o envolvimento das crianças. A dimensão reflexiva está dividida em três partes (que se subdividem em diversos tópicos), tendo em conta os três momentos de prática pedagógica: creche, jardim de infância I e jardim de infância II. Esta parte pretende apresentar e refletir estes contextos que constituem a educação de infância.

O primeiro capítulo – o contexto de creche – diz respeito à realização da prática em contexto de creche numa instituição privada. Esta prática foi realizada com um grupo de crianças com 2 anos. Neste sentido, este capítulo abrange uma caracterização do contexto e do grupo de crianças; o desafio de observar, planificar, intervir e avaliar em creche, e posteriormente será apresentada uma reflexão que abrange os desafios e experiências vivenciados neste contexto.

Relativamente ao segundo capítulo – o contexto de jardim de infância I (realizado numa instituição privada) – pretende refletir toda a experiência de realizar uma prática pedagógica em Educação @ Distância. É realizada uma caracterização do contexto e do grupo de crianças; as expectativas, desafios e aprendizagens neste contexto; a importância de observar, e posteriormente é apresentada uma reflexão relativa ao aparecimento do Covid-19 e o desafio de promover aprendizagens à distância.

O terceiro capítulo – o contexto de jardim de infância II (realizado numa instituição da rede pública) – reflete o regresso à prática em regime presencial. É um capítulo constituído pela caracterização do contexto e do grupo de crianças, à semelhança dos capítulos anteriores. Seguidamente é apresentada uma reflexão acerca do regresso ao jardim de infância em pandemia, e posteriormente uma reflexão acerca da pedagogia diferenciada e das aprendizagens neste sentido. Para finalizar este capítulo, é apresentada a experiência da realização de um projeto – As Florestas Encantadas.

A dimensão investigativa abrange a minha experiência ao realizar uma investigação, que explora a temática da literatura infantil, nomeadamente a dinamização do conto de histórias, criando uma simbiose entre estratégias e recursos com o envolvimento das crianças durante este momento. Esta dimensão é constituída por um enquadramento teórico que sustenta toda esta temática, fundamentado por diversos autores; e pela metodologia que é utilizada ao longo de toda a investigação e posteriormente a apresentação, discussão e análise dos resultados, seguida da conclusão e limitações do estudo.

Por fim, é apresentada uma conclusão final do estudo, uma bibliografia dos autores que sustentam este relatório e os anexos do mesmo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta parte do relatório pretende refletir acerca das vivências ao longo destas práticas pedagógicas, em contexto de creche e jardim de infância, partindo da apresentação e caracterização das instituições e dos grupos de crianças e refletindo acerca de questões que foram fundamentais ao longo deste percurso.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE

Este capítulo encontra-se estruturado por tópicos, de forma a simplificar e facilitar a leitura. Inicia-se com uma breve introdução do contexto, seguida da caracterização da instituição e intervenientes, apresentando depois um tópico acerca das expectativas, desafios e aprendizagens desta prática pedagógica, sendo por fim realizada uma análise e reflexão acerca da escuta ativa, pilar fundamental ao longo desta prática.

1. INTRODUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O meu percurso em contexto de creche iniciou-se em setembro do ano letivo 2019/2020, no âmbito da unidade curricular de PP em Educação de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Integrei um grupo de crianças entre os 2 e os 3 anos de idade, juntamente com uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e o meu par pedagógico.

Em creche, trabalhando com crianças com idades tão importantes que necessitam de cuidados que lhes proporcionem bem-estar, para que o educador consiga trabalhar segundo uma prática pedagógica de qualidade necessita de estar numa constante melhoria através da observação, reflexão e avaliação, não esquecendo que é fundamental “(...) optar por perspetivas teóricas valorizadoras das experiências vividas pelas crianças” (Mutschen & Portugal, 2016, p.98).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E INTERVENIENTES

A minha passagem pelo contexto de creche, em vertente de PP decorreu numa instituição privada de Leiria, na zona periférica. Esta instituição é um projeto de família, criado para famílias que pretendem proporcionar bem-estar e uma educação holística e de excelência às crianças. Esta instituição adota uma metodologia construtiva, a abordagem Reggio

Emilia, que valoriza a criança como centro da aprendizagem e como um ser capaz que deve ser respeitado, escutado e que constrói a sua própria aprendizagem (fotografia 1). A instituição transmite comodidade e conforto, sendo caracterizada por linhas modernas, muitos espaços com luz natural, tendo sido construída a pensar nas crianças e nas suas necessidades, bem como privilegiando a relação constante com as famílias. É, ainda, uma instituição que se rege por diversos pilares: respeito; responsabilidade; ética; profissionalismo e dedicação; transparência; rigor; partilha. Era através destes pilares que se desenvolvia toda a dinâmica diária da instituição (Mágico, 2018).

No que diz respeito à estrutura da instituição, esta tem 3 pisos. O piso subterrâneo ou “mini-remida”, sendo de acesso exclusivo aos colaboradores. Este piso tem ainda os vestiários, lavandaria e balneários. O piso 0 é constituído pelo Berçário, 2 salas de Creche, 2 gabinetes, receção, gabinete de saúde, sala de isolamento, elevador, sala polivalente (espaço multifunções), refeitório, 3 parques de brincar, 2 casas de banho e o Jardim dos Sons (uma área personalizada para explorações livres).

No piso 1 encontram-se 2 salas de creche, 2 ateliers destinados às artes, 3 salas de Jardim de Infância, 2 casas de banho, Jardim de Inverno (área personalizada). Esta instituição está perfeitamente preparada para crianças com algum tipo de mobilidade reduzida (tendo um elevador e casas de banho adaptadas).

Esta organização foi pensada de modo a potenciar diversas aprendizagens nas crianças, nomeadamente a quantidade de espaços diferenciados onde podem ser preparadas diversas explorações/provocações para as crianças, atendendo às suas necessidades e motivações, como é o exemplo da *piazza* que, sendo um espaço aberto, é dotado de inúmeras potencialidades para explorações, algo em que o espaço exterior também é bastante rico e privilegiado nesta instituição, seja verão ou inverno.

A sala de atividades em que realizei a minha PP (Sala Dali) era constituída por 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo 7 do sexo feminino (uma criança integrou a sala já na reta final da nossa PP) e 8 do sexo masculino. Neste grupo de crianças não havia casos de necessidades educativas especiais, sendo um grupo bastante equilibrado no que diz respeito a aprendizagens e interesses.



Fotografia 1 - Momento de brincadeira livre na sala Dali.

No que diz respeito ao desenvolvimento da faixa etária dos dois anos, segundo Feldman e Papalia, “desde o momento da concepção, tem início nos seres humanos um processo de transformação que continuará até o final da vida. Uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa, que respira, anda e fala e embora essa célula única vá se tornar um indivíduo único, as transformações que as pessoas experimentam durante a vida apresentam certos padrões em comum” (Papalia & Feldman, 2013, p. 36).

É na primeira infância que a criança descobre e explora utilizando os seus sentidos, estando predisposta e receptiva a novas experiências e a algumas aprendizagens que irão ser fulcrais nas etapas seguintes do desenvolvimento (fotografia 2).



Fotografia 2 - Exploração sensorial de texturas.

No que concerne ao desenvolvimento do grupo, relativamente aos diferentes domínios, ao nível do domínio psicomotor as crianças apresentava todas uma marcha desenvolvida, deslocando-se de forma autónoma. No momento da refeição é de salientar que todas as

crianças comiam sozinhas, havendo até algumas crianças que já usavam a faca com destreza. Nesta faixa etária as crianças já são autônomas em grande parte das suas realizações. Segundo Papalia e Feldman (2013), as crianças com dois anos começam a saltar com ambos os pés no mesmo lugar, demonstrando alguma destreza a subir degraus, colocando um pé após o outro no mesmo degrau. Foi possível observar estas questões através de um momento de expressão motora, espelhado na fotografia 3 e 4.



Fotografia 3 e 4 - Percurso motor preparado para a sala Dali.

No que diz respeito ao domínio linguístico, em geral todas as crianças estavam desenvolvidas, verbalizando frases e mantendo um diálogo conosco quando precisavam de nos pedir algo ou simplesmente conversar, partilhando vivências com entusiasmo. Existia, apenas, uma criança que não verbalizava quase nada, estando, na altura, a frequentar terapia regularmente. No entanto, “quando as crianças se encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem. As crianças aprendem a ler, a escrever e a falar, porque querem comunicar com as pessoas significativas das suas vidas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 526).

Nas relações estabelecidas entre as crianças, era notória ainda a dificuldade em respeitar o espaço do outro e em partilhar os brinquedos, mostrando ainda uma postura egocêntrica. Contudo, eram crianças que se relacionavam bem e estabeleciam diálogos constantes uns com os outros. É aos poucos que se ganha mais confiança com as crianças e as interações mostram-se mais fortes, dando origem a momentos não apenas de atividades, mas também de partilha de gostos, diálogos estabelecidos com as crianças, tentado fazer com que estas pudessem ver em mim como um pilar e alguém de referência, as crianças são

encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo (Formosinho, 2013).

3. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR E AVALIAR EM CRECHE

A minha passagem pelo contexto de creche iniciou-se com um período de observação, dedicado às crianças, mas também ao agir da educadora. Este foi um período que me permitiu perceber melhor as funções da educadora de infância e todas as burocracias necessárias, mas também ficar a conhecer melhor todas as crianças, as suas características e os seus interesses.

Em contexto de creche, a observação está intimamente ligada à escuta da criança, uma vez que esta atitude de escuta é “(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Da mesma forma, é através da escuta ativa que o educador deve sustentar as suas experiências centralizando-se sempre na “(...) perspectiva e interesses das crianças focalizando-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e ainda, em experiências do dia-da-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradoras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5).

A observação, quando realizada de forma sistemática, durante as atividades e interações do dia-a-dia, registada em instrumentos previamente elaborados e pensados e interpretada numa base teórica, permite dar a conhecer o que a criança sabe e faz, como faz e o que está apta para fazer. Estas informações são fundamentais para o educador oferecer experiências de exploração que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. “Observar e escutar pressupõe ver as ações e realizações da(s) criança(s), ouvir o que ela(s) diz(em) e registar com suficiente detalhe de modo a poder ser compreensível (...)” (Parente, 2012, p. 7).

Foi através deste período de observação que se tornou possível ter uma melhor perceção de que temáticas poderiam ser exploradas com as crianças, e também conhecer as suas rotinas.

O segundo momento desta prática diz respeito às minhas planificações e conseqüente intervenção e participação ativa dentro da sala, assumindo o papel de educadora. Esta participação ativa implicou a planificação, implementação das propostas, avaliação e conseqüente reflexão dos processos implementados, bem como todas as aprendizagens das crianças. Inicialmente, senti dificuldade em gerir todo este ciclo e em interligar as

minhas intencionalidades educativas com as atividades que queria fazer. No entanto, o ato de refletir na ação deu-me possibilidade de me conseguir orientar melhor na minha prática pedagógica.

Sendo um currículo emergente, as atividades foram planejadas de acordo com os interesses das crianças. Neste caso, as crianças da sala Dali começaram por demonstrar interesse em ursos e tudo o que envolvia o seu meio. Assim, fomos trabalhando de forma a ir ao encontro dos seus interesses, no entanto, as crianças foram despertando interesse em tudo o que chegava de novo à sala, como foi o caso da chegada de lagartas que desencadearam a elaboração de uma documentação pedagógica. Assim, foi possível explorar diversas temáticas com as crianças, desde os ursos e o seu meio, os sentidos, luzes e sombras, ... que se tornaram atividades projetadas de forma a estimular as crianças e fazê-las explorar diversas temáticas conhecidas ou desconhecidas por elas (ver exemplo de planificação no Anexo II).

Todo o processo de implementar permitiu uma forte ligação com o grupo, bem como uma melhor interiorização de todas as rotinas diárias e das necessidades de cada criança. Foi também um processo de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos. A avaliação que realizei ao longo desta prática ajudou-me a perceber a forma como se pode avaliar crianças em creche, e que a avaliação se torna uma ferramenta importante para observarmos a evolução das crianças em questão. O currículo em creche é concebido pelo educador através da observação, documentação, planificação e avaliação do ambiente educativo, bem como através dos projetos curriculares e das abordagens escolhidas, com o intuito de construir aprendizagens integradas. Neste sentido, a avaliação deve ser tida “(...) como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.20).

Como referido por Portugal e Carvalho (2017), “a avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (p.22), levando a perceber que no ato de avaliar o educador deve colocar a ênfase na comparação da criança consigo mesma, num longo período de tempo e analisando apenas as suas conquistas e evoluções, deixando de lado a notação negativa do que ainda não consegue fazer (ver exemplo de avaliação no Anexo III). Este procedimento acarreta, por norma, quatro fases: recolha de informação (através da observação e escuta ativa), registo e documentação, reflexão e ação.

“A avaliação é encarada como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.23).

Uma outra fase fundamental na prática pedagógica é a reflexão. O ato de refletir semanalmente foi um exercício que de certa forma me obrigou a pensar nas atividades realizadas, tomando consciência dos aspetos que poderiam ser melhorados e que estratégias utilizar para o fazer.

Foi verificado ainda, que, não é apenas nas experiências educativas que é possível trabalhar todas as áreas, porque, também através das brincadeiras livres, por exemplo, poderemos trabalhar todas as áreas de forma consciente ou inconsciente, para que se beneficie o conceito de “livre para explorar, (...), livre para errar. Livre para saltar, rodar, dançar, gritar e trepar. Livre para correr riscos. Isto é brincadeira ativa livre – mexer o corpo, estimular os sentidos e despertar a imaginação para que todos o corpo e cérebro estejam envolvidos simultaneamente” (Hanscom, 2018, p. 82-83).

4. EXPECTATIVAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar esta PP, senti alguma insegurança pelo facto de a experiência anterior (na licenciatura) não ter sido suficiente para que sentisse mais segurança nesta PP. Senti também que poderia ser um desafio adaptar-me às crianças e elas a mim, com algum receio de não conseguir criar laços, mesmo sendo o contexto com que mais me identifico pessoalmente e o que mais me cativa. Apesar de sempre achar fundamental a valorização das escolhas das crianças, não estava familiarizada com a forma como poderíamos planificar em creche e como seria possível proporcionar tantas aprendizagens a crianças desta faixa etária.

Foi logo nos primeiros dias de PP que senti um grande apoio por parte da educadora cooperante e da auxiliar, que sempre me foram ajudando a integrar na rotina e na dinâmica da sala de atividades. Foram momentos que me transmitiram mais confiança e que me fizeram começar a criar laços e vínculos com as crianças, o que fez com que todas as minhas angústias iniciais fossem desaparecendo e fui começando a encontrar respostas para as dúvidas que tinha inicialmente, principalmente através da observação constante que fui fazendo do grupo.

A minha passagem pelo contexto de Creche veio confirmar ainda mais o meu interesse e entusiasmo por estar em contacto com crianças desta faixa etária e poder conhecê-las, ouvi-las, encorajá-las e proporcionar-lhes o bem-estar que elas precisam e merecem. Foi um percurso que me trouxe muitas aprendizagens, novos conhecimentos, o que me ajudou a desconstruir algumas concepções que tinha anteriormente e me fez ver que crianças “tão pequenas” exploram retiram o máximo de uma exploração, por mais simples que seja. Com estas crianças aprendi a observar verdadeiramente, não só com os olhos, mas com o coração, confirmando que “(...) os adultos que observam e escutam as crianças sabem e reconhecem a importância dos direitos e voz da criança quando planificam e refletem sobre os tipos de apoio que devem providenciar às crianças” (Parente, 2012, p.14). Foram meses que me ensinaram também o poder e a magia da brincadeira livre, que o espaço e o tempo são os melhores amigos das crianças em tantos momentos e que nós, educadores, somos apenas um guia, porque estamos perante crianças que tomam decisões, que exploram o mundo à sua maneira, e todas as maneiras são válidas para tal. Deste contexto adquiri ferramentas essenciais para o meu crescimento tanto a nível pessoal como futura educadora de infância.

4.1 A ESCUTA ATIVA

Na abordagem Reggio Emilia, a escuta ativa é um dos pilares chave que contribui para o bem-estar das crianças. A escuta ativa ensina-nos não só a escutar com os ouvidos, mas escutar com os olhos, mãos e coração, através do nosso sentir. É através desta importante escuta que vamos conhecendo as crianças, as suas necessidades, interesses e motivações. Só assim poderemos compreender as suas angústias, mas também acompanhar e celebrar as suas conquistas e todo este processo facilita a comunicação e exploração do mundo que as rodeia, também através dos seus sentimentos/emoções (fotografia 5). A escuta ativa ensina-nos que é importante conhecer todos os nossos sentimentos, perceber que é natural haver momentos de frustração por parte das crianças e cabe-nos a nós permitir que esses momentos existam para que a criança se consiga conhecer a ela própria e expressar-se verbal ou não verbalmente, acerca do que sente (Parente, 2012). Esta atitude de escuta é “(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Da mesma forma, é através da escuta ativa que o educador deve sustentar as suas experiências centralizando-se sempre na “(...) perspectiva e interesses

das crianças focalizando-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e ainda, em experiências do dia-da-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradoras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5).

Foi através deste processo de escuta que criei vínculos afetivos com as crianças, aprendi a ouvi-las com todos os sentidos, perceber os seus interesses e motivações, o que lhes transmitia segurança e o que lhes transmitia mais receios e angústias, e a partir daí foi-me possível desenvolver toda a minha prática pedagógica neste contexto.



Fotografia 5 - Pintura livre de caixas de cartão.

4.2. EXPERIÊNCIAS COM TEXTURA

Falar deste contexto, para mim, está automaticamente relacionado com aquele que eu considero como o ponto alto da minha PP em creche. Partindo da importância de promover um currículo emergente e centrado nos interesses e necessidades das crianças surgiu o desafio de construir experiências sensoriais, ao longo de uma semana de prática, potenciadoras do desenvolvimento holístico das crianças em contexto creche. A primeira provocação incidiu na organização do espaço da sala, onde as crianças eram convidadas a explorar quatro texturas diferentes (algodão, lixa, pinhas e papel bolha). A descoberta do algodão no espaço criado em sala, simulando um pinhal, revelou o espanto e o entusiasmo das crianças face ao inesperado (fotografia 6). A segunda provocação foi preparada num outro espaço da instituição, contendo diferentes tipos de texturas, pensadas para que as crianças as pudessem explorar com as mãos, mas também com os

pés. Esta provocação conteve um tapete sensorial, tubos de plástico, placas de pavimento, uma caixa de cartão com diversas tiras de plástico brancas e caixas de ovos (fotografia 7).

Foi através da dinamização livro *Vamos à caça do urso* de Michael Rosen, que surgiu a terceira provocação, realizada com um percurso de jornais e caixas sensoriais, uma com lã, outra com algodão e gelo, outra com lama e uma última com gelatina. Todas as crianças se descalçaram, para esta exploração (fotografia 8).

Foi notória a capacidade de as crianças manipularem os diversos objetos presentes nas provocações, o que estimulou o seu desenvolvimento motor, salvaguardando sempre que “a sequência do desenvolvimento é a mesma para todas as crianças, mas o ritmo e maneira como se faz é sempre diferente” (Cordeiro, 2015, p. 176). Contudo, há crianças que demonstram mais participação e envolvimento nas atividades do que outras. No que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, todas as crianças se mostraram ativas nas atividades, comunicando entre elas, mas também com os adultos, manifestando o entusiasmo de participar nas atividades e expressando-se, mobilizando oralmente novo vocabulário, nomeadamente “frio”, ao estarem em contacto com o gelo, ou “macio” em contacto com lã. As relações e diálogos entre as crianças demonstraram o seu desenvolvimento socio-afetivo e a capacidade de respeitar o espaço do outro, sabendo esperar pela sua vez, tendo-se criado um tempo educativo que confirma “que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Rinaldi, 2016, p. 107).

As atividades vivenciadas levaram-nos a perceber que este tipo de ação pedagógica é fundamental em contexto de creche, de modo que as crianças estejam em contacto com objetos do dia-a-dia, confirmando-se que “a educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos” (Malaguzzi, 2016, p. 81).

Após a realização destas atividades, a reflexão referente às mesmas fez-me concluir que é fundamental explorar com as crianças diversas texturas, ativando, assim, os seus sentidos, estimulando a sua sensibilidade estética e criatividade, sendo que “motivados por uma intensa sede de experiência sensorial, bebês e crianças exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Através destas

provoações, as crianças ficaram a conhecer novas texturas e a explorar as suas potencialidades, comunicando essas experiências com as restantes crianças e estimulando ainda mais os seus interesses.

Estas propostas vêm confirmar a importância de o educador envolver todas as crianças em ambientes de participação, criando desafios para a participação daquelas que apresentam mais dificuldade de interação, através da estruturação de tempos, espaços e recursos potenciadores da sua participação ativa.



Fotografia 6 – Exploração de algodão na Sala Dali.



Fotografia 7 – Exploração de diversas texturas (tapete sensorial).



Fotografia 8 – Criança S. a explorar lama (caixas sensoriais).

Nota: Todo este processo de experiências com texturas foi, posteriormente, convertido num Poster, realizado com o meu par pedagógico e com a professora supervisora, tendo sido submetido e aceite para apresentação na Conferência Internacional IPCE (Investigação, Práticas e Contextos em Educação) no ano 2020.

4.3. O DESAFIO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – SEMANA DAS LAGARTAS

A documentação pedagógica pressupõe a tomada de consciência, por parte do docente, do trabalho que está a desenvolver, tendo em conta de que esta permite que as crianças processem a sua aprendizagem e a atribuição de significados a diferenciadas ocorrências – sendo agentes do rumo que a situação irá levar, refletindo acerca do seu trabalho e realizando questionamentos (sem receio de estar errada). Neste sentido, neste contexto de PP tivemos (em par pedagógico) a possibilidade de vivenciar e realizar uma documentação pedagógica tendo em conta uma semana enriquecedora vivenciada com as crianças da sala Dali.

Tendo em conta o currículo emergente, as crianças foram demonstrando interesse em se esconderem, principalmente nos momentos de brincadeira livre. De forma a ir ao encontro dos interesses das crianças, as crianças da sala Dali foram primeiramente surpreendidas pela chegada do livro *A caixa* de Min Flyte, onde o recurso aos pop-up's presentes no mesmo captou a atenção das crianças e aumentou a sua participação ao longo do momento de leitura. A presença de uma caixa mágica contribuiu também para uma maior concentração das crianças, através dos guizos no seu interior. A leitura deste livro foi o mote para a atividade que se sucedeu.

As crianças foram convidadas a explorarem livremente caixas de cartão de diversos tamanhos, presentes na *Piazza*. Através desta atividade foram explorados os conceitos de maior e menor, bem como o fortalecimento de relações, promovendo também momentos de jogo simbólico e a locomoção com movimento. No decorrer da atividade, foi de salientar o entusiasmo e a curiosidade demonstrada pelas crianças ao estarem em contacto com tantas caixas num espaço onde poderiam correr, saltar e explorá-las à vontade, descobrindo as suas diversas potencialidades.

No seguimento da exploração das caixas, na semana seguinte o aparecimento do livro *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle (tendo em conta a questão da alimentação), despertou nas crianças o interesse nas lagartas. A aliar a este interesse, a sala Dali recebeu quatro lagartas da horta do avô de uma das crianças, que suscitaram o interesse das mesmas e daí nasceu a ideia de permanecer nesta temática das lagartas, mas sem deixar “para trás” a questão das caixas e da necessidade de as continuar a explorar (fotografia 9).



Fotografia 9 – Aparecimento das lagartas na sala Dali.

Assim, as crianças, em minigrupos, pintaram as caixas que tinham explorado na semana anterior no *box day*. Esta atividade teve como principais intencionalidades educativas promover o desenvolvimento linguístico, promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, desenvolver a comunicação entre pares durante a atividade, promover a destreza na utilização dos materiais para pintar, promover o desenvolvimento do ímpeto exploratório e promover o desenvolvimento da motricidade. Através da pintura das caixas, as crianças exploraram diversas potencialidades das mesmas e no efeito da tinta, nomeadamente se escorregava ou não, a marca que a tinta deixa na caixa, e a capacidade de misturarem cores e pintarem a partir dessa mistura (fotografia 10). Esta atividade de pintarem as caixas foi realizada em minigrupos, no gabinete de saúde, com 30 minutos de exploração para cada um, aproximadamente. A partir desta atividade, as crianças não só exploraram a cor, mas também foi motivada a capacidade de respeitar o espaço dos outros. Tendo como objetivo que as crianças reconhecessem as pinturas que fizeram nas respetivas caixas de cartão, construímos a partir daí uma lagarta tridimensional, a qual foi explorada pelas crianças tendo como fundo a projeção de um vídeo do Borboletário de Lisboa (fotografia 11).



Fotografia 10 – Pintura livre de caixas.



Fotografia 11 – Provação com o vídeo do Borboletário de Lisboa.

As crianças exploraram as potencialidades e finalidades dos diversos materiais da lagarta, de modo a produzirem sons, descerem e subirem das caixas, arrastarem-nas, e até esconderem-se dentro das mesmas. No que diz respeito à projeção do vídeo, as crianças foram motivadas a visualizar, ficando a saber mais acerca do processo da transformação da lagarta em borboleta.

Todo este processo deu origem à elaboração da documentação pedagógica em formato digital (figura 1) que, posteriormente, foi anexada nas paredes da instituição, com o objetivo de ser dada a conhecer a quem por ali passasse, mas também para que as crianças se sentissem valorizadas reconhecendo-se nas imagens.



Figura 1– Documentação pedagógica da semana das lagartas.

A aprendizagem e conseqüente elaboração de uma documentação pedagógica tornou-se fundamental para a minha PP, visto tendo sido selecionadas as duas semanas em que foi sentido maior envolvimento por parte das crianças, e houve uma diversidade de propostas enriquecedoras.

CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I: UMA NOVA REALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste capítulo são apresentados os tópicos considerados essenciais a abordar acerca da Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, nomeadamente caracterizar o contexto e intervenientes, refletir acerca das minhas expectativas e desafios ao longo desta PP e uma reflexão mais profundada no que diz respeito à nova realidade vivida na educação de infância, com a presença da pandemia Covid-19.

1. INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E INTERVENIENTES

A minha segunda PP realizou-se na mesma instituição do contexto de creche, e a sala onde estive inserida situava-se no piso 1, sendo uma sala bastante ampla, com muita luz natural e estava inteiramente pensada tendo em conta as crianças e as suas motivações e de acordo com a abordagem em que a instituição se baseava, e os espaços estavam bem organizados de forma a ser possível de se fazerem diversas explorações associadas a áreas diferentes (mesa de luz com explorações matemáticas, oficina com materiais de fim aberto, área de exploração de materiais contáveis e não contáveis...)

O grupo era constituído por 23 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este grupo estava sob orientação da nossa educadora cooperante e de uma auxiliar de ação educativa, e demonstrava muita curiosidade por histórias, e todas as crianças eram bastante comunicativas e com vontade em querer saber sempre mais.



Fotografia 12 - Sala Bausch.

O grupo de crianças da *Sala Bausch* é constituído por vinte e três crianças, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino. A maioria das crianças encontram-se na faixa etária entre os quatro e os cinco anos de idade (aquando da realização da Prática Pedagógica). As crianças desta sala provêm da cidade de Leiria ou arredores, e são todas de nacionalidade portuguesa. Em relação ao agregado familiar praticamente as crianças vivem com os seus pais, à exceção de duas crianças que têm os pais separados.

Em questões de necessidades educativas especiais, não há registos de crianças com essa necessidade, mas há uma criança que é acompanhada de uma terapeuta, devido a questões comportamentais. Todas as crianças do grupo demonstram e apresentam estar desenvolvidas tendo em conta a sua faixa etária relativamente ao desenvolvimento físico e cognitivo.

Em relação ao projeto curricular de grupo, intitulado de *(Des)Construir*, tem como principal objetivo e foco as necessidades do grupo, diminuindo as suas dificuldades através de uma reconstrução, onde surge a divisão das mesmas em três aspetos, sendo estes a atenção e concentração, gestão comportamental e afetividade.

A rotina semanal deste grupo é apresentada no seguinte quadro.

Quadro 1 – Rotina semanal do grupo de crianças da sala Bausch

Duração	2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
8h-9h	Acolhimento				
9h-12h	Provocações/Propostas emergentes/Projetos				
		Oficina de Psicologia (3 em 3 semanas)	Oficina de Expressão Motora	Oficina de Música	
(10h–10h30m)	Snack				
12h-12h15m	Reunião de Partilha				
12h15m-13h30m	Higiene/Almoço/Higiene				
13h30-15h30m	Sesta				
15h30m-16h30m	Higiene				
		Judo	Natação		

16h30m-17h	Lanche
17h-20h	Brincadeira livre

Este grupo tem diversas atividades complementares associadas a diversas áreas, nomeadamente as expressões, dinamizadas pela educadora de infância e pelos atelieristas da instituição. Complementar a estas atividades, há ainda o Judo (dinamizado nos espaços da instituição, por professores externos), e Natação (nas Piscinas Municipais de Leiria). As crianças desta sala têm uma rotina rica em aprendizagens e explorações, onde são valorizados os momentos de brincadeira e exploração livre, bem como o momento de reunião de partilha em grande grupo onde são valorizadas as suas opiniões e necessidades.

2. *EXPECTATIVAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA (REDE PRIVADA)*

Em relação a este contexto, a adaptação já foi diferente visto conhecer a instituição e a equipa educativa. No entanto, o grande desafio foi criar ligações com este grupo, por serem crianças com mais idade e com alguns comportamentos mais desafiadores. Nas primeiras semanas fui-me focando na interação com as crianças nos momentos de rotina e de brincadeira livre onde, muitas das vezes, as crianças vinham ao meu encontro solicitar para brincar com elas ou simplesmente para observar o que faziam nos diversos espaços da sala ou no espaço exterior. Com o apoio dos intervenientes educativos este processo foi-se tornando sempre mais natural e as crianças foram criando laços afetivos connosco.

Sendo que o período de realização de PP presencial foi bastante reduzido, praticamente todo o processo foi realizado em casa, o que se transformou em algumas angústias e preocupações, nomeadamente desconstruir a ideia de como poderia realizar um Prática Pedagógica à distância, como iria adaptar intencionalidades e transparecê-las para uma planificação, tendo em conta que “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” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 25).

Os momentos de reflexão e reunião, tanto a par pedagógico como com a educadora cooperante e professora supervisora, foram fundamentais para desconstruir estas dificuldades que sentia, o que levou a uma perceção mais concreta do que seria mais

adequado ao contexto em que estava inserida, nomeadamente ter em conta que as planificações deveriam ser mais diretas e com intencionalidades objetivas.

O processo de avaliação foi também uma dificuldade encontrada, provavelmente a que encarei mesmo como um desafio, visto que dependia dos feedbacks que íamos recebendo das famílias, e só a partir desse feedback poderia refletir acerca das implicações pedagógicas associadas a um determinado desafio realizado pelas crianças em casa. É importante salientar que os feedbacks que recebemos dizem respeito ao produto, e para um educador de infância era fundamental termos conseguido acompanhar o processo. Como não tivemos oportunidade de acompanhar este processo, a avaliação acaba por não ser totalmente fidedigna.

No entanto, é importante referir a valorização que demos à relação entre escola-família, o que muitas das vezes foi ajudando para podermos ter alguns feedbacks para poder avaliar e refletir. Como refere Lino (2013, p. 118),

“É importante que as crianças, os professores e as famílias percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção e para o desenvolvimento individual e do grupo (crianças e adultos). (...) O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que sustenta nas interações, colaboração e comunicação”.

Nas figuras 2 e 3 são apresentados exemplos de avaliação tendo em conta os feedbacks das famílias, referentes aos desafios “Os meus sapatos favoritos” e “O meu brinquedo favorito!”.

Avaliação do feedback da proposta – “Os meus sapatos favoritos”

Questão de avaliação: - As crianças identificam os seus sapatos favoritos?
Interpretação Segundo o registo das famílias, a criança A conseguiu identificar os seus sapatos favoritos, de acordo com a intencionalidade: promover o sentido de pertença. A criança conseguiu também justificar a sua escolha: <i>“Eu gosto mais das botas de borracha porque posso ir correr para a terra, andar nas ervas e na água. Com elas fico sempre quentinho.”</i> (Criança A).
Implicações Pedagógicas: Através do feedback desta família relativamente ao desafio dos sapatos favoritos, podemos concluir que a criança A teve a capacidade de identificar os seus sapatos favoritos, justificando essa escolha. Assim, percebemos que a criança desenvolveu também o sentido de pertença, pois foi escolher uns sapatos que eram seus, e a capacidade de fazer escolhas, ao eger o favorito.

Figura 2 - Exemplo de uma avaliação de feedbacks do desafio “Os meus sapatos favoritos”

Avaliação do feedback da proposta – “O meu brinquedo favorito!”

Questão de avaliação: - As crianças identificam e descrevem o seu brinquedo favorito?
Interpretação
Segundo o registo das famílias, a criança C conseguiu identificar o seu brinquedo favorito e atribuiu-lhe um nome, de acordo com a intencionalidade: promover o sentido de pertença e promover a autonomia “Olá! Esta é a raposinha e é o brinquedo preferido da criança C!” (Mãe da criança C)
Implicações Pedagógicas: Através do feedback desta família relativamente ao desafio do brinquedo favorito, podemos concluir que a criança C teve a capacidade de identificar o seu brinquedo favorito e atribuir-lhe um nome. Assim, percebemos que a criança desenvolveu o sentido de pertença, pois foi eleger um dos seus brinquedos como o favorito e ainda lhe atribuiu um nome.

Figura 3 - Exemplo de uma avaliação de feedbacks do desafio “O meu brinquedo favorito!”

A realização desta PP contribuiu claramente para o meu desenvolvimento pessoal, mas também trouxe um leque de novas aprendizagens no mundo digital. Foi uma prática que me ensinou a encarar desafios e a perceber que o inesperado também se pode tornar alvo de grandes aprendizagens para as crianças. Mesmo tendo sido um semestre atípico, sei que dificilmente me esquecerei da prática que realizei à distância e de todos os momentos que esta me proporcionou, não esquecendo o apoio constante do meu par de prática, da educadora cooperante e da professora supervisora, sendo sem dúvida realizado um trabalho em equipa que facilitou bastante todo o processo. Neste sentido, foi mais uma PP que me deu bases fundamentais para realizar diversas explorações com as crianças, saber ouvi-las, valorizar as suas opiniões e estar em constante observação, para que o meu trabalho passe fundamentalmente pelo que as crianças gostariam de explorar, e não pelo que eu acho certo ser feito. Assim, só respeitando a criança é possível fazer com que sejamos uma figura de referência capaz de as encaminhar a fazer as suas próprias descobertas e explorações, o que diretamente vai contribuir para o desenvolvimento das mesmas.

2.1. A IMPORTÂNCIA DE OBSERVAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

A minha passagem por esta PP no contexto de Jardim de Infância iniciou-se com o habitual e fundamental período de observação, dedicado às crianças, e também à ação da educadora cooperante. Este processo foi-me fundamental para obter ferramentas para poder trabalhar com o grupo, ficando a par dos seus interesses e motivações, bem como as estratégias adotadas pela educadora em todo o processo educativo.

Neste semestre de Prática Pedagógica, o período em que estivemos presencialmente foi exatamente o período de observação. Este período é dotado de elevada importância porque nos permite inicialmente ter uma visão geral sobre o grupo, e ir aos poucos aprofundando essa visão à medida que o tempo vai passando, e vamos criando laços afetivos com as crianças. “O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 2013, p. 118).

Em jardim de infância, “observar aquilo que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et. al., 2016, p.13). Na minha opinião, é fundamental que o educador seja um observador constante, visto que ao observar as crianças é possível recolher informações necessárias para realizar propostas, informar os pais sobre determinados assuntos que os possam preocupar. Assim, também se criam laços com as famílias das crianças, de forma que estas sejam integradas na instituição e na sala em questão, estabelecendo-se relações de confiança. Foi através deste período de observação que se tornou possível ter uma melhor perceção de que temáticas poderiam ser exploradas com as crianças, e também conhecer as suas rotinas, em que destaco a autonomia demonstrada pelas crianças, quer no reconhecimento do seu nome na tabela de distribuição de tarefas, mas também a familiarização que estas demonstram quer no momento da higiene, bem como no momento da refeição.

A observação é ainda o principal mecanismo que nos permite avançar para uma planificação, intervenção e avaliação. Sendo um processo que surge naturalmente e que ocorre em diversos momentos do dia, ao longo desta PP, foi neste período que também percebi que toda a dinâmica da sala é dotada de espaços ricos em materiais e recursos enriquecedores para a exploração e desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, as observações que consideramos mais significativas devem ser registadas para uma posterior avaliação e interpretação, no entanto é um desafio porque nem sempre é possível observar e registar enquanto estamos com as crianças, e ultrapassar este desafio

leva o seu tempo e colaboração, visto que as crianças vão demonstrando as suas capacidades ao longo do tempo (Carvalho & Portugal, 2017).

Não podemos esquecer que durante a observação é fundamental tirar notas de campo para poderem ser analisadas e refletidas tendo em conta as aprendizagens que foram proporcionadas às crianças. Neste sentido, nunca nos podemos esquecer da importância do ciclo interativo: observar, planificar, avaliar. Mais do que em qualquer outra prática, nesta o processo de observação foi fundamental, “observar aquilo que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et. al., 2016, p.13). De uma forma inesperada, quatro semanas após iniciarmos a PP, tivemos de dar continuidade a este processo à distância, devido ao Covid-19.

2.2. UMA NOVA REALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O APARECIMENTO DO COVID-19 E O DESAFIO DE PROMOVER APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO @ DISTÂNCIA

Como referido anteriormente, estivemos presencialmente nesta PP apenas durante o período de observação (sensivelmente 3 semanas). O aparecimento do Covid-19 levou-nos a uma realidade completamente diferente: a Educação @ Distância. Esta realidade fez com que fossem adaptadas estratégias e medidas em diversas instituições. Após algumas reuniões percebemos que a continuação da nossa PP iria ser desenvolvida à distância. Neste sentido, foi fundamental perceber como deveríamos proceder a esta nova realidade tão inesperada para todos.

Nesta fase inesperada foi importante percebermos que nem todas as famílias poderiam ter capacidade para acompanhar esta nova realidade nomeadamente nos feedbacks às nossas propostas, e que o trabalho que iríamos desenvolver com as crianças em casa teria de ser bem pensado e refletido. É nesta fase que entra a importância de todo o período de observação e dos registos realizados nessa altura, que nos permitiu conhecer o grupo e, juntamente com a educadora cooperante, perceber quais os desafios que seriam pertinentes para este grupo em específico. Foi um processo em que, tendo em conta a abordagem em que a instituição se baseia, o trabalho foi moldado tendo em conta os interesses das crianças.

Nesta linha de pensamento, o segundo momento desta prática diz respeito às minhas planificações e consequente intervenção e participação ativa dentro da sala, assumindo o

papel de educadora. Esta participação ativa implicou a planificação, implementação das propostas, avaliação e consequente reflexão dos processos implementados, bem como todas as aprendizagens das crianças.

Como referi anteriormente, na fase de terminar o período de observação e ao estar a um passo de iniciar as intervenções, a situação do Covid-19 fez com que esta PP tivesse de avançar em regime à distância. Neste sentido, e com pouco tempo para nos ambientarmos, foi um processo que tivemos de realizar e, ao qual, vejo como uma mais-valia de aquisição de novas aprendizagens no meio tecnológico, e também a possibilidade de estarmos em contacto direto com a realidade de trabalho dos educadores de infância neste novo contexto.

Assim, numa fase inicial reunimos com a educadora cooperante e com a professora supervisora de modo a termos linhas orientadoras e diretrizes de como poderíamos estruturar a nossa prática à distância com as crianças. Não esquecendo os pilares que sustentam a abordagem Reggio Emilia, e tendo em conta que esta assenta num currículo emergente, todos os desafios lançados às crianças foram pensados e estruturados tendo em conta os interesses e motivações observados ao longo do período inicial de observação.

Neste sentido, decidimos encontrar desafios que conseguissem juntar as crianças e as famílias para a execução dos mesmos, por exemplo: explorar os sapatos existentes na casa, agrupá-los, eleger o preferido e justificar; receitas para o dia da mãe e tarefas diárias para realizar com as mães; seleção das obras de arte preferidas presentes nas casas.

No que concerne às intencionalidades destes desafios, estas assentam essencialmente na promoção da autonomia, sentido de pertença, desenvolvimento da linguagem, raciocínio matemático, explorar o meio natural, desenvolver a criatividade, ... Assim, em relação aos feedbacks por parte das famílias, fomos recebendo pontualmente em relação a alguns desafios, o que demonstra que parte das famílias aderiu às nossas propostas.

No entanto, não nos podemos esquecer que muitos pais trabalham e tornou-se complicando ir acompanhando este processo. Deste modo, mesmo sendo à distância, conseguimos ir mantendo ligação com o grupo, e os momentos de reflexão tanto com o par pedagógico, como com a educadora ou com a professora supervisora, tornaram-se fundamentais para o processo de reflexão, no sentido de perceber o tipo de desafios propostos e a aderência aos mesmos por parte das famílias, bem como a adoção de novas estratégias.

Na figura 4 é apresentado um exemplo de um desafio diário que planificámos para as crianças, em vez da elaboração concreta de uma planificação. As crianças eram desafiadas tendo em conta temáticas que poderiam ir ao encontro dos seus interesses e estes desafios foram ponderados tendo sempre em conta o envolvimento das famílias, sempre que possível. Neste caso, o desafio foi conhecer obras de arte presentes nas casas das crianças e também nas nossas, com a intencionalidade de promover a autonomia, desenvolver a imaginação e criatividade, promover o gosto pela arte e desenvolver o sentido crítico nas crianças. Como nos diz Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 49), “...é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc)”, sem esquecer que “é da responsabilidade do/a educador/a selecionar esses contextos, privilegiando artistas portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para planejar oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas. Importa que, também no jardim de infância, haja imagens de obras de arte à disposição das crianças, que as poderão rever e utilizar para recriar as suas produções, dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e interpretações, de modo que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 50). Esta estratégia dos desafios tornou-se uma logística muito interessante, porque mesmo à distância e nem sempre com muitos feedbacks, fomos conseguindo continuar a estabelecer uma relação com as crianças e com as famílias.

Desafio diário – 28 de maio de 2020 (5.ª feira):

Desafio Diário – “Vamos conhecer obras de arte?”			
<p>Sala: Bausch Número de crianças: 21 crianças com a faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; Educadora de Infância: Cristina Capela; Auxiliar de Ação Educativa: Nidia Santos Mestrands Intervientes: Adriana Antunes e Marta Monteiro</p>			
Áreas de Conteúdo		Desafio Diário – Proposta Educativa	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística – Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Desenvolver a imaginação e criatividade; - Promover o gosto pela arte. - Desenvolver o sentido crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica; - Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; 	<p><i>“Bom dia meninos e famílias! Por falar em histórias... lembram-se da história que a Cristina leu para vocês, “O Museu”, e a visita que fizeram ao museu de Leiria? Hoje gostaríamos que conhecessem novas obras de arte de dois artistas portugueses. Vejam as imagens que vos enviamos, a primeira e a segunda são do artista Bordalo II e a terceira e a quarta são da artista Joana Vasconcelos. O que conseguem ver nessas obras de arte? O que sentem ao ver estas obras tão originais? E se fossemos pesquisar mais obras de arte destes dois artistas? Enviamos o link para que possam explorar mais obras divertidas juntamente com as vossas famílias. Joana Vasconcelos: http://www.joanavasconcelos.com/obras.aspx Bordalo II: https://www.bordaloii.com/work</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de obras de arte; - Links disponibilizados.

Ano letivo: 2019/2020

Página | 3

Figura 4 - Exemplo de um desafio diário.

Mesmo sendo um processo realizado à distância, continuámos a ter em conta o ciclo pedagógico e a respeitá-lo, o que nos ajudou bastante em termos de reflexão acerca do que poderíamos melhorar para motivar as crianças a realizarem os desafios à distância.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II (REDE PÚBLICA)

O meu terceiro momento de PP foi vivenciado num Jardim de Infância pertencente à rede de estabelecimentos públicos, situado na zona periférica da cidade de Leiria.

1. INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E INTERVENIENTES

A instituição onde realizei esta PP era constituída por um amplo espaço exterior, uma entrada para receber as crianças, onde estavam diversos cabides, duas salas de atividades, duas casas de banho para as crianças, um gabinete para a equipa educativa, uma sala de arrumações, uma cozinha, um refeitório e uma sala polivalente. A sala que integrei, orientada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, tinha um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, havendo apenas uma criança que entrou com 2 anos, mas fez 3 nos primeiros meses do ano letivo. Era um grupo que apresentava diversidade cultural, havendo crianças de nacionalidade portuguesa, brasileira, italiana, marroquina e angolana, o que fazia com que fosse um grupo com bastante potencial no que diz respeito às vivências que possuía, não apenas em questões de nacionalidades, mas também nos contextos familiares.

Sendo uma instituição que recebe crianças a partir dos 3 anos, houve algumas crianças que estavam a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez, o que levou a todo um processo de adaptação entre as crianças e entre crianças e adultos.

Os primeiros momentos da PP são dedicados à observação e integração na rotina diária das crianças, conhecendo, aos poucos, o grupo de crianças. Assim, no que diz respeito ao funcionamento geral do grupo, é um grupo alegre, comunicativo, interativo, curioso, com vontade de experienciar novas situações e com um funcionamento adequado no que diz respeito às interações entre pares (fotografia 13 e fotografia 14).



Fotografia 13 - Momento de brincadeira livre na sala B.



Fotografia 14 – Lanche da tarde no espaço exterior.

É no jardim de infância que se articulam aprendizagens e desenvolvimentos, bem como descobertas realizadas pelas crianças acerca do mundo que as rodeia (fotografia 15).

Tendo em conta o grupo de crianças em questão, no que concerne ao desenvolvimento de acordo com a faixa etária, o grupo de crianças encontrava-se no segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo, o estágio pré-operatório (Piaget, 1983), que está compreendido entre os 2 e os 7 anos, podendo dividir-se em dois subestádios: pré-conceptual/início da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos); pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos). Este estágio do desenvolvimento cognitivo destaca o egocentrismo intelectual (dificuldade em se colocar no lugar do outro), algo que consegui presenciar diversas vezes em observações das crianças, fosse referente a algum brinquedo da sala, ou a alguma opinião que fosse dada e não havia capacidade de compreender o outro ponto de vista.

O pensamento pré-operatório é “um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 53).

É de grande importância referir também que estava perante um grupo de crianças que gostava de colaborar e interagir em sintonia entre si, visto que se ajudavam mutuamente e demonstravam interesse em trabalhar em grupo (fotografia 16). Como afirma Tavares, et al. (2007, p. 54), “Segundo a teoria da aprendizagem social, a criança é um interveniente ativo nas aprendizagens que realiza, mas não o faz sozinha; a sua ação está integrada no contexto social em que se situa” (fotografia 17).



Fotografia 15 – Brincadeira com folhas.



Fotografia 16 – Momento de expressão motora.



Fotografia 17 – Exploração de palavras de Natal.

Ainda dentro do desenvolvimento cognitivo não podemos deixar de falar do segundo subestádio que diz respeito ao pensamento intuitivo, presente a partir dos 4 anos e relaciona-se com o avanço na capacidade de resolução de alguns problemas e realização de aprendizagens. Tendo em conta o grupo específico de crianças, era notória a capacidade de adquirir novas aprendizagens (fotografia 18), muitas vezes provindas de questionamentos realizados pelas crianças, e também uma certa capacidade de resolver problemas que fossem surgindo. É fundamental destacar ainda que a orientação e apoio dos pais e adultos presentes na vida das crianças é bastante importante para que estas adquiram mais aprendizagens e se continuem a desenvolver (Tavares, et al., 2007).



Fotografia 18 - Pintura com folhas de pinheiro.

2. EXPECTATIVAS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA (REDE PÚBLICA)

2.1. REGRESSAR AO JARDIM DE INFÂNCIA EM TEMPO DE PANDEMIA

A realização desta PP resultou num misto de emoções, primeiro porque a prática anterior tinha sido realizada à distância, tornando esta prática como sendo a rampa do regresso ao presencial, o que me deixou bastante entusiasmada por um lado, mas por outro lado um pouco apreensiva por regressarmos no contexto da pandemia em que tantas coisas tiveram de ser reestruturadas e as propostas tinham de ser pensadas tendo em conta o contexto atual que todos vivemos. A maior dificuldade nesta PP foi, sem dúvida, a utilização da máscara que nos privou de conseguir comunicar com as crianças de uma forma não verbal, não verem o nosso sorriso nem as nossas expressões principalmente durante a hora do conto. Porém, ensinou-nos a adaptar novas estratégias para conseguirmos fortalecer relações e vínculos com as crianças, por exemplo alguns recursos utilizados para contar histórias, como por exemplo o storyface e o avental que conta histórias (fotografia 19).

No entanto, não posso deixar de dizer que realizar a prática neste contexto de pandemia foi assumido por mim como um desafio que foi ultrapassado e foi uma mais valia poder tê-lo feito numa instituição da rede pública, nomeadamente esta em questão, que me ensinou que os contextos são todos diferentes, mas que em todos eles há espaço para novas aprendizagens, novos conhecimentos e novas explorações.



Fotografia 19 - Avental que conta histórias.

2.2. A PEDAGOGIA DIFERENCIADA

A implementação de atividades de Jardim de Infância pressupõe uma gestão em relação às propostas que queremos dinamizar com as crianças. Assim surge a diferenciação pedagógica que implica que tenhamos a capacidade de olhar às motivações de cada criança e adaptar estratégias e propostas que consigam chegar a todas, tendo em conta a faixa etária e o desenvolvimento.

Neste sentido para Tomlinson (2004), citado por Clérigo, et al. (2017, p.100 e 101),

“a diferenciação pedagógica é a capacidade de resposta que o docente tem perante a diversidade de alunos com que se depara em sala de aula. Sempre que o/a profissional de educação adote ou modifique algo na sua prática em prol da aprendizagem do/a aluno/a, de modo a criar uma situação de aprendizagem mais facilitadora, então deparamo-nos com a diferenciação pedagógica”.

Esta pedagogia deve promover atividades que proporcionem inúmeras situações didáticas que possam permitir às crianças enriquecer as suas competências e aprendizagens, assegurando e não esquecendo as características individuais de cada criança. Neste sentido, a pedagogia diferenciada acaba por ser uma adaptação do currículo às particularidades de cada criança, tornando a educação mais diferenciadora que atua consoante cada situação, sendo flexível, e tendo como principal objetivo e preocupação o sucesso da criança, procurando assim, “caminhos flexíveis, tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem” (Clérigo, Alves, Piscalho, & Cardona, 2017, p. 101).

Nesta linha de pensamento, ao longo desta PP fui tendo em atenção a questão da diferenciação pedagógica quando realizava o processo de planificação, tendo em conta que havia crianças de diversas idades e que as propostas deveriam ter estratégias que se pudessem adequar a todas as idades. Nas fotografias 20, 21 e 22 podemos observar um exemplo de um desafio pensado para as crianças mais crescidas deste grupo de crianças.



A planificação geral de todo o grupo surgia ainda com alguns desafios destinados às crianças mais velhas, pensando também que estas se encontram na fase em que devemos estimular a propostas que visem a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A diferenciação pedagógica deve também estar pensada quando estamos perante o processo do ciclo interativo, como nos afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 13),

“Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta

com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança”.

3. *METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO – FLORESTAS ENCANTADAS*

Um dos momentos mais gratificantes ao longo desta PP foi, sem dúvida, a possibilidade de realizar um projeto com as crianças deste grupo. O trabalho de projeto promove a educação intelectual de todos os intervenientes, e todo este processo teve em conta o constante envolvimento das crianças, como prioridade. É importante referir que o trabalho de projeto diz respeito a uma investigação aprofundada acerca de um tema que se pretende adquirir mais conhecimentos (Leandro, 2013). A pesquisa é o elemento primordial do projeto, acompanhada de diversos questionamentos. O produto do trabalho de projeto assenta em todo o processo e no conhecimento que se adquiriu acerca desse tema e não apenas a existência de respostas certas para as questões colocadas inicialmente. Neste sentido, segundo Vasconcelos, et al., (2012, p. 11), “o trabalho de projeto fortalece as disposições inatas da criança para: “fazer sentido da sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar, elaborar conjeturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reações (usando disposições sociais)”.

1.ª Fase – Definição do Problema

Este projeto, denominado de Florestas Encantadas, surgiu do interesse das crianças no que diz respeito a florestas e ao que se encontra em torno das mesmas (árvores, animais, ...). Foram diversos os momentos em grande grupo que era notório o interesse por esta área e a vontade de transformar a sala numa floresta.

Sendo que primeira fase do trabalho de projeto diz respeito à definição do problema em que se elaborou um cartaz num momento de grande grupo, onde foram colocadas as questões a que pretendíamos obter resposta, o que já sabíamos, o que queríamos descobrir e de que forma iríamos descobrir (fotografia 23). Como afirma Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p. 140), “estas questões revelam a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber. Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças. Escuta sugestões, ajuda a formular ideias”. Ao longo deste

processo, fomos ajudando as crianças a verbalizar e a construir as suas ideias acerca da parte inicial do projeto.



Fotografia 23 - Construção da teia de conceções.

2.^a Fase – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta segunda fase, a elaboração de mapas ou teias conceituais deve ser continuada como linhas orientadoras de pesquisa, que poderão ir sendo retomadas ao longo do processo (Katz, et al., 1998). Esta fase caracteriza-se pelo que se vai realizar e como: por onde se inicia e dividem-se as tarefas, quem realiza determinada tarefa; são organizados os dias. Este processo é desenvolvido juntamente com as crianças. Neste sentido, começámos por descobrir mais acerca das florestas, nomeadamente folhas, árvores e animais existentes na floresta. Foi iniciada, ainda, a construção de elementos associados à natureza para a nossa sala, tais como árvore de outono, castanheiro e carvalho, arbustos, o dia e a noite (em papel de cenário para as paredes da sala) e a respetiva decoração da porta. Ao longo deste processo, auxiliámos as crianças em todas as criações, bem como foi notória a entreaajuda entre as crianças mais velhas com as crianças mais pequenas na realização de todo o projeto.

3.^a Fase – Execução

A terceira fase da metodologia de trabalho de projeto diz respeito à execução, caracterizada por pesquisas através de experiências diretas por parte das crianças. Estas pesquisas podem ser realizadas também através de pesquisa em livros, atlas, enciclopédias (Katz, et al., 1998). Tendo em conta estes aspetos, foram realizadas propostas com o principal objetivo de obter respostas às questões iniciais colocadas pelas crianças, acerca das florestas. Realizámos uma visita à Mata dos Marrazes (localizada perto da instituição), onde recolhemos diversos elementos naturais e explorámos com os sentidos, onde houve momentos de observação, de tocar e sentir esses elementos, bem como o cheiro de diversas plantas. Foi um contacto direto com a natureza, aliado a muita brincadeira e exploração livre nesse espaço. Esses elementos naturais recolhidos foram explorados em sala, com recurso a uma enciclopédia, em que realizaram diversas associações e se descobriu o nome das plantas (fotografia 24). Aproveitando estes elementos naturais, houve ainda a exploração das folhas do pinheiro através da pintura, com tinta, através das mesmas (fotografia 25).



Fotografia 24– Exploração de elementos naturais, com recurso a uma enciclopédia.



Fotografia 25 – Crianças a Pintar com folhas do pinheiro.

Para além disso, as crianças exploraram os elementos naturais recolhidos através de diferentes formas, tais como carimbagem com folhas, criação de animais da floresta, a construção de arbustos através das sombras das folhas, as decorações de Natal com pinhas (fotografia 26 e 27).



Fotografia 26 – Criação de corujas.



Fotografia 27 – Criação de arbustos através da sombra.

Houve ainda interesse em explorar os animais do bosque, associado à história *O Bando do Bosque*, (fotografias 28 e 29), bem como a dinamização da história *O Grufalão* com recurso ao teatro de sombras (fotografia 30).



Fotografia 28 – Exploração dos animais do bosque, em peluches.



Fotografia 29 – Recriação de imagens do livro *Bando do Bosque*.



Fotografia 30 – Teatro de sombras para a dinamização da história *O Grufalão*.

No que concerne ao registo dos dados recolhidos durante o projeto, as crianças realizaram desenhos, foram recolhidos registos fotográficos e no quadro inicial foram registando os

dados do que já tinha conhecido ao longo do projeto, utilizando assim uma “diversidade de ferramentas para o registo dos dados recolhidos ao longo do projeto” (Katz, et al., 1998, p. 142). Posteriormente à recolha de dados, as crianças em grande grupo refletiram sobre o projeto, e referiram as suas aprendizagens ao longo do mesmo, sendo este momento registado no quadro construído inicialmente sobre as florestas, pretendendo, assim, que as crianças “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, et al., 2012, p. 16). Para além disso, as crianças elaboraram desenhos de forma a resumir a informação recolhida.

4.ª Fase – Divulgação/Avaliação

A última fase do trabalho de projeto consiste na divulgação/avaliação, sendo nesta fase que as crianças realizam uma síntese da informação adquirida de modo a poder divulgá-la e apresentá-la uns aos outros (Katz, et al., 1998). Neste sentido, foi elaborado um PowerPoint para que as crianças pudessem divulgar todo o processo do projeto às suas famílias, podendo, assim, dar a conhecer o projeto desenvolvido ao longo de três meses e ser feita uma ponte de envolvimento e comunicação entre a escola/família. A concretização do projeto apresenta um simbolismo de ser reconhecido o que foi conquistado e aprendido pelo grupo de crianças (Vasconcelos, et al., 2012). As crianças foram, também, desafiadas a desenhar o que tinham aprendido acerca das floretas.

É nesta fase em que também existe o momento da avaliação do trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, a entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas. É uma avaliação que deve ser realizada ao longo de todo o processo e não apenas no final do trabalho. Houve uma avaliação contínua por nossa parte e em colaboração com a educadora cooperante, onde fomos trocando impressões acerca das crianças e o que deveria ser melhorado e proporcionado de modo a atingir os objetivos iniciais do projeto.

Como refere Katz, et al., (1998, p. 143), “As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado (...) comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda”. Para além disso, nos momentos de grande grupo, foram conversados com as crianças as suas aprendizagens, e as suas respostas às questões colocadas inicialmente.

No trabalho de projeto, a criança deve ser encarada como um ser competente e capaz, sendo investigador do que quer descobrir, pode e deve resolver problemas. A criança é cidadã, membro de uma sociedade democrática e deve aprender a gostar de aprender (Vasconcelos, et al., 2012).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta parte investigativa encontra-se dividida em quatro partes, sendo estas o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e considerações finais. Pretende-se investigar o impacto da utilização de estratégias e recursos na hora do conto, para o envolvimento de crianças em idade de Pré-Escolar, surgindo assim a seguinte questão de partida: Quais as evidências de envolvimento de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar durante a hora do conto, utilizando estratégias e recursos diferenciados?.

Esta experiência de dimensão investigativa foi um processo bastante enriquecedor não apenas na aquisição de bases nesta vertente como investigadora, mas também no meu desenvolvimento pessoal enquanto futura educadora, visto que é uma profissão que abrange uma investigação constante, observação, planificação, reflexão e avaliação. Só assim nos é possível gerar a nossa prática num ambiente de desenvolvimento e aprendizagem constante.

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso académico no Mestrado em Educação Pré-Escolar tive a oportunidade de contactar com diversos momentos da hora da história, nos diversos contextos em que tive o privilégio de realizar a minha Prática Pedagógica. O mundo das histórias sempre me fascinou e foi gerando cada vez mais interesse em aprender mais acerca do mesmo.

As crianças devem ter contacto com a literatura desde cedo, e neste sentido, nós, educadores, tornamo-nos agentes promotores deste contacto (Velo e Ricardo, 2002). O educador deve ser um leitor assíduo que deve passar esse gosto e prazer pela leitura, através de práticas sistemáticas: a leitura deve estar integrada na rotina da sala do jardim de infância, para que comece a existir uma consciência e ligação afetiva com os livros, e

que, conseqüentemente e naturalmente, surja o interesse pelos mesmos. Contudo, este interesse pode ser moldado e chega a todas as crianças se nós, educadores, adaptarmos a nossa prática nestes momentos, por exemplo com a utilização de variadas estratégias e recursos para dinamizar a hora do conto. Segundo Aram (2006), as crianças aprendem através das possibilidades que o educador lhes propicia (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Neste sentido, as semanas de observação das Práticas Pedagógicas foram fundamentais para surgir o interesse e curiosidade em perceber que impacto teriam diversas estratégias e recursos na hora do conto, no conseqüente envolvimento das crianças. Foi, também, importante tentar perceber que obstáculos poderia trazer o Covid-19 para esta temática. Assim, comecei por observar a atuação da educadora cooperante no momento da hora do conto.

Surgiu, assim, a seguinte questão de partida, que dá aso a esta dimensão investigativa: Quais as evidências de envolvimento de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar durante a hora do conto, utilizando estratégias e recursos diferenciados?.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo sustenta a dimensão investigativa, através do aprofundamento de tópicos, fundamentados por diversos autores. O enquadramento teórico encontra-se dividido em diversos tópicos e subtópicos relacionados com a literatura infantil, hora do conto, e o envolvimento da criança.

1. A LITERATURA INFANTIL: EXPLORAÇÃO DE CONCEITOS INICIAIS

Como nos diz o próprio conceito em si, literatura infantil remete-nos para a literatura dedicada, principalmente, a pensar no público mais novo – crianças e jovens.

No entanto, é um conceito que padece de diversas interpretações, salientando-se - perante todos os que estudam este tema – o facto de que “são as crianças quem decide o que é literatura infantil; se um livro que não tem por destinatário as crianças, e lido, gostosamente, por elas, então fará parte da literatura infantil” (Kayser, 2010, p. 34). A Literatura para a Infância pode entender-se como sendo um “lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes estimulando a capacidade inferencial da criança” (Mendes, 2013,

citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 119), tendo como finalidade promover na criança o gosto pela beleza da palavra.

Um fator interessante da literatura infantil prende-se com o facto de esta ser bem mais abrangente do que a literatura dita para adultos, pois na perspectiva de Cunha (1999), a literatura infantil pode ser lida por indivíduos de todas as faixas etárias, enquanto a literatura para adultos destina-se apenas a adultos. Assim, é importante referir que estes tipos de leitura se intercetam e a destinada às crianças não deve ser colocada em segundo plano, visto que os seus principais objetivos se prendem com o educar, agradar, emocionar, divertir (Rocha, 1994).

A literatura infantil, à semelhança da literatura para adultos, apresenta uma diversidade textual, sendo constituída por diversos géneros, bem como o tradicional, a narrativa, a poesia, o texto dramático, o livro documentário, sem esquecer ainda as rimas, provérbios, canções, contos, fábulas e parábolas. Todos estes géneros são fundamentais para as crianças, na perspectiva de lhes dar a conhecer e permitir que explorem todos os géneros e o que estes têm para nos transmitir. Nesta linha de pensamento, a hora do conto é fundamental no processo de formação de leitores, proporcionando a oportunidade de as crianças contactarem com uma variedade de experiências, o que desperta os seus sentimentos e contribui para o prazer pela leitura (Sobino, 2000). Este mesmo autor afirma ainda que “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31).

Não nos podemos esquecer ainda que a magia das histórias se prende, essencialmente, com transformar num momento de fruição, em que as crianças desfrutem do momento e ganhem um vínculo pela leitura e pelos livros. Em jeito de conclusão, a Literatura Infantil, quer seja para despertar o gosto pela leitura como para enfrentar a realidade ou promover o desenvolvimento social da criança, serve como um meio de “redimensionar a realidade” (Gillig, 1999, p.65).

2. A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Quando falamos de histórias infantis somos remetidos automaticamente para a palavra criança, tornando-se numa junção harmoniosa em que ser criança assume a necessidade de as histórias estarem inteiramente presentes, em diversos formatos, contribuindo para o seu desenvolvimento. A Literatura para a Infância pode ter uma importância significativa

para a criança, pois através de uma história, é possível fomentar a descoberta do seu mundo interior e do envolvente. Para Cavalcanti (2002), é através das histórias que conseguimos transmitir o infinito que cada criança tem dentro de si.

Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências, bem como os meios indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade. “A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140), bem como “há quem afirme a eficácia de embalar os bebés, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve” (Sisto, s.d., p. 1).

A leitura e exploração de histórias vai permitir à criança a aquisição de valores que serão vantajosos ao longo da sua vida e podendo ainda possibilitar o seu desenvolvimento absoluto. Quando a criança toma atenção ao que o narrador de histórias lhe está a apresentar, está atenta a todos os pormenores contidos no texto e nas ilustrações, o que posteriormente leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Wells (1988) é um dos principais autores que alerta para a importância da leitura de histórias em idades precoces, focando-se nas atividades que podem ser desenvolvidas em ambiente familiar e que envolvam os livros. Em 1991, este mesmo autor considera que “o ouvir histórias desde cedo, muito antes de se conseguir ler, leva a que as crianças comecem a ganhar experiência na organização do sentido da linguagem escrita e nos seus ritmos e estruturas característicos” (Wells, 1991, citado por Mata, 2008, p. 1). Neste sentido, através das histórias as crianças têm a capacidade de adquirir ainda mais experiências, acabando por desenvolver mais vocabulário. Contar histórias é, ainda, um “ponto de partida para conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança” (Mata, 2008, p. 1).

O conto infantil é ainda uma fonte de conhecimento e de vivências emocionais por parte das crianças, sendo um organizador de relações interpessoais (Santos, 2013). Assim é possível perceber que através das histórias a criança promove: a criatividade, a memória, a imaginação, o pensamento e espírito crítico, o alargamento do seu vocabulário, a curiosidade, a concentração, e muito importante – aprende valores que as histórias nos transmitem. Destaco, deste modo, a autora Joana Cavalcanti (2002), que afirma que as

histórias são um fator de desenvolvimento para a criança e que, através destas, terá oportunidade de se conhecer a si própria, o que desenvolve a sua personalidade.

São inúmeras as explorações possíveis de criar através da Literatura Infantil de forma a proporcionar momentos de descoberta do mundo por parte das crianças, onde os sonhos/fantasia se podem misturar com a realidade, sendo assim possível imaginar para além do real. Assim, logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes” (Veloso & Riscado, 2002).

2.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO CONTO DE HISTÓRIAS

A hora do conto é um momento fundamental na educação pré-escolar, e por norma é organizado, gerido e dinamizado pelo educador de infância. Contudo as crianças são o foco principal e tudo é planeado tendo em conta o seu desenvolvimento e aprendizagens. O gosto pela leitura é um requisito fundamental de um educador formador de leitores, visto que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de saber comunicar” (Gomes, 1996, p. 12).

Marchão (2013) defende que “o livro é um DIREITO da criança (p. 25) (...) a interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora é apoiá-la nessa descoberta” (p. 31).

Neste sentido, sendo este momento bastante apreciado por parte das crianças, cabe ao educador aproveitar este interesse e tornar a sua prática em momentos lúdicos de bem-estar para as crianças. Estes momentos tornam-se numa “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p. 80).

Estes momentos surgem tanto sendo através do livro físico ou com a utilização de diversas estratégias para dinamizar este momento.

Niza (1998) afirma que quando o educador escreve ou lê em frente à criança, esta vai começar a compreender e assimilar uma forma convencional de leitura e escrita (por exemplo, que se realiza da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Os educadores são guardiões da educação e infância e, simultaneamente, promotores ativos de leitura, fazendo com que a escola seja um espaço onde é privilegiado o momento da hora do conto e suas conseqüentes dinamizações, que permitam cativar as crianças. A

escola deve ter “como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286), bem como é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann e Werikart, 2011, p. 547). No entanto, estes momentos podem e devem ser dinamizados de diversas formas, como é apresentado no tópico seguinte.

2.2. *ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA CONTAR HISTÓRIAS*

As histórias assumem um papel de elevada e relevante importância no Jardim de Infância, não ocupando um lugar físico estático. Neste sentido, as histórias podem (e devem) ser contadas em diversos espaços, sejam estes a biblioteca, o tapete, debaixo de uma árvore, etc.

No entanto, contar histórias não é um ato tão fácil como se pensa que será. É fundamental que se seja dotado de capacidades e competências para a preparação deste momento, que deve ser feito com bastante rigor, conhecendo o público ao qual se destina e, de preferência, que este tenha voz na escolha de livros e/ou dinâmizações para este momento. Assim, contar histórias contribui bastante para a formação de leitores e vai proporcionar momentos de interações, partilhas e aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento nomeadamente a nível da linguagem oral e abordagem à escrita (Viana, 2017).

A hora do conto é, na maior parte dos casos, o momento privilegiado para ser dinamizada uma história na educação pré-escolar. Esta dinamização pode ser feita através de diversos recursos que não abarquem apenas o uso do livro.

Joana Cavalcanti (2002) defende a hora do conto como sendo um momento que deve fazer parte da rotina, ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento, o que irá acolher a criança na sua totalidade. Deste modo, o contador de histórias deve “estabelecer um vínculo com a sua audiência” (Cavalcanti, 2002, p. 65), onde se promove um ambiente cativante para a dinamização destes momentos, utilizando diversas estratégias e recursos, de forma a prender a atenção das crianças e levá-las a viajar para o “mundo da fantasia”. Assim, quem conta histórias torna-se um facilitador do processo de aprendizagem das crianças (Costa, 2012).

Passando para a **utilização de diferentes recursos para a hora do conto**, destaco as autoras Fátima Albuquerque e Lourdes Mata. Segundo Albuquerque (2000) quando os(as) educadores(as) utilizam apenas o livro como meio de narração da história escolhida, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, na medida em que, utilizando o livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens. Logo, o educador deve fazer uso de diversas estratégias e técnicas que dinamizem a hora do conto. A criança ao proceder ao reconto, a seguir à narração do adulto, irá desenvolver a sua memória, a sua capacidade de atenção e enriquecer a sua própria linguagem, através da aquisição de novo vocabulário e de novas construções gramaticais (Albuquerque, 2000). Também Mata (2008, citado em Costa, 2012, p. 57) refere algumas técnicas que podem ser utilizadas durante a hora do conto, como: “a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros”. Deste modo, e sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, é fundamental que esta tenha um papel ativo neste momento da rotina, e que não seja apenas espectador. Os educadores precisam, então, de criar oportunidades para que as crianças possam explorar atividades e acontecimentos associados à literacia. Assim, as crianças são inseridas nas atividades do quotidiano, onde são guiadas em novas atividades que estimulem e construam a sua autonomia enquanto ser aprendiz.

3. O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A ESCALA DE LEAVERS

O envolvimento é entendido como sendo uma qualidade da atividade humana, relaciona-se com o processo de aprendizagem e consiste na criação de um ambiente estimulante. É uma medida de qualidade aplicável a uma série de situações e idades, podendo ser avaliada no grau em que crianças, mesmo bebés, se concentram no ambiente e respondam a estímulos. Esta qualidade é caracterizada pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, a nível físico, mas também cognitivo, e ainda uma profunda satisfação e elevado fluxo de energia.

É, também, através da transparência de elevada energia e fruição que a criança se mostra envolvida (Leavers, 1993).

Sendo programadas atividades demasiado fáceis ou difíceis não significa que vá ocorrer obrigatoriamente envolvimento. Segundo Leavers (1993), a aprendizagem ocorre em

consequência do envolvimento, e não podemos falar de envolvimento sem dizermos que para este existir a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades – a isto chama-se zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). Este conceito simboliza a distância entre a capacidade de resolver um problema sem ajuda (nível de desenvolvimento real) e a resolução de um problema sob orientação de um adulto e/ou colaboração entre pares (nível de desenvolvimento potencial).

No que diz respeito aos Indicadores de Envolvimento da Criança, destacamos a concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação. O indicador concentração diz respeito à atenção que a criança demonstra na atividade, não demonstrando sinais de distração. A energia tem a ver com o investimento que a criança coloca na atividade, mostrando-se muito interessada e estimulada, podendo ser detetável na alteração da voz, pressão que exerce sobre o objeto que está a manipular, ou mesmo através de expressões faciais, neste caso já de uma forma inferida. A complexidade e criatividade são demonstradas quando a criança transpõe as suas capacidades cognitivas para se dedicar a um comportamento que seja mais complexo. No entanto, criatividade “não significa que o resultado tenha de ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se nos limites das suas capacidades” (Bertram, & Pascal, 2009, p. 129). A expressão facial e postura são indicadores não verbais de extrema importância para o envolvimento da criança, onde podemos distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes (Bertram & Pascal, 2009, p. 129), enquanto a persistência se foca na duração da concentração na atividade a ser realizada. A precisão abarca questões acerca do cuidado especial no trabalho a desenvolver, nomeadamente nos pormenores.

No que diz respeito ao tempo de reação, as crianças envolvidas reagem com rapidez a estímulos, mostrando “grande motivação e entusiasmo. Note-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reação inicial. É mais que isso” (Bertram & Pascal, 2009, p. 130). Não obstante tudo o que foi referido anteriormente, “o observador deve determinar o nível de envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores. É importante colocar-se na perspetiva da criança para tentar saber o que ela realmente sente” (Bertram & Pascal, 2009, p. 130).

Para Leavers (1994), o contexto educativo é importante para observar comportamentos e atitudes das crianças durante uma determinada ação, seja livre ou orientada. O educador,

através desta observação, reflete acerca da sua ação, podendo ser necessário realizar alterações ou adaptação de novas estratégias para o momento em si, o que possa proporcionar um maior envolvimento das crianças e que este envolvimento ocorra de forma saudável (Portugal & Leavers, 2010).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A partir da questão de partida formulada: Quais as evidências de envolvimento de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar durante a hora do conto, utilizando estratégias e recursos diferenciados? Desenhou-se a metodologia de recolha de dados que se apresenta em seguida.

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para além de ser um momento fundamental que deve fazer parte da rotina de qualquer Jardim de Infância, pelo explanado anteriormente no enquadramento teórico, o momento do conto é um momento que sempre me fascinou e que se torna impreterível para o desenvolvimento e envolvimento das crianças desta faixa etária. Neste sentido, com a procura de novos recursos e estratégias para a hora do conto pretendo averiguar qual a sua influência no envolvimento das crianças neste momento.

Para compreender a importância do estudo implementado no contexto de PP, tive o cuidado e a preocupação em perceber – nas semanas de observação – que importância era dada para a educadora a este momento e se as crianças se mostravam mais envolvidas quando surgia algum recurso diferente do habitual para contar histórias.

Sendo um grupo heterogéneo a nível das idades, tal como referido anteriormente, tive o cuidado de observar os comportamentos das crianças durante o momento do conto, e fui percebendo que havia crianças que mesmo estando a uma distância maior da educadora, estavam com um nível de atenção bastante elevado, enquanto outras crianças se mostravam alheias ao momento e muitas vezes se distraíam com os pares ou com qualquer outro estímulo.

Do período de observação da PP, sempre foi perceptível que, para este grupo de crianças, havia um nível de envolvimento mais elevado quando surgia algo novo na sala, como por exemplo o momento da caixinha das surpresas, na reunião inicial de manhã. Deste modo, e sendo uma adepta de histórias infantis e de respeitar o momento da hora do conto, surgiu a ideia de perceber também se o envolvimento das crianças sofria alterações com a

utilização de estratégias e recursos para contar histórias (fator surpresa), sem ser apenas o livro físico.

Durante o momento da hora do conto utilizando somente o livro físico como recurso, era visível o envolvimento de algumas crianças (nomeadamente as mais velhas), mas também a distração de outras tantas. Surgiu assim a seguinte questão: “Quais as evidências de envolvimento de um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar durante a hora do conto, utilizando estratégias e recursos diferenciados?” e, associados, os seguintes objetivos de investigação: i) identificar estratégias e recursos para mobilizar durante a hora do conto com um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar; ii) identificar evidências dos níveis de envolvimento da criança durante a hora do conto, tendo por base a escala de Leavers (1994); iii) refletir acerca da importância do conto de histórias, da diversificação de estratégias e recursos para contar histórias e do envolvimento das crianças nesse momento.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia pretende estudar os diversos caminhos a seguir num estudo. A investigação em si deve seguir normas específicas (Postic, 1990). É, ainda, um método de aquisição de novos conhecimentos, onde cabe ao investigador adequar as melhores estratégias e paradigma, para que o método seja apropriado de modo a haver obtenção de respostas às suas questões (Fortin, 2000).

Este estudo foi realizado na terceira PP, no contexto de jardim de infância da rede pública, e insere-se no paradigma qualitativo. Segundo Vilelas (2009), as bases no processo de investigação qualitativo assentam na interpretação dos fenómenos e na atribuição de significados, sendo que o ambiente natural é visto como a fonte direta para a recolha de dados (Sousa, 2005).

O paradigma qualitativo centra-se no modo como as experiências são interpretadas (Holloway, 1999, citado em Vilelas, 2009), bem como a preocupação em se compreender os acontecimentos e é dada ênfase ao processo de investigação, e não apenas ao produto. Curtis e Mays (1978) destacam algumas características, bem como,

“1) o investigador é o instrumento principal; 2) tendência para a investigação ser descritiva; 3) maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produto da colheita de dados através da entrevista, entre outros; 4) tendem a analisar os dados indutivamente; 5) procura compreender os fenómenos, pelo investigador, a partir da perspectiva dos participantes; 6) o significado é da maior importância para as abordagens qualitativas; 7) utilização da perspectiva indutiva na análise dos dados, ou seja, realização de

generalizações de observações limitadas e específicas pelo investigador. Para além disso, esta abordagem trabalha essencialmente com valores, representações, hábitos, crenças, atitudes e opiniões” (citado em Sousa, 2005, p. 48).

Em seguida é apresentado o contexto e participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados utilizado.

2.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado numa sala de atividades de um Jardim de Infância da rede pública, em Leiria, com um grupo de vinte e cinco crianças. Recorrendo a uma amostra por conveniência, foram selecionadas três crianças, do sexo feminino, com idades diferentes: três anos (criança T.), quatro anos (criança V.) e cinco anos (criança C.). O critério de escolha das crianças, além da idade, baseou-se nas observações anteriores realizadas, recaindo sobre três crianças que demonstravam diferentes formas de envolvimento, tendo em conta o contexto. O grupo de crianças era, no momento, acompanhado por uma educadora de infância que tinha 29 anos de serviço e exercia a sua atividade profissional na instituição há 15 anos.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS: PROCEDIMENTOS

As técnicas de recolha de dados utilizados no presente estudo assentaram na **observação participante** e na **entrevista**.

A observação participante foi registada com recurso a notas de campo, a registos fotográficos e videográficos, sendo aplicada a escala do envolvimento de Leavers (1994) após a transcrição dos vídeos recolhidos.

Foram realizadas 6 observações, durante os meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro, de uma forma periódica e não contínua. Todas decorreram no momento dedicado à hora do conto, durante a tarde, (à exceção de dois momentos, que foram no período da manhã), com a utilização de máscara, nos dias 12 de outubro de 2020, 27 de outubro de 2020, 10 de novembro de 2020, 9 de dezembro de 2020, 14 de dezembro de 2020 e 5 de janeiro de 2021 (quadro 2).

Quadro 2 – Estratégias e recursos selecionados para a hora do conto

Dia/hora	Vídeo: duração	História contada	Estratégia utilizada	Recursos		Ficha de observação do envolviment o da criança
				Espaço	Materiais	
13h30	8'	<i>Um nadinha apertados</i> de Tracey Corderoy	Livro físico	Sala de atividades	Livro.	Ver anexo XVI, XVII, XVIII
13h30	7'	<i>Gosto de ti (quase) sempre,</i> de Anna Llenas.	Livro pop-up	Sala de atividades	Livro.	Ver anexo XIX, XX, XXI
10h30	4'	<i>O que está atrás da porta?</i> de Nicola O'Byrne.	Expressão Motora com história	Espaço exterior	Livro; Arcos; Blocos; Barras, ...	Ver anexo XXII, XXIII, XXIV
13h30	4'	<i>A menina que queria desenhar o mundo</i> de Adélia Carvalho.	Pintura em papel de cenário	Sala polivalente	Livro; Papel de cenário; Lápis e canetas.	Ver anexo XXV, XXVI, XXVII
13h30	4'	<i>Um abraço</i> de Eoin McLaughlin e Polly Dunbar.	Avental que conta histórias	Sala de atividades	Avental; Personagens da história em feltro.	Ver anexo XXVIII, XXIX, XXX
10h30	6'	<i>Um Natal de muita neve</i> de Diana Hendry.	Folhas mistério/surpresa	Sala polivalente	História fotocopiada; Fita cola; Micas.	Ver anexo XXXI, XXXII, XXXIII

A escolha das estratégias e dos recursos utilizados e apresentados no quadro 2 foi pensada tendo em conta o entusiasmo ou envolvimento que poderiam (ou não) provocar nas crianças. Após a gravação dos respetivos vídeos procedeu-se à sua transcrição e, posteriormente, os mesmos foram analisados à luz dos níveis de envolvimento da escala de Leavers (1994) tendo em conta três momentos da história: os dois primeiros minutos da hora do conto, os dois minutos durante a hora do conto que correspondem ao clímax da história (ponto máximo da ação) e os dois minutos no fim da hora do conto. Neste sentido, foram preenchidas 18 fichas de observação do envolvimento da criança, tendo em conta os momentos selecionados.

Quanto à entrevista, esta foi realizada à educadora responsável pelo grupo de crianças no dia 7 de abril de 2021 e teve a duração de 35 minutos. Recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, tendo-se construído um guião com 25 questões, com o objetivo de recolher dados sobre a opinião da educadora face às estratégias e recursos selecionados para contar histórias e aos níveis de envolvimento das crianças alcançados. A entrevista foi gravada com o consentimento da entrevistada e posteriormente transcrita e validada pela mesma.

2.3. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a recolha dos dados, as interações e ações das crianças foram narradas através da transcrição dos vídeos e analisadas tendo por base os níveis da escala de envolvimento de Leavers (1994). Assim, procedeu-se à análise de conteúdo dos vídeos através do preenchimento de fichas de observação do envolvimento da criança.

O seguinte quadro apresenta os níveis e indicadores de envolvimento da criança tidos como orientação na análise.

Quadro 3 – Níveis e indicadores de envolvimento da criança

Indicadores de Envolvimento da Criança: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem, satisfação.

N.B. os indicadores constituem meios para uma melhor compreensão do observador. Não devem ser utilizados como uma escala, mas como aspetos que permitem ao observador apreciar o envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de

envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores. É importante colocar-se na perspetiva da criança para tentar saber o que ela realmente sente.

Nível 1 – sem atividade

“Neste nível, a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança”. Ter em atenção que este olhar também pode ter outro significado, pode ser um sinal de concentração.

Nível 2 – atividade frequentemente interrompida

“A criança está a fazer uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa”.

Nível 3 – atividade quase contínua

“A criança encontra-se ocupada numa atividade, mas a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer”.

Nível 4 – atividade contínua com momentos de grande intensidade

“A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade. O nível 4 é reservado para a atividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade e pode ser inferido usando os sinais de envolvimento. Mesmo quando há interrupções, o nível de atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer”.

Nível 5 – atividade intensa prolongada

“A criança demonstra, através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação”.

Neste contexto, os dados foram recolhidos e analisados tendo em conta as **interações não verbais** das crianças, ou seja, tudo o que envolva movimentos, contacto físico ou expressões faciais. Assim, para cada situação observada (vídeo), foram procuradas evidências para cada nível de envolvimento, considerando sempre a interação não verbal.

O quadro 4 ilustra um exemplo da categorização efetuada.

Quadro 4 – Excertos da transcrição dos vídeos para exemplificar a aplicação dos diversos níveis de envolvimento, nas evidências

Níveis de Envolvimento da Criança	Identificação da situação	Evidências (interação não verbal)
<i>Nível 5.</i>	Vídeo 1: Criança C (5 anos).	0:28 – A criança C (5 anos), interage na canção da história, sorrindo. De seguida, olha atentamente para a história, realizando diversos movimentos de abanar com a cabeça de modo afirmativo.
<i>Nível 4.</i>	Vídeo 1: Criança T (3 anos).	2'44'' – A criança T (3 anos) abre a boca a imitar o urso presente na história. Inclina-se para ver bem.
<i>Nível 3.</i>	Vídeo 2: Criança T (3 anos).	1:46 – A criança T (3 anos) coloca-se de joelhos e tenta alcançar a tartaruga de feltro. Inclina a mão.
<i>Nível 2.</i>	Vídeo 3: Criança T (3 anos).	2:34 – A criança T (3 anos), distrai-se e olha para as outras crianças, desviando o olhar da atividade.
<i>Nível 1.</i>	Vídeo 4: Criança V (4 anos).	3:07 – A criança V (4 anos), tenta virar uma folha da história (antes de ser o momento de essa ser lida).

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos quanto (i) às estratégias e recursos utilizados para contar histórias e (ii) ao nível de envolvimento de cada criança participante foram devidamente identificados, organizados, analisados e quantificados. A apresentação e discussão que se segue respeita esta organização e diz respeito a cada momento de observação (registo videográfico) realizado.

3.1. RESULTADOS OBTIDOS QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS PARA CONTAR HISTÓRIAS (POR MOMENTOS DA HORA DO CONTO)

De seguida são apresentados por momento de observação (registo videográfico) uma descrição pormenorizada das estratégias e recursos utilizados nos diferentes momentos de conto de histórias dinamizados.

1.º momento da hora do conto: história com recurso ao livro físico

Este momento inicia-se com a canção do momento da história (anexo II), que cantei juntamente com as crianças. Seguidamente, apresentei o livro *Um nadinha apertados* de Tracey Corderoy (figura 5), mostrando-o às crianças, aguardando algumas interações por parte das mesmas. Mostrei a capa, contracapa e lombada e verbalizei o título do livro, que comecei a ler, virando as páginas do livro para as crianças quando acabava de ler, de forma a visualizarem com calma as ilustrações. Ao longo da ação, e tendo em conta os diversos momentos da história, fui adaptando o meu tom de voz e entoação de forma a dinamizar mais este momento. Na última página surge um pop-up, sendo o momento alto da história, no qual utilizei um tom de voz mais associado ao suspense.

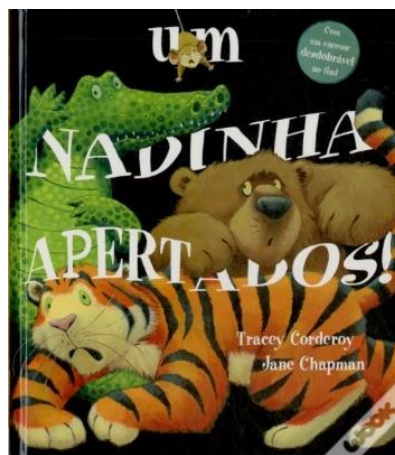


Figura 5 – Livro *Um Nadinha Apertados* de Tracy Corderoy.

2.º momento da hora do conto: história com recurso ao livro *pop-up*

Este momento inicia-se com a canção da história, que cantei em conjunto com as crianças. De seguida, foi apresentado o livro *Gosto de ti (quase sempre)* de Anna Llenas (figura 6), mostrando a capa por algum tempo para que as crianças pudessem ver com atenção as

ilustrações. Mostrei de seguida a lombada e a contracapa e iniciei a minha leitura. A dinamização desta história contou com uma forma que envolveu suspense aquando da leitura e fundamentalmente em todos os movimentos *pop-up* (fator surpresa) que iam surgindo. Fiz pausas mais prolongadas enquanto ia mostrando as ilustrações e consequentes movimentos *pop-up* (fotografia 31), de forma a suscitar entusiasmo nas crianças. Também adotei uma expressão facial e utilizei algumas frases como: “Oh! O que será que vai aparecer agora? Vamos ver todos juntos? Uaaaaa!!”

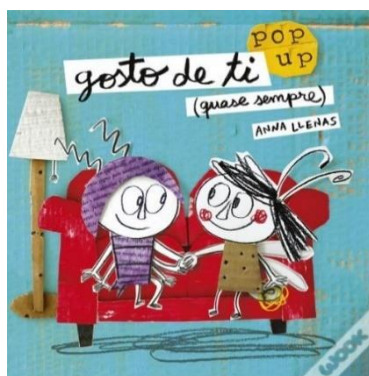


Figura 6 – Livro Gosto de ti (quase sempre) de Anna Lléneas.



Fotografia 31 – Dinamização do livro em pop-up.

3.º momento da hora do conto: expressão motora com recurso a livro

Este momento da história iniciou-se com uma explicação da minha parte para as crianças, em que foram informadas que o momento da expressão motora iria ser diferente, mas igualmente divertido. Expliquei que iria aparecer uma história que nos iria desafiar a ultrapassar um desafio para ajudarmos um amigo muito especial que já conhecíamos: O Crocas!

À entrada da instituição, apresentei o livro *O que está atrás da porta?* de Nicola O’Byrne (figura 7). Em seguida, apresentei o percurso e convidei a criança T, criança V e criança

C a serem as primeiras da fila. Iniciei a leitura do livro e ao mesmo tempo ia desafiando as crianças a realizarem os movimentos que o livro nos convidava, tendo em conta o percurso motor preparado no espaço exterior. O percurso era constituído por: arcos de tamanho grande e pequeno, caminho com blocos, barreiras (2 cones e uma barra), novamente arcos e um círculo delimitado por blocos, a formar o lago que surgia no final da história (fotografias 32 e 33).

As crianças foram convidadas a realizar movimentos corporais: desenhar uma porta em círculo; passar pela porta; demonstrar que tinham frio ou calor; desenhar uma porta retangular; saltar para o lago, ... No final do momento da história, as crianças repetiram o percurso motor para explorarem o espaço livremente.

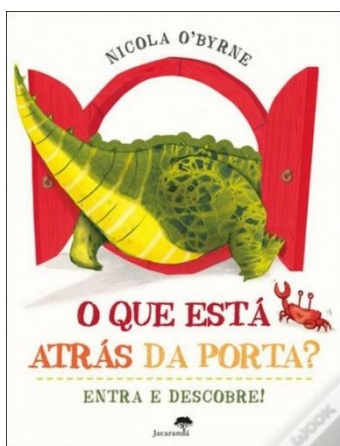


Figura 7 – Livro O que está atrás da porta? de Nicola O'Byrne.



Fotografia 32 – Percurso motor.



Fotografia 33 – Dinamização do percurso motor associado ao momento da história.

4.º momento da hora do conto: história de Natal escondida nas paredes da sala polivalente

Este momento iniciou-se com a canção da história e um breve diálogo acerca da aproximação do Natal. Iniciou-se a leitura da história *Um natal de muita neve* de Diana Hendry (figura 8), com o desvendar da primeira página da mesma. Ao longo da leitura foi sempre utilizado o suspense como forma de captar a atenção das crianças. Houve momentos em que as crianças queriam virar as páginas e criou-se alguma agitação. Neste caso, algumas crianças foram sendo convidadas a serem elas mesmas a virar as páginas, o que acabou por as prender mais à história e ao momento em si.



Figura 8 – Livro Um Natal de muita neve, de Diana Hendry

5.º momento da hora do conto: História *A menina que queria desenhar o mundo* dinamizada com recurso a papel de cenário e canetas de feltro.

Este momento iniciou-se com a ida de todo o grupo de crianças para a sala polivalente, onde se encontrava um papel de cenário na parede e diversas canetas no chão, bem como a história *A menina que queria desenhar o mundo* de Adélia Carvalho (figura 8). As crianças T, V e C foram convidadas a juntarem-se a mim, onde iniciámos a canção da história. De seguida, iniciei a leitura e fui convidando as crianças, à vez, para representarem, no papel de cenário, o que o livro estava a transmitir (por exemplo: um sol, uma lua, rabiscos, o mundo). No momento do clímax da história, as crianças juntaram-se e exploraram juntas o papel de cenário através dos símbolos/ideias que a história ia transmitindo. Partilharam canetas e trocaram de cores por diversas vezes, estabelecendo-se um momento colaborativo (fotografia 34 e 35).



Figura 9 – Livro *A menina que queria desenhar o mundo*, de Adélia Carvalho.



Fotografia 34 – Dinamização da hora do conto, com papel de cenário.



Fotografia 35 – Dinamização da hora do conto, com a participação das três crianças.

6.º momento da hora do conto: avental que conta histórias

Este momento de dinamização da hora do conto iniciou-se com o surgimento de um avental, que mostrei a todas as crianças e questionei: - O que será isto? Para que serve? Porque acham que eu trouxe um avental para a sala? O que podemos fazer com um avental? Acham que podemos contar histórias? Querem descobrir?.

De seguida, apresentei a história *Um abraço* de Eoin McLaughlin (figura 9) e o título da mesma. Coloquei o avental, sentei-me no chão e iniciei a dinamização da história oralmente, desvendando as personagens em feltro à medida que iam surgindo na ação. À medida em que as personagens iam surgindo, fixei-as no avental.

No final da história, estabeleci um momento de exploração das personagens (animais tridimensionais em feltro), passando por todas as crianças.

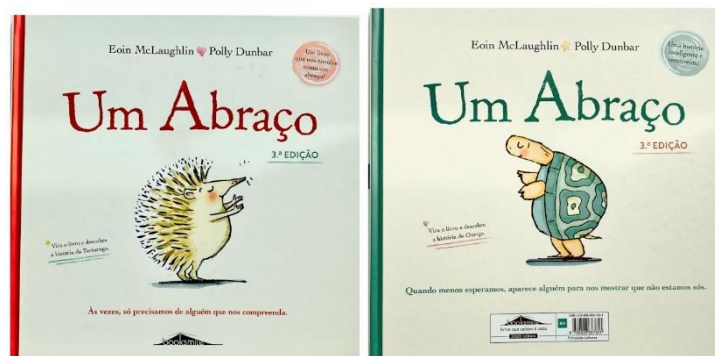


Figura 10 – Livro Um Abraço de Eoin McLaughlin.



Fotografia 36 – Dinamização da hora do conto, com o avental que conta histórias.

3.2. RESULTADOS OBTIDOS QUANTO AO NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DE CADA CRIANÇA PARTICIPANTE

De seguida são apresentados os resultados obtidos quanto ao envolvimento das crianças participantes. Numa primeira parte apresentam-se evidências de envolvimento organizadas por momentos de observação e numa segunda parte os resultados referentes ao envolvimento olhando particularmente cada criança participante.

a) **Evidências quanto ao envolvimento das crianças participantes organizadas por momentos de observação.**

1.º momento da hora do conto: história com recurso ao livro físico

Os dados do *Quadro 5* mostram-nos evidências relativas ao primeiro momento da história dinamizado com recurso ao livro físico, como as crianças estavam habituadas até então.

Quadro 5 – Vídeo n.º 1: Hora do conto com recurso ao livro físico

Vídeo n.º 1 – Hora do conto com recurso ao livro físico. História <i>Um nadinha apertados</i> de Tracey Corderoy.		Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos). Descrição: O momento da história é dinamizado apenas com recurso ao livro físico.
Criança / momento	Níveis de Envolvimento da Criança	Evidências / Interações não verbais
Criança T. (3 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 2</i>	0:05 – A criança T olha em frente, para outras crianças. 0:15 – A criança T olha para a história. 1:08 – A criança T desvia o olhar para outros espaços da sala.
Criança T. (3 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 2</i>	4:04 – A criança T esfrega os olhos. 4:28 – A criança T imita o som de um crocodilo. 4:35 – A criança T olha para o chão e para as restantes crianças. Faz movimentos com as mãos. 5:10 – A criança T balança para os lados com o corpo.
Criança T. (3 anos) 6:00 – 8:00	<i>Nível 3</i>	6:08 – A criança T imita um som depois da estagiária. 6:15 – A criança T olha para as outras crianças.
Criança V. (4 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 4</i>	0:05 – A criança V canta a canção da história. 1:37 – A criança V olha para a estagiária.
Criança V. (4 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 3</i>	4:13 – A criança V mexe no cabelo. 5:35 – A criança V interage com a criança C.
Criança V. (4 anos) 6:00 – 8:00	<i>Nível 4</i>	6:05 – A criança V olha para a história. 7:25 – A criança V endireita o corpo.
Criança C. (5 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 5</i>	0:05 – A criança C canta a canção da história. 0:28 – A criança C sorri.

		1:37 – A criança C olha para a estagiária.
Criança C. (5 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 4</i>	4:18 – A criança C expressa uma cara de admiração, abrindo a boca. Bate na sua testa. 5:35 – A criança C interage com a criança V.
Criança C. (5 anos) 6:00 – 8:00	<i>Nível 5</i>	6:30 – A criança C inclina-se para a história e intervém. 7:33 – A criança C faz gestos com as mãos e verbaliza.

Analisando o quadro anterior e, relativamente ao envolvimento da **criança T** (3 anos), é possível verificar que é uma criança que reage facilmente a estímulos externos/alheios à atividade que está a ser desenvolvida, acabando por se distrair, “desvia o olhar para outros espaços da sala de atividades (1’08’’)”. No entanto, é possível verificar que, nos momentos em que olha para a dinamização da história, acaba por captar momentos importantes – imitar sons dos animais – o que pode ser o que a cativa mais: sons e movimentos emergentes ao longo da história. Tendo em conta este 1º momento e as ações da **criança T**, podemos perceber que nos primeiros dois momentos, que correspondem aos primeiros quatro minutos do registo videográfico, o envolvimento encontra-se no **Nível 2**, tendo em conta que há momentos de ausência de atividade em que a criança não está concentrada. Não se regista envolvimento suficiente para que a criança regresse à tarefa. Relativamente ao terceiro momento do registo videográfico, a **criança T** apresenta sinais de envolvimento do **Nível 3**, podendo ser perceptível uma atividade quase contínua através da interação da criança com a estagiária. No entanto, é um envolvimento que surge a nível rotineiro, não se tornando um envolvimento real.

A **criança V** (4 anos) começa por interagir no momento da canção da história, o que prevê que a mesma está familiarizada com a rotina deste momento. Apesar de não haver evidências concretas (movimentações de entusiasmo, por exemplo) de que a criança esteja totalmente envolvida, praticamente durante todo o período de observação esta criança mantém-se a observar a estagiária e a história. Neste sentido, através da análise do quadro acima, no primeiro e no terceiro momento de registos (primeiros dois minutos e últimos 2 minutos) o envolvimento encontra-se no **Nível 4**. Entre os quatro e os seis minutos, o envolvimento da **criança V** encontra-se no **Nível 3**, mostrando-se atenta em alguns momentos, porém há alguns sinais que mostram que o envolvimento não é real (interagir com outras crianças ou mexer no cabelo).

A **criança C** interage positivamente na canção da história e encontra-se envolvida em praticamente todo o momento de dinamização, algo que podemos verificar através de movimentos corporais e expressões (“sorri”, “movimenta a cabeça negativamente”, “expressa uma cara de admiração”), o que demonstra que há concentração, energia, expressão facial e postura, e persistência no momento que está a vivenciar. É também notória a interação estabelecida entre criança-adulto através de sorrisos (0’28’’) e em momentos de maior fixação na leitora, o que pode demonstrar confiança entre ambas, aumentando também o nível de envolvimento. Tendo em conta este momento de análise associado à **criança C**, percebemos que nos primeiros minutos e nos últimos de análise, o envolvimento encontra-se no **Nível 5**. Entre os quatro e os seis minutos, o envolvimento da **criança C** encontra-se no **Nível 4**.

2.º momento da hora do conto: história com recurso ao livro *pop-up*

Os dados do **Quadro 6** mostram-nos evidências relativas ao segundo momento da história dinamizado com recurso ao livro *pop-up*.

Quadro 6 – Vídeo n.º 2: Hora do conto com recurso ao livro em *pop-up*

Vídeo n.º 2 – Hora do conto com recurso ao livro em <i>pop-up</i>. História <i>Gosto de ti (quase) sempre</i> de Anna Llenas.		Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos). Descrição: Momento da história dinamizado com um livro <i>pop-up</i> .
Criança / momento	Níveis de Envolvimento da Criança	Evidências / Interações não verbais
Criança T. (3 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 2</i>	0:22 – A criança T olha para baixo e mexe na testa. 0:28 – A criança T esfrega os olhos. 0:35 – A criança T olha para o livro. 1:00 – A criança T mexe no bibe. 1:21 – A criança T inclina-se para o livro. 1:36 – A criança T endireita-se. Olha para o <i>pop-up</i> .
Criança T. (3 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 2</i>	4:51 – A criança T inclina-se para a criança do lado. Olha para o <i>pop-up</i> .

Criança T. (3 anos) 6:00 – 7:00 (clímax da história que coincide com o final)	<i>Nível 4</i>	6:40 – A criança T encosta a cabeça na criança do lado para ver o último pop-up.
Criança V. (4 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 3</i>	0:20 – A criança V estica-se para o livro. 0:30 – A criança V inclina-se para a frente para ver o primeiro pop-up. 1:00 – A criança V olha para as outras crianças.
Criança V. (4 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 3</i>	4:15 – A criança V faz um movimento de negação com a cabeça. 4:30 – A criança V boceja e olha para outras crianças.
Criança V. (4 anos) 6:00 – 7:00 (clímax da história que coincide com o final)	<i>Nível 3</i>	6:08 – A criança V brinca com as mãos. 6:55 – A criança V sorri no último movimento pop-up.
Criança C. (5 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 3</i>	0:20 – A criança C apoia a cabeça na mão. 0:22 – A criança C olha para outras crianças. 1:00 – A criança C mexe nos sapatos. 1:10 – A criança C olha para o livro. 1:17 – A criança C inclina a cabeça. 1:28 – A criança C comunica com a criança do lado. 1:37 – A criança C ajeita pernas e almofada.
Criança C. (5 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 3</i>	4:08 – A criança C olha fixamente para a história.
Criança C. (5 anos) 6:00 – 7:00	<i>Nível 4</i>	5:00 – A criança C interage verbalmente com a estagiária. 5:41 – A criança C põe o braço no ar e verbaliza. 6:13 – Olha para o pop-up. 6:50 – Sorri no último pop-up.

Através dos dados presentes no **Quadro 6 – Vídeo n.º 2: Hora da história com recurso ao livro em pop-up**, podemos desde já perceber alguma semelhança com as evidências do recurso anterior. No entanto, no geral houve menos momentos de energia e atenção neste recurso.

A **criança T** (3 anos) apresenta diversos movimentos corporais associados a distração – baixar a cabeça, mexer nos sapatos, balançar na almofada, mexer no bibe, esfregar os olhos – o que poderá estar associado a algum cansaço externo ou a falta de motivação para vivenciar este momento. Em relação a interações com a história, apenas surgem (e com pouca frequência) em alguns pop-up, mas sem grande intensidade. Tendo em conta estes dados do quadro acima, nos quatro primeiros minutos o envolvimento encontra-se no **Nível 2**.

O último minuto da análise corresponde ao clímax da história e coincidente com o final. Neste sentido, o envolvimento da **criança T** encontra-se no **Nível 4**, visto existirem momentos de curiosidade e atenção perante o momento da história.

Em relação ao envolvimento da **criança V** (4 anos), há intensidade em relação aos movimentos pop-up oferecidos pelo livro, através de movimentos corporais como inclinar-se para o livro diversas vezes nestes momentos, o que pode ser causado pelo fator surpresa que surge nas páginas do livro e dos movimentos que este tem. No entanto, surgem algumas ausências em olhares para outras crianças, mas que facilmente são desviados novamente para a dinamização da história. Há um sinal positivo quando surge o último pop-up, associado a um sorriso. Apesar de alguns momentos de interação, não há sinais de interação com elevada energia ou intensidade. Após a análise videográfica relativa ao envolvimento da criança V durante todo este momento, encontra-se no **Nível 3**.

A **criança C** mantém algumas interações verbais e não verbais com a estagiária e demonstra ainda necessidade de participar (colocar o braço no ar) e dar o seu contributo. No entanto, há bastantes momentos em que o envolvimento se mostra ausente, através de distrações como olhares para outras crianças, mexer nos sapatos, o que indica que o envolvimento não é tão linear e continuado. Tendo em conta os dados acima apresentados, nos primeiros quatro minutos, o envolvimento encontra-se no **Nível 3**, enquanto nos últimos três minutos, a **criança C** apresenta sinais de envolvimento de **Nível 4**, presentes em momentos de interação com a estagiária e sorrisos.

Através deste recurso é possível perceber que o facto de um livro apresentar a funcionalidade pop-up nem sempre é o suficiente para captar a atenção de um grupo de crianças. Apesar de demonstrarem alguns momentos em que estão envolvidas pela curiosidade dos movimentos pop-up, não deixa de ser um livro físico como o recurso utilizado anteriormente, e isso poderá ser um fator que explique a falta de maior envolvimento neste momento.

3.º momento da hora do conto: expressão motora com recurso a livro

Os dados do *Quadro 7* mostram-nos evidências relativas ao terceiro momento que corresponde a um momento de expressão motora com recurso a um livro.

Quadro 7 – Vídeo n.º 3: Expressão Motora com recurso a um livro

Vídeo n.º 3 – Expressão Motora com recurso à história <i>O que está atrás da porta?</i> de Nicola O’Byrne.		Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos). Descrição: Momento da história dinamizado através de Expressão Motora.
Criança / momento	Níveis de Envolvimento da Criança	Evidências / Interações não verbais
Criança T. (3 anos) 0:00 – 2:00	Nível 3	0:20 – A criança T não desenha a porta imaginária. Olha em redor. 1:10 – A criança T salta pelos arcos.
Criança T. (3 anos) 2:00 – 4:00 (clímax da história coincide com o final)	Nível 3	2:16 – A criança T salta a pés juntos. 2:34 – A criança T distrai-se e olha para as outras crianças. 2:50 – Criança T (3 anos) sai do percurso e vai para trás da estagiária. 2:53 – A criança T volta ao percurso. 3:28 – A criança T salta pelos arcos. 4:00 – A criança T entra no último obstáculo aos saltos. Sorri.
Criança V. (4 anos) 0:00 – 2:00	Nível 5	0:01 – A criança V é a primeira da fila e sorri. 0:20 – A criança V desenha a porta imaginária com as mãos. 0:47 – A criança V realiza o movimento de passar a porta imaginária. 1:10 – A criança V salta pelos arcos.
Criança V. (4 anos) 2:00 – 4:00 (clímax da história coincide com o final)	Nível 4	2:16 – A criança V salta a pés juntos. 2:34 – A criança V desenha uma nova porta imaginária com as mãos. 3:28 – A criança V salta nos arcos. 4:00 – A criança V entra no último obstáculo. Salta continuamente.
Criança C. (5 anos) 0:00 – 2:00		0:20 – A criança C desenha a porta imaginária com as mãos. 0:47 – A criança C faz o movimento de passar a porta.

	<i>Nível 4</i>	1:10 – A criança C salta pelos arcos. 1:58 – A criança C imita o movimento de estar num local muito frio. Cruza os braços e esfrega-os.
Criança C. (5 anos) 2:00 – 4:00 (clímax da história coincide com o final)	<i>Nível 4</i>	2:18 – A criança C salta a pés juntos. 2:34 – A criança C desenha uma nova porta imaginária com as mãos. 3:28 – A criança C salta nos arcos. 4:00 – A criança C entra no último obstáculo a sorrir.

Inicialmente, é importante salientar o facto de nestas evidências haver dois fatores novos: levar o momento da história para o espaço exterior e ser dinamizado com recurso a um momento de expressão motora. São estratégias que se podem e devem utilizar com grupos de crianças. No entanto, a ideia inicial era realizar esta proposta em minigrupos, no entanto não me foi possível fazê-lo, daí algumas evidências e consequente análise poderem ter um teor diferente do que seria suposto acontecer com minigrupos.

Em relação à **criança T** (3 anos), tendo em conta as evidências descritas, é um exemplo claro de uma criança que reage com bastante facilidade a estímulos que sejam externos à proposta, sendo uma criança que apenas se envolve nesta proposta escassas vezes e nunca de uma forma contínua, mas sim com pausas/ausências, saindo diversas vezes do percurso e não colaborando nos gestos propostos pela história. Com base nestas evidências, o envolvimento encontra-se no **Nível 3**.

A **criança V** (4 anos) mostrou-se bastante envolvida em todo o percurso, realizando todos os desafios que iam sendo propostos e mostrando-se sempre com entusiasmo, algo que pode ser justificado pelo facto de ser a primeira da fila – dar um sentido de responsabilidade e de importância/valorização à criança. Este grande envolvimento pode também estar associado a ser num espaço diferente, o que pode alterar logo os comportamentos das crianças e o espaço exterior tem inúmeras potencialidades para explorações diversas. Tendo em conta toda a análise e evidências, nos primeiros dois minutos o envolvimento encontra-se no **Nível 5**. No que diz respeito aos últimos dois minutos da análise, o envolvimento encontra-se no **Nível 4**, sendo visível através da colaboração nos desafios propostos (saltar a pés juntos, desenhar a porta imaginária, salta nos arcos, ...).

Em sintonia com a criança V, a **criança C** (5 anos), esteve com elevado nível de envolvimento durante todo o percurso motor, colaborando sempre com a estagiária

quando era desafiada a realizar diversos movimentos. A criança C conseguiu manter o foco e atenção durante todo o momento, provavelmente devido ao ambiente em si, à curiosidade que o livro desperta e no concretizar do percurso. Neste sentido, ao longo de todo o momento estamos perante o **Nível 4** do envolvimento,

4.º momento da hora do conto: história de natal escondida nas paredes da sala polivalente

Os dados do *Quadro 8* mostram-nos evidências relativas ao quarto momento que corresponde à dinamização da história através da disposição de folhas viradas nas paredes da sala polivalente.

Quadro 8 – Vídeo n.º 4: História de Natal escondida nas paredes da sala polivalente

Vídeo n.º 4 – História de Natal escondida nas paredes da sala polivalente.		Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos). Descrição: Momento da história, na sala polivalente, com recurso a diversas páginas da história espalhadas na parede da sala, viradas ao contrário.
Criança / momento	Níveis de Envolvimento da Criança	Evidências / Interações não verbais
Criança T. (3 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 3</i>	0:01 – A criança T anda às voltas pela sala polivalente. 0:14 – A criança T dirige-se devagar até à parede. 0:25 – A criança T salta. 0:45 – A criança T imita gesto realizado pela estagiária. 1:00 – A criança T toca numa folha da história “escondida”. 1:08 – A criança T vira uma folha e espreita. 1:55 – A criança T toca numa outra folha e tenta virar, em bicos de pés.
Criança T. (3 anos) 2:00 – 4:00	<i>Nível 3</i>	2:17 – A criança T ajuda a estagiária a virar a folha.
Criança V. (4 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 3</i>	0:30 – A criança V dá a mão à criança C. Olha para as folhas da história. 1:21 – A criança V avança para mais perto das folhas da história.

Criança V. (4 anos) 2:00 – 4:00	<i>Nível 4</i>	3:08 – A criança V tenta virar uma folha. 3:25 – A criança V vira a próxima folha, a pedido da estagiária.
Criança C. (5 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 3</i>	0:30 – A criança C dá a mão à criança V. 1:00 – A criança C olha fixamente para a estagiária a contar a história.
Criança C. (5 anos) 2:00 – 4:00	<i>Nível 4</i>	2:50 – A criança C mantém a mão dada com a criança V. 4:00 – A criança C vira a folha com a estagiária.

Este recurso foi pensado com o objetivo de levar as crianças para um outro espaço da instituição – uma sala polivalente – e que fosse estruturado de modo a estimular a curiosidade através do fator surpresa (folhas da história viradas ao contrário). No geral, através das análises, podemos perceber que todas as crianças reagem de forma diferente a este recurso e com estas três crianças em específico foi bastante notório.

A **criança T**, tal como no momento no exterior, começou por focar a sua atenção para o espaço da sala (que já lhe era familiar), algo que se foi repetindo ao longo da proposta. Nos momentos em que a criança olhava para a estagiária a dinamizar a história, o seu foco era essencialmente as folhas que ainda não tinham sido desvendadas, acontecendo diversas vezes a necessidade de a **criança T** ir espreitar o que estaria na página da história na parede, ou simplesmente estar alheia ao momento. Neste caso foi importante o momento em que a criança foi envolvida na atividade através do auxílio que deu à educadora a virar algumas páginas da história. No entanto, no geral a postura desta criança demonstra poucos sinais de envolvimento real, o que se reflete no **Nível 3** do envolvimento ao longo de todo o momento.

Em relação ao envolvimento da **criança V** (4 anos), é adotada uma postura de observadora atenta, sendo que em alguns momentos estabelece contacto físico com a criança C (dar as mãos), o que demonstra a segurança e confiança que tem nesta criança (algo visível também noutras evidências e ao longo da prática). No entanto, é importante salientar que o facto de a criança observar não implica que esteja totalmente envolvida, o que é justificado, nos primeiros dois minutos, através do **Nível 3** do envolvimento. Os últimos dois minutos refletem o **Nível 4** do envolvimento, através da colaboração com a estagiária, em virar as folhas da história.

A **criança C** (5 anos) adota uma postura muito idêntica à da criança V, no sentido de que está envolvida na atividade e mantém-se atenta e observadora do momento, mas não há grandes sinais de envolvimento real. Tendo em conta todas as evidências desta criança noutras propostas/desafios ao longo da minha prática, consigo perceber que provavelmente não houve estímulos suficientes para existir mais interação e energia por parte desta criança. Neste sentido, nos dois primeiros minutos, estamos perante o **Nível 3** do envolvimento: atividade quase contínua. Os últimos dois minutos refletem o **Nível 4** do envolvimento, através da colaboração na proposta, virando as páginas a pedido da estagiária.

5.º momento da hora do conto: *A menina que queria desenhar o mundo* dinamizada com recurso a papel de cenário e canetas de feltro

Os dados do **Quadro 9** mostram-nos evidências relativas ao quinto momento que corresponde à dinamização da história através do recurso a papel de cenário e canetas de feltro.

Quadro 9 – Vídeo n.º 5: História *A menina que queria desenhar o mundo* dinamizada com recurso a papel de cenário e canetas de feltro.

<p>Vídeo n.º 5 – História <i>A menina que queria desenhar o mundo</i> de Adélia Carvalho, dinamizada com recurso a papel de cenário e canetas de feltro.</p>		<p>Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos).</p> <p>Descrição: momento da história dinamizado na sala polivalente, através das criações livres num papel de cenário, durante a leitura da história.</p>
<p>Criança / momento</p>	<p>Níveis de Envolvimento da Criança</p>	<p>Evidências / Interações não verbais</p>
<p>Criança T. (3 anos) Vídeo: parte I, parte II, parte III</p>	<p><i>Nível 4</i></p>	<p>Parte I 0:45 – A criança T pega na caneta, dirige-se ao papel de cenário e faz um rabisco, a pedido da estagiária. Volta a sentar-se. Parte II 0:02 – A criança T desenha um pássaro. Parte III</p>

		<p>0:10 – A criança T escolhe uma cor, junta-se às crianças C e V e misturam as cores no papel de cenário.</p> <p>0:50 – A criança T vai trocar a cor da sua caneta.</p> <p>1:00 – A criança T volta para ao pé das outras crianças e retoma a mistura de cores.</p>
<p>Criança V. (4 anos) Vídeo: parte I, parte II, parte III</p>	<p><i>Nível 4</i></p>	<p>Parte I</p> <p>0:20 – A criança V inclina-se para o livro e imita a estagiária.</p> <p>2:20 – A criança V mexe nas canetas.</p> <p>3:00 – A criança V dirige-se ao papel de cenário, senta-se de joelhos e tentar desenhar o rio.</p> <p>Parte II</p> <p>0:20 – A criança V desenha a lua. Olha para a estagiária. Acena com a cabeça. Devolve a caneta.</p> <p>Parte III</p> <p>0:10 – A criança V escolhe uma cor, junta-se às crianças C e T e misturam as cores no papel de cenário.</p>
<p>Criança C. (5 anos) 0:00 – 4:00</p>	<p><i>Nível 4</i></p>	<p>Parte I</p> <p>1:40 – A criança C dirige-se ao papel de cenário e desenha umas asas. Pinta-as.</p> <p>Parte II</p> <p>1:39 – A criança C desenha um mundo no papel de cenário.</p> <p>3:15 – A criança C desenha duas meninas no papel de cenário.</p> <p>Parte III</p> <p>0:10 – A criança C escolhe uma cor, junta-se às crianças V e T e misturam as cores no papel de cenário.</p>

Esta proposta foi pensada, principalmente, com o objetivo de associar o momento da história à expressão plástica. Inicialmente foi pensado ser realizado no exterior com o recurso a tintas, num ambiente mais natural (exterior) e livre onde as crianças podiam estimular e desenvolver a sua imaginação quando seriam desafiadas pela estagiária durante a dinamização da história, mas não me foi possível ser realizado no exterior. Neste sentido, a proposta foi desenvolvida na sala polivalente. À medida que a história ia sendo dinamizada, as três crianças (**criança T, criança V e criança C**) foram desafiadas a criar no papel de cenário o que ia surgindo na história.

Neste recurso, as três crianças em questão envolveram-se de uma forma muito equilibrada, interagindo quando eram solicitadas e muitas vezes por vontade própria,

comentando sempre as criações que iam realizando no papel de cenário. Um fator importante neste recurso foi a liberdade de escolha que as crianças tiveram nas cores que queriam utilizar nas suas criações. Apesar de serem desafiadas individualmente, houve momentos de pura interação entre as três crianças, nomeadamente nos momentos altos da história em que puderam realizar uma explosão de cores no papel de cenário, o que se transformou num momento de elevado envolvimento. Assim, e tendo sido um recurso em que as três crianças se encontraram em sintonia e tendo em conta todas as questões do envolvimento, podemos destacar o **Nível 4**, presente nas interações da **criança T** através da colaboração em participar na proposta, nomeadamente ter desenhado um pássaro e ter mostrado vontade em querer diversificar o momento através da escolha livre de diversas cores. Em relação à **criança T** o nível 4 do envolvimento é visível nos momentos em que se mostra atenta ao que a estagiária explica, ou mesmo na tentativa de desenhar os elementos que vão surgindo na história (como foi o exemplo do rio e da lua), e ainda nas interações não verbais que vai estabelecendo com a estagiária (olhar, acenar com a cabeça). A **criança C** demonstra sinais que refletem o nível 4 do envolvimento, nomeadamente o entusiasmo em contribuir para a proposta, desenhando o mundo e duas crianças no papel de cenário. Foi, ainda, bastante notório os momentos de partilha e colaboração entre as três crianças ao longo deste momento (trocaram diversas vezes as canetas entre as três e misturaram as cores no papel de cenário).

6.º momento da hora do conto: avental que conta histórias

Os dados do *Quadro 10* mostram-nos evidências relativas ao sexto momento que corresponde à dinamização da história através da utilização de um avental que conta histórias.

Quadro 10 – Vídeo n.º 6: Avental que conta histórias: *Um abraço*

<p>Vídeo n.º 6 – Avental que conta histórias.</p> <p>História <i>Um abraço</i> de Eoin McLaughlin e Polly Dunbar.</p>		<p>Criança C (5 anos), Criança T (3 anos), Criança V (4 anos).</p> <p>Descrição: momento da história através de um avental que conta histórias e respetivas personagens tridimensionais em feltro.</p>
Criança / momento	Níveis de Envolvimento da Criança	Evidências / Interações não verbais
Criança T. (3 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 4</i>	<p>0:27 – A criança T estica-se e põe braço no ar.</p> <p>0:50 – A criança T verbaliza e aponta para o avental.</p> <p>1:46 – A criança T inclina-se para a tartaruga em feltro.</p>
Criança T. (3 anos) 2:00 – 4:00	<i>Nível 4</i>	<p>2:04 – A criança T inclina-se para o chão.</p> <p>2:08 – A criança T estica a mão para alcançar a tartaruga.</p> <p>3:40 – A criança T espreita para trás da estagiária.</p>
Criança T. (3 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 3</i>	<p>5:17 – A criança T olha em frente para as outras crianças.</p> <p>5:20 – A criança T volta a olhar para a história.</p> <p>6:00 – A criança T explora os animais de feltro. Fica com a tartaruga na mão e nega passá-la às restantes crianças.</p>
Criança V. (4 anos) 0:00 – 2:00	<i>Nível 5</i>	<p>1:13 – A criança V põe braço no ar e verbaliza.</p> <p>1:40 – A criança V inclina-se e espreita para trás da estagiária.</p> <p>1:44 – A criança V estica-se para a tartaruga em feltro.</p>
Criança V. (4 anos) 2:00 – 4:00	<i>Nível 5</i>	2:20 – A criança V olha para a história.
Criança V. (4 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 5</i>	<p>5:30 – A criança V canta a canção final da história.</p> <p>6:00 – A criança V explora os animais em feltro.</p>
Criança C. (5 anos) 0:00 – 2:00	<i>(sem nível)</i>	(A criança C ainda não se encontrava na sala).
Criança C. (5 anos) 2:00 – 4:00	<i>(sem nível)</i>	3:55 – A criança C chega à sala de atividades e senta-se ao pé da criança T e da criança V.
Criança C. (5 anos) 4:00 – 6:00	<i>Nível 5</i>	<p>4:30 – A criança C sorri em direção ao coelho de feltro.</p> <p>5:30 – A criança C canta a canção final da história.</p>

		6:00 – A criança C explora os animais em feltro.
--	--	---

A utilização do avental que conta histórias foi pensado tendo em conta o grupo de crianças, as suas necessidades e as motivações que as crianças me foram transmitindo. O surgimento da tridimensionalidade para contar histórias foi o fator que despertou o maior envolvimento neste recurso, aliado a toda uma curiosidade inerente (o que podemos fazer com um avental? Como vamos contar uma história com um avental?). O facto de ser um recurso que desperta maior curiosidade por parte das crianças, faz com que haja um nível de atenção mais elevado, provavelmente gerado por todo o suspense e a “ansiedade” de querer saber o que irá acontecer a seguir. No final do momento, as crianças exploraram livremente todos os animais presentes na história (em feltro).

A **criança T** (3 anos) revelou interesse durante toda a proposta, sendo que o seu foco principal eram os animais tridimensionais de feltro, tendo diversos momentos em que espreitava para trás da educadora na tentativa de encontrar as personagens da história. A própria postura corporal desta criança demonstra a curiosidade e necessidade de querer estar em contacto com os objetos (animais em feltro), através de se inclinar em direção ao avental e esticar a mão diversas vezes para alcançar as personagens da história (o que por vezes “desviou” a sua atenção). Foi o recurso em que esta criança se mostrou mais envolvida principalmente nos primeiros quatro minutos, revelando diversos sinais de envolvimento através de momentos de grande intensidade – **Nível 4**. Nos últimos dois minutos, de acordo com o quadro acima, a **criança T** encontra-se no **Nível 3** do envolvimento: atividade quase contínua., demonstrando alguns momentos alheios à atividade (olhar para outras crianças durante alguns momentos e negar passar a tartaruga de feltro às restantes crianças).

A **criança V** (4 anos), envolveu-se durante todo o momento da história, adotando uma postura de curiosidade através de espreitar para trás da estagiária, no sentido de visualizar os animais da história. Foi também notória a participação ao longo da história por parte desta criança, nomeadamente na provocação inicial (o que podemos fazer com este avental?), participação essa que foi sendo contínua até ao final do momento (visível através do momento em que a criança V cantou a canção final da história), bem como na exploração final dos animais da história. Tendo em conta todas estas questões, estamos perante o **Nível 5**: atividade intensa prolongada.

A **criança C** (5 anos) juntou-se, calmamente, ao restante grupo durante o momento da história. Os sinais de envolvimento mais frequentes nesta criança ao longo deste momento foram as expressões faciais – os sorrisos. O sorrir denota bem-estar e, neste caso, provavelmente entusiasmo tendo em conta o momento em si e a dinamização (mais dramatizada) da história. A criança C manteve-se durante todo o período bastante envolvida, cantando a canção final da história e explorando e verbalizando acerca dos animais em feltro. Foi um dos recursos em que esta criança se mostrou mais envolvida e entusiasmada, sendo integrante de uma atividade intensa e prolongada: **Nível 5** – a intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

b) Resultados obtidos referentes ao envolvimento por criança participante.

Os gráficos seguintes (gráfico 1, gráfico 2 e gráfico 3) apresentam as médias dos níveis do envolvimento mais frequentes tendo em conta a análise dos dados referentes à criança T, criança V e criança C, nos diversos momentos de utilização de estratégias e recursos para dinamizar a hora do conto.

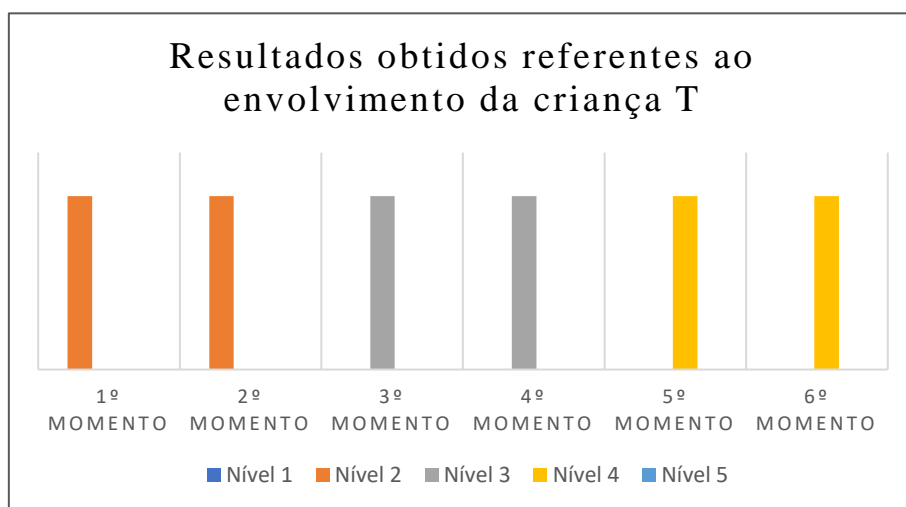


Gráfico 1 – Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança T nos vários momentos da hora do conto.

Através do **gráfico 1** conseguimos perceber que houve um aumento do envolvimento gradual ao longo dos diversos momentos, sendo que no 1º e no 2º momento o nível 2 é o mais frequente, no 3º e 4º momento o nível 3 é mais frequente e, por último, no 5º e 6º momento a criança T chegou ao nível 4 de envolvimento. Podemos inferir que talvez a

diversificação de recursos e estratégias tenha contribuído para o aumento do envolvimento da criança T.

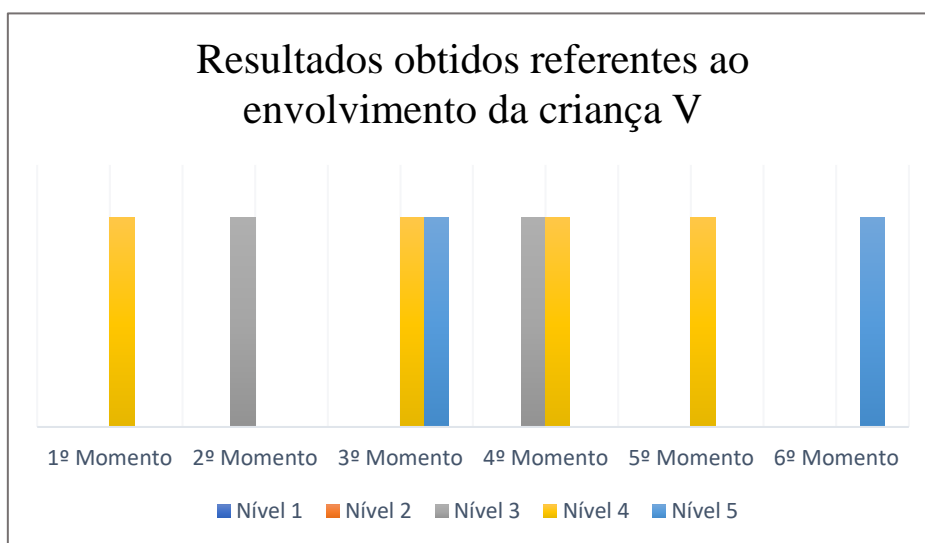


Gráfico 2 – Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança V nos vários momentos da hora do conto.

O **gráfico 2** apresenta uma média do nível do envolvimento mais frequente tendo em conta a análise dos dados referentes à criança V, nos diversos momentos de utilização de estratégias e recursos para dinamizar a hora do conto. Através da análise do gráfico 2, percebemos que houve alguma oscilação dos níveis de envolvimento ao longo dos diversos momentos. Percebemos, ainda, que no 3º momento houve presença do nível 4 e nível 5, e no 4º momento houve presença do nível 3 e nível 4, não se destacando apenas só um nível mas sim os dois. A criança V não apresentou, em nenhum momento, os níveis de envolvimento 1 e 2, o que demonstra que se foi mantendo envolvida ao longo das dinamizações. Tal como nas restantes crianças, o 6º momento destaca-se com o nível 5 do envolvimento.

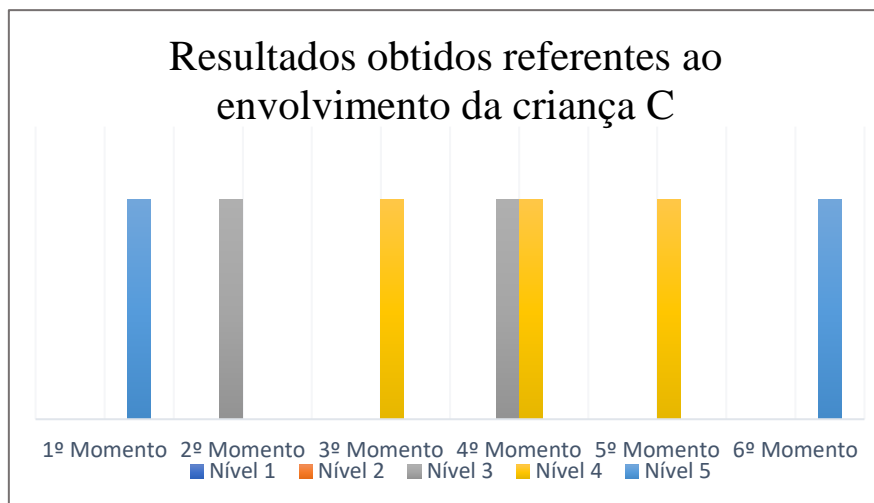


Gráfico 3 – Resultados obtidos referentes ao envolvimento da criança C nos vários momentos da hora do conto.

O **gráfico 3** apresenta uma média do nível do envolvimento mais frequente tendo em conta a análise dos dados referentes à criança C, nos diversos momentos de utilização de estratégias e recursos para dinamizar a hora do conto. Através do gráfico 3, podemos perceber que a criança C não teve momentos de envolvimento de nível 1 e nível 2. No entanto, há um dado interessante neste gráfico que é pertinente salientar: a criança C apresentou o nível máximo (5) de envolvimento tanto no primeiro momento como no sexto e último momento, em que a dinamização foi bastante diferente. Tanto sendo com recurso ao livro físico como através da utilização do avental que conta histórias, a criança C envolveu-se de uma forma bastante positiva.

Deste modo, podemos concluir que a utilização de diversas estratégias e recursos para a dinamização da hora do conto demonstram que talvez tenham contribuído para o envolvimento da criança C, tendo dois momentos de nível 3 (um deles em simultâneo com a presença do nível 4), três momentos de nível 4 e dois momentos de nível 5.

3.3. *RESULTADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA*

No que diz respeito à entrevista realizada à educadora de infância, é possível perceber que é uma educadora que se encontra familiarizada e valoriza a importância da hora do conto diariamente e a consequente utilização de estratégias e recursos para dinamizar a mesma, no entanto não descarta a importância do livro físico, afirmando que “a presença física do livro é importante principalmente nesta época em que se começa a não valorizar muito o livro, porque há muitas histórias digitais, há muitas coisas que as crianças podem ir buscar a um computador e ver lá, mas eu acho que o livro é fundamental e perceber-se a importância do que é ter um livro com eles, o poder disfrutar principalmente da ilustração, que é muito mais rica quando nós a vemos do que quando olhamos para um ecrã onde ela está, então na literatura para a infância acho que é fundamental mesmo a presença física do livro”. Em relação às estratégias e recursos deu como exemplos os fantoches, o avental de histórias, a manta de histórias, o teatro de papel, os feltros de colar histórias, afirmando sempre e a importância da parte visual para as crianças, nomeadamente para as mais novas.

Em relação ao envolvimento e à escala de envolvimento de Leavers, a educadora afirmou não conhecer nem estar familiarizada com tal, sendo uma novidade para ela. No entanto, ao lhe explicar em que consistia, a educadora afirmou ser fundamental a utilização de estratégias e recursos para contar histórias, podendo tornar-se interessante para os educadores puderem analisar com que estratégias e recursos as crianças se vão envolvendo mais.

3.4. *UM OLHAR TRANSVERSAL QUE CRUZA OS RESULTADOS OBTIDOS QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA HORA DO CONTO E OS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO DE CADA CRIANÇA PARTICIPANTE*

Através dos resultados obtidos neste estudo foi possível perceber que cada criança é única e tem a sua própria individualidade, como é defendido por Cavalcanti (2002), que afirma que as histórias são um fator de desenvolvimento para a criança e que, através destas, a criança terá oportunidade de se conhecer a si própria, o que desenvolve a sua personalidade.

Neste sentido, todas as estratégias/recursos utilizados devem ser adaptados sempre tendo em conta as crianças que temos connosco, daí haver situações em que as estratégias podem funcionar com algumas crianças, mas não com outras. A forma como as crianças reagem e se envolvem nos momentos da história também depende de toda a sua individualidade, dos seus interesses, das suas motivações e do que realmente as fascina, daí eu ter optado por recursos diferentes, que pudessem focar diversas áreas aliadas e transversais à literatura infantil, no sentido de perceber se o envolvimento se ia alterando ou não.

Também não posso esquecer o pormenor tão importante que é a idade da criança: foram selecionadas três crianças de idades diferentes exatamente para também tentar perceber se este fator influencia o envolvimento das crianças nestas propostas – podendo ser justificação para as propostas mais dinâmicas (avental que conta histórias, por exemplo) serem alvo do envolvimento de crianças mais novas, por exemplo com 3 anos, enquanto as propostas inerentes à utilização apenas do livro físico ser mais bem recebida por crianças com 5 anos. No entanto, tudo depende de criança para criança e da forma como estas se sentem envolvidas nas propostas, tendo sido visível momentos de interação e partilha entre pares, ideia apresentada anteriormente que defende que contar histórias vai proporcionar momentos de interações, partilhas e aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento nomeadamente a nível da linguagem oral e abordagem à escrita (Viana, 2017).

Neste sentido, os resultados mostram-nos as estratégias e os recursos utilizados para este grupo de crianças específico, e conseguimos perceber que quanto mais dinâmico se tornou o momento, mais envolvimento surgiu por parte de algumas crianças, principalmente quando eram desafiadas a participar no momento – agência/voz da criança a ser valorizada e é tão fundamental que isto aconteça frequentemente. Este fator está presente no momento do conto com recurso ao avental que conta histórias, em que as crianças se envolveram, havendo um envolvimento de nível 4 e 5 praticamente contínuo, podendo associar-se talvez ao facto de serem utilizados elementos tridimensionais para contar a história, bem como na expressão motora a utilização de diversos materiais para a realização do percurso. Por outro lado, se nos remetermos para a dinamização da hora do conto com recurso apenas ao livro físico, e até ao momento da hora do conto com recurso a folhas escondidas com a história, o nível de envolvimento por parte das crianças diminui para o nível 2 ou 3, visto não haver tanto entusiasmo por parte das crianças, provavelmente associado ao facto de ser o recurso mais presente nas horas do conto para

este grupo. Podemos interligar esta questão com o que foi apresentado acima, no enquadramento teórico, que corrobora estes argumentos, nomeadamente no papel do educador na hora do conto, em que Albuquerque (2000) afirma que quando os(as) educadores(as) utilizam apenas o livro como meio de narração da história escolhida, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, na medida em que, utilizando o livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens. É importante que o educador faça uso de diversas estratégias e técnicas que dinamizem a hora do conto.

Em jeito de conclusão, através deste estudo, e tendo sido feito um cruzamento com as ideias iniciais apresentadas no enquadramento teórico, podemos afirmar que a hora do conto é fundamental para as crianças, apresentando diversas potencialidades que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem. É cada vez mais importante dinamizar o conto de histórias, dando a conhecer o mundo que pode advir desses momentos e tudo o que podemos realizar a partir deles. Através do conto de histórias podemos, ainda, ouvir, observar, analisar cada criança e a forma como esta se envolve ou não nestes momentos, se está recetiva a experimentar dinamizações diferentes ou se apenas prefere fruir do momento sem participar ativamente no mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo pretendeu i) identificar estratégias e recursos para mobilizar durante a hora do conto com um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar; ii) identificar evidências dos níveis de envolvimento da criança durante a hora do conto, tendo por base a escala de Leavers (1994); iii) refletir acerca da importância do conto de histórias, da diversificação de estratégias e recursos para contar histórias e do envolvimento das crianças nesse momento.

Quanto às estratégias e recursos mobilizados durante a hora do conto, foi utilizado o livro físico, livro pop-up, momento de expressão motora com recurso a uma história, utilização de uma história escondida nas paredes de uma sala, contar histórias através de desenho em papel de cenário e o avental que conta histórias. Ao selecionar as estratégias e recursos a utilizar é fundamental adotar uma postura e atribuir um dinamismo especial no momento de contar uma história, de modo a captarmos a atenção do grupo de crianças e a tornar o momento mais fascinante e mágico para as crianças.

Quanto às evidências dos níveis de envolvimento da criança durante a hora do conto, foram recolhidas evidências de todos os níveis presentes na escala de Leavers (1994) sendo estes: nível 1, nível 2, nível 3, nível 4 e nível 5, sendo que o nível mais baixo corresponde a ausência de envolvimento e o nível 5 corresponde a um elevado envolvimento na atividade.

Em relação à diversificação de estratégias, percebemos que quanto mais dinâmico se tornou o momento (momento da expressão motora ou avental que conta histórias, por exemplo), mais envolvimento surgiu por parte de algumas crianças, principalmente quando eram desafiadas a participar e se envolver no momento. Esta questão está diretamente relacionada com o envolvimento que foi maioritariamente visível nos momentos que foram mais dinâmicos. É através deste momento que podemos estabelecer ligações e criar vínculos com as crianças, principalmente se este momento se tornar rotina na prática educativa do educador.

No que diz respeito à importância do conto de histórias, diversificação de estratégias e recursos para contar histórias e do envolvimento das crianças, foi possível perceber que o conto de histórias “representa uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades (...) da criança” (Almeida, 2002, p. 140), e que diversificar estratégias e recursos neste momento pode vir a contribuir para o aumento do nível de envolvimento das crianças.

Uma das grandes limitações na realização e implementação desta investigação foi a minha inexperiência enquanto investigadora, o que acabou por dificultar algumas fases de todo o processo, principalmente a recolha e consequente análise dos dados. Por haver muita informação, senti dificuldade principalmente em organizá-la e tentar transpor realmente o que queria transmitir. Por vezes também houve limitação no que diz respeito à implementação de algumas estratégias durante a ação educativa, nomeadamente a) tendo sido realizado numa altura tão atípica (Covid-19) não foi um fator que facilitou o processo, nomeadamente pela obrigatoriedade da utilização da máscara. A máscara condiciona a nossa prática, principalmente no momento da história – momento chave deste estudo – e foi fundamental que tivéssemos um vínculo afetivo já estabelecido anteriormente com as crianças, para que estes momentos se tornassem mais naturais e b) a utilização do exterior que apenas me foi possível uma vez, no momento de expressão motora. Os resultados poderiam não variar, mas teria um impacto diferente nas crianças a dinamização de certos momentos serem realizados sem máscara e/ou no exterior.

CONCLUSÃO FINAL

A realização deste relatório de PES do Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu-me refletir acerca de todo o meu percurso longo dos três semestres e Práticas Pedagógicas do Mestrado. Vivenciei momentos de grande aprendizagem e desenvolvimento, não só como futura educadora, mas também como pessoa. Este relatório reflete a análise e reflexão de três semestres de muitos desafios e evolução.

O começo foi incerto, vinda de uma outra escola, sem conhecer a cidade e o que seria o desenrolar de todo este processo. No entanto, agarrei as oportunidades e encarei as diferenças de uma forma positiva e como novas aprendizagens a acrescentar ao que já trazia comigo, e isso é, sem dúvida, uma mais-valia.

Assim, este relatório trouxe-me diversos ensinamentos. Por um lado, ao elaborar a minha dimensão reflexiva, aprendi o verdadeiro sentido de refletir e de parar para pensar, de readaptar as nossas estratégias, de perceber o que realmente faz sentido à nossa prática e o que nos pode levar a evoluir. Todos os desafios e obstáculos foram a chave para que este processo fosse fluído mais facilmente.

A dimensão investigativa ensinou-me a olhar de uma outra forma para este processo de investigar e tudo o que engloba – pesquisar de uma forma aprofundada, obter respostas para o que me inquietava, aprender mais e desenvolver todo o meu saber investigativo.

Neste sentido, e através desta investigação, podemos concluir que apesar de existir diversos recursos associados à dinamização das histórias infantis, a forma e as estratégias que adaptamos na prática educativa têm de privilegiar, essencialmente, o grupo de crianças com o qual intervimos, e perceber que nem sempre funciona como planeamos inicialmente – tornando-se fundamental a adaptação de estratégias e a reflexão e avaliação contínua à nossa prática (refletir na ação).

Esta é uma profissão dedicada às crianças, que as move e que as ensina, mas também aprende com elas, tornando-se partilha de conhecimentos e vivências, baseadas em relações sólidas de confiança. Uma educadora representa também, uma figura de referência que transmite palavras de reconforto, afeto e segurança, encorajando as crianças nas suas conquistas diárias, tornando-se elemento fulcral para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Não podemos também esquecer toda a parte burocrática que caracteriza esta profissão, no que diz respeito à elaboração de documentos, do intenso estudo que deve ser feito para uma melhor compreensão do grupo e das etapas do desenvolvimento das crianças, mas também a maneira como as intencionalidades

educativas são pensadas e refletidas, alcançando atividades dinâmicas e experiências enriquecedoras para as crianças.

Assim, e tendo em conta todos os aspetos enunciados anteriormente, todas as práticas pedagógicas assumem um papel fundamental para o nosso desenvolvimento, independentemente do contexto. A sua realização dá-nos contacto direto com a realidade que iremos enfrentar ao terminar este ciclo de estudos, mas também perceber que é todo um trabalho que vai além de toda a teoria estudada, e que a verdadeira experiência acaba por ser adquirida através da prática.

Em suma, a concretização deste relatório deu-me inúmeras ferramentas para um presente e futuro como educadora de infância e transmite um pouco do que trouxe, do que deixo e do que levo daqui para a frente, ao longo desta caminhada pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso*. Coleção Infância nº 6. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil (2ªed)*. São Paulo: Paulus.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância*. Cadernos de Educação de Infância.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2016). Avaliação autêntica em creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta “CRECHendo”. *Revista portuguesa de pedagogia*, 83-102. doi: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_5.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C. Silva., M. Martins & J. Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cunha, M. A. (1999). *Literatura infantil - Teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabolário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Fialho, I. (2007). *O Pensamento de Rómulo de Carvalho. Contributos para uma Didática das Ciências no Jardim-de-Infância*. Évora: Universidade de Évora.

- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gillig, J. (1999). *O conto da psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1994b). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172).
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Mágico, C. I. (2018). *Entre Nós - Projeto Educativo*. Leiria: Colégio Infantil Cubo Mágico.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, (33), 25-34.
- Mata, L. (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?*. In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw - Hill de Portugal, Lda.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J., & Buey, F. J. F. (1983). *Psicología y pedagogía*. Sarpe.

- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22(1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., & Godinho, A.S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A., & Silva, S. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. Em F. Viana, I. Ribeiro, & A. Batista, *Ler para Ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Rocha, N. (1994). *Breve historial da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Bertrand.
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Santos, M. "Do sentir e do significar – uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança". *Aprender- Literatura Infantil* 33 (2013): 11-17.
- Santos, M. Viana, F. L. Coquet, E. "Do conto Infantil à linguagem dos afetos". Paper presented in *Leitura Infantil e Ilustração, Investigação e Prática Docente IV*, Braga, 2003.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M. J., e Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (4.^a ed.). Lisboa: Pactor.

Sousa, L. O., & Bernardino, A. (2011). A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, 6(12), 235-249.

Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Lisboa: Casa da leitura.

Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F., Ribeiro, I., & Batista, A. (2014). *Ler para Ser*. Coimbra: Almedina.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (coords.) (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância*. Carnaxide: Santillana.

Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL 7.^a SEMANA EM CONTEXTO DE CRECHE

Reflexão Individual 7.^a Semana

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse as propostas planeadas de acordo com a observação e consequente avaliação realizada na semana anterior e uma pequena consolidação do que foi aprendido e das dificuldades que enfrentámos.

Através da observação e avaliação relativa à semana anterior, e tendo sido trabalhados os aspetos sensoriais relativos às texturas, as atividades, provocações e diversos momentos em que fui observando as crianças a interessarem-se e a terem necessidade de sentir novas texturas, deram-nos também a entender que as crianças sentem necessidade de se esconder e de voltarem a aparecer, algo que foi possível ver na provocação dos tapetes sensoriais, nos quais as crianças se escondiam num móvel presente na sala dos ovos. Assim, e respeitando os interesses das crianças, decidimos avançar com uma planificação que visasse esta mesma interação e exploração com caixas de diversos tamanhos.

As principais intencionalidades educativas pensadas para as atividades desenvolvidas assentaram no desenvolvimento dos conceitos de maior e menor, promover situações de fortalecimento de relações entre pares e promover momentos de locomoção com movimento.

A 7.^a semana de Prática Pedagógica foi constituída por dois momentos, sendo um deles realizado igualmente na terça e na quarta-feira. Na segunda-feira, foram distribuídas diversas caixas de diversas maneiras, e de diversos tamanhos, pela Piazza. A provocação foi realizada com 2 minigrupos, e foi de salientar o entusiasmo e o sentido de curiosidade das crianças ao estarem em contacto com tantas caixas num espaço onde puderam correr, saltar, entrar e sair das caixas, recorrendo muitas vezes ao jogo simbólico. O momento que destaco desta provocação foi o prazer que as crianças demonstraram em se esconderem todas na caixa maior, “a casa”, e depois saírem e irem ao encontro de caixas mais pequenas. Através desta provocação foi desenvolvida a noção de maior e menor devido aos diversos tamanhos das caixas, e o sentido da descoberta nas diferentes potencialidades de uma caixa.

Na terça e quarta-feira, a provocação preparada foi uma atividade sensorial com alimentos (cenoura cozida, cenoura ralada, couve, espinafre, milho, grão, feijão, tomate, alface, pepino, ervilhas e brócolos). Através desta atividade, foi de notar a intensa interação e entusiasmo da maior parte das crianças ao estarem em contacto com os alimentos. Algumas crianças tomaram iniciativa de começar a provar os alimentos, enquanto que outras crianças se mostraram mais resistentes em provar. Contudo, juntamente com a educadora, utilizámos algumas estratégias de maneira a que as crianças percebessem que era importante que eles provassem para saberem se realmente gostam ou não. Para isto, fizemos caras com os diversos materiais (olhos, boca, cabelo, nariz, sobrancelhas e orelhas), e através desta atividade as crianças foram estimuladas e mostraram-se mais interessadas em comer as diversas partes da cara, repetidamente. Foi também notória a atitude de algumas crianças no que diz respeito ao manipular os alimentos com as mãos (esmagar, espremer, amassar, ...) e através desta exploração as crianças acabaram por descobrir as suas características, tais como a cor, o “sumo” que os alimentos libertam, o cheiro, o tamanho e a forma. Foi também importante ver a maneira como as crianças misturaram os diversos alimentos, criando uma

diversa paleta de cores que os fascinou assim como todo o ambiente de satisfação que se viveu na provocação.

Nesta semana, a Diana leu o livro “A caixa”, sendo uma leitura expressiva e dinâmica e tendo como recurso os pop-up’s presentes no livro, o que captou a atenção das crianças e aumentou a sua participação ao longo do momento de leitura. A presença de uma caixa mágica contribuiu também para captar a atenção das crianças, através dos guizos no seu interior e também na dinâmica com que o seu conteúdo ia sendo retirado (imagens).

O trabalho desenvolvido esta semana foi crucial para aquela que é uma temática que claramente deve ser trabalhada com as crianças – a alimentação. As atividades desenvolvidas esta semana, num modo geral, correram bem e foram fundamentais para um melhor conhecimento no que diz respeito a estas questões alimentares, e o facto de ficarmos a conhecer melhor que crianças estão recetivas a provar alimentos, e que crianças mostram mais resistência a fazê-lo. Foram atividades que necessitaram que as crianças tivessem tempo suficiente para explorarem e começarem, aos poucos, a interagir e manipular os alimentos. É fundamental que nestes casos seja dado o espaço que a criança precisa para se ambientar ao contexto em que está inserida e aos elementos que o constituem.

O ato de planificar é sempre algo que exige foco e uma organização esquematizada que nos permita organizar bem a informação de modo a que esta seja transmitida às crianças de forma clara, precisa e direta. É sempre fundamental ter como prioridade os interesses que as crianças demonstram, respeitando as suas necessidades e o seu espaço, essencialmente. Esta semana permitiu-nos ficar a conhecer melhor os gostos alimentares de algumas crianças, e deu-nos também alguma noção das estratégias que podemos utilizar para as motivar a experienciar diversas situações, neste caso, com alimentos.

Avaliando os registos de observação, esta temática merece continuar a ser trabalhada, de diversas formas, e esse será o principal foco para a semana que se segue, visto que as crianças aprendem através destas questões sensoriais, através da interação com objetos e também através do seu próprio corpo, sem esquecer que é essencial manterem uma relação e interação com as restantes crianças do grupo e com os adultos presentes.

Em suma, esta semana foi importante para dar espaço a novas aprendizagens, refletir acerca do que planificámos e das respostas às nossas expectativas, bem como se mantém essencial estabelecer uma boa relação com as crianças, educadora, auxiliar e a minha colega de mestrado.

Bibliografia:

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). Avaliação Autentica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHEndo”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp.83-102.
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos Chave Creche*, Revista (2ª edição).

ANEXO II – PLANIFICAÇÃO 6.ª SEMANA EM CONTEXTO DE CRECHE

PLANIFICAÇÃO 21 DE OUTUBRO DE 2019

Local: Sala de atividades.	N.º de crianças: 16	Mestranda: Marta Monteiro
<p>Contextualização: A seguinte proposta surge da observação efetuada ao longo das semanas da prática pedagógica e principalmente dos três dias da semana anterior. No decorrer das provocações, atividades, momentos de brincadeira livre e rotinas notámos nas crianças um especial interesse em texturas de diversos materiais. Este interesse foi constatado em momentos específicos, tais como mexer na terra, nas pinhas – diversos materiais presentes no pinhal da sala; tocar, por exemplo, nas suas roupas quando apresentam texturas diferentes nomeadamente alguns pormenores das camisolas; colocarem tintas nas mãos quando estão no espaço da pintura, e usarem as mãos também para pintar o papel, ... Através da análise dos registos de observação, percebemos que as crianças se sentem interessadas em explorar diferentes texturas do quotidiano e o impacto que isso tem nas suas reações. Desta forma, e tendo como base este interesse e mantendo a temática do Urso que ainda se encontra num ponto fulcral tendo em conta os interesses das crianças, esta planificação foi pensada para dar a oportunidade às mesmas de explorarem diferentes texturas, através da exploração das mesmas com as mãos e com os pés. Posto isto, esta semana será dividida em três propostas/provoações: na segunda-feira iremos convidar as crianças a observarem e explorarem os materiais levados pela mestranda; explorarem um tapete sensorial e diversos objetos no chão do gabinete de saúde, e ainda fazerem um percurso com caixas sensoriais de acordo com a história “Vamos à caça do urso”. As propostas são meramente indicativas podendo sofrer alterações tendo em conta o decorrer das mesmas, do interesse das crianças e da motivação e vontade de explorar.</p>		

Tempo	Domínios / Intencionalidade Educativa	Atividades/Propostas	Espaços e Recursos	Avaliação
<p>8h15 – 9h30</p> <p>Acolhimento das crianças e brincadeira livre</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do agrupamento dos lápis por cores; <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar situações de desenvolvimento da cooperação entre as crianças; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Receção e acolhimento das crianças, incentivando a que brinquem livremente pelos diferentes espaços da sala; - Arrumação dos brinquedos e retorno à calma no tapete. 	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; - Espaço dos materiais naturais; - Espaço do faz de conta (pinhal); - Mesa de Luz; - Espaço do desenho; - Espaço dos livros; - Móvel dos jogos; - Espaço das construções; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças agrupam os lápis por cores? - Demonstram capacidade em distinguir as diversas cores? - As crianças têm facilidade em arrumar os brinquedos?

<p>9h30 – 11h00</p> <p>Reunião no tapete, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do uso de frases para expressar opinião; - Promover o desenvolvimento estético-musical; - Promover o desenvolvimento linguístico. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a interação com os colegas; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se no tapete em forma de U e, com as mestrandas, começam a cantar a canção do bom dia¹; (10 min) - Uma criança é convidada a distribuir o snack às restantes; (5 min) - Após terminarem o snack, as crianças são incentivadas a falar sobre o seu fim de semana: onde foram, com quem estiveram. A mestranda diz “Sabem o que fiz este fim de semana? Fui à minha cidade visitar a minha família e fiz uma grande viagem de regresso a Leiria! E vocês? Aurora, podes dizer-me o que fizeste no teu fim de semana?” (15 min) - Após todas as crianças se terem expressado acerca do fim de semana, são convidadas a ficar um mini grupo de 5 crianças enquanto as restantes se 	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; - Espaço dos materiais naturais; - Espaço do faz de conta (pinhal); - Mesa de Luz; - Espaço do desenho; - Espaço dos livros; - Móvel dos jogos; - Espaço das construções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que postura as crianças adotam quando estão sentadas no tapete? - Como as crianças reagem ao surgimento de novos objetos na sala? - De que forma exploram os diferentes objetos?

¹ Anexo I – Letra da Canção dos bons dias.

	<p>motricidade fina (manipular e tocar em objetos com delicadeza e destreza).</p>	<p>encaminham com a auxiliar para a Piazza ou para o espaço exterior. (5 min)</p> <p>- As crianças que ficaram na sala são motivadas a andar pela sala de diversas formas: primeiro, em pezinhos de lã, onde irão ao encontro de algodão, que poderão explorar livremente. Depois, irão em pegadas de urso até ao pinhal onde encontram pinhas para explorar livremente. Um outro espaço da sala terá lixas, para o qual as crianças se podem deslocar em pezinhos de soldado, por exemplo. Ao chegarem aos espaços, as crianças são surpreendidas com os materiais, sendo questionadas: “Ah! O que será isto? Sabem o nome?”, incentivando as crianças a reconhecer os objetos. (30 min cada grupo)</p> <p>- De seguida, as crianças são convidadas a tocarem nos diferentes objetos de diversas texturas (lixa, pinha, algodão, lã, ...): “Será que é fofinho? Ou será mais rugoso? É macio? Estás a gostar de tocar?”.</p> <p>- Após o momento interação com as texturas por parte de todos os minigrupos, as crianças são</p>	<p>Espaços da Instituição:</p> <p>- Sala de atividades.</p>	
--	---	---	---	--

		<p>convidadas a brincar pela sala de atividades. (30 min)</p> <p>- Após esta atividade ser desenvolvida com todos os minigrupos, as crianças retornam todas ao tapete onde motivadas a dialogar acerca dos materiais em que mexeram: “Hoje estivemos a explorar nossa sala! Que objetos encontraram? Eram macios?...”</p> <p>(10 min)</p> <p>- O momento de transição é realizado com as crianças a deslocarem-se até à casa de banho “com pezinhos de veludo”, proporcionando calma para o momento que se segue.</p> <p>(5 min)</p>		
--	--	---	--	--

Bibliografia:

Post, J. & Hohmann, M. (2000). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME. Consultado a 9 de outubro de 2019. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Mutschen, C. C. & Portugal, G, (2017). Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade.

Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). Avaliação Autêntica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”.

Segurança Social (2010). Manual de Processos Chave Creche, Revista (2ª edição). Consultado a 9 de outubro de 2019. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Cabral, M. (2019). As coisas partidas podem ser bonitas. Lisboa: Sersilito – Empresa Gráfica, LDA

PLANIFICAÇÃO 22 DE OUTUBRO DE 2019

Local: Sala de atividades e (sala de reuniões).	N.º de crianças: 16	Mestranda: Marta Monteiro		
<p>Contextualização: Esta planificação surge no seguimento da atividade realizada no dia 21 de outubro. Uma vez que no dia anterior foram explorados alguns materiais de diversas texturas em minigrupos na sala de atividade, e querendo seguir uma linha condutora, faz-nos sentido realizar uma provocação na sala de contenção, onde o chão é preenchido com um tapete sensorial, papel bolha, novelos de lã, rede, ...</p> <p>Após a provocação, já na sala de atividades, as crianças são motivadas a falar acerca da quantidade de texturas em que tocaram e o que sentiram ao fazê-lo.</p>				
Tempo	Domínios / Intencionalidade Educativa	Atividades/Propostas	Espaços e Recursos	Avaliação
	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do agrupamento dos lápis por cores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Receção e acolhimento das crianças, incentivando a que brinquem livremente pelos diferentes espaços da sala; - Arrumação dos brinquedos e retorno à calma no tapete. 	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças agrupam os lápis por cores? - Demonstram capacidade em distinguir as diversas cores?

<p>8h15 – 9h30</p> <p>Acolhimento das crianças e brincadeira livre</p>	<p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar situações de desenvolvimento da cooperação entre as crianças; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina 		<ul style="list-style-type: none"> - Espaço dos materiais naturais; - Espaço do faz de conta (pinhal); - Mesa de Luz; - Espaço do desenho; - Espaço dos livros; - Móvel dos jogos; - Espaço das construções. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças têm facilidade em arrumar os brinquedos?
<p>9h30 – 11h00</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do uso de frases para expressar opinião; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se no tapete em forma de U e, com as mestrandas, começam a cantar a canção do bom dia²; (10 min) - Uma criança é selecionada para distribuir o snack às restantes; (5 min) 	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança eleita consegue distribuir o snack às restantes? - Todas as crianças exploram as diferentes texturas presentes na sala de contenção? As que não

² Anexo I – Letra da Canção dos bons dias.

<p>Reunião no tapete, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada</p>	<p>- Promover o desenvolvimento linguístico;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de memorização.</p> <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <p>- Promover momentos de respeito entre as crianças e de cooperação entre as crianças.</p> <p>Domínio Motor</p> <p>- Promover o desenvolvimento da motricidade fina (exploração das diferentes texturas na provocação).</p>	<p>- Após terminarem o snack as crianças são incentivadas a falar sobre o que comeram de manhã ao pequeno almoço, ouvindo o seguinte discurso: “Diana, o que comeste de manhã ao pequeno almoço? (...) Humm, que bom! E vocês, o que comeram ao pequeno almoço? Luz, queres dizer-nos o que comeste ao pequeno almoço? Será que foi pão, iogurte?” (10 min)</p> <p>- Após todas as crianças se terem expressado são incentivadas a se lembrarem dos objetos em que mexeram no dia anterior: “Lembram-se dos materiais em que mexemos ontem? Como eram?”. Para isto, a mestranda recorre ao bolso mágico que contém os objetos que as crianças exploraram. (15 min)</p> <p>- Após o momento de diálogo, as crianças são convidadas a ir em minigrupo para uma sala de contenção enquanto os outros são convidados a ficar na sala a brincar: “Temos uma surpresa preparada para vocês! Querem ir ver?” (5 min)</p> <p>- As crianças são incentivadas a entrar na sala de reuniões, onde são surpreendidos com a provocação,</p>	<p>- Espaço dos materiais naturais;</p> <p>- Espaço do faz de conta (casinha e hospital);</p> <p>- Mesa de Luz;</p> <p>- Espaço do desenho;</p> <p>- Espaço dos livros;</p> <p>- Móvel dos jogos;</p> <p>- Espaço das construções.</p> <p>- Espaços da instituição:</p> <p>- Sala de reuniões.</p>	<p>demonstram interesse em explorar, como o demonstram?</p>
--	--	---	--	---

		<p>na qual são motivadas a explorar as diversas texturas presentes no espaço. (40 min cada minigrupo)</p> <p>- Quando todos os minigrupos regressam à sala de atividades, antes do momento da higiene segue-se um momento de calma no tapete com recurso a brincadeiras com o corpo. (10 min)</p>		
--	--	---	--	--

Bibliografia:

Post, J. & Hohmann, M. (2000). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiros aprendizagens. Fundação Calouse Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME. Consultado a 9 de outubro de 2019. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Kohl, M. & Ramsey, R. & Bowman, D. (2005). Iniciação à arte para crianças pequenas. Artmed editora.

Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). Avaliação Autentica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”.

Segurança Social (2010). Manual de Processos Chave Creche, Revista (2ª edição). Consultado a 9 de outubro de 2019. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Rotinas Diárias

Horário	Descrição
7h30 – 9h30	Acolhimento das crianças e brincadeira livre
9h30 – 11h00	Reunião no tapete, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada
11h00 – 11h30	Momento de Higiene

11h30 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Momento de Higiene
12h30 – 15h00	Momento da Sesta
15h00 – 15h30	Momento de Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 18h00	Brincadeira no exterior ou no interior da instituição
18h – 20h00	Snack e brincadeira livre até à chegada dos pais

Avaliação de uma rotina

Rotina: Higiene

Intencionalidade educativa: Promover a autonomia.

Avaliação: As crianças que não usam fralda conseguem deslocar-se à sanita sozinhas?

Anexo I

Letra da Canção dos bons dias:

Bom dia, bom dia
 Bom dia a toda a gente
 Que eu hoje vim p'ro Cubo
 Por isso estou contente

PLANIFICAÇÃO 23 DE OUTUBRO DE 2019

Local: Sala de atividades e corredor ao lado do gabinete das educadoras	N.º de crianças: 16	Mestranda: Marta Monteiro		
Contextualização: A seguinte planificação resulta das provocações/propostas dos dois dias anteriores. Após a provocação com o tapete sensorial, é criada a ponte através da história “Vamos à caça do urso?”, que vai dar origem ao contacto e exploração de caixas sensoriais com diversos materiais e texturas dentro das mesmas. As caixas são de madeiras, e o seu conteúdo varia desde o algodão com cubos de gelo, gelatina, folhas, lama, ...				
Tempo	Domínios / Intencionalidade Educativa	Atividades/Propostas	Espaços e Recursos	Avaliação
	Domínio Cognitivo - Promover o desenvolvimento do	- Receção e acolhimento das crianças, incentivando a que brinquem livremente pelos diferentes espaços da sala;	Espaços da sala: - Espaço da pintura;	- As crianças agrupam os lápis por cores?

<p style="text-align: center;">8h15 – 9h30</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento das crianças e brincadeira livre</p>	<p>agrupamento dos lápis por cores;</p> <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <p>- Proporcionar situações de desenvolvimento da cooperação entre as crianças;</p> <p>Domínio Motor</p> <p>- Promover o desenvolvimento da motricidade;</p>	<p>- Arrumação dos brinquedos e retorno à calma no tapete.</p>	<p>- Mesa de exploração;</p> <p>- Espaço dos materiais naturais;</p> <p>- Espaço do faz de conta (pinhal);</p> <p>- Mesa de Luz;</p> <p>- Espaço do desenho;</p> <p>- Espaço dos livros;</p> <p>- Móvel dos jogos;</p> <p>- Espaço das construções.</p>	<p>- Demonstram capacidade em distinguir as diversas cores?</p> <p>- As crianças têm facilidade em arrumar os brinquedos?</p>
---	---	--	---	---

<p>9h30 – 11h00</p> <p>Reunião no tapete, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada</p>	<p>Domínio Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento do uso de frases para expressar opinião; - Promover o desenvolvimento estético-musical. <p>Domínio Socio-Afetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover hábitos de convivência; <p>Domínio Motor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina (manipular 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se no tapete em forma de U e, com as mestrandas, começam a cantar a canção dos bons dias³; (10 min) - Uma criança é selecionada para distribuir o snack às restantes; (5 min) - As crianças enquanto comem o snack cantam a música da história⁴ com as mestrandas, educadora e auxiliar, e são convidadas a ouvir a história já conhecida pelas crianças “Vamos à caça do urso”. Ao longo da história vão surgindo momentos de dinamização corporal de acordo com a mesma e as crianças são incentivadas a participarem, por exemplo na parte em que surge “reste...restolha” as crianças são incentivadas a realizarem a ação motora de afastarem a erva; ou na parte do “chape...chapinha”, movimento de chapinhar, entre outros,.. (20 min) 	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da pintura; - Mesa de exploração; - Espaço dos materiais naturais; - Espaço do faz de conta (floresta); - Mesa de Luz; - Espaço do desenho; - Espaço dos livros; - Móvel dos jogos; - Espaço das construções. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma as crianças interagem com as caixas sensoriais e o seu conteúdo? - De que forma reagem ao colocar os pés dentro das caixas? - As crianças usam apenas os pés, ou também utilizam mais partes do corpo?
---	--	--	--	---

³ Anexo I – Letra da Canção dos bons dias.

⁴ Anexo II – Letra da Canção da história.

	<p>objetos com delicadeza e destreza).</p>	<p>- Quando termina o momento da história as crianças são convidadas a dividirem-se em minigrupos e enquanto o primeiro minigrupo sai da sala, as restantes crianças ficam a brincar: “Agora que já lemos a história, vamos em minigrupos, um de cada vez, ver uma surpresa que preparámos lá em baixo. Vamos à caça da surpresa! Vamos imitar o urso a andar!”.</p> <p>- Os minigrupos são surpreendidos no corredor do piso 0, com varias caixas com diversos materiais e texturas no seu interior (algodão e gelo, pedras, folhas, lama,). As crianças são convidadas a descalçar-se: “Querem tirar os vossos sapatos para poderem ir para dentro das caixas?”, para explorarem o conteúdo das caixas sensoriais. (40 min cada)</p> <p>- Após todas as crianças passarem pela provocação e respetiva higiene das partes do corpo que ficaram sujas, segue-se o momento do tapete antes da higiene no qual as crianças são incentivadas a dialogar acerca do que sentiram na provocação: “gostaram da nossa surpresa? Em que caixa gostaram mais de colocar os vossos pés?” (10 min)</p>	<p>- Espaços da instituição:</p> <p>- Sala de contenção.</p>	
--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Bibliografia:

Rosen, M. & Oxenbury, H. (2004). Vamos à caça do urso. Editorial Caminho.

Post, J. & Hohmann, M. (2000). Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.

Mutschen, C. C. & Portugal, G, (2017). Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade.

Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). Avaliação Autentica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”.

Segurança Social (2010). Manual de Processos Chave Creche, Revista (2ª edição). Consultado a 9 de outubro de 2019. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

Kohl, M.& Ramsey, R. & Bowman, D. (2005). Iniciação à arte para crianças pequenas. Artmed editora.

Rotinas Diárias

Horário	Descrição
7h30 – 9h30	Acolhimento das crianças e brincadeira livre
9h30 – 11h00	Reunião no tapete, canção do “Bom dia”, Snack e Atividade Orientada
11h00 – 11h30	Momento de Higiene
11h30 – 12h15	Almoço

12h15 – 12h30	Momento de Higiene
12h30 – 15h00	Momento da Sesta
15h00 – 15h30	Momento de Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 18h00	Brincadeira no exterior ou no interior da instituição
18h – 20h00	Snack e brincadeira livre até à chegada dos pais

Avaliação de uma rotina

Rotina: Higiene

Intencionalidade educativa: Promover a autonomia.

Avaliação: As crianças que não usam fralda conseguem deslocar-se à sanita sozinhas?

Anexo I

Letra da Canção dos bons dias:

Bom dia, bom dia
 Bom dia a toda a gente
 Que eu hoje vim p'ro Cubo
 Por isso estou contente

Anexo II

Letra da Canção da história:

Com pezinhos de veludo
Nesta sala vou entrar
É a hora da história
Vamos todos escutar
Todo, todos sentadinhos
Numa roda sem falar
Ficaremos bem quietinhos
Para a história começar
Shhhhhh

ANEXO III – AVALIAÇÃO 14.ª SEMANA EM CONTEXTO DE CRECHE

Avaliação – 14.ª semana

<p>Avaliação:</p> <p>De que forma a criança A1 explora a provocação? Precisa de auxílio constante para realizar o percurso motor?</p> <p>Data: 17 de dezembro de 2019</p> <p>Local: <i>Piazza</i></p> <p>Período: Manhã (Atividade Orientada)</p> <p>Observadora: Marta Monteiro</p>	
Observação	Interpretação
<ul style="list-style-type: none"> - A criança dirigiu-se ao início do percurso; - A criança passou por baixo do “labirinto das mesas” a rastejar; - A criança subiu para o colchão paralelepípedo e atravessou-o, saltando para o chão no final; - A criança subiu o banco de degraus e colocou-se em cima da mesa; - A criança saltou a pés juntas da mesa para a palete de madeira; - A criança saltou por cima da barra presa em dois triângulos; - A criança subiu para o último colchão paralelepípedo e saltou para o chão; - A criança subiu para o labirinto das mesas e saltou a pés juntos para um colchão no chão. 	<p>A criança começou por se levantar e dirigir-se ao início do percurso motor. Desde logo mostrou-se bastante empenhada em participar na atividade, começando por passar pelo labirinto de mesas, demonstrando que tem facilidade em rastejar. No que diz respeito aos colchões em forma de paralelepípedo e respetivos saltos para o chão, a criança demonstrou-se bastante segura na passagem por estes obstáculos, mantendo o equilíbrio e estando sempre focada.</p> <p>Na passagem da mesa para a palete de madeira, a uma altura razoável, a criança demonstrou que salta com facilidade a pés juntos, querendo até realizar esse exercício sozinha, e com bastante segurança.</p> <p>No fim, quando todas as crianças foram convidadas a explorarem novamente o percurso motor, esta criança aproveitou bastante o percurso, mostrando interesse em realizá-lo sem ajudas e em saltar de mesas mais altas para colchões que se</p>

<p>Falas:</p> <p>- “<i>Quero saltar!</i>”</p> <p>- “<i>Eu consigo sozinho!</i>”</p> <p>- A criança voltou a sentar-se e esperou até que a mestranda lhe pedisse para se dirigirem ao refeitório.</p> <p>- A criança dirigiu-se ao refeitório.</p>	<p>encontravam no chão, com sucesso, bastante entusiasmo e aptidão, querendo realizá-lo repetidamente.</p>
<p>Implicações Pedagógicas: Através da observação da criança A1, foi possível verificar que esta se demonstrou bastante empenhada e com muito interesse na realização do percurso motor. Sendo tão importantes as habilidades motoras para o desenvolvimento das crianças, (Mena & Eyer, 2014), é fundamental continuar a realizar este tipo de atividades para que as crianças possam participar ativamente, usufruir, gastar energias explorando livremente e aproveitando ao máximo, privilegiando o tempo de qualidade, sem esquecer a constante comunicação que as crianças estabelecem umas com as outras e com os adultos na realização deste tipo de atividades.</p>	

Bibliografia:

Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: Penso.

ANEXO IV – AVALIAÇÃO 14.^a SEMANA EM CONTEXTO DE CRECHE

Reflexão Individual 14.^a Semana

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão que relatasse as propostas planeadas de acordo com a observação e a consequente avaliação realizada na semana anterior e uma consolidação do que foi aprendido e também das dificuldades que enfrentámos.

Dando continuidade aos interesses das crianças, escuta ativa e constante observação, e tendo sido referido na anterior reflexão, as crianças na semana passada demonstraram um elevado interesse em passar por baixo e por cima das mesas, daí a necessidade de realizarmos um percurso motor que pudesse ir ao encontro deste interesse. Assim, a 14.^a semana de Prática Pedagógica foi constituída por dois momentos: a ida das crianças da APPC ao Colégio, e na terça-feira a realização do percurso motor.

Ao longo das últimas semanas, e tendo como objetivo a celebração do Natal no ato de dar e receber, as crianças da sala Dali construíram diversas garrafas sensoriais, que foram posteriormente desenhadas livremente pelas crianças. A vinda das crianças da APP ao Cubo Mágico foi um momento de partilha no qual as crianças ofereceram as prendas que realizaram, como símbolo do Natal, e como forma de respeito e de inclusão.

Na terça-feira, sendo que as intencionalidades educativas assentaram em promover o desenvolvimento da confiança, desenvolver os conceitos de dentro/fora, cima/em baixo, desenvolver a motricidade grossa, ... foi realizado um percurso motor com o objetivo de as crianças fruírem e explorarem os obstáculos que o percurso continha, nomeadamente passarem por baixo de mesas, subirem para mesas, saltarem para paletes, transpor colchões.

A exploração deste percurso motor foi realizada em minigrupos de 3 crianças de cada vez, enquanto as restantes ficaram ao pé da educadora e da Diana, aguardando pela sua vez. O meu principal foco na realização desta atividade foi que as crianças se focassem, explorassem e participassem na atividade com o tempo que cada uma quis, daí ser tão importante o tempo de qualidade, e respeitar o tempo de cada criança.

No geral, todas as crianças se envolveram positivamente a participaram ativamente na atividade propostas, de acordo com o desenvolvimento motor desta faixa etária (sobem e descem escadas, conseguem saltar de degraus, chutam bolas, conseguem equilibrar-se em apenas um dos pés). Contudo, senti necessidade de dar mais apoio a algumas crianças que se mostraram mais inseguras na passagem por alguns obstáculos do percurso, daí ter estado focada nessas crianças, fazendo com que a insegurança fosse “desaparecendo” aos poucos e dando-lhes a entender que eu estava ali e que os ajudaria no que fosse preciso, principalmente dar-lhes a mão quando eram situações que incluíssem saltar. Sendo o desenvolvimento motor um processo contínuo através do qual as crianças adquirem uma grande quantidade de habilidades motoras, a maior parte das crianças da sala Dalí realizaram o percurso motor com facilidade e bastante empenho.

O facto de ter iniciado a passagem por baixo das mesas com as crianças do primeiro minigrupo facilitou o envolvimento das crianças, mas também foi importante para as crianças que estavam sentadas compreenderem o que iriam fazer de seguida. Foi um desafio ter levado todas as crianças para a *piazza*, e

tendo estabelecido que enquanto uns participavam, os outros deveriam manter-se sentados a observar, o que acabou por trabalhar o respeito pelos outros e o saber esperar pela sua vez, “ambientes seguros, cognitivamente desafiadores e emocionalmente nutritivos.” (Mena & Eyer, 2014).

A realização destas atividades motoras torna-se fundamental para as crianças, e mesmo tendo sido uma atividade inicialmente orientada por mim, acabei por proporcionar o acesso ao perigo de forma controlada, contribuindo para o seu desenvolvimento, “crianças aprendem com outras crianças. Por meio da interação com os seus pares, bebês e crianças aprendem muito sobre o mundo, sobre o poder que têm sobre ele e sobre o efeito que elas mesmas têm sobre os outros.” (Mena & Eyer, 2014).

Numa segunda fase da atividade, todas as crianças foram convidadas a explorarem o percurso, mostrando-se bastante participativas e com vontade de repetir, expressando-se verbalmente, “*Foi fixe!*”, “*Vamos saltar outra vez!*”, “*Eu consigo sozinho*”.

No que diz respeito ao momento de brincadeira livre na sala, as crianças têm demonstrado interesse na zona dos carrinhos, onde têm passado grande parte, comunicando uns com os outros, verbalmente e com recurso ao jogo simbólico.

Por isso, e sendo tão importante o ato de refletir durante a prática, achamos que este será um excelente ponto de partida para aquela que será a última intervenção, tendo como objetivo que as crianças possam usufruir e explorar dos interesses que tanto as caracterizam.

Na próxima semana o foco continuará a ser respeitar o ciclo pedagógico, contendo o contínuo processo de interligar a observação com a planificação, intervenção e avaliação, o que irá contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como futura educadora.

Registos Fotográficos:



Bibliografia:

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Oliveira - Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

- Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: Penso.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). Avaliação Autêntica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp.83-102.
- Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS. 2012
- Ceppi, G., Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações – como projetar ambientes para a educação infantil*. penso.
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos Chave Creche, Revista (2ª edição)*
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill, LDA.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (s.d.). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. São Paulo: Centro Universitário UNIFAFIBE

ANEXO V – OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO EM CRECHE

Observação/Avaliação em creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitado a realização de um trabalho teórico sobre as implicações da observação/avaliação na prática de qualidade em creche.

Como é do conhecimento geral, em Portugal a tutela da educação e dos cuidados para crianças menores de três anos pertence ao Ministério do trabalho, Solidariedade e Segurança Social, não sendo homologadas e pensadas pela Direção Geral de Educação. Esta realidade traz consigo algumas consequências entre elas a clara falta de formação específica para os que são responsáveis por atuar didaticamente com as mesmas. Neste sentido, percebemos que os serviços de atendimento à primeira infância apresentam fortes lacunas e baixos níveis de qualidade colocando a educação dos bebés e crianças em “cheque”.

Considerando as experiências educativas essenciais e fundamentais para as crianças nos primeiros anos de vida tendo como finalidade o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, é fácil perceber que os profissionais necessitam de estar munidos de orientações pedagógicas para uma prática de qualidade. Neste sentido, e a partir do pressuposto que a qualidade em creche se divide na qualidade estrutural e na qualidade processual, é impreterível o educador, cuidador ou responsável ter ciente noção de que para trabalhar com qualidade necessita de ter em conta as características inerentes à sua profissão quer na prática quer na teoria, apostar na sua constante formação, ter em atenção o grupo de crianças e a estabilidade do mesmo, ter como foco a promoção de atividades adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, apostar nas interações, promover o bem-estar e a implicação das crianças nas rotinas e no dia-a-dia e oferecer carinho, riqueza e sensibilidade nos cuidados prestados.

Desta forma, para o educador, cuidador ou responsável conseguir trabalhar segundo uma prática pedagógica de qualidade necessita de estar numa constante melhoria através da observação, reflexão e avaliação. “(...) importa optar por perspetivas teóricas valorizadoras das experiências vividas pelas crianças, articuladas com formas de avaliação mais flexíveis, contextualizadas e autênticas, na linha da educação experiencial (...)” (Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2), p.98).

Observação em creche

Observar em creche não se destina apenas a olhar a criança e aquilo que ela faz, muito pelo contrário, observar em creche significa olhar atentamente para a criança, perceber o que esta diz, o que a motiva, o que lhe interessa e interpretar à luz das premissas e dos conceitos teóricos de forma a atribuir significado e corpo ao trabalho que é necessário realizar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma. Em contexto de creche, a observação está intimamente ligada à escuta da criança, uma vez que esta atitude de escuta é “(...) essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5). Da mesma forma, é através da escuta ativa que o educador deve sustentar as suas experiências centralizando-se sempre na “(...) perspetiva e interesses das crianças focalizando-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e ainda, em experiências do dia-da-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradoras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5).

Neste sentido, realizar constantes e significativas observações e escutar com atenção as crianças possibilita que o educador compreenda em profundidade quem estas são, de forma a estimulá-las, a dar resposta aos seus interesses e necessidades conseguindo assim que estas se sintam motivadas e num ambiente de segurança para revelar as suas singularidades, o temperamento, os pontos fortes e mais fracos, as características e a forma como se relaciona com os outros.

A observação quando realizada de forma sistemática, durante as atividades e interações do dia-a-dia, registada em instrumentos previamente elaborados e pensados e interpretada numa base teórica, permite dar a conhecer o que a criança sabe e faz, como faz e o que está apta para fazer. Estas informações são fundamentais para o educador oferecer experiências de exploração que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. “Observar e escutar pressupõe ver as ações e realizações da(s) criança(s), ouvir o que ela(s) diz(em) e registar com suficiente detalhe de modo a poder ser compreensível (...)” (Parente, 2012, p. 7).

Os registos devem conter o que se ouve e observa de uma forma imparcial e o mais afastado possível de inferências, de forma a ser passível de posterior reflexão, comparação e partilha com outros adultos e famílias. Segundo Parente (2012), é essencial ter a preocupação e a prática de acumular diversas observações que reflitam diferentes ocorrências e experiências de forma a conseguir ter uma panóplia de informação em diferentes contextos.

As técnicas usadas para efetuar estes registos são inúmeras e a escolha das mesmas depende do educador, da sua forma de organizar a informação e da sua intenção. Neste sentido, os registos podem variar desde simples anotações num caderno, a narrativas mais ou menos extensas, imagens, fotografias, vídeos das produções das crianças e das realizações das mesmas, registos de incidentes críticos, amostragem de

acontecimentos e amostragem temporal, listas de verificação e escalas de estimação. De uma forma geral, o educador recorre a mais do que uma técnica para conseguir responder aos objetivos da observação e consequentemente conseguir observação pertinente e útil sobre a criança, o grupo e o contexto de aprendizagem da criança.

Observar e registar envolve a análise, interpretação e reflexão sobre todas as evidências recolhidas de forma a produzir um processo contínuo de construção e individualização do currículo e consequentemente transpor este processo em documentação pedagógica. No entanto, este processo só é possível de construir se o educador tiver como “alicerces” o conhecimento do desenvolvimento das crianças nos primeiros três anos de vida, o conhecimento sobre os fundamentos didáticos e os conteúdos de aprendizagem que as crianças podem adquirir de forma a planificar tendo em conta as características específicas, interesses e necessidades das crianças.

Em suma, “(...) os adultos que observam e escutam as crianças sabem e reconhecem a importância dos direitos e voz da criança quando planificam e refletem sobre os tipos de apoio que devem providenciar às crianças” (Parente, 2012, p.14).

Avaliação em creche

O currículo em creche é concebido pelo educador através da observação, documentação, planificação e avaliação do ambiente educativo, bem como através dos projetos curriculares e das abordagens escolhidas, com o intuito de construir aprendizagens integradas. Neste sentido, os educadores baseiam-se no decreto de Lei n.º4/DGIDC/DSDC/2011, que “(...) apresenta a avaliação como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.20).

Nesta perspetiva, a reflexão e a avaliação é fundamental para promover a qualidade do trabalho na creche de forma a suportar as decisões a tomar na altura de construir um currículo integrador e emergente. Segundo Parente (2015) citado por Portugal e Carvalho (2017), “(...) a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças” (p.21).

A avaliação em contexto de creche tem como principais objetivos a recolha de informações sobre as crianças quer em termos de aprendizagem, quer em termos de desenvolvimento e quando realizada de uma forma cuidadosa, fornece ao educador informações sobre o que as crianças pensam, o que são capazes de fazer, os seus interesses e disposições de forma a conseguir um *feedback* sobre o estágio de desenvolvimento e a progressão de cada uma das crianças. Da mesma forma, é a partir desta que o educador consegue promover posturas educativas desafiadoras e agradáveis, documentando-as de forma a valorizar e a refletir para planear as próximas. A forma mais usual de recolher informação sobre a avaliação é através da observação contínua, tendo por base o progresso e os objetivos do currículo, permitindo ao educador a tomada de decisões sobre as respostas às necessidades das crianças. Neste sentido, é necessário que esta

seja autêntica e genuína, que ocorra num ambiente natural da criança, que seja conduzida por adultos de referência e que possa ser partilhada com a família.

Como referido por Portugal e Carvalho (2017), “A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (p.22), levando a perceber que no ato de avaliar o educador deve colocar a ênfase na comparação da criança consigo mesma, num longo período de tempo e analisando apenas as suas conquistas e evoluções, deixando de lado a notação negativa do que ainda não consegue fazer. Este procedimento acarreta, por norma, quatro fases: recolha de informação (através da observação e escuta ativa), registo e documentação, reflexão e ação.

“A avaliação é encarada como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.23).

Durante este processo, que deve ser contínuo, o educador deverá ter a capacidade de tomar decisões fundamentadas através do seu conhecimento profissional em várias áreas, capacidade esta que estreita as relações entre a família e as crianças. Neste sentido, a prática da avaliação deverá ser diária e assumida como um trabalho em equipa onde todos aqueles que participam na vida da criança assumem um papel de relevo, permitindo que o educador se torne mais hábil e confiante na sua forma de observar e consequentemente avaliar.

“A avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.23). Assim sendo, para avaliar é necessário o educador recolher informações sobre o bem-estar e implicação/envolvimento das crianças e usá-las para melhorar e amplificar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como enunciado anteriormente, a avaliação é um processo dinâmico que se articula num ciclo contínuo de informação, documentação, planeamento e ação.

A recolha de informação é uma ferramenta importante para ser usada na avaliação com as crianças,



no entanto, existem outras estratégias que podem e devem ser usadas, nomeadamente fotografias, vídeos, conversas informais e etc. Esta variedade de ferramentas permite que o educador possa observar de diferentes formas indo ao encontro do seu propósito. Muitas das observações ocorrem em momentos não programados, por exemplo na rotina ou nos momentos de brincadeira, contendo informações muito valiosas e complementares às programadas. Desta forma, é importante que o educador esteja sempre preparado para registar todos os momentos fulcrais que consegue perceber e que lhe faça mais sentido. O processo de

avaliação é selecionado pelo educador tendo em conta as suas preferências, prioridades, filosofia da instituição e necessidades das crianças. Neste sentido, o educador pode optar por uma avaliação do grupo e do contexto ou por uma avaliação individual. Na avaliação do grupo

“Uma das possibilidades de trabalho é começar por uma observação do grupo, recorrendo a variáveis processuais como a implicação e o bem-estar, que fornecem um retrato geral de cada criança “no aqui e no agora” e abrem caminho para uma reflexão sobre a qualidade da oferta educativa” (Carvalho & Portugal, 2017, p.27).

Na avaliação individual, a observação é realizada tendo em conta os interesses das crianças, “(...) atendendo às suas interações, atividades e comportamentos de modo a procurar compreender como ela aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.30). As boas práticas na avaliação assumem quatro características: são benéficas para as crianças, são significativas, envolvem a criança e a sua família e ocorrem ao longo do tempo. Em suma, a observação da criança deverá ser holística e global fornecendo ao educador registos para serem avaliados tendo como finalidade o retrato narrativo e descritivo da criança, procurando sempre os interesses desta.

Bibliografia:

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche Crechendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.

Mutschen, C. C. & Portugal, G. (50-2). *Avaliação Autêntica em creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp.83-102.

Papatheodorou, T., Luff, P., & Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. Londres: Pearson Education.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade .

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

Szarkowicz, D. L. (2006). *Observations and Reflections in Childhood*. Melbourne: Thomson.

ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Reflexão individual das duas primeiras semanas de observação

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância I, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual que contemplasse os aspetos relativos às primeiras duas semanas de observação, e a sua importância nas minhas futuras intervenções.

Esta Prática Pedagógica está a ser realizada no Colégio Infantil Cubo Mágico, localizada nos Marinheiros, pertencente aos Marrazes, em Leiria. Sendo a mesma instituição em que estagiei no semestre passado, já estava ambientada ao funcionamento da mesma e o acolhimento foi bastante positivo. Contudo, é de referir a maneira acolhedora como fomos recebidas na sala Bausch por parte da educadora Cristina e da auxiliar Nídia, que nos deixaram desde logo à vontade não só na exploração dos diversos espaços da sala, mas também em começar a manter um diálogo com as crianças. A sala Bausch é constituída por um grupo de 23 crianças, de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo que apenas uma criança ainda tem 3 anos.

Tendo como base a abordagem Reggio Emilia, é importante referir que, neste contexto,

“a criança é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia.”
(Lino, 2013).

Assim, todo o trabalho realizado tem a criança e os seus interesses como principal foco. Primeiramente, é importante salientar que a observação é uma das ferramentas mais importantes que os educadores de infância têm para utilizar diariamente, tornando-se um processo que nos permite observar as crianças, os seus comportamentos, e estar constantemente atentos aos seus interesses e necessidades, não podendo deixar de salientar a constante escuta ativa que é uma estratégia facilitadora de todo este processo.

Estas duas semanas de observação, para mim, foram um mecanismo de ajuda para que eu pudesse conhecer o grupo, estar atenta às suas características e atitudes, os seus gostos, e a maneira como se relacionam uns com os outros. Percebi, também, que toda a dinâmica da sala é dotada de espaços ricos em materiais e recursos enriquecedores para a exploração e desenvolvimento das crianças. Estas duas semanas de observação foram também fundamentais para a criação de vínculos afetivos com as crianças, interagir com elas, perceber que muitas das vezes elas me procuraram, bem como à Adriana, para comunicar ou para os ajudarmos em alguma tarefa, e também começar a ter algum controlo na gestão dos seus conflitos, bem como ambientar-me às suas rotinas,

“O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação.” (Lino, 2013).

No que respeita às rotinas, um aspeto que achei bastante interessante foi a autonomia demonstrada pelas crianças, quer no reconhecimento do seu nome na tabela de distribuição de tarefas, mas também a familiarização que estas demonstram quer no momento da higiene, bem como no momento da refeição.

Através das aulas de expressão motora, quer na rua ou na *piazza*, foi-me possível verificar o envolvimento das crianças e a necessidade que estas têm de libertar energias. O mesmo se aplica às aulas de natação, realizadas às quartas-feiras, que é toda uma logística de responsabilidade pelas crianças, mas também um momento em que elas, maior parte das vezes, estão focadas juntamente com os professores, tendo o nosso auxílio sempre que necessário.

O auxílio e reuniões que temos tido com a educadora Cristina têm-me também ajudado a perceber melhor a dinâmica do grupo, e que tipo de estratégias poderemos vir a utilizar com as crianças. Assim, este período de observação torna-se a “rampa” para o início das minhas intervenções com as crianças.

As minhas expectativas para este semestre de prática pedagógica prendem-se na convicção de que será um longo trabalho a ser feito, com momentos que poderão ser melhores que outros, mas sempre na linha de ser um processo de aprendizagem que me irá fazer crescer como futura educadora.

Bibliografia:

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

ANEXO VII – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Planificação 13.^a semana – desafios diários (ensino @ distância)

Contextualização:

Esta planificação surge tendo por base o período de observação, sendo que os desafios diários propostos, serão relativos a obras de arte. Pois, durante o período de observação e nos momentos de reflexão com a educadora cooperante, percebemos que as crianças demonstram interesse pelas artes, nomeadamente com a leitura e exploração do livro *O Museu* de Susan Verde.

Assim iremos apresentar dois artistas (Joana Vasconcelos e Bordalo II) e algumas das suas obras. Para além disso, iremos incentivar as crianças a pesquisar explorar diferentes obras de arte, através de links indicados para que o possam fazer com a ajuda de um adulto, podendo também ficar a conhecer melhor os dois artistas. Para além disso, o contacto com as obras de arte é muito importante que seja estimulado desde muito cedo, potenciando a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos. O contacto com as obras de arte pressupõe a experiência sensorial e emotiva, que resulta no confronto entre as obras e os sentimentos ou memórias vivenciadas anteriormente (Godinho & Brito, 2010, p. 99).

Para terminar a semana, desafiaremos as crianças a explorar e realizar dois jogos de expressão motora, onde poderão optar ou pelo “**Jogo da Estátua**”, ou pelo jogo “**O Rei Manda**”. Assim, estamos a proporcionar e promover momentos lúdicos em família, em que as crianças se podem divertir e aprender com jogos.

Desafio diário – 27 de maio de 2020 (4.ª feira):

Desafio Diário – “Vamos conhecer obras de arte?”			
<p>Sala: Bausch Número de crianças: 21 crianças com a faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; Educadora de Infância: Cristina Capela; Auxiliar de Ação Educativa: Nídia Santos Mestrandas Intervenientes: Adriana Antunes e Marta Monteiro</p>			
Áreas de Conteúdo		Desafio Diário – Proposta Educativa	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística – Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Desenvolver a imaginação e criatividade; - Promover o gosto pela arte. - Desenvolver o sentido crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica; - Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; 	<p><i>“Bom dia meninos e famílias! Por falar em histórias... lembram-se da história que a Cristina leu para vocês, “O Museu”, e a visita que fizeram ao museu de Leiria? Hoje gostaríamos que conhecessem novas obras de arte de dois artistas portugueses. Vejam as imagens que vos enviamos, a primeira e a segunda são do artista Bordalo II e a terceira e a quarta são da artista Joana Vasconcelos. O que conseguem ver nessas obras de arte? O que sentem ao ver estas obras tão originais? E se fossemos pesquisar mais obras de arte destes dois artistas, e sobre os artistas? Enviamos o link para que possam explorar mais obras divertidas juntamente com as vossas famílias. Joana Vasconcelos: http://www.joanavasconcelos.com/obras.aspx Bordalo II: https://www.bordaloii.com/work Gostávamos muito que partilhassem connosco o que pesquisaram. Beijinho grande e até amanhã 😊”</i></p> <p>- Com este desafio pretende-se que a criança desenvolva conhecimentos de cultura e de obras artísticas, bem como o reconhecimento dos seus artistas portugueses, desenvolvendo também o seu sentido crítico ao exprimir o que sente ao ver diversas obras de arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de obras de arte; - Links disponibilizados.

Desafio diário – 28 de maio de 2020 (5.ª feira):

Desafio Diário – “A minha casa tem obras de arte?”			
<p>Sala: Bausch Número de crianças: 21 crianças com a faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; Educadora de Infância: Cristina Capela; Auxiliar de Ação Educativa: Nídia Santos Mestrandas Intervenientes: Adriana Antunes e Marta Monteiro</p>			
Áreas de Conteúdo		Desafio Diário – Proposta Educativa	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística – Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Desenvolver a imaginação e criatividade; - Promover o gosto pelas obras de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; 	<p><i>“Olá meninos e famílias! Bem-dispostos? Hoje temos um novo desafio. Vamos procurar obras de arte que poderão ter pelas vossas casas? Podem ser quadros, esculturas, pinturas, e até construções feitas por vocês! Encontraram alguma? Partilhem connosco o que sabem sobre essa obra de arte. Enviamos também algumas das obras de arte que encontramos nas nossas casas. Beijinhos e até amanhã 😊”</i></p> <p>- Com este desafio pretende-se que a criança desenvolva conhecimentos de diversas obras de arte e que reconheça e dê valor às obras decorativas que encontra pela casa.</p>	<p>- Obras de arte.</p>

Desafio diário – 29 de maio de 2020 (6.ª feira):

Desafio Diário – “Vou ser uma estátua!”			
<p>Sala: Bausch Número de crianças: 21 crianças com a faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; Educadora de Infância: Cristina Capela; Auxiliar de Ação Educativa: Nídia Santos Mestrandas Intervinentes: Adriana Antunes e Marta Monteiro</p>			
Áreas de Conteúdo		Desafio Diário – Proposta Educativa	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;			
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Desenvolver a criatividade e imaginação; - Promover o exercício físico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de recriações; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. 	<p>“Olá meninos e famílias! Vamos a um novo desafio? Hoje vamos transformar o nosso corpo em estátuas ou esculturas! Trazemos dois jogos para se divertirem em família! Um deles é “O Jogo da Estátua”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma pessoa fica afastada e de costas. - As restantes pessoas estão alinhadas lado a lado. Quando a pessoa que está de costas acabar de contar ou cantar uma canção, por exemplo, as restantes devem ficar parados como quiserem, em forma de estátua. - Ganha quem chegar primeiro ao pé da pessoa que está a orientar o jogo. <p>O segundo jogo que propomos é “O Rei Manda”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É eleito um Rei que orienta o jogo. - Os restantes participantes colocam-se lado a lado. O rei afirma, por exemplo, “O Rei Manda imitar uma estátua a pensar”. - Os participantes devem imitar a estátua sem se mexerem. Ganha quem conseguir imitar melhor todas as estátuas e esculturas que o Rei mandar. <p>Não se esqueçam que o importante é participar! Divirtam-se! Beijinhos e até para a semana 😊”</p>	<p>- Corpo</p>

		- Através deste desafio, pretende-se que a criança aproveite e disfrute de um momento lúdico em família, estando também a exercitar o seu corpo nomeadamente a manter o equilíbrio. Desenvolve, também, a sua criatividade e comunicação oral.	
--	--	--	--

Bibliografia:

- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Reflexão Individual 11.^a e 12.^a Semanas

Interações:

- ✓ **11 de maio** (2.^a feira): troca de mensagens e e-mails com a educadora cooperante Cristina Capela (Via Facebook e E-mail) – esclarecimento de dúvidas relativas à planificação, recursos pedagógicos e reflexões – ao longo do dia.
- ✓ **11 de maio** (2.^a feira): troca de mensagens com a professora supervisora Rita Leal (Via Facebook) – sobre a reunião seguinte - durante a manhã.
- ✓ **11 de maio** (2.^a feira): reunião com a professora supervisora Rita Leal e com a educadora cooperante Cristina Capela (via Zoom) – balanço acerca do semestre. 14h30min -15h10m (1h10min).
- ✓ **11 de maio** (2.^a feira): reunião com a educadora cooperante Cristina Capela (via Facebook) – Esclarecimento de dúvidas sobre a sessão síncrona com as crianças. 16h35min-16h45min (10min).
- ✓ **13 de maio** (4.^a feira): troca de mensagens com a professora supervisora Rita Leal e mestrandas (Via Facebook) – sobre a reunião semanal - durante a tarde.
- ✓ **14 de maio** (5.^a feira): troca de mensagens com a educadora cooperante Cristina Capela (Via Facebook) – sobre a planificação da semana seguinte – durante a manhã.
- ✓ **14 de maio** (5.^a feira): Conferência com José Pacheco (via Zoom) – “Novas construções sociais de aprendizagem”. 15h00min-16h35min (1h35min)
- ✓ **15 de maio** (6.^a feira): Conferência com Carla Radamanto, Catarina Bagagem e Catarina Marquês (via Zoom) – “Abordagem aos princípios fundamentais do movimento da escola moderna”. 17h30min-19h10min (1h40min)
- ✓ **19 de maio** (3.^a feira): troca de mensagens e e-mails com a educadora cooperante Cristina Capela (Via Facebook e E-mail) – sobre esclarecimento de dúvidas relativas à planificação, recursos pedagógicos – durante a manhã.
- ✓ **19 de maio** (3.^a feira): sessão síncrona com as crianças e educadora cooperante Cristina Capela (Via Zoom) – partilha de experiências. 17h00m-17h40m (40m)
- ✓ **19 de maio** (3.^a feira): troca de mensagens com a educadora cooperante Cristina Capela (Via Facebook) – sobre sessão síncrona - durante a tarde.
- ✓ **20 de maio** (4.^a feira): reunião com a professora supervisora Rita Leal e mestrandas (via Microsoft Teams) – partilha dos desafios realizados pelos pares de PP; esclarecimento de dúvidas; abordagem de projeto em educação a distância. 15h40m-16h50m (1h10m).
- ✓ **20 de maio** (4.^a feira): Conferência com Gabriel de Andrade Junqueira Filho (via Zoom) – “Famílias em Casa na Pandemia. O que a Escola de Educação Infantil pode fazer?”. 17h00m-18h30m (1h30m)
- ✓ **21 de maio** (5.^a feira): Conferência com Rui Inácio (via Zoom) – “Há tanto a aprender com a educação de infância – uma caixa cheia de nada”. 17h30min-18h50min (1h20min)

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância I, foi-nos proposta a realização de uma reflexão individual quinzenal que contemplasse registos das interações estabelecidas com a educadora cooperante e com a professora supervisora. Deste modo, as interações estabelecidas ao longo destas duas semanas prenderam-se com o decorrer da prática pedagógica e respetiva planificação. Estas interações continuam a ser parte fundamental desta prática à distância.

No que diz respeito aos desafios desta semana (13 a 15 de maio, e 19 a 21 de maio), a sua planificação teve como base os interesses das crianças, e o período de observação em que ainda estivemos no colégio.

Neste sentido, a primeira semana focou-se na exploração da história *O Nabo Gigante*, e suas potencialidades para as diversas áreas de conteúdo. A segunda semana focou-se nas frutas e nas explorações que podem ser feitas através destas.

Assim, irei focar-me na semana passada, em que através da exploração da história *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi, as crianças inicialmente foram desafiadas a desenharem a sua parte favorita da história, e seguiu-se uma pesquisa acerca dos nabos. No dia seguinte as crianças foram desafiadas a realizar um jogo matemático criado por nós, e a identificarem e reproduzirem os sons dos animais presentes na história. Neste sentido, o último dia foi reservado para uma oficina de artes onde desafiámos as crianças a recriarem os animais através de mímica, e a construí-los com materiais reutilizáveis que tivessem por casa.

De todas estas propostas, irei refletir acerca da proposta do primeiro dia em que as crianças foram desafiadas e motivadas a procurarem mais acerca dos nabos. Sendo o elemento-chave da história, a escolha deste desafio prende-se com a importância de colocar as crianças autonomamente a querer saber mais, sem sermos nós a explicar tudo inicialmente. Assim, e meu ver, estamos a estimular a curiosidade das crianças e o sentido de pesquisa. Para esta pesquisa, sugerimos que as crianças procurando na internet, em livros, mas que principalmente pudessem entrar em contacto com familiares, ou até explorarem a horta de algum familiar. Na minha opinião, dar opções a cada criança para poder escolher a forma como quer pesquisar é fundamental, tornando-se mais dinâmica, autónoma e se possível o contacto com um familiar acaba por fortalecer laços, e valorizar o contributo desse familiar para a pesquisa.

Assim, elaborámos uma tabela que as crianças preencheriam com auxílio de um adulto, onde teriam de responder às seguintes questões: O que já sei sobre nabos? O que quero saber sobre nabos? O que fiquei a saber? Como fiquei a saber?. Elaborámos esta tabela com o objetivo de haver uma sequência na pesquisa por parte das crianças, onde valorizamos o que as mesmas já sabem acerca dos nabos, e que a partir daí pudessem pesquisar mais e consolidar esses conhecimentos. Achamos também fundamental perceber como a criança chegou a esses novos conhecimentos, daí a utilização da questão “como fiquei a saber”, de modo a que as crianças entendam que existe um leque de recursos onde se pode procurar mais sobre um determinado tema.

“Em Reggio acredita-se na competência da e na competência do professor, e o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude.” (Lino, 2013).

Para este desafio delineámos as seguintes intencionalidades educativas: promover a autonomia, promover o desenvolvimento linguístico, promover o sentido de pesquisa. Assim, o nosso objetivo prende-se sempre com o facto de os desafios poderem promover a autonomia das crianças, neste caso em querer saber mais

acerca dos nabos e ter a capacidade de verbalizar acerca disso, podendo partilhar os resultados dessa pesquisa connosco.

“O trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.” (Lino, 2013).

No que concerne aos feedbacks dos desafios propostos, durante esta semana recebemos um feedback relativamente à semana que teve como indutor os brinquedos. Neste sentido, uma criança mostrou-nos o seu brinquedo/pelucho favorito, o que acabou por ser enriquecedor para nós perceber que a criança em questão aderiu ao desafio e quis partilhar connosco. Assim, ao recebermos feedbacks, vamos percebendo que as crianças colaboram com os desafios propostos. Contudo, não nos podemos esquecer que há crianças que têm feito outros desafios autónomos em casa, o que também é enriquecedor para as mesmas, e para nós quando partilhamos esses momentos com as crianças, tal como aconteceu na reunião via Zoom, que mesmo que só com a participação de uma criança, foi fundamental estabelecer comunicação com essa criança, que partilhou connosco o que tem feito em casa, mostrando-nos os seus brinquedos e o seu animal de estimação. São estes momentos que nos vão enriquecendo e motivando nesta prática, ao manter ligação com as crianças, mesmo que à distância.

Referências bibliográficas:

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Maia: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO IX – ANÁLISE VÍDEO 4: POWERFUL LEARNING ENVIRONMENTS

Link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=BILFZbRx1F8&fbclid=IwAR23qdGoI9zLV9smibyYEAmed4ppy06D50dHtQVyygSjuYohKC3KVhKac6o>

Comentário ao vídeo 4 – Powerful Learning Environments

No seguimento do visionamento do vídeo que as colegas partilharam, introduzo a minha análise dizendo que, tal como um vídeo já analisado anteriormente, este remetenos para a abordagem Reggio Emilia, que assenta em dez pilares, sendo estes: as cem linguagens; as relações como base para a aprendizagem; capacidade de escuta; curriculum emergente – aprendizagem progressiva; trabalho com projetos; documentação; ambientes, espaços e tempo; papel do educador e envolvimento familiar. Este vídeo leva-nos a refletir acerca da importância dos espaços para o desenvolvimento das crianças, não sendo por acaso

que na abordagem Reggio Emilia o espaço é visto como o terceiro educador, como refere Lino (2013, p. 120),

“O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa.”

É também visível a autonomia das crianças e a forma como estas se desenvolvem ao estar em contacto com espaços ricos, interiores ou exteriores, que possibilitem às crianças inúmeras explorações e novas aprendizagens, estabelecendo-se também relações e sendo dada relevância às interações estabelecidas. Como afirma Malaguzzi (1997, p. 40), referido em Lino (2013, p. 120), p no modelo de Reggio Emilia,

“valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva.”

Assim, percebemos que esta é uma abordagem com fundamentos estabelecidos, que visam valorizar a criança, e a maneira como esta vê o (seu) mundo, tendo em linguagem. Neste sentido, as crianças crescem e desenvolvem-se em torno de espaços e provocações enriquecedoras. Cabe-nos a nós, educadoras, contribuir para a promoção destes ambientes mais ricos, desafiadores, e potenciadores de desenvolvimento nas crianças em idade de pré-escolar.

“Escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados. Escuta como um tempo, o tempo de escutar, um tempo que transcende o tempo cronológico – um tempo repleto de silêncios, de longas pausas, de suspensão, como um elemento que provoca escuta nos outros e que, por sua vez, é provocado pela escuta atenta dos outros.” (Rinaldi, 2006, p. 65).

Referências bibliográficas:

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 109-140). Maia: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning: London: Routledge.

ANEXO X – REFLEXÃO CONJUNTA DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Reflexão Relativa ao Período de Observação e Recolha de Dados

A presente reflexão surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, estando a ser realizada no Jardim de Infância de Marrazes I, e tem como objetivo refletir acerca do período de observação, relativo a três semanas iniciais de prática. Após as três semanas de observação e recolha de dados, refletimos sobre as aprendizagens adquiridas nos momentos vivenciados e observados por parte das crianças e em partilhas com as mesmas. Inicialmente começámos por observar todo o funcionamento e logística do grupo de crianças, bem como os comportamentos e interações. Desta forma, passaremos a refletir sobre o processo de observação, que consiste em observar atentamente as crianças, interagindo com as mesmas de forma a adquirirmos informações sobre as suas competências e aprendizagens, bem como os interesses que estas demonstram. Como afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 13),

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.

A sala B do Jardim de Infância de Marrazes I é constituída por um grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que uma criança ainda tem 2 anos. Esta sala está constituída por diversas áreas, nomeadamente a área do tapete, área de explorações, área da casinha, área dos jogos com mesas, apresentando uma estante com diversos livros, painéis para afixação de trabalhos realizados pelas crianças, mapa dos aniversários, presenças, dia, mês e ano, ... Através destas duas semanas de observação foi-nos possível perceber o envolvimento das crianças nos diversos espaços da sala, a forma como interagem uns com os outros, e a participação e empenho nos trabalhos propostos pela educadora. Foi possível perceber que algumas crianças mais novas ainda se encontram a adaptar-se à sala e ao funcionamento da mesma, e as crianças mais velhas já mostram uma postura de perceber bem o funcionamento, o que também se torna visível nos trabalhos que produzem. Contudo, torna-se fundamental dar espaço e tempo às crianças para que esta desenvolva a sua autonomia, bem como a oportunidade de falhar para que possa voltar a tentar, e esse erro seja aceite como uma aprendizagem, visto que as crianças são sujeitos ativos da sua aprendizagem. Nos momentos de reunião, podemos refletir acerca da preocupação que a educadora tem pelos interesses das crianças e da liberdade que dá a estas para em grupo chegarem a um consenso. Por exemplo, quando existem duas ideias para a elaboração de alguma atividade, a educadora propõe ao grupo votações, estratégia que foi visível aquando um momento de diálogo acerca do autocarro dos aniversários, onde a votação foi entre a cor vermelho e amarelo. Nesta votação, estavam as duas cores (nos copos de tinta), e cada criança foi de cada vez colocar um bloco à frente da cor que preferia. Depois de todos votarem, o responsável do dia fez a contagem dos votos. Neste momento podemos refletir acerca da liberdade que cada criança tem acerca da sua escolha e a importância de respeitar a escolha dos outros e o resultado da maioria, aprendendo assim a viver em comunidade. Para além disso é notória a integração das diferentes áreas promotoras de competências.

Neste sentido, como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 11),

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.

O processo de observação torna-se fundamental, fazendo a ponte para a etapa seguinte: a planificação. É ao observar que conseguimos perceber perante que grupo estamos, as suas potencialidades e características que nos permitem perceber o tipo de propostas que se adequam ao mesmo. Neste sentido, mesmo tendo sido pouco tempo de observação, acreditamos que foram dias em que estivemos atentas às crianças, de modo a perceber como poderemos trabalhar com as mesmas e em sintonia com a educadora.

Bibliografia:

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ANEXO XI – REFLEXÃO CONJUNTA DA 10.^a SEMANA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Reflexão conjunta (10.^a semana)

A presente reflexão conjunta surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, e pretende analisar os acontecimentos e propostas da décima semana, refletindo acerca dos mesmos e das nossas aprendizagens. Neste sentido, esta foi uma semana dedicada ao projeto da nossa sala: A Floresta. Nesta semana presenteámos as crianças com uma ida à mata dos Marrazes. No decorrer deste processo, as crianças foram motivadas a observar e explorar o meio, estabelecendo-se diálogos acerca das árvores existentes na floresta e plantas. Neste sentido, as crianças, à medida que iam recolhendo elementos naturais, iam colocando num saco. Foi ainda possível observar um rebanho de ovelhas o que deixou as crianças bastante entusiasmadas, bem como a consciencialização para a preservação das florestas (não deitar lixo no chão, ...). Para além disso, algumas crianças chamaram a atenção para a poluição da floresta, pois ao longo da mata foram encontrados alguns objetos no chão, demonstrando assim respeito pelo meio ambiente. Posteriormente, as crianças foram motivadas a explorar os elementos naturais recolhidos na mata, pesquisando o respetivo nome numa enciclopédia. No momento da tarde, as crianças foram convidadas a assistir a vídeos sobre as florestas no mundo e respetivos animais que habitam nas mesmas. Como afirma Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 90),

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as

suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. (...) Esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar os valores locais (naturais, sociais, históricos, ...) e com uma consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território. A leitura da paisagem pode ocorrer de forma direta através da observação do local onde vivem ou de um que visitaram, ou de forma indireta recorrendo a imagens, fotografias, vídeos, mapas, etc.

Uma outra exploração realizada esta semana foi a utilização de uma nova técnica para pintar: utilizar ramos de pinheiro para fazer criações livres por parte das crianças. Esta proposta foi fundamental para observar a individualidade de cada criança, e perceber a escolha de cores que esta faz e a forma como faz a sua produção artística. Assim, a criança é um sujeito ativo da sua aprendizagem, podendo usufruir livremente deste momento. Como refere Lino (2013), “a criança é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia”. Neste sentido, foi fundamental deixar as crianças realizarem a proposta livremente, como é possível ver nas imagens abaixo. Para além disso, foi possível observar a alegria e motivação com que as crianças realizaram esta proposta educativa.

Ainda no seguimento do projeto, através das histórias lidas foi lançado o diálogo acerca da decoração da porta da sala. Para nós, é importante que a voz das crianças seja valorizada e que as suas opiniões sejam aceites neste processo. Assim, foi estabelecido um diálogo em que as ideias das crianças foram apontadas, selecionadas e posteriormente, com as mais velhas, iniciou-se o processo de decoração da porta. Desta forma, ao longo de todos os processos realizados na construção do projeto de sala – A Floresta, a criança deve ser encarada como um ser competente e capaz, sendo investigador do que quer descobrir, pode e deve resolver problemas, A criança é cidadã, membro de uma sociedade democrática e deve aprender a gostar de aprender (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012, p.18).

Em suma, podemos referir diversas aprendizagens que nos foram proporcionadas ao longo dos três dias desta semana, através de estratégias utilizadas nos diversos momentos do dia. Como por exemplo: o crocodilo de peluche que levámos para iniciar a semana e que ao longo dos dias foi mote de conversa e de partida para as propostas, que entusiasmou as crianças para serem exploradores da floresta. A própria ida à mata, que foi a primeira saída de campo dinamizada por nós mestrandas, que no nosso ponto de vista foi uma ótima potenciadora de recolha de informação sobre as florestas para posteriormente continuar a criação da floresta na sala e que nos permitiu vivenciar a realidade de sair com um grupo de crianças e todos os cuidados que devem ser tidos em conta. Assim, consideramos que esta foi uma semana que ultrapassou as nossas expectativas, pois as estratégias e as propostas educativas foram do interesse do grupo de crianças e estas mostraram-se entusiasmadas ao realizarem as mesmas.

Referências bibliográficas:

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO XII – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA 14.^a SEMANA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Reflexão Individual (14.^a semana)

A presente reflexão surge no âmbito a unidade curricular de Prática Pedagógica, e pretende contemplar os aspetos da 14.^a semana, sendo que fui mestranda interveniente. Nesta semana, o foco principal foi a decoração da porta tendo em conta o nosso projeto da Floresta, e a concretização do mesmo através de um desenho “O que descobri sobre a Floresta”. Contudo, foi realizada a exploração de copos e algodão, a exploração de sacos sensoriais e a expressão motora com a utilização de pegadas no chão, desafiando as crianças a passar pelos arcos de acordo com as pegadas.

Neste sentido, sendo a penúltima semana de prática e afunilando especificamente uma das propostas, tive como objetivo perceber alguns aspetos relativamente ao grupo, nomeadamente através da exploração dos copos com cores, em que foi pensada para ter uma perceção do conhecimento das cores por parte das crianças, e conseqüentemente, perceber se as mesmas realizavam associação entre os algodões de determinada cor e o seu copo correspondente. É importante referir que a contagem é uma das primeiras experiências matemáticas vivenciadas pelas crianças, e é através do quotidiano que muitas vezes as aprendizagens são exploradas e adquiridas. Assim, quanto mais estas experiências com os termos numéricos forem vivenciadas em contextos diversificados, melhor as crianças começam a compreender os diferentes significados dos números. (Rodrigues, 2019). Assim, através desta proposta, foi possível perceber que as crianças aderiram a esta proposta com satisfação e que se mostraram empenhados no decorrer da mesma, tendo sido possível observar crianças a esforçarem-se para manipular a mola com precisão, sem desistirem. Foi também possível, através do diálogo, perceber que todas as crianças souberam as cores e a contagem das bolas de algodão que, no fim, estavam dentro de cada copo, apenas tendo havido duas crianças que hesitaram na passagem do número seis para o número sete. No entanto, em traços gerais esta foi uma proposta bem aceite pelas crianças, que perceberam com facilidade o que era pretendido.

É também importante referir que as crianças, sob orientação da educadora, realizaram um desenho alusivo ao seu natal, na segunda-feira de manhã. Na minha opinião, este tipo de proposta é uma mais valia não só

para a memorização, mas também para se puderem expressar a partir do desenho, visto que muitas crianças poderão não se sentir confortáveis a verbalizar como foi o seu natal em frente às outras, o que faz desta uma estratégia rica para adotar nestes momentos. Quanto à proposta dos sacos sensoriais, foi de igual modo bem recebida pelas crianças, onde se mostraram entusiasmadas a realizar explorações sensoriais, pedindo, até para se misturarem mais cores em novos sacos.

No que concerne ao projeto, as crianças foram desafiadas a realizar a concretização do mesmo, através do desenho. Assim, as crianças que se mostraram interessadas realizaram um desenho alusivo ao que descobriram sobre as florestas. No final, pedi-lhes que individualmente me dissessem o que tinham desenhado, escrevendo as suas verbalizações nos seus desenhos. Estes foram expostos junto do cartaz do nosso projeto.

Foi também realizada a decoração da porta, com o envolvimento das crianças, nomeadamente todas estiveram junto da mesma e escolheram o local respetivo onde gostariam que ficasse a sua criação individual (abelha, borboleta, escondidos atrás da árvore, sentados com a bola).

Referências bibliográficas:

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O Mundo da Criança. Lisboa: McGraw - Hill de Portugal, Lda.
- Rodrigues, M. (2019). O desenvolvimento do sentido de número no pré-escolar: a contagem de objetos. Em M. Licardo, & I. Dias, Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ANEXO XIII – PLANIFICAÇÃO DA 10.^a SEMANA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Planificação 10.^a semana (23 a 25 de novembro de 2020)

Contextualização: A presente planificação tem como principal objetivo dar seguimento ao projeto que está a ser desenvolvido na Sala B, acerca das florestas. Neste sentido, e sendo tão essencial valorizar as idas ao exterior e aproveitar as potencialidades do mesmo, “... o trabalho de campo, consiste na investigação direta, que muitas vezes inclui saídas ao campo para investigar locais, objetos ou eventos, falar com especialistas ou entrevistar opiniões de pessoas sobre o tópico em estudo”. (Leandro, 2013), é sugerida uma visita à mata para que as crianças se envolvam ao estarem em contacto direto com toda a fauna e flora presente na mesma. Neste sentido, só faz sentido trabalhar e desenvolver uma floresta na sala se as crianças estiverem familiarizadas com a mesma, sendo, então, fundamental esta saída de campo. É, também, através de uma enciclopédia, que as crianças poderão explorar e fazer comparações acerca do que viram na mata e o que veem no livro. Este processo tem como objetivo que as crianças se envolvam mais e recorram à memória no sentido de ir buscar conhecimentos acerca de árvores ou elementos naturais que já estiveram em contacto com eles.

Permanece, também, fundamental as explorações em pequenos grupos, no sentido de haver uma partilha de saberes e conhecimentos, o que enriquece cada criança e estabelece ligações e crescimento em grupo, bem como o respeito pelo próximo durante as explorações entre pares. Neste sentido, sugerem-se explorações de ramos de pinheiros com tintas, e de pinhas.

Considerando o projeto da sala, e sendo que a criança é sujeito ativo da sua própria aprendizagem, pretendemos valorizar a sua individualidade e a sua opinião. Assim, sendo que a porta da sala será decorada, serão estabelecidos diálogos com as crianças no sentido de ser feita uma chuva de ideias para poder partir para elaboração da mesma, tendo por objetivo o envolvimento de cada criança, fazendo-o sentir parte integrante desta produção que será, então, a porta de entrada para a sala (floresta), onde as crianças se sentirão em casa e terão uma marca individual em todo o processo. Para esta questão da porta, a escolha de dois livros relacionados com um crocodilo que entra no livro foi propositada, para que as crianças sejam motivadas no sentido de poderem fazer associações da história também com a porta que será decorada e onde poderão, também, entrar todos os dias.

Rotinas

Jardim de Infância de Marrazes N.º I - Sala B

Número de crianças: 25 crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; **Educadora de Infância:** Lucília Rodrigues; **Auxiliar de Ação Educativa:** Mara Mestranda **Interveniente:** Marta Monteiro; **Mestranda Observadora:** Adriana Antunes

Nota: As auxiliares têm horário rotativo (duas semanas em cada sala)

Momento	Tempo / Duração	Áreas de Conteúdo		Descrição das propostas / atividades	Espaço da Instituição	Recursos Materiais
		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Conhecimento do Mundo.				
		Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover			
Acolhimento	09h00m – 09h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação oral; - Desenvolver a concentração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas atividades da rotina diária; - Demonstrar capacidade de iniciativa e responsabilidade; - Usar a linguagem oral para se expressar com clareza; 	<ul style="list-style-type: none"> - O primeiro momento da manhã começa com o acolhimento feito às crianças. Desta forma, quando chegamos de manhã à sala, algumas crianças já se encontram na mesma, por norma a assistirem a desenhos animados. - Depois saudamos as crianças e os adultos que nela se encontram com um alegre bom dia. - Após a nossa chegada, as crianças retornam à calma, quando convidadas a sentarem-se calmamente na sua almofada enquanto aguardamos pelas crianças que ainda não chegaram. 	Sala B	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Almofadas individuais;
Reunião de Partilha	09h30m – 10h15m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o sentido de pertença 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Após o acolhimento feito a todas as crianças, sentamo-nos com elas no tapete e cantamos a música do Bom Dia (anexo 1). Nota: Nas segundas-feiras as crianças são motivadas a contar algum acontecimento do fim de semana. - Depois será escolhido o responsável do dia, seguindo a ordem que está na tabela. Este por sua vez, irá marcar as presenças na tabela 	Sala B	

			<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo influência que tem na sua vida. 	<p>“Quem veio à escola?”. Depois irá fazer todas as alterações necessárias na tabela do “Calendário” e nas imagens dos meninos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assim que o responsável do dia terminar de as alterações, o grupo de crianças irá partilhar as suas novidades, um de cada vez. - Neste momento, apelamos a que as crianças respeitem a vez de cada um, de modo a todos se poderem ouvir. 		
Higiene e Lanche da manhã	10h15m – 10h45m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Promover hábitos de higiene pessoal; - Promover o respeito pelos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; - Desenvolver a independência nas tarefas indispensáveis do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois da reunião de partilha, as crianças irão à casa de banho ordenadamente, onde fazem a sua higiene. - Neste momento, iremos manter a ordem da sala e ajudar as crianças na sua higiene. - Para além disso, questionaremos às crianças quem quer beber leite no lanche da manhã. - Após todas as crianças fazerem a sua higiene, iremos distribuir o lanche a cada criança, e bolachas. 	Casa de Banho e Sala B	- Leite e bolachas
Proposta Educativa	10h45m – 11h30m	<u>Ver tabela 2 (2ª feira), tabela 3 (3ª feira) e tabela 4 (4ª feira)</u>				
Higiene e Almoço	11h45m – 13h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Promover hábitos de higiene pessoal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer momentos de respeito pelos outros; - Desenvolver a independência nas tarefas indispensáveis do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças são convidadas a ir duas de cada vez à casa de banho para realizar a sua higiene pessoal, e se dirigirem ordeiramente ao refeitório. - No refeitório, cada criança tem o seu lugar marcado. Neste sentido, as crianças dirigem-se ao seu lugar e começam a refeição. Por vezes, e quando necessário, as crianças são auxiliadas por um adulto no momento da refeição. - Quando terminam de almoçar, as crianças vão para a sala ou para o exterior em brincadeira livre. 	Casa de Banho e Refeitório; Sala B ou Exterior	

				Nota: A hora de almoço das crianças varia de semana para semana, sendo feita de forma rotativa com a sala A. Havendo assim dois horários: 11h45m – 13h30m e 12h00m – 13h30m. No segundo horário e tendo em conta que as crianças vão almoçar mais tarde, estas ficam alguns minutos na sala com a auxiliar de ação educativa.		
Proposta Educativa e	13h30m – 15h10m	<u>Ver tabela 2 (2ª feira), tabela 3 (3ª feira) e tabela 4 (4ª feira)</u>				
Higiene e Lanche	15h10m – 15h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia; - Promover hábitos de higiene pessoal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; - Desenvolver a independência nas tarefas indispensáveis do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando a conclusão das propostas educativas, as crianças brincam livremente nos espaços da sala ou exterior (consoante as condições meteorológicas). - De seguida, as crianças dirigem-se ordeiramente para a casa de banho onde realizam a sua higiene pessoal, de modo a poderem regressar à sala e sentar-se. As crianças que ficam para prolongamento são auxiliadas pelos adultos na hora do lanche (no momento da distribuição das lancheiras e distribuição do respetivo lanche de cada criança, que é trazido de casa). As restantes crianças (que não ficam para prolongamento) aguardam no tapete a brincar até que o adulto responsável as vá buscar. 	Casa de Banho e Sala B	- Lancheira de cada criança

Proposta Educativa – 23 de novembro de 2020 (2.ª feira)

Jardim de Infância de Marrazes N.º I - Sala B

Número de crianças: 25 crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; **Educadora de Infância:** Lucília Rodrigues; **Auxiliar de Ação Educativa:** Mara Monteiro; **Mestranda Interviente:** Marta Monteiro; **Mestranda Observadora:** Adriana Antunes

Nota: As auxiliares têm horário rotativo (duas semanas em cada sala)

Momento	Tempo / Duração	Áreas de Conteúdo		Descrição das propostas / atividades	Espaço da Instituição	Recursos Materiais
		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, domínio da educação artística; Conhecimento do Mundo.				
		Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover			
Proposta Educativa	10h45m – 11h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de partilha entre as crianças; - Desenvolver conhecimentos acerca do mundo natural; - Promover a curiosidade e ímpeto exploratório; - Desenvolver a linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Identificar características de elementos naturais existentes na mata. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se o momento da caixinha das surpresas, com a respetiva música, de forma a que as crianças se sintam envolvidas neste momento (anexo 2). Desta forma, da caixa sai um peluche de um crocodilo devidamente decorado como se fosse um explorador (chapéu e binóculos). Neste momento as crianças são desafiadas a perceber o porquê do aparecimento deste elemento na sala, através de questões “o que é?”, “alguém consegue saber porque chegou à nossa sala?”, “o que sabem sobre exploradores? O que tem vestido? O que faz?”. - De seguida, as crianças são surpreendidas com um convite de irmos à mata. Neste sentido, as crianças que desejem ir são preparadas (vestir casacos e colocar bonés), partindo, de forma ordeira e orientada (com a educadora, auxiliar e mestrandas), para a mata dos Marrazes, onde são convidadas a explorar, sob orientação, as árvores e diversa fauna e flora presente na mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala B; - Mata dos Marrazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa mágica; - Explorador; - Enciclopédia sobre Árvores.

			<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades de memorização ao observar uma enciclopédia sobre árvores, e respetivas características das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao regressar à instituição, em pequenos grupos as crianças são convidadas a dirigirem-se ao exterior com a mestranda interveniente de modo a explorarem a enciclopédia <i>Árvores</i>. - As restantes crianças são convidadas a estar em brincadeira livre enquanto algumas vão ajudando na finalização do Carvalho (com a mestranda observadora). 		
<p>Hora da História e Proposta Educativa</p>	<p>13h30m – 15h00m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem; - Promover a participação ativa das crianças; - Desenvolver a concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Desenvolver o sentido de relação do corpo com o espaço e com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao reunir no espaço do tapete depois de almoço, as crianças são informadas de que o momento da história será diferente. Neste sentido, a mestranda explica que as crianças irão, em pequenos grupos, para outra sala. Neste sentido, grupo a grupo, vai-se dirigindo para outro espaço da instituição (sala polivalente), onde são surpreendidos com um vídeo projetado na parede (link: https://www.youtube.com/watch?v=xQ5314dTOBI) - As crianças que vão ficando na sala ou exterior (mediante condições meteorológicas), em momentos de brincadeira livre. <p>Nota: nos momentos de transição são privilegiadas estratégias, como canções ou atividades corporais.</p>	<p>Sala B, sala polivalente e Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manta; - Vídeo; - Projetor e computador.

Proposta Educativa – 24 de novembro de 2020 (3.ª feira)

Jardim de Infância de Marrazes N.º I - Sala B

Número de crianças: 25 crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; **Educadora de Infância:** Lucília Rodrigues; **Auxiliar de Ação Educativa:** Mara Monteiro; **Mestranda Interviente:** Marta

Mestranda Observadora: Adriana Antunes

Nota: As auxiliares têm horário rotativo (duas semanas em cada sala)

Momento	Tempo / Duração	Áreas de Conteúdo		Descrição das propostas / atividades	Espaço da Instituição	Recursos Materiais
		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, Domínio da educação artística; Domínio da Matemática; Conhecimento do Mundo.				
		Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover			
Proposta Educativa e Brincadeira Livre	10h45m – 11h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conhecimentos acerca do mundo natural; - Desenvolver a linguagem; - Promover o trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características das pinhas; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> - O dia inicia-se com o aparecimento da caixa mágica. Neste sentido, segue-se o momento da canção da caixa (anexo 2), estimulando a que as crianças colaborem. De seguida, o chefe do dia retira de dentro da caixa uma pinha. Com o aparecimento desta, as crianças são desafiadas a responder a algumas questões, estabelecendo-se, assim, um diálogo acerca das pinhas e da árvore de onde estas provêm. - Neste sentido, as crianças, em grupos, são convidadas a fazerem explorações com folhas de pinheiro e tintas, criando produções individuais. - As crianças mais velhas são convidadas a decorar pinhas, para serem símbolo do número de crianças que pode estar em cada área (conversa que será tida antes com as crianças). - Brincadeira livre na sala ou exterior (mediante condições meteorológicas). 	Sala B, exterior.	<ul style="list-style-type: none"> - Almofadas; - Caixa mágica; - Pinhas; - Folhas de pinheiro; - Tintas.

<p>Hora da história</p>	<p>13h30m – 15h00m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o diálogo e a comunicação oral; - Promover momentos de entreajuda; - Desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral para se expressar com clareza; - Adquirir capacidades de assumir responsabilidades; - Resolver problemas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois do almoço, as crianças são convidadas a sentarem-se calmamente na zona do tapete. - A mestranda inicia a canção da história (anexo 4 e 5), seguida da exploração da capa do livro <i>Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!</i> De Nicola O’Byrne, com o reaparecimento do crocodilo explorador que sairá do livro. - Após a exploração da história, as crianças são motivadas a dar a sua opinião relativamente à porta da sala e de como estes deveriam surgir na mesma, sendo-lhes explicado que deve ser decorada tendo em conta a floresta que existirá dentro da sala. (chuva de ideias). As ideias das crianças serão registadas em frente às crianças, de modo a que estas sintam que a sua opinião está a ser valorizada neste processo do projeto. - De seguida, as crianças mais velhas irão colaborar no processo de estruturação e início da decoração da porta, enquanto as restantes se encontram em brincadeira livre (na sala ou no exterior, consoante condições meteorológicas). 	<p>Sala B e Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofadas das crianças; - Livro <i>Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!</i> De Nicola O’Byrne.
<p>Avaliação</p>	<p>Pintura com ramos de pinheiro: As crianças utilizam apenas uma cor ou diversas cores e técnicas?</p>					

Proposta Educativa – 25 de novembro de 2020 (4.ª feira)

Jardim de Infância de Marrazes N.º I - Sala B

Número de crianças: 25 crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos; **Educadora de Infância:** Lucília Rodrigues; **Auxiliar de Ação Educativa:** Mara Monteiro; **Mestranda Interviente:** Marta Monteiro; **Mestranda Observadora:** Adriana Antunes

Nota: As auxiliares têm horário rotativo (duas semanas em cada sala)

Momento	Tempo / Duração	Áreas de Conteúdo		Descrição das propostas / atividades	Espaço da Instituição	Recursos Materiais
		Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, domínio da educação artística; Domínio da Matemática; Conhecimento do Mundo.				
		Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover			
Ginástica e Proposta Educativa	10h45m – 11h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação oral; - Promover a autonomia; - Desenvolver a concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar capacidade de iniciativa e responsabilidade; - Desenvolver capacidades motoras. - Promover momentos de criatividade tendo por base a expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Após o lanche da manhã, as crianças são surpreendidas com o aparecimento da caixa das surpresas ao mesmo tempo que a mestranda começa a cantar a canção da caixa (anexo 2), estimulando a que as crianças participem. - No fim de cantarem a canção, o chefe do dia retira de dentro da caixa um envelope que contem uma imagem de uma ovelha negra, com o objetivo de suscitar o diálogo e a curiosidade nas crianças. Após algum momento de diálogo, as crianças são convidadas a realizar o aquecimento, e surge o livro <i>O rebanho</i> de Margarita del Mazo, com o objetivo de, aquando a leitura, sejam realizados movimentos corporais associados aos números, entre a sala B e consecutivamente a continuação no exterior (se as condições meteorológicas assim o permitirem). Este momento será realizado por fases, em pequenos grupos. 	- Sala B e Exterior	<ul style="list-style-type: none"> Caixa das surpresas; - Envelope; Livro <i>O rebanho</i> de Margarita del Mazo.

				<ul style="list-style-type: none"> - No fim da ginástica, as crianças regressam à sala e sentam-se na zona do tapete, dando-se início a um momento de relaxamento, com uma música de fundo, onde as crianças são convidadas a fazerem breves e suaves movimentos corporais, para que retornem à calma. - Seguidamente, em grupos rotativos, será continuado o processo de decoração da porta da sala, enquanto as restantes crianças vão brincando livremente pelos espaços da sala. 		
<p>Hora da História e Proposta Educativa</p>	<p>13h30m – 15h00m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação oral; - Promover o sentido de parte integrante do grupo na participação ativa no momento da história; - Promover momentos de fruição através da brincadeira livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral para se expressar com clareza; - Desenvolver a capacidade do respeito pela sua vez; - Inventar e representar personagens e situações, em momentos de brincadeira livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois de almoço, as crianças são convidadas a sentarem-se nos seus lugares na zona do tapete. De seguida, inicia-se o momento da canção da história, e a leitura dinâmica do livro <i>O que está atrás da porta?</i> De Nicola O’ Byrne. Este momento será realizado em pequenos grupos de cada vez, num outro espaço da instituição, de modo a fazer-se a exploração durante a leitura do livro com recurso aos movimentos que este nos desafia a fazer. - Quando todos os grupos usufruírem deste momento da história, as crianças são convidadas a brincar livremente (na sala B ou no exterior, mediante condições meteorológicas) e, caso necessário, terminar alguma das tarefas pendentes desta semana. 	<p>Sala B; Sala polivalente ou refeitório; Exterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tapete; Livro <i>O que está atrás da porta?</i> De Nicola O’ Byrne.

Bibliografia:

Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ªed). São Paulo: Paulus.

Fialho, I. (2007). O Pensamento de Rómulo de Carvalho. Contributos para uma Didática das Ciências no Jardim-de-Infância. Évora: Universidade de Évora

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mazo, M. (2014). *O rebanho*. Fraga: Edições la fragantina.

O' Byrne, N. (2015). *Abre com muito cuidado. Este livro está mordido!*. Lisboa: Jacarandá.

O' Byrne, N. (2018). *O que está atrás da porta?*. Lisboa: Jacarandá.

ANEXO XIV – GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Tema: Estratégias e recursos utilizados na hora do conto.

Questões de investigação:

- ✓ De que forma é que diferentes estratégias e recursos mobilizados durante a hora do conto com um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar, potenciam o envolvimento das crianças durante este momento?

Destinatários: Esta entrevista far-se-á à Educadora cooperante de uma instituição da rede pública da Educação Pré-Escolar.

Objetivos gerais:

- ✓ Identificar estratégias/recursos para mobilizar durante a hora do conto com um grupo de crianças da rede pública da Educação Pré-Escolar;
- ✓ Identificar os níveis de envolvimento da criança durante a hora do conto, tendo por base a escala de Leavers (1994);
- ✓ Refletir acerca da importância da hora do conto e o envolvimento das crianças tendo em conta a diversidade de estratégias e recursos usados durante a mesma.

Partes da Entrevista	Objetivos da Entrevista	Questões	Observações
<p>Parte I:</p> <p>Contextualização da entrevista e recolha de dados sobre a educadora entrevistada.</p>	<p>- Agradecer à educadora a sua participação e informá-la sobre o que vamos conversar naquele momento.</p> <p>- Pedir autorização para gravar e registar as suas respostas.</p>	<p>- Olá! Antes de mais quero agradecer-lhe pela sua disponibilidade em responder a esta entrevista.</p> <p>- No âmbito do relatório de mestrado, gostaria de perceber qual a sua conceção e opinião acerca da mobilização de recursos e estratégias para a hora do conto.</p> <p>- Posso gravar e registar a nossa conversa?</p>	<p>- Fazer uma breve apresentação do que será conversado ao longo da entrevista.</p>

	- Caracterizar a educadora entrevistada (quanto ao tempo de serviço, ao tempo que está no JI).	- Gostaria de conhecer um pouco do seu percurso profissional. Quantos anos de serviço tem? Há quanto tempo exerce nesta instituição?	
Parte II: A importância da hora do conto.	- Compreender a importância da hora do conto.	- Na sua opinião, qual a importância da literatura infantil para crianças em idade de pré-escolar? - E relativamente à hora do conto em si, qual a importância que acha que tem? - Qual o momento do dia que valoriza para a realização da hora do conto?	- Fazer uma caracterização da hora do conto.
Parte III: Opiniões/perspetiva acerca da mobilização de recursos e estratégias para a hora do conto.	- Identificar as conceções da educadora entrevistada.	- Qual a sua opinião relativamente aos recursos e estratégias que podem ser mobilizados durante a hora do conto? - Quais os benefícios desta utilização?	- Consoante a resposta da educadora a esta pergunta, avançar para as seguintes perguntas.
Parte IV: Opiniões relativas ao processo de planificação da hora do conto, tendo em conta diferentes recursos e estratégias.	- Identificar o processo de planificação da hora do conto.	- Planifica a hora do conto? - Qual é o instrumento que utiliza para planificar? - Quais são as suas intencionalidades educativas?	- Criar um momento de conversa, de modo que as perguntas e respostas possam fluir normalmente.

	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a planificação do momento da hora do conto. - Identificar as intencionalidades da planificação. - Identificar recursos e estratégias mobilizados na hora do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como equaciona os recursos e estratégias a utilizar, tendo em conta este grupo de crianças? - Como é feita a escolha dos recursos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma pergunta de cada vez e ir fazendo as perguntas consoante as respostas da educadora - Ao longo da entrevista, pedir justificações às respostas da educadora e exemplos práticos relacionados com as mesmas.
<p>Parte V:</p> <p>Opiniões/ações relativas ao processo de intervenção/ação da mobilização de recursos e estratégias na hora do conto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os momentos de ações da educadora entrevistada, na utilização de recursos e/ou estratégias na hora do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como faz a gestão deste momento, tendo em conta o contexto real pandémico que estamos a vivenciar? - Já optou por diversas estratégias e/ou recursos para o momento da hora do conto? Pode dar alguns exemplos? 	

<p>Opinião acerca da Escala do Envolvimento de Leavers.</p>		<p>- No meu relatório, para fazer a análise dos dados, vou utilizar a Escala do Envolvimento de Leavers. Está familiarizada com esta escala? Se sim, que opinião tem acerca da mesma?</p> <p>- Tendo em conta que se trata de envolvimento, qual é a sua opinião acerca do impacto destes recursos diferentes para as crianças se irem envolvendo mais nas histórias, mesmo quando são questionadas.</p>	
<p>Parte VI:</p> <p>Opiniões/ações relativas ao papel do educador durante o momento da hora do conto e das aprendizagens das crianças através deste momento-.</p>	<p>- Identificar o papel da educadora durante a hora do conto.</p> <p>- Identificar as aprendizagens que as crianças adquirem ao longo dos momentos da hora do conto, tendo em conta a mobilização de estratégias e/ou recursos.</p>	<p>- Quais os desafios que um educador de infância pode encontrar durante estes momentos?</p> <p>- Qual acha que é o papel da educadora durante o momento da hora do conto?</p> <p>- Acha que tem de haver sempre diálogo no momento de pós-leitura?</p> <p>- Ao longo dos momentos de observação das crianças na hora do conto, vai tendo momentos de reflexão numa perspetiva de melhoria e adequação de estratégias nas vezes seguintes? Ou reflexão na ação?</p> <p>- Pode dar-me um exemplo?</p> <p>- Que tipo de aprendizagens pensa que as crianças adquirem nos momentos da hora do conto, tendo em conta a utilização de novas estratégias e recursos?</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - De que forma a organização, planificação e os recursos e/ou estratégias vão influenciar estas aprendizagens? - Tendo em conta que é um grupo heterogéneo, como faz esta gestão? 	
<p>Parte VII:</p> <p>Reflexão sobre uma situação ideal da hora do conto com utilização de recursos e estratégias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a forma ideal de organização, gestão e intervenção da dinamização da hora do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Numa situação ideal, sem pandemia, sem nenhuma limitação externa, com todos os recursos à sua disponibilização, como idealiza este momento? Tendo em conta os recursos e estratégias que possam ser utilizados. - E por fim, literatura infantil numa palavra. 	
<p>Parte VIII: Agradecimento, transcrição e validação da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação da educadora. - Informar que terá acesso à transcrição da entrevista para posterior validação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito obrigado pela sua participação, estes dados são fundamentais para o meu relatório de mestrado. - Assim que possível enviarei a entrevista transcrita para que posteriormente possa validar a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar a gravação total da entrevista.

ANEXO XV – PEDIDO DE RECOLHA DE IMAGENS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

1



Mestrado em Educação Pré-Escolar – 2.º ano – 1.º semestre
Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar – Educação de Infância II
Jardim de Infância de Marrazes I
Professora Supervisora: Rita Leal
Educatória Cooperante: Lucília Rodrigues
Mestrandas: Adriana Antunes e Marta Monteiro
Caracterização do Contexto Educativo

Autorização para a Recolha de Imagens

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Nós, Adriana Sofia Sousa Antunes e Marta Inês Pereira Monteiro, estagiárias sob a cooperação da Educadora Lúcia Rodrigues, no Jardim de Infância de Marrazes I, estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões de atividades do vosso educando realizadas na instituição que frequenta. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II.

Com os melhores cumprimentos.

Leiria, ___ de _____ de 2020

As estagiárias _____ e

.....
Eu, _____, encarregado de Educação de _____, li e compreendi este documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos.
 Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data ___ / ___ / _____

ANEXO XVII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V.
(12 DE OUTUBRO DE 2020)

MANUAL DQP - Análises

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Monteiro
 DATA 12 de outubro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA Criança V. SEXO F IDADE 4
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã / (T) Tarde					Nível de Envolvimento										
	5	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EMu	LAE	MAT	CM			
HORA (0'-2')																
- Canção da história																
- Início da história		X														
- Apresentação do espaço e das personagens																
HORA (4'-6')																
- Desenvolvimento da ação			X													
HORA (6'-8')																
- Ponto alto da história, que coincide com o final		X														

ANEXO XVIII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA C.
(12 DE OUTUBRO DE 2020)

MANUAL DQP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (Escola pública)
OBSERVADOR Marta Monteiro
DATA 12 de outubro de 2020
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
NOME DA CRIANÇA criança E SEXO F IDADE 5
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios						
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.R.	E.Mu.	L.A.F.	MAT.	C.M.				
HORA (0' - 2')																	
- Canção da história																	
- Início da história		X															
- Apresentação do espaço e das personagens.																	
HORA (4' - 6')																	
- Desenvolvimento da ação			X														
HORA (6' - 8')																	
- Ponto alto da história, que coincide com o final.		X															

ANEXO XIX – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA T. (27 DE OUTUBRO DE 2020)

MANUAL DOP - Avaliador

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Monteiro
 DATA 27 de outubro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA Criança T. SEXO F IDADE 3
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	F.P.S.	EM	ED.	EP	E.M.	L.A.E.	MAT.	C.M.		
HORA (0'-2')															
- canção da história - Apresentação e breve diálogo acerca da capa do livro. - Início da história				X											
HORA (4'-6')															
- Desenhos da ação - surgimento de pop-ups ao longo da história				X											
HORA (6'-7')															
- final da ação (ponto alto na última página)		X													

ANEXO XX – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V. (27 DE OUTUBRO DE 2020)

MANUAL DCP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Monteiro
 DATA 27 de outubro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA Luísa J. SEXO F IDADE 4
 Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º. DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios												
	(M) Manhã	(T) Tarde	5	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EP	EMu	LA E	MAT	CM
HORA (0' - 2')															
- canção da história - Apresentação e breve diálogo acerca da capa do livro. - Início da história					X										
HORA (4' - 6')															
- desenhada de ação - seguimento de pup-ups ao longo da história					X										
HORA (6' - 7')															
- final da ação (ponto alto na última página)					X										

ANEXO XXI – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOVIMENTO DA CRIANÇA C.
(27 DE OUTUBRO DE 2020)

MANUAL DQP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Fonteiro
 DATA 27 de outubro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriada)
 NOME DA CRIANÇA Criança E SEXO F IDADE 5
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ <input checked="" type="radio"/> Tarde					Nível de Envolvimento								Áreas de conteúdo / Domínios			
	5	4	3	2	1	FPS	EN	ED	EP	EMw	LAL	MAT	CM				
HORA (0' - 2')																	
- Canção da história - Apresentações e breve diálogo acerca da capa do livro. - Início da história			X														
HORA (4' - 6')																	
- Desenvolva do ação. - Surgimento de pop-ups ao longo da história			X														
HORA (6' - 7')																	
- final da ação (ponto alto na última página)		X															

ANEXO XXII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA T.
(10 DE NOVEMBRO DE 2020)

MANUAL DGP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (Creche pública)
OBSERVADOR..... Marta Monteiro
DATA..... 10 de novembro de 2020
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
NOME DA CRIANÇA..... Criança T...... SEXO..... F...... IDADE..... 3A.
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25..... N.º DE ADULTOS PRESENTES..... 4.....

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	S	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EP	EMu	LAE	MAT	CM
HORA (0' - 2')													
- Apresentação do percurso motor e explicação do mesmo.			X										
- Início do percurso													
HORA (2' - 4')													
- Desenvolve e ponto alto da história e dos obstáculos do percurso motor			X										
HORA													

ANEXO XXIII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V.
(10 DE NOVEMBRO DE 2020)

MANUAL DGP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Monteiro
 DATA 10 de novembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA criança V. SEXO F IDADE 4A.
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EP	E.Mc	LAE	MAT	CA
HORA (0' - 2') - Apresentações do percurso motor e explicação do mesmo. - Início do percurso		X											
HORA (2' - 4') - Desenvolve e ponto alto da história e dos obstáculos do percurso motor			X										
HORA													

ANEXO XXIV – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA C.
(10 DE NOVEMBRO DE 2020)

MANUAL DGP - Avaliações

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Fontes
 DATA 10 de novembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA criança J. SEXO F IDADE 4A.
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EP	EMU	LAE	MAE	CM
HORA (0' - 2') - Apresentações do percurso motor e explicações do mesmo. - Início do percurso		X											
HORA (2' - 4') - Desenvolve e ponto alto da história e dos obstáculos do percurso motor		X											
HORA													

ANEXO XXV – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA T.
(9 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DGP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
OBSERVADOR Marta Monteiro
DATA 9 de dezembro de 2020
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
NOME DA CRIANÇA Criança T. SEXO F. IDADE 3 A.
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EF	EMv	LAE	MAT	CM
HORA (0' - 2')													
- Apresentação do espaço no sala polivalente. - Canções da história - Início da dinamização			X										
HORA (2' - 4')													
- Desencofre do asos. - final da história.			X										
HORA													

ANEXO XXVI – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V.
(9 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DOP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Monteiro
 DATA 9 de dezembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA Cetana ✓ SEXO F IDADE 4 A.
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios						
	5	4	3	2	1	EPS	EM	ES	EP	EMA	EA	MAI	EM	
HORA (0' - 2')														
- Apresentação do espaço na sala polivalente - Cântico da história - Início da dramatização			X											
HORA (2' - 4')														
- deserecção da ação - final da história			X											
HORA														

ANEXO XXVII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA C.
(9 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DOP - 2019/2020

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR..... Roberta Fontes
 DATA..... 9 de dezembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA..... Criança C...... SEXO..... F..... IDADE..... 5 A.
 N.º DE CRIANÇAS PRESENTES..... 25..... N.º DE ADULTOS PRESENTES..... 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FFS	FM	ED	EP	FMu	LAE	MAJ	CM
HORA (0' - 2')													
- Apresentação do espaço na sala polivalente			X										
- canção da história													
- Início da dinamização													
HORA (2' - 4')													
- desenhos da ação			X										
- final da história													
HORA													

ANEXO XXVIII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
T. (14 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DOP - Avaliações

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (Rede Pública)
 OBSERVADOR Rafaela Montecco
 DATA 14 de dezembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
 NOME DA CRIANÇA Criança T. SEXO F. IDADE 3 A.
 Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES 25 Nº. DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	TPS	EM	ED	EP	F.Mu	L.A.E	MAT	C.M.
HORA (Parte I)													
Apresentação do material e início		X											
Início da dinamização													
HORA (Parte II)													
Participação das crianças (3)		X											
HORA (Parte III)													
Envolvimento das 3 crianças em simultâneo		X											

ANEXO XXIX – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V.
(14 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DOP - 2019/2020

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR: Flávia Fontes
 DATA: 14 de dezembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA Criança V. SEXO F. IDADE 4 A.
 Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES 25 Nº. DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	5	4	3	2	1	FPS	FM	ED	EP	EM	LAS	MAT	CM		
HORA (Parte I)															
Apresentação do material e cenário. Início da dramatização		X													
HORA (Parte II)															
Participação das crianças (3)		X													
HORA (Parte III)															
Envolvimento das 3 crianças em simultâneo		X													

ANEXO XXX – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA C.
(14 DE DEZEMBRO DE 2020)

MANUAL DQP - Avaliações

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
 OBSERVADOR Marta Fontes
 DATA 14 de dezembro de 2020
 ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) _____
 NOME DA CRIANÇA Cecília E. SEXO F IDADE 5 A
 Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES 25 Nº. DE ADULTOS PRESENTES 4

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios						
	S	4	3	2	1	FPS	EM	ED	EP	EM	IAE	MAT	CM	
HORA (Parte I)														
Apresentação do material e cenário		X												
Início da dinamização														
HORA (Parte II)														
Participação das crianças (3)		X												
HORA (Parte III)														
Envolvimento das 3 crianças em simultâneo		X												

ANEXO XXXI – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA T.
(5 DE JANEIRO DE 2021)

MANUAL DQP - Avaliações

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
OBSERVADOR: Marla Fouteiro
DATA: 5 de janeiro de 2021
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
NOME DA CRIANÇA: Criança T. SEXO: F. IDADE: 3 A.
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES: 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES: 3

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento		Áreas de conteúdo / Domínios											
	5	4	3	2	1	FP5	EM	ED	EP	EMJ	LAE	MAT	CM	
HORA (0'-2')														
Apresentação do avental e breve diálogo acerca do mesmo e da história a dinamizar			X											
HORA (2'-4')														
Início da dinamização e apresentação das personagens (em feltro)			X											
HORA (4'-6')														
Fim da história e exploração dos animais em feltro			X											

ANEXO XXXII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA V.
(5 DE JANEIRO DE 2021)

MANUAL DO P - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
OBSERVADOR: Flávia Fontenele
DATA: 5 de janeiro de 2021
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
NOME DA CRIANÇA: Criança V. SEXO: f IDADE: 4A
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES: 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES: 3

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ <input checked="" type="radio"/> Tarde		Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios						
	5	4	3	2	1	FRS	F.M	ED	EP	E.Mu	LAF	MAI	CM	
HORA (0' - 2')														
Apresentação do avental e breve diálogo acerca do mesmo e da história a dramatizar.		X												
HORA (2' - 4')														
Início da dramatização. Apresentação das personagens (em feltro)		X												
HORA (4' - 6')														
Final da história e exploração dos animais em feltro		X												

ANEXO XXXIII – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
C. (5 DE JANEIRO DE 2021)

MANUAL DDP - Avaliação

**PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO Jardim de Infância (rede pública)
OBSERVADOR Marta Pontes
DATA 5 de Janeiro de 2021
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)
NOME DA CRIANÇA Criança C. SEXO f. IDADE 5 A.
N.º DE CRIANÇAS PRESENTES 25 N.º DE ADULTOS PRESENTES 3

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
	5	4	3	2	1	FP3	EM	ED	EP	EMa	LAE	MAT	CM
(M) Manhã/ <input checked="" type="radio"/> Tarde HORA (0' - 2') Apresentação do avental e breve diálogo acerca do mesmo e do histórico a analisar.													
HORA (2' - 4') Início da análise. Apresentação das personagens (em feltro)													
HORA (4' - 6') fim da história e exploração dos animais em feltro		X											

Nota: A criança C. apenas chegou a partir dos 4 minutos de análise.

ANEXO XXXIV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA DA SALA B

Entrevistadora: Antes de mais queria agradecer pela disponibilidade para responder a esta entrevista. No âmbito do meu relatório de mestrado, gostaria de perceber qual a sua conceção e opiniões acerca da mobilização de recursos e estratégias para a hora do conto. Posso gravar e registar a nossa conversa?

Educadora: Sim.

Entrevistadora: Gostaria então de conhecer um pouco do seu percurso profissional. Quantos anos de serviço tem e há quanto tempo exerce nesta instituição?

Educadora: Tenho 29 anos de serviço, e nesta instituição estou há 15 anos.

Entrevistadora: Então, na sua opinião, qual é a importância da literatura infantil para crianças em idade pré-escolar?

Educadora: Como vocês puderam verificar também, eu considero que as histórias são fundamentais e à medida que eu fui evoluindo enquanto educadora também, e que fui percebendo mais e conhecendo mais e até fazendo alguma formação nesta área, cada vez mais as histórias, mesmo que os projetos seja qual for a temática, a base dos projetos são sempre as histórias, pela forma como eu acho que elas podem desenvolver quase tudo nas crianças, mas também porque tem havido um forte investimento nas histórias infantis, que era uma coisa que antes não acontecia. Se eu me reportar à altura em que eu comecei a trabalhar, as histórias eram muito básicas, havia principalmente as histórias tradicionais e era aquilo que era mais explorado e que mesmo na minha formação inicial foi o que foi mais falado, e depois havia um ou outro autor que escrevia também já direcionado para crianças, mas hoje em dia há uma imensidão de histórias de muita qualidade, com uma ilustração extraordinária e que dá para abordar qualquer tema. Tem havido uma preocupação grande, mesmo em temas mais difíceis de trabalhar com crianças em idade de pré-escolar, de arranjar histórias de uma forma lúdica e divertida e leve, se abordem todo o tipo de temas com crianças desta idade e elas são sempre um bom mote para dar início seja ao que for, a qualquer projeto que nós estamos a trabalhar ou qualquer tema que nós queiramos abordar com crianças nesta idade.

Entrevistadora: E relativamente à hora do conto em si, qual é a importância que acha que tem?

Educadora: Para mim tem uma importância muito significativa tanto que eu faço-a todos os dias, e não abdicar da hora do conto e à medida que as crianças vão estando rotinadas no jardim, são elas que deixam de abdicar da hora do conto, porque se nos dias em que eu não faço hora do conto, eles próprios cobram esse momento, porque eu acho que para além de ser um momento de tranquilidade, onde eles repousam, onde eles pensam um bocadinho, onde eles refletem um bocadinho também, acho que há todo um mundo para descobrir nessa hora e que isso a partir de determinada altura e quando começam a ouvir histórias, eles começam a sentir falta quando isso não acontece, e isso acontece tanto em sala como agora. Foi engraçado ver que no Ensino à Distância isso acontecia também, em todas as videoconferências eles me pediam uma história se eu não contasse, mesmo que eu fizesse uma outra atividade: se eu fizesse ginástica, se fizesse

culinária, outra atividade qualquer, eles pediam-me sempre uma história também. Começa a ser um momento fulcral para eles e que até para a estabilidade deles, eles precisam daquele bocadinho em que estão ali, em que só ouvem, só disfrutam, imaginam, e acho que se torna fundamental para eles.

Entrevistadora: Apesar de eu já saber, qual é o momento do dia que valoriza para a realização da hora do conto?

Educadora: Pronto, eu conto sempre a seguir ao almoço, é uma prática já de há muitos anos, primeiro porque as crianças normalmente vêm da hora de almoço muito agitadas, e então é uma forma de elas se acalmarem, tudo aquilo que eu já referi anteriormente que a história provoca nas crianças é uma forma de começar a tarde. A tarde é sempre menos produtiva do que a manhã, então é uma forma de elas se concentrarem ali no que estão a ouvir e de desenvolver um bocadinho a criatividade e de as acalmar também.

Entrevistadora: Passando agora à parte dos recursos e das estratégias. Qual é a sua opinião relativamente aos recursos e estratégias que podem ser mobilizados durante esta hora do conto?

Educadora: Há imensos recursos que se podem mobilizar, desde aqueles que são mais conhecidos, mas contar só com o livro é sempre importante também, a presença física do livro é importante principalmente nesta época em que se começa a não valorizar muito o livro, porque há muitas histórias digitais, há muitas coisas que as crianças podem ir buscar a um computador e ver lá, mas eu acho que o livro é fundamental e perceber-se a importância do que é ter um livro com eles, o poder disfrutar principalmente da ilustração, que é muito mais rica quando nós a vemos do que quando olhamos para um ecrã onde ela está, então na literatura para a infância acho que é fundamental mesmo a presença física do livro. Depois há toda uma panóplia de formas de se contar histórias com recurso a outros materiais ou outras estratégias, desde os fantoches logo à partida que entusiasma muito as crianças e que são interessantes para contar; o avental de histórias como vocês fizeram, ou a manta das histórias que também acontece, também é possível desde Kamishibai como se chama, mas também o teatro de papel que eu tenho na sala e que de vez em quando criamos cenários para contar dessa forma; os feltros e depois colar a histórias; desde as sombras, há imensas formas de contar e todas elas são válidas e principalmente enquanto estratégias para captar a atenção das crianças, e se tivermos crianças mais novas, toda essa parte mais visual que se pode utilizar como estratégia para o conto de uma história, acaba por captar a atenção, e depois partir então mais para as palavras e para aquilo que a história quer transmitir.

Entrevistadora: Acabou por responder à questão seguinte que era: quais os benefícios desta utilização. Planifica a hora do conto?

Educadora: Planifico sempre porque gosto que as histórias se enquadrem dentro das temáticas que estamos a abordar. Nem sempre é possível fazer porque apesar de eu ter uma biblioteca muito vasta que poucas educadoras se calhar conseguem ter em jardim uma biblioteca tão vasta e tão rica como aquela que eu tenho, mas nem sempre conseguimos ter, se estamos a trabalhar um tema durante muito tempo acaba por se esgotarem um bocadinho os livros que estão relacionados com o tema, mas normalmente tento sempre

procurar uma história que tenha a ver com aquilo que nós estamos a trabalhar, nesta altura por exemplo vou contar a história do ladrão dos lápis de cor, visto que estávamos a trabalhar com os lápis de cera e com as borboletas que iremos continuar amanhã, e com este trabalho desta técnica com giz. Esta história relaciona-se com a temática, tal como para introduzir este trabalho eu achei que era interessante para a descoberta deles de um outro tipo de material e da explosão de cores da primavera que eles perceberam muito bem, contei antes duas histórias sobre borboletas, que foi a da Julieta e da Rita para introduzir para que depois surgisse a borboleta na sala como símbolo da primavera e acho muito importante que elas estejam relacionadas por isso planifico as estratégias, o recurso que vou utilizar e a história que vou contar, claro.

Entrevistadora: E qual é o instrumento que utiliza para planificar?

Educadora: Utilizo uma grelha tal como para o resto da planificação.

Entrevistadora: Quais são as suas intencionalidades educativas para a hora do conto?

Educadora: Varia dependendo daquilo que nós queremos com a história, mas logo à partida está a atenção e a concentração, que as histórias são excelentes para treinar atenção e concentração. Depois para a imaginação e para a criatividade, as histórias fazem as crianças voar para sítios que elas não conhecem e ao fim de um tempo se calhar nós nunca fomos à savana, mas com as histórias conseguimos imaginar como é que a savana é, por isso a criatividade é muito desenvolvida pelas histórias. Depois acaba por nos ajudar muito obviamente na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita porque ao fazermos a exploração da história estamos sempre a apelar à memória da criança, a que ela estruture as respostas, que o raciocínio dela se vá condensado e vá ficando mais coerente e depois claro depende, algumas histórias que eu conto servem para desenvolver por exemplo o domínio da Matemática, tenho histórias relacionadas com as formas geométricas, tenho outras onde fala de contagens e nesse caso desenvolvemos a matemática. Outras falam da savana, da floresta, e aí trabalhamos o Conhecimento do Mundo. Temos outras muito relacionadas com as rimas e aí estamos a trabalhar já a Linguagem Oral, por isso depende muito da história que nós estivermos a contar. Agora subjacente sempre à atenção e concentração, criatividade e imaginação, tudo isso está sempre subjacente, e tudo depende sempre da história que contamos, claro.

Entrevistadora: E tendo em conta este grupo de crianças específico, quando utiliza recursos ou estratégias diferentes para contar histórias, como é que é feita esta escolha?

Educadora: Tem, como ainda hoje viste, claro que tem a ver com as motivações deles. Às vezes são indutores, é verdade, porque muitas vezes e mais no início do ano as histórias servem como indutores para aquilo que nós queremos trabalhar com eles, desde histórias no princípio que estão mais relacionadas com as regras, com as rotinas, com histórias mais simples, porque os grupos estão muito ainda a iniciar-se nesta prática de conto de histórias. Depois já vamos diversificando um bocadinho mais, e vai também ao encontro daquilo que eles querem e daquilo que eles pedem, como aconteceu hoje com a história do X., como aconteceu ainda a semana passada com o F. que trouxe uma história que tinha mostrado durante o confinamento, com um tema que as crianças de repente falam e nem estava previsto mas eu penso e “olha há uma história sobre isto, amanhã contamos então esta história para vocês perceberem melhor o que é que

é isso que vocês estavam a perguntar”, e pode às vezes servir como indutor, como às vezes vai ao encontro dos interesses que eles mostram e daqueles que eles querem também.

Entrevistadora: E tendo em conta o contexto real pandémico que estamos a vivenciar, como faz a gestão deste momento? Por exemplo a utilização da máscara, ...

Educadora: Este contexto assim logo à partida eu vejo dois ou três fatores que se tornaram muito negativos no conto das histórias. A primeira é obviamente a máscara, tanto que eu recorri durante muito tempo à viseira, não é o ideal também, para além de que agora, e tendo em conta que voltámos a confinar novamente e agora a desconfinar parece-me mais assertivo neste momento usar efetivamente a máscara em vez da viseira, só que isso perde-se muito na nossa expressão facial, claro que nós tentamos complementar pelas vozes, pela entoação, mas não é a mesma coisa que era antes. Depois este contexto de pandemia por exemplo limitou o projeto que me agrada muito e que sempre agradou muito às famílias que era o projeto “Era uma vez”, que as crianças levavam uma história que elas gostassem da escola, ao fim de semana para casa para contar em família, para poderem ouvir a história em família e para partilhar com a família e foi um projeto que eu tenho há muitos anos e que sempre foi muito do agrado das famílias e das crianças. Eles estão fartos de me perguntar este ano quando é que nós começamos a fazer só que estar a levar e a trazer histórias que depois têm de estar em quarentena e que vão a casa de muita gente e depois volta a vir para a escola neste momento ainda não nos parece possível e limitou, porque era um forma de incentivar as famílias também à leitura, porque muitas destas crianças quando chegam ao jardim de infância eu acho que elas nunca ouviram uma história na vida delas, mas algumas não, têm por hábito ouvir histórias com os pais, mas muitas não têm e é uma forma de despertar o gosto nas famílias também pelo conto de histórias e neste momento é mais difícil de o conseguir fazer.

Entrevistadora: Poderia dar-me alguns exemplos de recursos e/ou estratégias que já utilizou na hora do conto? Sem ser o livro físico.

Educadora: Pronto, foi aquilo que eu falei há bocadinho. Temos o teatro de papel que eu utilizo, depois tenho os fantoches, tenho aquela quinta que mostrei uma vez com fantoches de dedo pequeninos e que depois vamos criando histórias com eles...

Entrevistadora: Quando nós chegámos à prática também tinha feito o capuchinho vermelho com adereços.

Educadora: Sim, comigo a usar o próprio disfarce, também já fizemos outras com os ursos. Depois lá está, nesta fase é mais complicado nós usarmos às vezes alguns dos recursos. Desde as histórias de sombras também, fiz por exemplo no *A que sabe a Lua*, fizemos nesta sala no escuro, e a Lua aparecia projetada num foco de luz e eles tentavam como os animais chegar até ela, pronto e muitas outras.

Entrevistadora: No meu relatório, para fazer a análise dos dados, vou utilizar a Escala do Envolvimento de Leavers. Está familiarizada com esta escala?

Educadora: Não muito.

Entrevistadora: Então a escala pretende analisar o envolvimento das crianças através de níveis e tendo em conta os sinais corporais, sem as crianças terem de verbalizar. Mas tendo em conta que se trata de envolvimento, qual é a sua opinião acerca do impacto destes recursos diferentes para as crianças se irem envolvendo mais nas histórias, mesmo quando são questionadas.

Educadora: São importantes precisamente por causa daquilo que eu já referi há bocado também, de para eles ganharem o gosto pela história, convém que ela não seja sempre contada da mesma maneira, e que eles percebam que tudo isto é um universo mágico e que pode ser recriado e depois fazer a ligação com o teatro, nós próprios com o nosso corpo recriarmos a história também, o teatro e a dança são importantes aqui também, eles também têm essa experiência, nomeadamente na dança em que a professora também utiliza uma história por exemplo para fazer toda uma coreografia com eles e que é importante que eles percebam que nós nos podemos expressar de várias maneiras e que o nosso corpo tem formas de expressão também. Tudo isso vai fazer com que eles ganhem um gosto maior e que se envolvam muito mais no conto da história também, e é importante que eles se sintam parte integrante da história também. Às vezes devemos só ouvir a história, só a palavra e aquilo que lá está, outras vezes devemos envolvê-los a que eles possam participar com gestos, com uma canção, o final por exemplo quando as histórias rimam eles já encontrarem a palavra que vem a seguir, é importante que eles se sintam envolvidos dentro da história.

Entrevistadora: E quais são os desafios que um educador de infância pode encontrar durante o momento da hora do conto?

Educadora: O principal e que eu acho que é muito bom é quando os grupos começam a estar muito habituados às histórias e quando gostam muito, eles descobrem tudo o que há dentro da história e então a história as vezes prolonga-se ali durante muito tempo porque eles próprios encontram mais e procuram mais coisas lá dentro. Eu já tive grupos com quem eu costumava dizer que nós sabíamos quando a história começava, mas nunca sabíamos quando é que a história ia acabar, porque eles esmiuçavam todos os pormenores da ilustração, do texto, de tudo ao pormenor e depois é conseguir, porque há muitas crianças que continuam interessadas mas depois há outras que podemos começar a perder em determinada altura pelas diferenças de idades, então é o saber dosear ali quando é que estamos a esticar demasiado o tempo de exploração e de imagem e disso tudo, para não perdermos o grupo, para eles não perderem o interesse, pelo menos os mais pequenos.

Entrevistadora: Então e relativamente ao papel da educadora durante os momentos da hora do conto?

Educadora: É esse mesmo, é o de mediar. Nós devemos deixar ir a história ao sabor deles também, daquilo que eles querem mais sobre ela, mas é depois o de mediar isso e saber ver quando estamos a ir um bocadinho longe demais. Para além das escolhas que acho que é fundamental o papel do educador passa um bocadinho por aí também, porque nem todas as histórias são boas para contar em determinadas idades, há histórias que não fariam sentido ser contadas a determinados grupos, enquanto que eu tenho grupos a quem já contei essas histórias. O papel do educador é precisamente esse, é perceber neste contexto e com este grupo que eu tenho, se esta história faz sentido ou não. Há histórias que eu há anos que não as conto, enquanto depois no ano a seguir tenho um grupo já diferente e onde aquela história faz todo o sentido.

Entrevistadora: Por exemplo, há muitas pessoas que acham que às vezes é fundamental ler só para as crianças estarem mesmo no momento de ouvir e não haver aquele momento de diálogo no momento de pós leitura. Na sua opinião, é sempre fundamental haver esse momento de diálogo?

Educadora: Não é sempre. Nem tem de ser. Aliás, para mim, é errado nós pensarmos que quando vamos contar uma história, que depois a seguir as crianças têm de responder sobre ela, é errado. Há histórias às vezes que eu conto e a seguir não faço pergunta nenhuma sobre ela, a mensagem era muito clara, eles perceberam e era só o ouvir pelo ouvir. E houve uma vez uma formação, e nós vamos aprendendo com o tempo, com um professor que eu adorei, e adorei a formação, aprendi muito sobre histórias com essa formação e onde ele nos disse logo à partida: se vocês chegam a um grupo de crianças seja no pré-escolar, seja no primeiro ciclo, e dizemos às crianças “Olha, agora vamos ouvir a história com muita atenção porque a seguir vou fazer perguntas.” Neste momento, já perdemos o grupo. Isto não faz sentido nenhum, foi o que ele nos disse, perdeu-se o gosto pela história, porque estamos a dar logo ali outra intencionalidade que não é ouvi-la, que não é fruir daquele momento, estamos a dar logo uma intencionalidade que é de avaliar, de ir a seguir “percebeste ou não percebeste?”, “ouviste ou não ouviste?”, e não tem de haver uma exploração obrigatória.

Entrevistadora: Até porque eles acabam por dialogar muito no durante.

Educadora: Exatamente e às vezes é explorado o durante e normalmente eles mostram-nos quando querem explorar mais a história.

Entrevistadora: Exato. Por exemplo, ao longo destes momentos, já de certeza que teve alturas em que achou que a estratégia não era a adequada.

Educadora: Acontece, e se for preciso altera-se as estratégias sempre que for necessário. Já houve histórias que eu contei de determinada maneira e depois pensei “eu achei que isto ia resultar muito bem e não resultou nada, se calhar tenho de arranjar aqui outra forma de a contar porque isto assim não resulta”.

Entrevistadora: Também já respondemos um bocado a isto que é que tipo de aprendizagens fundamentais é que as crianças estão a adquirir nestes momentos?

Educadora: Tudo aquilo que nós já dissemos, depende muito da história.

Entrevistadora: De que forma é que a organização, planificação e estes recursos ou estratégias poderão influenciar estas aprendizagens?

Educadora: Influenciam porque nós à partida quando estamos a planificar sabemos quais é que são os principais handicaps do grupo, sabemos a que crianças queremos chegar e que precisamos de pôr mais a falar e a prestar mais atenção ao que estamos a dizer, que temas é que queremos desenvolver, porque ao estarmos a planificar e a arranjar estratégias por exemplo para captar as crianças mais pequenas, estamos a envolver essas crianças dentro do conto da história, e isso dá-nos uma perceção muito mais global, de o que é que a história vai provocar no grupo.

Entrevistadora: E tendo em conta que é um grupo heterogéneo, a gestão tem de ser ainda feita de uma maneira diferente.

Educadora: Exatamente. Toda a gestão num grupo heterogéneo, não só das histórias como de tudo, tem de ser muito mais bem feita. A planificação implica realmente nós pensarmos muito bem em tudo o que fazemos para ser funcional, para conseguir continuar a levar os mais velhos num crescendo de curiosidade e não ser demasiado básico para que eles percam o interesse, mas que seja acessível aos mais pequenos para os conseguirmos começar a puxar mais para cima.

Entrevistadora: Até porque nos aconteceu muitas vezes os mais velhos já conhecerem a história, mas era sempre uma oportunidade de mostrar os mais novos.

Educadora: Exatamente, e há ali sempre qualquer coisa de novo que eles descobrem, essa é a parte importante que as crianças percebem, é que por mais vezes que a gente oiça uma história, há sempre alguma coisa que nos escapou e que às vezes quando as ouvimos pela segunda vez, já não interpretamos da mesma maneira e eles próprios às vezes chegam a essa conclusão, “eu não tinha visto isto!” ou “eu não tinha visto esta parte da imagem” ou “eu não tinha percebido que isto acontecia”, porque quando nós ouvimos a primeira vez é aquele impacto de ouvir, claro que capta muito bem o grupo, mas depois o ouvir outra vez, vão encontrar outros pormenores, tal como nós depois também é uma preparação para sermos bons leitores mais tarde, porque há livros que eu já li mais do que uma vez, e isso foi porque me foi inculcido o gosto pela leitura e por essa descoberta quando eu leio pela segunda vez com outros olhos já não é igual ao primeiro.

Entrevistadora: Então imaginando uma situação ideal, sem pandemia, sem limitações externas, tendo todos os recursos à disposição, como é que idealiza este momento, tendo em conta sempre os recursos e estratégias?

Educadora: Não é muito diferente daquilo que nós fazemos, eu acho que até já diversifico bastante as estratégias que utilizo nesta hora. Claro que depois há coisas que nos apetecia fazer e que não é possível, e que este contexto nos limita, porque era bom que nós pudéssemos usufruir de outros espaços, sair mais vezes do contexto de sala e contar mais vezes noutro sítios. Antes, quando voltámos, eramos para ir ao agrupamento, naquele relvado que eles têm cá fora, sentarmos lá com umas mantas, contar a história ali também, é um contexto diferente que eles gostariam. As idas à biblioteca para os meninos mais velhos, estão a fazer muita falta, nós tivemos a nossa animadora da biblioteca a vir contar uma história quando regressámos do confinamento. Ela contou uma história comigo, entrou nas videoconferências comigo para contar histórias, eles gostam muito de a ouvir porque ela tem imenso jeito, e traz sempre histórias diferentes para eles. Quando voltámos do confinamento ela veio cá fazer um piquenique de histórias com eles na sala, e quando eu disse que ela vinha cá, o X. ficou imediatamente muito irritado e disse “isto não é justo”, e eu “então não gostas de ouvir a P.?” e ele disse “eu gosto de ouvir a P., mas não é justo porque ela pode vir aqui e nós não podemos ir à biblioteca.” E ele tem razão, porque estes meninos que vêm de há três anos sabem que esta era uma prática recorrente, nós íamos muitas vezes à biblioteca, às vezes para assistir a atividades, às vezes só para ir requisitar livros, que acho que é uma coisa importante para estes meninos que vão para o primeiro ciclo, principalmente o perceber que nós não temos que ter os livros todos, e que

podemos ir a um sítio que nos empresta os livros e depois devolvemos, e acho que este é um processo importante para eles, e neste momento a biblioteca ali não me permite levar o grupo todo, porque são vinte e cinco meninos e não pode ter tantos utilizadores, para além de que tem os meninos de lá que já é muito difícil de gerir com os de lá para irem, e eles sentem muita falta destes estímulos, tal como também já aconteceu noutras anos nós irmos à Fnac por exemplo, ir com o grupo, a Fnac faz uma atividade com eles, compramos uma ou duas histórias que nós gostamos, e o ver, o sentir os livros, a forma como estão expostos, isso é importante para eles e neste momento também não acontece. Íamos lá, ouvíamos uma história lá, e claro que isto para eles é muito rico e que agora não o conseguimos fazer.

Entrevistadora: E por fim, literatura infantil numa palavra.

Educadora: Voar, se calhar. É possível que para mim seja aquilo que mais conseguimos com a literatura infantil, é isso mesmo. É estar onde não chegaríamos sem os livros.

Entrevistadora: Muito obrigada!

