

Da Creche ao Jardim de Infância: Brincar e

aprender com os *Media*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Bárbara Freitas Nóbrega

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, maio 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que, mesmo distantes, sempre depositaram muita confiança em mim e acreditaram, em todos os momentos, que iria alcançar os meus objetivos. Obrigada por todos os telefonemas repletos de consolo e motivação. Agradeço de coração todos os sacrifícios que fizeram para me possibilitar seguir o meu sonho.

Às minhas irmãs Carolina e Matilde que sempre me motivaram através de palavras que transbordavam amor, cumplicidade e carinho. Conseguimos, manas!

Ao Miguel, que esteve presente em todos os momentos desta jornada, que nunca me deixou fraquejar e sempre me incentivou a continuar, muito obrigada.

À Margarida, minha amiga e companheira, por ter caminhado de mãos dadas comigo ao longo destes dois anos. É incrível a cumplicidade que construimos. Obrigada por todos os momentos que ficarão sem dúvida para sempre no meu coração.

À Inácio, companheira, confidente e amiga. Obrigada por acreditares sempre em mim ajudando-me a dar o meu melhor e a ver a vida com outros olhos. Terás para sempre um lugar especial no meu coração.

À professora Maria José Gamboa por todo o apoio que me deu desde o primeiro dia, pela sua disponibilidade, partilha e ensinamentos. Obrigada pelas palavras de incentivo que se tornaram imprescindíveis para terminar mais ciclo da minha jornada.

Às educadoras cooperantes, obrigada por todos os ensinamentos e partilhas que serão fundamentais para a minha vida pessoal e profissional. Às crianças pelo amor demonstrado, obrigada por me darem a certeza de que ser Educadora de Infância é a melhor e mais gratificante profissão.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry, 1959

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e procura ilustrar, de forma reflexiva, algumas das aprendizagens e experiências educativas por mim vivenciadas no percurso formativo das crianças. O relatório encontra-se dividido em três partes principais. A parte I é composta pela dimensão reflexiva em contexto de creche onde apresento, a caracterização do meio, do grupo de crianças dos tempos pedagógicos e ainda a importância do ciclo de ação pedagógica.

A parte II diz respeito ao contexto de Jardim de Infância I e subdivide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo contém de igual modo uma dimensão reflexiva, onde apresento a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças, o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e suas implicações, o papel do ciclo de ação pedagógica e ainda a descrição de um projeto dinamizado com o grupo de crianças seguindo a metodologia de trabalho de projeto. O segundo capítulo contempla a dimensão investigativa que tem por base um estudo de investigação-ação desenvolvido em torno da temática da Educação para os *Media* em contexto de jardim de infância. Este estudo de carácter qualitativo visa assim conhecer as concepções das crianças do jardim de infância acerca do universo dos *media*, especificamente das notícias. De um modo global, os resultados determinam a importância de o educador de infância construir precocemente ambientes lúdicos de contacto com os *media*, potenciando condições pedagógicas de envolvimento das crianças e de um potencial de ação com este universo, permitindo-lhes, assim, transformarem-se em consumidores esclarecidos e produtores de texto jornalístico, especificamente de notícias.

Por fim, a parte III é composta pela dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância II onde exponho e reflito sobre algumas aprendizagens e experiências vividas neste contexto.

Palavras-chave

Ciclo de ação pedagógica, Educação para os *Media*, Metodologia de trabalho de projeto, Notícias, Literacia, Ludicidade.

ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice is part of the Master's Degree in Pre-school Education and seeks to illustrate in a reflective way some of the learning and educational experiences that I have experienced in the formative journey of children. Part I is composed with a reflective dimension in the context of daycare where I present the characterization of the environment, of the group of children of pedagogical times and the role of the cycle of pedagogical action.

Part II concerns the context of Kindergarten I and is subdivided into two chapters. The first chapter also contains a reflective dimension, where I present the characterization of the activity room and the children's group, the *Reggio Emilia* pedagogical model and its implications, the role of the pedagogical action cycle and also the description of a project dynamized with the children's group, following the project work methodology. The second chapter considers the investigative dimension based on an action-research study developed around the theme of Media Education in a kindergarten context. This qualitative study aims to learn about the conceptions of kindergarten children about the media universe, specifically the news. Overall, the results determine the importance of the kindergarten teacher building early playful environments for contact with the media, enhancing pedagogical conditions of involvement of children and a potential for action with this universe, thus enabling them to become informed consumers and producers of journalistic text, specifically news.

Finally, part III is made up of the reflective dimension in the context of Kindergarten II where I expose and reflect on some learning and experiences lived in this context.

Keywords

Cycle of pedagogical action, Media Education, Methodology of project work, News, Ludicity.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	xi
Índice de Esquemas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de ensino supervisionada em contexto de creche.....	2
Capítulo 1 – Dimensão reflexiva	2
1.1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças	2
1.2. Organização do tempo na creche: aprender com as rotinas.....	4
1.3. O ciclo pedagógico – Observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.....	6
Parte II – Prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância I.....	11
Capítulo 2 – Dimensão reflexiva	11
2.1. Caracterização da sala de atividades	12
2.2. Caracterização do grupo de crianças	13
2.3. Modelo pedagógico <i>Reggio Emilia</i> e suas implicações.....	15
2.4. Observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão – Fundamentos e princípios educativos.....	17
2.5. Abordagem de trabalho por projeto.....	21
2.5.1. Uma experiência com a metodologia de trabalho por projeto – À Descoberta dos Mapas	21
Capítulo 3 – Dimensão Investigativa.....	29
3.1. Introdução	29

3.2. Enquadramento Teórico.....	31
3.3. Metodologia de investigação	40
3.4. Procedimentos	43
3.5. Apresentação, análise e discussão de resultados.....	57
3.6. Conclusões e Limitações do Estudo	73
Parte III – Prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância II.....	75
Capítulo 4 – Dimensão reflexiva	75
4.1. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças: Caracterização do grupo	76
4.2. O papel das dimensões pedagógicas: Espaço, materiais e tempo	78
4.3. Brincar e aprender com as letras no jardim de infância	84
4.4. Uma nova experiência com a metodologia de trabalho por projeto.....	86
4.4.1. Aprendizagens potenciadas pela metodologia de projeto.....	92
Conclusão	93
Bibliografia.....	94
Anexos.....	99
Anexo I – Intencionalidades Inerentes às rotinas das crianças da sala Gaudí.....	100
Anexo II – Reflexão 1: 18 a 26 de setembro de 2018.....	100
Anexo III - Provocação com animais na sala polivalente.	107
Anexo IV - Crianças a explorar os livros na provocação realizada nos dias 3 a 5 dezembro 2018.....	107
Anexo V - Exemplo de Instrumento de Avaliação Utilizado Em Contexto de Creche	109
Anexo VI - Reflexão 2: 4 a 6 de março de 2019	110
Anexo VII - Planificação 8: 6 a 8 de maio de 2019.....	112
Anexo VIII - Registos fotográficos da proposta realizada no dia 6 de maio de 2019	113
Anexo IX – Guião da 1.ª e 2.ª entrevista semiestruturada.....	113
Anexo X - Autorização	115

Anexo XI – 1. ^a Entrevista realizada às crianças C., F., J., A.....	116
Anexo XII – 2. ^a Entrevista realizada às crianças C., F., J., A.	120
Anexo XIII - Planificação do dia 28 de outubro de 2019.	124
Anexo XIV - Reflexão 1: 17 a 25 de setembro de 2019	126
Anexo XV - Documentação pedagógica realizada no âmbito do projeto.	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Fotografia 1 - Exploração do mapa da Cidade de Leiria.	25
Fotografia 2 - Composição visual do Castelo de Leiria.....	26
Fotografia 3 – Crianças dão a conhecer as suas composições visuais.	26
Fotografia 4 - Construção da Cidade de Leiria com materiais de fim aberto.	27
Fotografia 5 - Construção da Cidade de Leiria com materiais de fim aberto.	27
Fotografia 6 - Exploração dos diversos meios de difusão de notícias	47
Fotografia 7 - Exploração dos diversos meios de difusão de notícias	47
Fotografia 8 - Crianças representam através do faz-de-conta os profissionais dos <i>media</i>	47
Fotografia 9 - Em entrevista com os profissionais da instituição.....	50
Fotografia 10 - Em entrevista com os profissionais da instituição.....	50
Fotografia 11 - Crianças interpretam os papéis dos profissionais de jornalismo.	52
Fotografia 12 - Crianças interpretam os papéis dos profissionais de jornalismo.	52
Fotografia 13 - Divulgação do noticiário "Telepessoas" na sala polivalente da instituição.	53
Fotografia 14 - Divulgação do noticiário "Telepessoas" a todos os intervenientes do processo educativo.	53
Fotografia 15 - Crianças exploram diferentes textualidades.	87
Fotografia 16 - Crianças exploram diferentes textualidades.	87
Fotografia 17 – Crianças decoram as molduras através dos recortes e colagens.	90

Fotografia 18 - Ilustração criada pela L. alusiva ao Natal.	90
Fotografia 19 - Crianças surpreendidas ao constatarem que o livro explorado tinha sido realizado pelas mesmas.	91
Fotografia 20 - Crianças surpreendidas ao constatarem que o livro explorado tinha sido realizado pelas mesmas.	91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Contribuições das crianças no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto	23
Tabela 2 - Apresentação da intervenção pedagógica e respetivos objetivos.....	54
Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	56
Tabela 4 - Concepções da criança C. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.....	57
Tabela 5 - Concepções da criança F. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.	61
Tabela 6 - Concepções da criança J. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.....	65
Tabela 7 - Concepções da criança A. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.....	69
Tabela 8 - Contribuições das crianças no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto.	88

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Fases do microestudo.....	45
---------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e procura ilustrar, de forma reflexiva, algumas das aprendizagens e experiências educativas por mim vivenciadas, entre setembro de 2018 a janeiro de 2020 em três contextos educativos distintos: Creche e Jardim de Infância do sector privado e Jardim de Infância do sector público. Ao longo do relatório apresento ainda um pequeno estudo de investigação-ação desenvolvido em torno da Educação para os *Media*.

Ser educador é ser observador, investigador, provocador de novas experiências e desafios de aprendizagem, é ser um mediador e impulsionador da aprendizagem e consequente desenvolvimento holístico das crianças. Ser educador abrange uma multiplicidade de papéis, tornando-se inequívoco que ao longo do percurso profissional deste docente as estratégias, adaptações e alterações sejam efetivamente consideradas com vista ao bem-estar integral das crianças. Deste modo, ao longo do presente relatório, serão também evidentes alguns destes processos vivenciados no decorrer dos diversos contextos de prática pedagógica.

Nesta ordem de ideias, este documento apresenta-se dividido em três partes distintas. A primeira parte é referente à Prática Pedagógica em contexto de Creche, onde se destacam pontos considerados relevantes, tais como, a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, a importância da organização do tempo na creche e ainda, o papel do ciclo de ação pedagógica.

A segunda parte faz referência ao contexto de Jardim de Infância I e subdivide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo contém, de igual modo, uma dimensão reflexiva, em que selecionei alguns pontos que considere pertinentes nomeadamente: a caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças, o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e suas implicações, o papel do ciclo de ação pedagógica e ainda a descrição de um projeto dinamizado com um grupo de crianças seguindo a metodologia de trabalho de projeto. O segundo capítulo contempla a dimensão investigativa que tem por base um estudo de investigação-ação desenvolvido em torno da temática da Educação para os *Media* em contexto de jardim de infância. Este capítulo contém uma breve introdução na qual é

apresentada a motivação para o estudo, a pergunta de partida e respetivos objetivos. De seguida será apresentado o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a descrição do estudo e opções metodológicas, os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como os procedimentos, e a técnica de análise de dados. Segue-se posteriormente a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões do estudo e suas limitações.

A terceira parte diz respeito ao contexto de Jardim de Infância II, na qual se destacam também pontos considerados pertinentes no decorrer da prática pedagógica.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva que se segue tem por objetivo mencionar algumas das experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica no contexto de creche. Esta mostra-se essencial para a minha formação, pois, permite-me continuar a desenvolver a minha capacidade crítica no que concerne às experiências vivenciadas e aos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a prática pedagógica, tendo como objetivo primordial melhorar intervenções futuras. Para o efeito, num primeiro momento irei realizar uma breve apresentação do contexto educativo e do grupo de crianças, seguindo posteriormente para a importância da organização do tempo na creche e ainda o ciclo pedagógico de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, pertencente ao 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu no Colégio Infantil *Cubo Mágico* situado na freguesia dos Marrazes, nomeadamente nos Marinheiros. Esta instituição assume a filosofia educacional *Reggio Emilia* em que as “As relações constituem o alicerce sobre o qual se edifica o projeto pedagógico [...]” (Malaguzzi, 2001, citado por Formosinho, et al., 2018, p 95).

A instituição dá resposta a duas valências: Creche e Jardim de Infância. A creche é composta por cinco salas sendo uma delas o berçário, quanto ao pré-escolar, este é composto por três salas. A prática de ensino supervisionada concretizou-se na *Sala Gaudí* e esta caracterizava-se por ser um espaço amplo, com cores neutras e luminoso. No interior, encontravam-se elementos que nos remetiam para a natureza, a título de exemplo: troncos, pinhas, flores, canas e outros. A presença destes recursos, também os naturais, permite ao educador um envolvimento das crianças num contexto desafiante e harmonioso. A sala onde me encontrava a realizar a prática pedagógica era uma sala de creche, intitulada como a *Sala Gaudí* e era composta por dezoito crianças, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino e as idades variavam entre os 24 e os 36 meses. Todas as crianças viviam com os seus pais e provinham de Leiria ou dos seus arredores.

No que concerne ao **desenvolvimento motor**, todas as crianças já tinham adquirido a marcha. Algumas possuíam ainda a agilidade de correr e saltar, no entanto, outras evidenciavam uma maior dificuldade neste sentido. Por vezes, depois do almoço, as crianças deslocavam-se à sala pelas escadas, tornando-se perceptível alguma destreza em subir os degraus, um de cada vez, colocando um pé após o outro no mesmo degrau.

Relativamente ao controle da motricidade fina, nos momentos de brincadeira livre, era evidente a capacidade de as crianças segurarem e manipularem vários objetos de dimensões distintas (bolas, puzzles, legos, lápis de cor, carrinhos, etc.). Nos momentos de alimentação, quase todas as crianças comiam autonomamente com garfo e colher, contudo, e embora num número inferior, algumas crianças usavam garfo e faca, dependendo dos dias. Em síntese, as crianças precisavam apenas da ajuda por parte de um adulto quando o solicitavam ou quando se recusavam a comer sozinhas.

Quanto ao **domínio cognitivo**, mais concretamente em relação à linguagem é de salientar que, algumas crianças comunicavam apenas através da verbalização de algumas palavras. Este era um comportamento perfeitamente normal, designado de fala telegráfica que se caracteriza pela “Forma precoce de uso de frases compostas de apenas algumas palavras essenciais.” (Martotorell, 2014, p. 136), ou seja, as crianças utilizavam apenas algumas palavras e essas surgiam consoante a importância atribuída pelas mesmas. Contrariamente, algumas crianças estabeleciam um diálogo claro, fluente e extenso com uma construção frásica mais desenvolvida. Utilizavam artigos (o/a/um/uma), proposições (no/na/em), conjunções (e/mas), plurais, terminações de

verbos, tempo passado dos verbos e a forma do verbo ser, contudo, algumas não verbalizavam o prenome pessoal “eu”, referindo-se com o seu nome próprio. Para o desenvolvimento da linguagem saliento que o meio familiar e escolar são imprescindíveis. Para o efeito, há uma necessidade constante de contactos, comunicação verbal e trocas efetivas entre adultos e crianças.

Quanto ao **desenvolvimento psicossocial**, e no que respeita às relações sociais, algumas crianças da *Sala Gaudí* mostravam-se ansiosas quando separadas da sua figura vinculativa, no entanto, tentávamos minimizar este estado emocional demonstrando afeto e empatia, transmitindo em simultâneo, segurança e conforto. Relativamente à sociabilidade com outras crianças, os conflitos eram extremamente frequentes, geralmente devido às questões de partilha. Para o efeito, as nossas estratégias de intervenção pressupunham a necessidade de ajudar “[...] as crianças a resolver os conflitos e a tornarem-se mais conscientes do impacto das suas ações sobre os outros.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 90).

De um modo global, as crianças do grupo eram curiosas e mostravam-se dispostas em participar em todas as propostas educativas realizadas. Estas tinham como principais interesses explorar a área da casinha e do faz-de-conta, a área da garagem e das construções, brincar com os animais, explorar e escutar histórias e, nos espaços exteriores da instituição, andar no escorrega, brincar com bolas e explorar os vários elementos pertencentes à cozinha de lamas.

1.2. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA CRECHE: APRENDER COM AS ROTINAS

A creche deve promover o desenvolvimento holístico e harmonioso da criança através de propostas educativas diversificadas que favoreçam a criação de relações positivas, entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Os tempos pensados para a organização do dia das crianças são uma dimensão particularmente relevante para qualquer educador. Efetivamente os dias devem ser organizados “[...] em torno de rotinas diárias que proporcionem ambientes agradáveis e aprendizagens enriquecedoras.” (Freitas, et al., 2016, p. 131), tornando-se necessário respeitar as rotinas de cada criança, “[...] numa postura valorizadora dos tempos, de cuidados um para um.” (Silva, 2019, p. 16).

Segundo Cordeiro (2015) “É essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar, porque a seguir ao A vem o B, e por aí fora... [...]” (Cordeiro, 2015, p. 286). Assim, o grupo de crianças da *Sala Gaudí* possuía uma rotina consistente que se dividia em diferentes momentos, de acordo com as necessidades básicas das crianças. Ao tomarmos consciência da rotina das crianças, fomos desafiadas pela professora supervisora a planificar intencionalidades inerentes aos diferentes momentos do dia das crianças. Não poderei deixar de mencionar que este exercício foi extremamente importante, pois, para além de nos permitir compreender que a rotina é “[...] mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar.” (Evans & Ilfield, 1982, citado por Post & Hohmann, 2011, p.193), permitiu uma ação consciente nos diversos momentos vivenciados com as crianças da *Sala Gaudí*, nos quais todas as experiências eram consideradas fundamentais ao desenvolvimento holístico das mesmas.

No decorrer da prática pedagógica observei que todos os momentos da rotina das crianças mantiveram a sua constância. Esta foi planeada pela educadora cooperante e interiorizada gradualmente pelas crianças, desenvolvendo nas mesmas “[...] um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado [...]” (Hohmann & Weikart, 1997 citado por Oliveira, et al., 2016).

Mediante o exposto, as nossas planificações seguiram também a lógica da rotina implementada pela educadora. Assim, o dia era organizado em onze momentos sendo eles o acolhimento na sala de atividades no qual as crianças exploravam livremente as diversas áreas da sala de atividades, seguido do tempo para arrumar os materiais utilizados. Depois era o tempo de acolhimento na área da manta no qual cantávamos a canção dos bons dias e as crianças comiam o *snack*. Posteriormente eram implementadas as propostas educativas mais ou menos orientadas nas quais realizávamos atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, no entanto todas elas tinham como objetivo primordial o desenvolvimento holístico das crianças. Seguidamente as crianças tinham o momento para a higiene e alimentação. Após a alimentação era novamente o momento da higiene, seguido do momento de descanso. Depois de finalizado o descanso, as crianças seguiam para o momento de higiene e, posteriormente para o momento do lanche da tarde. Por fim, era então o momento da despedida no qual as crianças exploravam o espaço exterior, a *Piazza* ou as

diversas áreas da sala de atividades até que as famílias se deslocassem à instituição. Destaco que as intencionalidades inerentes aos diversos momentos constituintes da rotina foram sendo alteradas mediante as necessidades e comportamentos observados no grupo de crianças (Anexo I).

No decorrer do tempo de permanência na instituição tive o privilégio de observar o modo como as crianças se apropriavam gradualmente das rotinas. Por exemplo a M. após o momento destinado à arrumação dos materiais utilizados pelas crianças, deslocava-se autonomamente para a área da manta e permanecia sentada à espera das outras crianças para que, em conjunto, pudéssemos prosseguir para o momento da canção dos bons dias. Com esta ação a criança aparentava saber que para iniciarmos um novo dia cantávamos primeiramente os bons dias na área da manta. A I. e a L. após o tempo de higiene deslocavam-se autonomamente para a sala de atividades, para os seus catres, aparentando desde modo compreender que aquele era o momento destinado ao descanso.

Todas as crianças foram também evoluindo neste sentido e, todos os momentos que ao início causavam perturbações nas mesmas, passaram a ser realizados de forma tranquila permitindo-me vivenciar de perto a importância da rotina intencionalmente planeada pela educadora, “[...] e conhecida pela criança, de forma a proporcionar-lhe autonomia na sua ação e oportunidade de prever a sucessão dos vários momentos que organizam o dia.” (Freitas, et al., 2016, p. 134).

1.3. O CICLO PEDAGÓGICO – OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

A observação é um dos alicerces fulcrais para a construção de práticas educativas de excelência. Como refere Parente (2012) “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar aprendizagens das crianças.” (Parente, 2012, p. 5). Por outras palavras, ao longo da Prática Pedagógica a observação foi indispensável para proporcionar experiências de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e necessidades manifestadas no grupo de crianças e acima transcritas na sua caracterização. Saliento que apesar de a observação ter estado presente em todos os momentos, as três primeiras semanas foram destinadas apenas para este efeito e, estas

foram cruciais para perceber todas as características de um meio escolar tão único e distinto daqueles que outrora experienciei. Recordo-me que muitos foram os pensamentos de incertezas, como é possível constatar segundo o excerto da primeira reflexão:

“Como posso estar preparada para trabalhar uma metodologia tão única como *Reggio Emilia*? Estarei preparada para criar experiências educativas segundo o modelo *Reggio Emilia* que vão ao encontro das necessidades destas crianças?”

(Anexo II - Reflexão 1: 18 a 26 de setembro de 2018)

No entanto, e apesar de todos os receios iniciais, encararei desde início a prática pedagógica como um desafio repleto de aprendizagens essenciais à minha formação enquanto futura educadora. Considerando que utilizámos a observação participante como instrumento de recolha de dados, foi-nos possibilitada a oportunidade de participar ativamente em todas as rotinas das crianças, resultando rapidamente numa relação de proximidade com o grupo.

Atendendo que os educadores de infância devem realizar observações intencionais e escutar cada uma das crianças garantindo “[...] que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias.” (Parente, 2012, p. 5), eu o meu par pedagógico definimos rapidamente focos de observação para uma melhor compreensão de todo o meio envolvente. Para o efeito, focámo-nos em observar as crianças nos momentos de brincadeira livre, com intuito de perceber os interesses manifestados de modo a adequar práticas futuras.

Inicialmente senti imensas dificuldades nesta fase do ciclo pedagógico, pois, para além de não possuir ainda uma capacidade reflexiva imediata decorrente das observações realizadas, não detinha conhecimentos suficientes no que concerne às características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Parente (2012) refere que é fundamental que todos os educadores de infância e os profissionais que trabalham em creche possuam conhecimentos em relação ao “[...] desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, conhecimentos sobre os conteúdos de aprendizagens [...] sobre cada criança para ser capaz de planificar [...]”. (Parente, 2012, p. 8). Como tal, só após estudarmos e compreendermos todos os fatores inerentes à construção de boas práticas, se tornou mais fácil dar uso à escuta ativa e gradualmente a nossa capacidade reflexiva

evoluiu. Aos poucos detivemos a capacidade de planificar propostas educativas ricas e estimulantes que foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças tendo em consideração o modelo pedagógico *Reggio Emilia*.

Nas escolas para a infância de *Reggio Emilia* “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador», juntamente com a equipe [...]”. (Edwards, et al., 2016, p. 148). Este possui a particularidade de se transformar para “[...] acompanhar o crescimento e os interesses das crianças e para provocar novos desafios e novos interesses.” (Fomosinho, et al., 2018, p. 101). A organização do espaço é essencial para criar relações interpessoais positivas, potencializar a autonomia, provocar a curiosidade tornando-se um facilitador de aprendizagens (Portugal, 2012). Por esse motivo, os espaços projetados para as propostas educativas eram meticulosamente planeados e analisados possuindo a particularidade de poderem ser alterados consoante as necessidades manifestadas no grupo de crianças. Nesse sentido, procurámos explorar as potencialidades dos diferentes espaços da instituição. Por exemplo, observado em vários momentos distintos o interesse das crianças em relação aos animais, decidimos criar um ambiente de selva (Anexo III) numa das salas polivalentes da instituição, através de sons de animais, ramos, folhas, troncos, animais de brincar, livros infantis com ilustrações de animais, etc., e ainda um retroprojektor para que as crianças explorassem as sombras e o espaço como pretendessem.

É de destacar que alguns dos profissionais da instituição contribuíram para que a criação do espaço se tornasse possível. As educadoras das salas disponibilizaram-se para nos emprestar materiais (representações de animais, troncos, ramos, pedras, livros com ilustrações de animais, etc.) e os proprietários da instituição contribuíram com algumas árvores. No decorrer da proposta educativa, quando as crianças observaram os animais de plástico no corredor corriam para os segurar, surgindo em simultâneo gritos e gargalhadas de entusiasmo. Posteriormente e ao se depararem com a “Selva” algumas crianças entravam calmamente observando o espaço, enquanto outras corriam para segurar os animais afirmando: *Animais! Animais!* Aquando da exploração, ocorreram muitas reações distintas: algumas crianças escondiam os animais por detrás das árvores, atiravam os animais para as árvores, colocavam os mesmos no retroprojektor para observar a sombra, comparavam animais iguais, mas de tamanhos distintos afirmando ser a mãe e a filha, exploravam os animais em mesa, etc. Posteriormente, quando introduzimos livros infantis com ilustrações de animais, as crianças correram para junto

dos mesmos folheando-os (Anexo IV). Para além de observarem as ilustrações, comparavam-nas com os animais de plástico evidenciando um ar extremamente surpreso, afirmando: *Olha, encontrei! É igual*, ao que eu respondia: *Ah! Pois é! Como se chama esse animal? Será que há outros?* E, foi então através deste diálogo, que as crianças criaram associações entre as ilustrações dos animais e as representações de plástico e vinham ter connosco mostrando as suas conquistas com um ar radiante.

Não poderei deixar de mencionar que aquando da organização dos espaços refletia no modo como algumas propostas educativas implicam efetivamente um grande esforço por parte do educador, no entanto, tornava-se tudo tão gratificante quando observava os sorrisos, o espanto, a surpresa e o maravilhamento das crianças. Através das reações obtidas, compreendi que independentemente das crianças e dos contextos educativos, o meu papel enquanto educadora deverá passar sempre por criar ambientes repletos de encantamento que permitam reações semelhantes àquelas que observei e vivi com as crianças da *Sala Gaudí*.

Na mesma linha de pensamento, a minha postura perante a dinamização das propostas educativas foi também influenciada em função do papel do educador no contexto em questão. Visto que *Reggio Emilia* se assume como uma pedagogia participativa, o educador é considerado um ser responsável que “[...] representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta [...]” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 51). Como tal, compreendi como as interações entre crianças e adultos são realmente indispensáveis para criar um clima de segurança, harmonia e tranquilidade. As crianças procuravam-me naquelas que eram as suas brincadeiras e muitas das vezes criavam momentos de trocas afetivas. Perceberam que eu era uma parte integrante da *Sala Gaudí* e foi realmente extraordinário como através desta aproximação e interação a minha atitude modificou substancialmente perante a dinamização das propostas e ao longo de todas as rotinas das crianças. Tudo começou a fluir de uma forma natural, tornando-se mais fácil criar contextos que refletiam a imagem da criança como um ser competente “[...] capaz de interagir, questionar, investigar e agir sobre o ambiente que a rodeia.” (Formosinho, et al., 2018, p. 98).

A par do desenvolvimento sentido, no que diz respeito à observação, planificação e intervenção, passou a haver a necessidade de realizarmos avaliações para tornar visíveis

as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Esta fase do ciclo pedagógico foi encarada como um desafio. Foram necessárias pesquisas, leituras de artigos e diálogos com a professora supervisora e com a educadora cooperante de modo a clarificar algumas concepções. Saliento que apesar de a avaliação ser realizada de forma distinta na instituição, a educadora mostrou-se disposta em orientar-nos, auxiliando-nos naquelas que fossem as nossas fragilidades. Esta deu-nos a conhecer o modo como realizava as avaliações e apesar de apresentarem algumas disparidades existiam também pontos semelhantes que foram sem dúvida fundamentais para o nosso conhecimento.

Com a finalidade de implementarmos o ciclo pedagógico, e atendendo que a observação “[...] constitui-se como a estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas [...]” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24) inseríamos nas planificações questões que clarificavam o nosso foco de observação. Inicialmente estas eram redutoras visto que eram apenas de resposta fechada: sim ou não, ou seja, não eram suficientemente abrangentes para compreendermos todos os aspetos inerentes ao desempenho das crianças. Posteriormente e após sermos elucidadas em relação a esta fragilidade tonou-se mais fácil a recolha de informações significativas sob a forma de registos escritos, fotográficos e videográficos. Todas estas informações foram imprescindíveis para prosseguirmos com o preenchimento de grelhas de avaliação (Anexo V) que tinham como objetivo primordial criar condições de interpretação e consequentes respostas educativas às necessidades manifestadas. Por exemplo, na semana de 10 a 12 de dezembro, a proposta educativa realizada tinha como objetivo a criação de contextos de exploração que envolvessem diferentes elementos que produzissem sons alusivos ao Natal. Para o efeito, após o *snack*, colocámos uma mesa de exploração no centro da manta repleta de materiais alusivos ao Natal (esferovite, fitas, guizos, sinos, etc.) e, rapidamente todas as crianças com ar intrigado aproximaram-se para observar e sentir todos os elementos que nela se encontravam. Após permanecerem algum tempo a manipular todos os recursos, algumas crianças simplesmente retiraram as fitas, os guizos e os sinos deixando somente a esferovite. E, apenas com um material à partida tão simples, as crianças envolveram-se de diferentes maneiras. Algumas delas sopravam observando o mesmo a esvoaçar, outras colocavam este recurso nos seus cabelos e algumas crianças tiveram ainda a iniciativa de inserir os carrinhos na mesa de exploração enchendo-os e esvaziando-os com a esferovite. Após refletirmos e avaliarmos o comportamento das crianças compreendemos que estas

necessitavam de contextos de exploração que envolvessem as primeiras noções de cheio e vazio. Assim, na semana de 7 a 9 de janeiro planificámos uma proposta que envolveu novamente a mesa de exploração. Esta continha terra e recipientes com o objetivo de levar as crianças a explorar os recursos ao mesmo tempo que adquiriam as primeiras noções de cheio e vazio.

Mediante o exposto, compreendi que a avaliação é tida como uma parte fundamental da ação dos profissionais de educação de infância, pois, fornece

“[...] informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/ envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

No decorrer da prática pedagógica, a reflexão constituiu-se como um dos alicerces fundamentais para a construção de boas práticas. Através desta construí a minha identidade como futura educadora e modifiquei muitas das conceções em relação ao contexto de creche.

Como futura profissional da área da educação, as minhas práticas diárias deverão assentar em torno do ciclo pedagógico tendo com objetivo primordial o desenvolvimento holístico de cada criança através de experiências de aprendizagem ricas e estimulantes que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. A importância de considerar este ciclo pedagógico desafia o educador a tomar decisões em conformidade com as características individuais de cada criança, do grupo e do contexto.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva que se segue refere-se à Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância I, realizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2018/2019. Destaco que este semestre foi, para mim, uma descoberta de algo novo, visto que nunca havia contactado com esta realidade.

Assim, nesta segunda parte do relatório consta a dimensão reflexiva composta pela caracterização da sala de atividades, a caracterização do grupo de crianças, o modelo pedagógico *Reggio Emilia* e suas implicações, observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão – fundamentos e princípios educativos, a abordagem de trabalho por projeto e ainda a descrição de um projeto dinamizado com o grupo de crianças da *Sala Pessoa* seguindo esta metodologia de trabalho.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A prática pedagógica em contexto de jardim de infância ocorreu na mesma instituição que a prática pedagógica em contexto de creche, ou seja, no *Colégio Infantil Cubo Mágico*, nomeadamente na *Sala Pessoa*. Esta localizava-se no piso 1 da instituição e caracterizava-se por ser um espaço amplo, com cores neutras, luminoso e convidativo, decorado essencialmente com elementos que nos remetiam para a natureza (vasos com flores e plantas, rochas, troncos, etc.).

Considerando que “O ambiente educativo é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o [terceiro educador], juntamente com a equipe”. (Edwards, et al., 2016, p. 148), o espaço pedagógico da *Sala Pessoa* era flexível variando de acordo com os interesses e motivações das crianças. Possuía várias áreas repletas de materiais pedagógicos, “[...] de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças [...]” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7), sendo elas: a **área de reunião** na qual se encontravam tapetes e bancos e onde eram vividos verdadeiros momentos de partilha e reflexão em grande grupo, geralmente no momento de acolhimento na parte da manhã. A **área das ciências** considerada um dos espaços privilegiados para o ensino experimental das ciências, contendo tubos de ensaio, pipetas, lupas, etc. A **área dos jogos** na qual era possível encontrar jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, puzzles, legos, entre outros. A **área da natureza** que continha diversos elementos naturais como por exemplo, plantas naturais, pedras, etc.

A **área da biblioteca** na qual era possível encontrar diversos livros de diferentes formatos, tamanhos e conteúdos. Esta é uma área fulcral para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é a partir do contacto com o material impresso que estas “[...] simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens,

ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira.” (Hohmann & Weikart, 1997, citado por Marchão, 2013, p. 29).

A **área de trabalho** era composta por uma mesa quadrangular com cadeiras em redor. Esta mesa possuía ainda de suporte um móvel com gavetas transparentes repleto de recursos de escrita. A **área do faz-de-conta** localizava-se no primeiro andar da “Casa da Árvore” e continha uma casa de bonecas e miniaturas e um fantocheiro. Todos estes recursos permitiam que as crianças se relacionassem entre si, enquanto desenvolviam e estimulavam em simultâneo a criatividade, a imaginação, a linguagem e a comunicação.

No piso 0 da “Casa da Árvore” localizava-se a **área da construção** na qual as crianças tinham à sua disposição caixas de madeira com diferentes materiais (blocos de madeira, tubos de cartão, caixas de cartão, cones de plástico, cones de cartão, etc.) e a partir dos mesmos desenvolviam a capacidade de resolver problemas, a concentração, a criatividade e a imaginação.

A sala possuía ainda uma **área de informática** composta por um computador que permitia a realização de pesquisas por parte das crianças, familiarizando-as em simultâneo com os meios de comunicação. Por fim a **área da pintura** era constituída por duas molduras de madeira que serviam de suporte às folhas de pintura. Continha também diversas tintas e pincéis que as crianças poderiam fazer uso sempre que pretendiam.

Os diferentes espaços foram organizados pela educadora em conjunto com as crianças e a auxiliar de ação educativa mediante o processo de observação, e “[...] escuta das opiniões e sugestões das crianças [...]” (Silva, et. al., 2016, p. 17). Todos eles tinham como objetivo a aprendizagem ativa oferecendo às “[...] crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo pertencente à *Sala Pessoa* era constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Das 23 crianças 12 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Especificamente, ao agregado familiar, todas as crianças viviam com os seus pais e provinham de Leiria ou dos seus arredores.

No que concerne ao **desenvolvimento motor**, o grupo de crianças da *Sala Pessoa* apresentava comportamentos motores expectáveis para as suas idades. Mais concretamente em relação às **habilidades motoras amplas**, todas as crianças possuíam a destreza de pedalar nos triciclos, jogar à bola, correr e saltar. No decorrer das propostas educativas realizadas no âmbito da expressão motora, era também notória a facilidade do grupo em andar ao longo do banco sueco, saltar por entre os arcos, a pé-coxinho e a pés juntos.

Relativamente ao controle da **motricidade fina**, nos momentos de alimentação todas as crianças manipulavam os talheres não necessitando do auxílio dos adultos. Nos tempos de brincadeira livre era evidente a capacidade de manusear com perícia as tesouras realizando em simultâneo, cortes no papel ou no cartão com precisão. Todas as crianças detinham também a capacidade de utilizar com perícia todos os materiais disponibilizados para a escrita e desenho.

Ao nível do **desenvolvimento cognitivo**, o grupo era extremamente comunicativo, participativo e evidenciavam imenso interesse pelo faz-de-conta. Nas suas brincadeiras imitavam situações que lhes eram próximas, tal como por exemplo, animais, famílias, príncipes e princesas, permitindo-lhes exprimir ideias ou sentimentos.

Quanto ao **desenvolvimento linguístico**, foi notório um desenvolvimento na construção frásica por parte das crianças. Estas passaram a utilizar frases cada vez mais complexas e elaboradas, uma vez que, no período pré-escolar as crianças tendem a aumentar o seu léxico através do mapeamento rápido, no qual lhes é permitido absorver rapidamente o significado de uma palavra quando a ouvem apenas uma ou duas vezes. As crianças coordenavam frases com uma sequência lógica nas quais era notória a presença de conjunções, preposições e artigos (gramática e sintaxe). Importa igualmente referir que estas conjugavam também os verbos em quase todos os tempos, parecendo confirmar que até aos 5 anos a criança “[...] vai aprender a conjugar os verbos em quase todos os tempos, incluindo o futuro e o conjuntivo, utilizando várias vezes a forma passiva nas suas narrativas.” (Avô, 1988, p.69).

Por fim, no que respeita ao **desenvolvimento psicossocial**, quase todas as crianças da *Sala Pessoa* envolviam-se em brincadeiras a pares, enquanto outras crianças evidenciavam um maior interesse em brincar lado a lado, sem participarem na mesma

brincadeira. No decorrer da prática pedagógica foi também evidente uma evolução na questão das partilhas dos brinquedos bem como na capacidade de cooperação, entreajuda e respeito para com os outros, visto que, as crianças destas idades tornam-se mais sensíveis para com os sentimentos dos outros. As emoções evoluem conforme o desenvolvimento cognitivo da criança e a compreensão destas mesmas emoções são importantes para o processo de socialização.

De um modo global, as crianças do grupo caracterizavam-se por serem extremamente curiosas e mostravam-se disponíveis para participar em todas as propostas educativas planeadas. Os interesses das crianças eram extremamente diversificados, verificando-se o uso de todas as áreas da sala de atividades, no entanto, importa referir que todas as crianças mostravam imenso entusiasmo pela dinamização de atividades experimentais. No espaço exterior era notório o envolvimento das crianças do sexo masculino no futebol, sendo que as crianças do sexo feminino criavam inúmeras situações de brincadeira através do jogo simbólico.

2.3. MODELO PEDAGÓGICO REGGIO EMILIA E SUAS IMPLICAÇÕES

O modelo pedagógico *Reggio Emilia* nasceu em Itália, na cidade de *Reggio Emilia* após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, fruto da força dos cidadãos em proporcionar às crianças uma educação de qualidade. “Nesta iniciativa participam como voluntárias as famílias, principalmente, as mães das crianças, unidas por um forte sentimento de cooperação e colaboração.” (Formosinho, et al., 2012, p. 110). Loris Malaguzzi ao ter conhecimento deste inovador modelo pedagógico acaba por ficar fascinado e envolve-se, iniciando um trabalho de equipa, no qual os docentes detinham as mais variadas filosofias educacionais. O principal objetivo passou por “[...] compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, constituindo-se assim o ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional *Reggio Emilia*.” (Formosinho, et al., 2012, p. 110). É de evidenciar que desde os primórdios Malaguzzi foi guiado consoante as crenças de vários teóricos que contemplavam a criança como um ser ativo e competente, protagonista da sua própria aprendizagem e conseqüente desenvolvimento. E, para tal a experiência orientada por Malaguzzi tornou-se um enorme sucesso mundial, pois, uma das premissas desta abordagem pedagógica consiste no “[...] direito a uma educação de qualidade, que promove todas as potencialidades das

crianças e dos adultos, num clima de bem-estar com harmonia e alegria.” (Formosinho, et al., 2018, p. 95)

Considerando que o Colégio Infantil o Cubo Mágico acredita que “[...] a existência de princípios, objetivos, métodos e marcos de referência permitirão manter e proporcionar um percurso com sentido, partilhado por todo o colégio, [...]” (Mágico, s.d., p. 1), a instituição assume o modelo pedagógico *Reggio Emilia* proposto por Malaguzzi. Para o colégio esta é uma abordagem inspiradora e motivante que “[...] devolve a esperança de acreditar numa educação para todos, feita por todos, num espaço educativo aberto aos outros, onde as relações são a base para toda a aprendizagem.” (Mágico, s.d., p. 1). Cada criança é vista como um ser único e individual, e todas as identidades, ritmos e valores são respeitados. O espaço exterior é considerado fundamental para o desenvolvimento da criança. Este “[...] oferece um potencial ilimitado às crianças. Torna-se um local onde podem relaxar a mente, inspirar-se, mergulhar fundo num mundo de imaginação. É um sítio onde podem desenhar, criar e explorar. As possibilidades são infinitas.” (Hanscom, 2018, p. 100). Adquirem a competência de resolver problemas e conseqüentemente a criatividade aumenta. Explorar a natureza, sujar e experimentar são considerados fatores cruciais que conduzem a uma educação mais livre e aberta, as crianças adquirem confiança em si mesmas, desafiam os seus próprios ritmos e aprendem a adaptar-se às várias situações por meio das brincadeiras.

As famílias fazem parte das vivências escolares das crianças, a escola funciona como um espaço de partilhas e descobertas. A relação com a família é assim “[...] um elo fundamental da dinâmica educativa estruturando a sua metodologia educativa no relacionamento e na participação da família onde escola, professor e família interagem para atingir o mesmo objetivo.” (Louro, 2013, p. 55).

Como mestranda, identifiquei-me com a referida abordagem e com os seus dez princípios orientadores, ou seja, os principais pilares de toda a prática educativa: O olhar sobre a criança, as cem linguagens, os encontros – relacionamentos, capacidade de escuta, aprendizagem progressiva, trabalho com projetos, documentação, ambientes, espaços, papel do educador e envolvimento tanto familiar como com a comunidade. Apesar desta identificação com os princípios atrás referidos, foram imensos os receios e desafios inerentes a esta nova experiência profissional, no entanto, assumi rapidamente

uma atitude de observadora, como é possível constatar no excerto relativo à segunda reflexão semanal,

“Saliento que a par das semanas anteriores, ao longo desta semana, utilizámos também a observação participante, como meio privilegiado para a recolha de dados que serão fundamentais para a criação de propostas educativas que considerem os interesses e as necessidades das crianças [...]”

(Anexo VI- Reflexão II: 4 a 6 de março de 2019)

Malaguzzi (1998) possuía a convicção de que “[...] para ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento [...] o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças.” (Formosinho, et al., 2012, p. 115).

Mediante o exposto, a minha ação considerou também a imagem da criança como um ser competente, repleta de interesses e necessidades que necessitavam de ser correspondidos, tendo como ponto de partida o ciclo pedagógico de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.

2.4. OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO – FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Tal como em contexto de creche, na educação pré-escolar a ação do profissional de educação de infância deve alicerçar-se segundo uma intencionalidade educativa que pressupõe uma reflexão no que respeita às finalidades e objetivos das suas ações pedagógicas bem como a sua organização. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação [...]” (Silva, et al., 2017, p. 5).

Refletindo primeiramente em relação à observação, esta caracteriza-se por ser uma fase crucial à construção de uma ação consciente e sólida, visto que, tal como referem Portugal e Leavers (2018), é fundamental “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros, etc.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 8). Esta deverá ser realizada de forma minuciosa, uma vez que se constitui como a estratégia mais privilegiada na avaliação. Nesta fase é fulcral recolher

evidências das crianças através de registos (anotações, narrativas, registos videográficos, imagens, fotos, produções das crianças), que deverão ser organizados, analisados, interpretados e refletidos para que todas as informações obtidas fundamentem o sentido da planificação, ação educativa e a própria avaliação.

Destaco que ao analisar os princípios orientadores presentes no modelo curricular da instituição, o quarto pilar intitulado *Capacidade de Escuta* encontra-se inerente ao processo de observação. Este afirma que “Escutar é uma prática que valoriza a criança, o que ela tem para dizer, ao mesmo tempo que alimenta a reflexão, o sentido de grupo e orienta a ação educativa.” (Mágico, s.d., p. 3). Para tal, a nossa ação considerou a observação e a escuta ativa com o objetivo primordial em compreender os interesses, as motivações e as necessidades das crianças para contextualizar e projetar a ação educativa. Em conjunto registávamos nos nossos diários de bordo ocorrências significativas das crianças e posteriormente interpretávamo-las e refletíamos dando origem às planificações semanais. Recordo-me de uma situação na qual no momento da manhã, uma criança levou para a instituição, com entusiasmo, uma história infantil da autoria de Mafalda Brito, intitulada *O Menino do Lapedo*, querendo-a partilhar com os pares. A mestranda, correspondendo aos interesses das crianças, optou por ler a história, sendo de evidenciar que ao longo da leitura as crianças permaneceram fascinadas em torno das ilustrações, nomeadamente, as representações de pinturas rupestres.

Atendendo à observação realizada e considerando que “O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (Formosinho, et al., 2012, p. 32), na semana seguinte, no dia 6 de maio, a proposta educativa planeada teve como enfoque a exploração da história *O Menino do Lapedo* (Anexo VII). Após a projeção e leitura da história as crianças visualizaram uma compilação de pinturas rupestres, e à medida que as observavam o entusiasmo foi imediato, espelhado nas suas verbalizações: “Eles desenhavam mesmo muitos animais!” “Mas espera lá, eles não tinham folhas?” “Os homens das cavernas viviam mesmo mesmo nas cavernas?” “Então, mas como é que eles tinham as tintas?”

Após as contribuições das crianças, com objetivo de criar contextos de resposta ao interesse manifestado suscitando, em simultâneo, curiosidade e desejo de participar, em

minigrupo, o grupo teve também a oportunidade de criar tintas, “como as dos nossos antepassados” tendo como recursos elementos naturais (especiarias, água, etc.), para que pudessem experienciar e explorar uma forma distinta de criar materiais de pintura e pintar (Anexo VIII).

A planificação é assim um processo realizado mediante as observações e de acordo com o que o educador conhece de cada criança. Esta fase implica uma reflexão em relação às intenções ou finalidades educativas bem como as formas de as concretizar e/ ou adequar ao contexto nunca esquecendo as especificidades do grupo e de cada criança, tendo também em consideração a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspetivas de outros profissionais e famílias (Portugal & Laevers, 2018).

Sinto que evoluímos imenso nesta fase do ciclo pedagógico em relação ao contexto de creche. Outrora as planificações eram realizadas consoante as observações semanais, no entanto, neste novo contexto, também devido ao nível de desenvolvimento das crianças, as planificações para além de incluírem evidências inerentes ao processo de observação, relativas aos interesses e necessidades das crianças, continham os contributos orais das mesmas, uma vez que a sua participação, pela palavra, se destacava relativamente às crianças de creche.

Tendo descoberto o que interessava às crianças e como estas compreendem o mundo, planificámos uma proposta educativa na qual, através dos mapas (mapa mundo, mapa da europa e mapa de Portugal), recolhemos e registámos evidências para as seguintes questões: “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como vamos saber?”. No decorrer desta proposta os contributos das crianças foram fundamentais. Em jeito de exemplo, destaque-se que assim que demos a conhecer o mapa da Europa, o T. entusiasmado afirmou saber que se tratava de um mapa mundo porque tinha países na sua constituição. Posteriormente e após questionarmos as crianças se estas conheciam os continentes, o T. afirmou: “No início eles tavam todos juntos, mas depois caiu um meteorito e eles ficaram todos separados.” Confirmando que à medida que a criança intervinha, as outras crianças demonstravam também interesse em descobrir e colocavam mais questões que deram início a um trabalho por projeto, tendo este como objetivo primordial corresponder aos interesses manifestados pelo grupo de crianças e alargar os seus conhecimentos sobre o mundo.

Mediante o exposto e uma vez que criança *Reggio* é “[...] protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações que cria e de perceber os poderes dos seus pensamentos através da união de todas as linguagens: expressiva, comunicativa e cognitiva.” (Formosinho, et al., 2012, p. 129), as planificações são construídas através das interações e diálogos “[...] que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social em que estão integrados.” (Rinaldi, 2006, citado por Formosinho, et al., 2012 p. 129).

Não poderei deixar de referir que a minha forma de intervenção com o grupo de crianças se alterou de maneira inequívoca. A minha atitude questionadora evoluiu imenso para que as crianças pudessem participar efetivamente, no processo de planificação, visto que “[...] O papel do educador/a passa por criar espaço no qual a criança possa escutar-se a si própria e possa comunicar a escuta que fez de si. (Formosinho, et al., 2012, p. 48). Todos os aspetos inerentes à dinamização de boas práticas docentes como o tempo, o espaço e as interações eram pensados ao pormenor de modo a garantir aprendizagens significativas e o conseqüente desenvolvimento das *cem linguagens* das crianças. Estas são seres “[...] competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, [...] (Malavasi & Zocатели, 2018, p. 8), que requerem um adulto que “[...] se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir;” (*Idem*).

No decorrer do semestre, as reflexões semanais contiveram sempre aspetos inerentes ao processo de avaliação. Esta foi uma estratégia fulcral à dinamização de boas práticas, pois, o facto de refletirmos e fundamentarmos as observações relativas ao processo de avaliação potenciou-nos a capacidade de criar propostas educativas adequadas às necessidades de cada criança. Por exemplo, no âmbito da expressão motora, tornando-se evidente que algumas crianças não cumpriam as regras dos jogos motores dinamizados, sentimos necessidade de observar, refletir e avaliar as situações com intuito de criar contextos adequados às necessidades das crianças. É assim evidente que avaliar

“(...) consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. Por isso, planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.” (Silva, et. al., 2016, p. 13).

Neste processo avaliativo, a educadora cooperante deu-nos a oportunidade de conhecermos um portefólio de avaliação de uma das crianças da *Sala Pessoa*. À medida que o explorávamos a mesma abordava o modo como recolhia as evidências de aprendizagem e a importância do rigor comunicacional e estético. O meu fascínio foi imediato e, para tal, pretendo incluir esta ferramenta em práticas futuras.

2.5. ABORDAGEM DE TRABALHO POR PROJETO

A pedagogia de trabalho por projeto visa essencialmente a criação de contextos de resposta a eventuais problemas que poderão surgir dos interesses das crianças, ou seja, é “[...] uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, et al., 1989, citado por Vasconcelos, et al., 2012, p. 10). Os educadores deverão deter uma perspetiva de que as crianças são “[...] indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir [...]” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 8). Nesta metodologia de trabalho é dada a oportunidade à criança para: 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, etc.

Mediante o exposto, no âmbito da prática pedagógica foi-nos possibilitada a oportunidade de experiencarmos esta metodologia tão fascinante na qual a criança assume o papel central. Para o efeito, todo o trabalho foi orientado mediante as fases do trabalho por projeto definidas por Vasconcelos, et al., (2012) nomeadamente: *Definição do Problema; Planificação e Lançamento do Trabalho; Execução; Avaliação/Divulgação*.

2.5.1. UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – Á DESCOBERTA DOS MAPAS

O projeto *À Descoberta dos Mapas* surgiu mediante o processo de observação a partir do qual, se tornou evidente um verdadeiro interesse por parte das crianças da *Sala Pessoa* em torno dos Mapas e bandeiras dos diversos países que compõem o nosso mundo. Este interesse foi observado em diversos momentos, tais como, por exemplo,

quando as crianças traziam de casa mapas, atlas e livros infantis relacionados com os países e quando, tendo como recursos os mapas, desenhavam autonomamente as bandeiras dos diversos países, tornando-se evidente o prazer e a fruição sentida pelas crianças.

Uma vez que “O primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas.” (Formosinho, et al., 2012, p. 127), a educadora cooperante, ao observar o crescente interesse das crianças, deu-lhes a conhecer um novo recurso, um mapa da Europa e, a par da sua intervenção, instantaneamente, surgiram dúvidas, afirmações e interrogações por parte das crianças: “É um mapa do Mundo!” “Uau tantos mundos!” “O outro mapa é maior que este.” “Olha, neste mapa também tem muitas bandeiras!” “Os mapas são iguais?” “Aquele mapa é maior e tem cores diferentes!” “Onde está Portugal?” “Portugal tem quantos lugares?” “Portugal está dentro de Leiria?”, etc.

Mediante o processo de observação percebemos rapidamente o fascínio das crianças e, em conjunto, partimos à descoberta dos mapas, através de um projeto magnífico que passo a apresentar.

Na **Fase I- Definição do Problema** “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo [...]” (Vasconcelos, et al., 2012). Partindo deste pressuposto, explorámos em conjunto os diversos Mapas (Mapa Mundo; Mapa da Europa; Mapa de Portugal), uma vez que algumas das afirmações das crianças (transcritas anteriormente) evidenciavam alguma confusão. Com intuito de estabelecer uma clara relação entre os três mapas, desafiámos as crianças no sentido de nos tornarmos investigadores, lançando a pergunta: *E que tal nos transformarmos em investigadores e com as nossas lupas investigarmos os nossos mapas?*. O J. , uma criança que dominava o código escrito, tomou a iniciativa de proceder à leitura dos títulos dos mapas e a partir da sua intervenção, as crianças rapidamente descobriram que os três recursos eram diferentes.

Contudo, apesar da intervenção fascinante do J. o facto dos mapas apresentarem escalas díspares contribuiu efetivamente para que algumas crianças permanecessem confusas, declarando: “Portugal é mais grande que o mundo?” “Portugal também está no outro

mapa?” “Mas ali Portugal é pequenino!” o que nos levou à estratégia inicial, ou seja, desafiámos, uma vez mais, as crianças a utilizarem as lupas para que a partir deste recurso observassem, através dos sentidos, o modo como é possível manusear a lupa e aumentar e diminuir os países que compõem os mapas.

Posteriormente, adotámos outra estratégia, na qual tomámos a iniciativa de através do faz-de-conta fingirmos que recortávamos o mapa de Portugal e que com as nossas mãos o conseguíamos diminuir para o colarmos no mapa da Europa. Por sua vez, realizámos o mesmo processo com o mapa da Europa remetendo-o para o mapa Mundo, criando assim uma relação entre os três mapas. Apesar de termos plena consciência de que esta estratégia poderia ser efetivamente abstrata para as crianças, uma vez que não permitiu observar verdadeiramente através dos sentidos os diferentes mapas, o nosso objetivo passou por criar uma relação entre todos os mapas, levando as crianças a compreenderem que nós vivemos num país denominado Portugal, que se encontra dentro de um continente designado Continente Europeu e que o Continente Europeu faz parte da constituição do nosso Mundo.

Dado que nesta fase o educador/a pode em conjunto com as crianças realizar uma teia inicial (Vasconcelos, et al., 2012), elaborámos posteriormente um mapa conceptual com as questões *O que sabemos?*; *O que queremos saber?*; *Como vamos saber?* de modo a compreender as conceções iniciais e as motivações das crianças (Ver Tabela 1).

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos saber?
<ul style="list-style-type: none"> • “Há muitos países!” • “Os países têm bandeias todas diferentes.” • “A bandeira de Portugal é verde, vermelho e tem uma bolinha amarela no meio.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Leiria é um país?” • “Portugal está dentro de Leiria?” • “Quantos mundos há?” • “Os mapas são todos iguais?” • “Quantos lugares tem o nosso país?” • “Leiria tem mapa?” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Podemos ver mapas.” • “Podemos ver no computador da sala!” • “Vemos em livros.” • “Podemos perguntar aos pais.”

Tabela 1 - Contribuições das crianças no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto

Posteriormente, seguiu-se a **Fase II- Planificação e Lançamento do Trabalho**, a partir da qual, em conjunto com as crianças planeámos o modo como iríamos encontrar as respostas levantadas no mapa conceptual. Para o efeito, na área da reunião, em grande grupo as crianças deram as suas sugestões, afirmando por exemplo que poderiam

descobrir mais sobre Portugal e Leiria através dos diálogos com as famílias, do computador, dos livros, etc. É ainda de destacar que nesta fase, o nosso papel enquanto educadoras passou por organizar o grupo, aconselhando, orientando, gerando ideias e registando as sugestões das crianças.

Após a Fase II, seguiu-se a **Fase III- Execução**, e nesta colocámos em prática o que havíamos planeado na fase anterior, com intuito de obter respostas às questões levantadas pelo grupo de crianças. Para o efeito, atendendo à curiosidade das crianças em descobrir o nosso País, no dia 25 de março através da projeção do mapa de Portugal, partimos numa “viagem” repleta de novas descobertas, a partir da qual, as crianças tiveram a oportunidade de observar, através dos sentidos, algumas características inerentes ao mapa de Portugal, por exemplo, contar o número de regiões e ilhas que compõem o nosso País, quais as regiões maiores e as mais pequenas do mapa, a localização da cidade de Leiria, bem como as regiões que se encontram perto da mesma, etc.

No decorrer desta proposta, tornou-se extremamente gratificante verificar o modo como todas as crianças participavam ativamente, declarando: “Ah eu nasci em Coimbra!” “Olha, eu já vivi ali no Porto!” “Eu adoro ir de férias ao Algarve.” “Eu no verão tive na Madeira com os meus pais!” “Tantos lugares? Uau!” “Qual é aquela ali? É bem grande!”, tornando-se um claro indicador de que a proposta estava efetivamente a ir ao encontro das necessidades e motivações das crianças. Após a exploração do mapa, a L. questiona-nos: “Posso desenhar o mapa?”, pelo que, face a esta fabulosa intervenção, optámos por colocar papel cenário fixado à parede para que esta pudesse efetivamente desenhar o mapa. É de salientar que assim que a L. iniciou o contorno das regiões do mapa de Portugal, outras crianças juntaram-se à mesma e em conjunto criaram o mapa de Portugal da *Sala Pessoa*.

Ainda no decorrer deste momento, a criança C. sugere uma nova ideia: “Porque que não fazemos as peças para um puzzle gigante de Portugal?” Perante a sua intervenção e uma vez que “O educador tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos. As crianças lideram o trabalho que se desenvolve e os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas [...]” (Hoyuelos, 2004, citado por Formosinho, et. al., 2012, p. 131), optámos por desenhar e recortar em cartão todas as regiões do mapa de Portugal. Entretanto surgiu uma nova proposta educativa, a partir da qual todas as crianças tiveram a

oportunidade de levar para as suas casas a representação de uma região de Portugal, para que em conjunto com as suas famílias as explorassem, decorassem com elementos característicos dessa mesma região e, posteriormente, dessem a conhecer as suas descobertas aos seus pares, desenvolvendo em simultâneo um sentimento de pertença e uma valorização pelo património português.

Evidenciamos que no momento dedicado à partilha das descobertas realizadas pelas crianças em conjunto com as suas famílias, estas demonstraram uma verdadeira descontração em dar a conhecer ao grupo o que haviam descoberto, resultando conseqüentemente num diálogo fluído entre crianças e adultos repleto de novas aprendizagens: “Ah, eu já fui aí!” “Eu já comi ovos moles, mas não gostei.” “Eu já comi uma Brisa do Lis.” “Olha é o castelo de Leiria!” “Olha a minha mãe já falou do castelo de Guimarães e eu vi um vídeo.” A dada altura o T. questiona: “Existe também um mapa de Leiria?”, sendo esta uma contribuição fabulosa que nos permitiu levar as crianças a explorarem a cidade que as acolhe.

Para a descoberta de Leiria, através do mapa, no dia 9 de abril, levámos um mapa desta Cidade (fotografia 1) e neste constavam figuras representativas dos locais mais emblemáticos da mesma, tais como: Castelo de Leiria, Fonte Luminosa, Fonte das Três Bicas, Igreja Nossa Senhora da Encarnação, etc. No decorrer da exploração o facto de as crianças reconhecerem os locais, levou-as a sugerir visitarmos a cidade, no entanto, devido a questões logísticas tal não se tornou possível.



Fotografia 1 - Exploração do mapa da Cidade de Leiria.

Dada a impossibilidade da visita, através de um vídeo denominado *Portugal in 150 Seconds: Cities & Villages – Leiria*, fizemos uma nova “viagem virtual” à descoberta da nossa cidade. Note-se que este é um vídeo extremamente apelativo do ponto de vista visual e sonoro devido ao pormenor das imagens, das cores e do som que o compõe, o que possibilitou um momento de pura fruição e concentração por parte das crianças. Após a visualização do vídeo possibilitámos um momento de diálogo a partir do qual as crianças tiveram a oportunidade de verbalizar quais os locais conhecidos e se os costumavam frequentar.

Uma vez que o educador deve efetivamente “[...] negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial e cooperativa.” (Formosinho, et al., 2012, p. 49), após a visualização do vídeo e do diálogo em torno do mesmo desafiámos as crianças: *E que tal desenharmos com os novos lápis de aquarela os locais da nossa Cidade que acabámos de ver no vídeo?* Perante a nossa questão as crianças rapidamente evidenciaram entusiasmo e em grupos, através de imagens representativas dos locais mais emblemáticos da cidade de Leiria, procederam à realização das diversas composições visuais (fotografia 2). No final das mesmas as crianças tiveram ainda a oportunidade de dar a conhecer as suas “obras” aos seus pares, mostrando em simultâneo o modo como procederam à sua realização. (fotografia 3).



Fotografia 2 - Composição visual do Castelo de Leiria



Fotografia 3 – Crianças dão a conhecer as suas composições visuais.

Uma vez que o grupo permanecia com um verdadeiro interesse em visitar a Cidade e, dada a sua impossibilidade, a educadora cooperante solicitou que através de fotografias retiradas pelas crianças, numa visita anterior à cidade, proporcionássemos um momento comunicacional em torno das mesmas. Para o efeito, colocámos algumas questões (*Que fotografia é esta? Gostam? Porquê? Mudavam alguma coisa? Porquê? Concordam? O que poderíamos fazer para resolver o problema?*) que tinham como intencionalidades o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças através da partilha de “[...] opiniões preferências e apreciações críticas [...]” (Silva, et al., 2016, p. 38).

No decorrer da exploração o T. questiona: “E se nós construíssemos Leiria?”, pelo que respondemos: *Excelente ideia! Todos concordam? Açam que na nossa sala há espaço para isso? Onde podemos fazer?* Após algum tempo de reflexão as crianças colocaram várias possibilidades: “Podemos fazer ali ao pé da escada!” “Eu acho que devia ser ao pé do jardim dos sons.” “Podia ser na Piazza!” “Já sei! Pode ser na entrada da nossa escola!” Mediante várias sugestões, as crianças foram incentivadas a escolher um local sendo que o eleito foi a entrada da instituição, pois, era o espaço com maior amplitude.

Questionámos as crianças sobre os materiais a utilizar, tendo estas respondido: “Podemos usar os blocos de madeira da área das construções! “Era fixe fazer um avião de cartão com o L. para pôr no parque do avião. Queres L?” “Temos de ter alguma coisa verde, tipo assim como aquela ali para fazer a relva do estádio.” “O rio tem de ser com coisas azuis porque é água!” Após os contributos das crianças deslocámo-nos à arrecadação para reunir todos os materiais. Com o local estipulado e com os materiais reunidos, em minigrupos todas as crianças “deram asas à imaginação” e construíram a nossa cidade (figuras 4 e 5) surgindo assim a *Fase IV- Avaliação/Divulgação*.

Após a construção da cidade surgiu outra problemática: *Como é que os vossos pais e os pais dos outros meninos vão perceber o que fizeram?* ao que as crianças responderam: “Deixamos lá os nossos desenhos na parede. Os da cidade que fizemos.” “Eu acho que era fixe escrever o nome Cidade de Leiria.” “Podemos escrever os nomes dos lugares.” E assim foi, todas as sugestões das crianças foram consideradas e aliadas a uma descrição de todo o procedimento realizado. Destaco que um dia após a construção da cidade com os materiais de fim aberto, quando as crianças chegaram à instituição depararam-se com algumas das construções destruídas, uma vez que as crianças da creche exploraram alguns dos materiais. Para resolver o problema que havia surgido, o grupo sugeriu colocar uma proteção para evitar que as outras crianças destruíssem o que para elas tinha tanto significado.



Fotografia 4 - Construção da Cidade de Leiria com materiais de fim aberto.



Fotografia 5 - Construção da Cidade de Leiria com materiais de fim aberto.

Mediante a realização de todos os processos que envolveram a construção da cidade de Leiria com os materiais de fim-aberto, tornou-se extremamente gratificante observar o modo como as famílias juntamente com as crianças contemplavam o que fora realizado com tanta dedicação.

APRENDIZAGENS POTENCIADAS PELA METODOLOGIA DE PROJETO

O projeto descrito anteriormente possibilitou uma panóplia de aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) de um modo holístico.

No que concerne à **área de formação pessoal e social**, as crianças expressaram as suas opiniões e preferências indicando alguns critérios ou razões que as justificavam; esperaram pela sua vez na intervenção dos diálogos; contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo através da realização de propostas, partilha de ideias e saberes em grande grupo; vivenciaram valores democráticos como a participação, o respeito pelo outro e a cooperação; desenvolveram uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo; conheceram e valorizaram manifestações do património natural e cultural

No âmbito da **área de expressão e comunicação** as crianças utilizaram a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; apresentaram as suas ideias e saberes em situações de comunicação individual e em grupo; recolheram, organizaram e comunicaram informação; identificaram pontos de reconhecimento de locais e utilizaram mapas simples; desenvolveram capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Por fim, na **área do conhecimento do mundo** as crianças conheceram elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais; demonstraram cuidados com o património cultural; manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação do património cultural.

Ao longo da realização do projeto, apesar de todos os receios associados, sinto que detivemos a capacidade de responder aos interesses e necessidades das crianças, criando contextos lúdicos e estimulantes que, despoletaram nas mesmas, vontade de participar e consequentemente construir aprendizagens significativas para o resto das suas vidas.

O facto de termos incluído a participação dos diferentes intervenientes do processo educativo foi também muito enriquecedor para o desenvolvimento do projeto, pois, “[...] A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma

forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.” (Silva, et al., 2016, p. 17).

CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

No presente capítulo do relatório apresentamos um estudo de investigação-ação desenvolvido em torno da temática da educação para os *Media*, realizado ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I. O estudo desenvolveu-se a partir de três etapas nomeadamente: levantamento das conceções iniciais das crianças através da realização de entrevistas individuais, criação e implementação de uma sequência pedagógica realizada com os participantes do estudo em torno do universo dos *media*, e por fim, o levantamento das conceções finais das crianças através da realização de entrevistas individuais.

Este capítulo encontra-se estruturado em subcapítulos, sendo o primeiro a introdução, na qual damos a conhecer a problemática do estudo investigativo, os objetivos e a relevância do mesmo. Posteriormente, segue-se o enquadramento teórico, que sustenta a realização do estudo, as opções metodológicas adotadas e a apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos as conclusões e limitações do estudo.

3.1. INTRODUÇÃO

Os *media* assumem um papel fulcral na sociedade, sendo que “[...] é evidente a proliferação e o impacto dos meios de comunicação na sociedade. (Silveira, 2011, p. 797).

Constatada a presença dos *media* na vida das pessoas, importa reconhecer a necessidade de a escola, uma vez que é o “[...] local privilegiado de educação e formação das crianças [...]” (Silveira, 2011, p. 797) construir ambientes de educação para os *media* estimulantes e capazes de dotar as crianças com

“[...] competências que lhes permitam saber lidar com as emoções e os significados provenientes da exposição a certos acontecimentos e, ao mesmo tempo, adotar uma postura crítica e esclarecida face aos modos de olhar o mundo proposto pelos *media*.” (Silveira, 2015, p. 387).

Uma vez que a educação pré-escolar é efetivamente “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, como refere a Lei-Quadro (Lei n.º

5/97, de 10 de fevereiro), importa integrar a educação para os *media* no referido contexto, com vista ao desenvolvimento das crianças. Assim, tendo como referência o *Referencial de Educação para os Media* enquanto documento orientador da ação pedagógica para os Educadores de Infância e ainda alguns autores de referência tais como: Silveira, Fillol, Pereira, entre outros, pretendeu-se, no âmbito do presente estudo, conhecer as concepções das crianças do jardim de infância, em relação ao universo dos *media*, às notícias em específico, seus agentes e meios de difusão.

Segundo Santos (2003), “a educação para os *media* deve começar tão cedo quanto possível [...]” (Santos, 2003, p.15). Consciente desta necessidade, surgiu o meu interesse em investigar esta temática.

3.1.1. Pergunta de partida e objetivos

A presente investigação, que se insere na temática da Educação para os *Media*, visa proporcionar às crianças do pré-escolar a criação de ambientes que lhes permitam contactar e conhecer o universo dos *media*, levando-as simultaneamente a desenvolverem capacidades de expressão, reflexão, argumentação e pensamento crítico perante o mundo proposto pelos *media*, uma vez que

“É preferível encarar a presença e a importância dos meios de comunicação na vida das crianças e prepará-las para um uso crítico. Impedir o contacto dos mais novos com os *media*, ou fechá-los a esse mundo, seria também privá-los de um conjunto de informações e de aprendizagens para o seu desenvolvimento pessoal e social.” (Pereira, et al., 2010, citado por Silveira, 2011, p. 807).

Conscientes da importância da Educação para os *Media* surge a seguinte pergunta de partida: *Como pode o educador levar as crianças a perceberem para que servem e como se fazem as notícias?* E através desta, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar as concepções das crianças sobre as notícias;
- ii) Criar ambientes pedagógicos que permitam as crianças explorar o universo dos *Media* e em particular as notícias;
- iii) Refletir sobre as implicações pedagógicas em relação aos dados recolhidos.

3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Atendendo à problemática e aos objetivos definidos para o estudo investigativo, apresento seguidamente a fundamentação teórica que serve de suporte teórico ao estudo realizado.

3.2.1. Educação para os *Media* e o Jardim de Infância

Os *media* assumem um papel fulcral na sociedade, uma vez que modificam, moldam e influenciam a nossa visão perante o Mundo. Efetivamente, estes “[...] não só têm contribuído para modificar a comunicação interpessoal, como espelham as transformações que ocorrem na sociedade.” (Tavares, 2000, p. 3).

A permanência diária dos *media* no nosso quotidiano influencia as gerações mais novas da nossa sociedade, nomeadamente as crianças. Os meios de comunicação são efetivamente parte integrante do quotidiano das crianças desde muito cedo. Estas são assim seres que vivem rodeados de um ambiente mediático, “[...] de tal modo que já não é possível compreender os seus mundos como algo separado dos meios de comunicação.” (Morimoto & Friedland, 2010, citado por Silveira, 2015, p. 71).

Dado o impacto dos *media* na sociedade, a escola, enquanto local privilegiado de educação e formação, deverá criar condições que possibilitem o acesso à educação para os *media*. Este “[...] é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a «ecologia comunicacional» dos nossos dias.” (Pereira, et al., 2014, p. 5). Este processo implica levar as crianças a posicionarem-se criticamente perante os *media* tornando-as aptas para reconhecer e valorizar o que neles contribui para o alargamento de horizontes, para o conhecimento do que se passa no Mundo, para o acolhimento da diversidade de valores e ainda para a construção das identidades (*Idem*).

Tal como refere Santos (2003), “se dotar as crianças de instrumentos e capacidades para compreenderem a realidade que as rodeia é uma das funções da educação, então, a Educação para os *Media* não pode ser ignorada pelos estabelecimentos de ensino.” (Santos, 2003, citado por Mourão & Pereira, 2018, p. 160) Assim, e uma vez que a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é fulcral que os educadores de infância criem condições que permitam a

integração dos *media* nas suas práticas educativas em articulação com as diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), capacitando em simultâneo todas as crianças para “[...] se tornarem cidadãs sensíveis, ativas e responsáveis.” (Pereira, et al., 2014, p. 6).

A responsabilidade de educar para os *media* deve, pois, ser realizada por todos os intervenientes da ação educativa. Partindo deste pressuposto, a família representa um dos pilares na educação da criança, como tal, “[...] é fundamental que haja um envolvimento e compreensão por parte dos pais, já que sem o apoio destes, o trabalho desenvolvido nas instituições educativas dificilmente será bem-sucedido e terá continuidade.” (Pereira, 2000, citado por Silveira, 2011, p. 805). É assim importante que as famílias questionem e discutam com as crianças em relação às experiências mediáticas desenvolvidas no contexto escolar para assim complementar as aprendizagens realizadas pelas crianças. Este processo formativo desafia os educadores a encontrar forma de complementar o trabalho desenvolvido entre o contexto escolar e o contexto familiar em ordem a uma educação para os *media* efetivamente bem-sucedida.

3.2.2. Referencial de Educação para os Media e a Educação Pré-escolar

O *Referencial de Educação para os Media* é um documento criado pelo Ministério da Educação e Ciência em associação com o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho com o objetivo de orientar o trabalho docente no que respeita à Educação para os *Media*.

Este referencial constitui uma “[...] referência para a implementação da Educação para os *Media* em meio escolar e pré-escolar.” (Pereira, et al., 2014, p. 8), podendo ser utilizado nos diversos contextos “[...] mediante adaptações, no seu todo ou em parte [...]” (*idem*).

Este é assim um documento que

“[...] visa propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da Educação para os *Media* na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tomando como referência documentos análogos de diversos países, bem como tomadas de posição recentes de instituições europeias e internacionais.” (Pereira, et al., 2014, p. 5).

Este documento encontra-se dividido em doze temas, sendo eles: 1. Comunicar e aprender; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de *Media*; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e Indústria/ Profissionais e empresas; 9. Audiências, públicos e consumos; 10. Liberdade e ética, direitos e deveres; 11. Os *Media* como construção social; 12. Nós e os *Media*, sendo de destacar que cada um dos temas possui subtemas e objetivos

“com o propósito de fornecer aos educadores e professores uma referência acerca do que pode ser considerado mais geral ou mais específico, sem prejuízo da adequação dos mesmos ao nível etário e ao percurso educativo das crianças e dos jovens.” (Pereira, et al., 2014, p. 8).

Para cada um dos níveis e ciclos de educação são apresentados descritores de desempenho adequados ao nível de desenvolvimento e faixa etária das crianças e jovens, e estes englobam uma panóplia de “[...] de conhecimentos, capacidades, atitudes/valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida.” (Pereira, et al., 2014, p. 9).

O *Referencial de Educação para os Media* faz ainda referência a bibliografia e recursos essenciais para apoiar a constante formação docente, nos campos, videográfico, sonoro, cinematográfico, entre outros.

Ainda relativamente ao documento aqui explanado, saliento três dos temas que utilizámos no âmbito do estudo investigativo: tema 2, 11 e o 12. Em particular o tema 2: *Compreender o mundo atual*, nomeadamente o objetivo “ser capaz de dar e de receber uma notícia” (Pereira, et al., 2014, p. 18), o tema 11: *Os Media como construção social*, tendo como objetivo “aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes” (*Idem*) e ainda o tema 12: *Nós e os Media* com os objetivos “criar os seus próprios meios de comunicação: [...] um vídeo [...]; colocar-se no papel (o faz-de-conta) de alguns profissionais dos *media*.” (*Idem*). O nosso objetivo passou por levar as crianças a expressar as suas opiniões e conceções relativas aos *media*, mais especificamente as conceções de notícias, bem como a escutar, ler e produzir notícias para serem transmitidas a outros públicos.

3.2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) e a Educação para os *Media*

A educação pré-escolar, tal como consta na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada a primeira etapa da educação básica. (Silva, et al., 2016). Mediante o exposto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “[...] baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância [...]” (*Idem*).

O documento anteriormente mencionado contempla três secções, nomeadamente: Enquadramento Geral, Áreas de conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No que concerne ao Enquadramento Geral, este inclui três capítulos inerentes à orientação do trabalho pedagógico sendo eles: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e ainda Organização do ambiente educativo. Após a apresentação dos três capítulos, anteriormente mencionados, “[...] são apresentadas as Áreas de conteúdo, em que, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo [...]” (Silva, et al., 2016, p. 6) sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que alberga diversos domínios, nomeadamente, Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e por fim a Área do Conhecimento do Mundo. A última secção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “[...] incide na Continuidade Educativa e Transições, uma vez que ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade.” (*Idem*).

No que concerne à Educação para os *Media*, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) contemplam esta temática em diversos momentos ao longo das várias áreas de conteúdo de forma mais ou menos direta. É o caso da **Área de Formação Pessoal e Social** na qual é possível constatar que a Educação para os *Media* está diretamente relacionada com a Educação para a Cidadania, uma vez que, “A

educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia.” (Silva, et al., 2016, p. 40). É de referir que esta relação foi objeto da “Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva” da Comissão Europeia (20/08/2009) e nela se defende que

“A literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. [...] A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária.” (Recomendação 2009/625/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de agosto de 2009).

Dito de outro modo, o conhecimento e a informação relativa aos *media* permite uma maior assertividade e uma maior destreza na seleção de conteúdos transmitidos pelos mesmos. É importante “injetar” uma dose de descoberta e curiosidade, logo desde crianças, permitindo uma construção da identidade, de cidadãos reflexivos face ao mundo que os rodeia. (Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2007).

A investigação desenvolvida nesta área defende que a escola deve efetivamente contemplar a Educação para os *Media* de forma integradora mediante “[...] uma estreita articulação entre as diversas áreas temáticas.” (Pereira, et al., 2014, p. 6), levando as crianças a nutrir interesse e curiosidade em relação ao que se passa no Mundo, envolvendo-as no que concerne aos assuntos da atualidade, desenvolvendo nas mesmas competências críticas e interventivas, sendo estes os aspetos “[...] centrais na formação de cidadãos intervenientes e interessados.” (Silveira, 2012, p. 63).

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação** é evidente uma alusão à Educação para os *Media* no **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, em particular no envolvimento da criança com o material impresso, sugerindo o contacto com o texto informativo noticioso. No referido domínio é possível ler-se:

“Procurar com as crianças informações em livros ou na internet, cujo texto o/a educador/a vai lendo e comentando, de modo a que as crianças interpretem o

sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e ainda ler notícias num jornal, [...] são alguns meios para as crianças usarem a escrita no seu quotidiano e que facilitam a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita. (Silva, et al., 2016, p. 68).

Mediante o exposto, é possível constatar que estamos perante a importância da criação de ambientes lúdicos de literacia que despoletem nas crianças curiosidade, espanto, vontade de descobrir, participar e consequentemente desenvolver competências coemergentes da leitura e da escrita, com e através do contacto com os *media*, pois, é no seio das interações em torno do material impresso, como, por exemplo, “Lendo e falando sobre as notícias do jornal e da televisão [...]” (Silva, et al., 2016, p. 69) que as crianças irão consciencializar-se acerca do impresso e dos conteúdos que nele se veiculam.

Por fim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) fazem também alusão à Educação para os *Media* na **Área do Conhecimento do Mundo**. É efetivamente também por meio da Educação para os *Media* que as crianças constroem “[...] saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo [...]” (Silva, et al., 2016). Alguns estudos desenvolvidos nesta área referem que “[...] os *media* interferem diretamente nos modos de compreensão da realidade pelas crianças” (Silveira, 2014, p. 71). As notícias por exemplo, “[...] são importantes mediadoras no contacto das crianças com os acontecimentos do mundo.” (*idem*). Dada a relevância da Educação para os *Media* no modo como as crianças constroem conhecimentos em relação às realidades mais distantes, é fulcral que os educadores de infância criem condições, por meio do lúdico, que permitam levar as crianças a descobrir e consequentemente construir conhecimentos em relação ao Mundo.

3.2.4. Notícias no Jardim de Infância

O jornalismo é considerado uma atividade fundamental para as sociedades. É através da construção de notícias que remetem para acontecimentos do mundo que os *media* “[...] trabalham para um público amplo e diversificado que lhes reconhece legitimidade para partilharem significados relevantes para o seu quotidiano.” (Silveira, 2015, p. 86).

A notícia é um género jornalístico que se caracteriza por conter um conjunto de dados fundamentais e relata acontecimentos de interesse geral. Segundo Grandim (2000),

“Notícia, é pois, em princípio, tudo aquilo que um jornal publica; mas em sentido técnico, enquanto género, a definição de notícia é mais restrita. Refere-se a textos eminentemente informativos, relativamente curtos, claros, directos, concisos e elaborados segundo regras de codificação bem determinadas: título, lead, subtítulos, construção por blocos, e em forma pirâmide invertida.” (Grandim, 2000, p. 41).

Segundo a autora, as características essenciais das notícias são: a veracidade, ou seja, as notícias devem corresponder o mais fielmente possível à realidade; actualidade uma vez que as notícias devem remeter ao tempo presente, e ainda a capacidade de interessar, “[...] sendo que os valores que imprimem interesse a factos actuais e verdadeiros são a proximidade, a importância, o conteúdo humano e a originalidade.” (Grandim, 2000, p. 41).

Para Fontcuberta (2010), o discurso jornalístico tradicional apresenta cinco características fundamentais sendo elas: **atualidade**: “o objeto da notícia é o que acaba de se produzir, saber ou descobrir;” (Fontcuberta, 2010, p. **novidade**: o facto noticiável relata uma situação nova ou atípica; **veracidade**: as notícias deverão corresponder à realidade; **periodicidade** “os factos noticiáveis apresentam-se ao público com um intervalo fixo de tempo;” (*idem*) e **interesse público**: os factos jornalísticos deverão corresponder às expectativas e interesses informativos da sociedade. Além disso, é efetivamente a resposta a todas estas características, mediante um texto bem elaborado, que transforma o acontecimento em notícia para posteriormente ser transmitido pelos meios de comunicação social.

É ainda de evidenciar que para dar forma jornalística a um acontecimento, o jornalista formula cinco questões clássicas designadas

“[...] os cinco *WW* [...]: o que (what) sucedeu; quem (who) são os protagonistas; onde (where) sucedeu; quando (when) sucedeu; e porque (why) sucedeu. Uma última pergunta, *como* sucedeu, pode responder-se no *quê* e no *porquê*, embora por vezes tenha tratamento próprio.” (Fontcuberta, 2010, p. 60).

Grandim (2000) afirma que a estrutura interna da notícia possui dois elementos básicos, nomeadamente o *lead* e o *corpo*. O *lead* é o primeiro parágrafo da notícia

“[...] e nele o leitor deverá encontrar resposta a seis questões fundamentais: O *Quê*, *Quem*, *Quando*, *Onde*, *Porquê* e *Como*; sendo que as duas últimas questões – *Porquê* e *Como* – podem as mais das vezes omitir-se do *lead*, guardando-se para o parágrafo subsequente.” (Grandim, 2000, p. 42).

Para a autora, este primeiro parágrafo da notícia “[...] têm duas funções a cumprir: informar imediatamente o leitor das características mais importantes do facto que se noticia; e serem atraentes apelando à leitura do resto do texto.” (Grandim, 2000, p. 42). É de destacar que o lead pode ter o seu início por qualquer uma das perguntas, ou seja, a ordem das questões que se seguem no lead depende muito do assunto e do que é mais importante. (Grandim, 2000, p. 43). Considerando que o *lead* se caracteriza por conter os elementos mais importante da notícia, os restantes elementos irão desenvolver-se no corpo da mesma. Assim é no corpo da notícia que são indicados os dados que esclarecem o *Lead*.

No que concerne à rádio e à televisão, a estrutura da notícia possui algumas variantes. Nos dois meios o *lead* é curto e simples e o texto “[...] deve escrever-se com o pensamento de que vai ser ouvido e não lido.” (Fontcuberta, 2010, p. 63). A notícia deverá ter o seu início através da enunciação dos factos mais atrativos com intuito de despertar o interesse do ouvinte. Seguidamente, a informação deverá ser estruturada através de parágrafos curtos “[...] onde sucessivamente vão sendo dados elementos novos e um ou outro redundante.” (*Idem*). Por fim é redigido o *fecho* ou final. É de salientar que em televisão a notícia pode ser de três tipos, sendo elas: a que contém somente imagens (imagens como informação), a que contém imagens e textos relativos à mesma, enunciados por locutores, e ainda a que contém somente textos.

Segundo Silveira (2015), a atualidade é parte integrante do quotidiano das crianças e “[...] estas audiências acompanham estes assuntos habitualmente através da televisão, na companhia dos pais e de outros familiares.” (Silveira, 2015, p. 388). A mesma autora dá conta de um estudo desenvolvido por Nikken e Götz (2007) no qual estes constataram que as crianças detêm a capacidade de decidir se gostam ou não de determinados conteúdos abordados nas notícias e desejam descobrir mais do que se passa no país e no mundo através destas.

A par do envolvimento das crianças com as notícias surgiram algumas investigações relacionadas com a função de apoio e mediação que as famílias e outras instituições poderão exercer “[...] com vista à minimização dos danos colaterais resultantes da exposição às notícias, e ao desenvolvimento de competências que permitam que as crianças compreendam e conheçam o mundo em que vivem.” (Pereira, 2003, citado por Silveira, 2015, p. 149).

Após analisar alguns referentes teóricos, é possível constatar que existem efetivamente estudos que chamam à atenção para a importância das notícias no que concerne ao processo de socialização das crianças, defendendo que estes públicos “[...] devem ser encorajados a expressar os seus pontos de vista [...]” (Pereira, et al., 2015, p. 365) de acordo com as suas faixas etárias e maturidade cognitiva. No entanto, e contrastando com estas perspetivas existem também estudos que apontam para “[...] os efeitos negativos da exposição às notícias, colocando a tónica sobretudo nos danos emocionais que podem ocorrer se as crianças forem expostas às notícias dirigidas às audiências adultas, em particular notícias de acontecimentos violentos.” (*Idem*).

Perspetivando a criança como um ser ativo com capacidade para avaliar, interpretar e expressar a sua opinião em relação às notícias “[...] será no equilíbrio destas duas posições – capacitadora e protetora – que poderá ser construída uma perspetiva que proteja mas que também prepare;” (Pereira, et al., 2015, p. 369) uma perspetiva centrada essencialmente na criança, ou seja, nos seus interesses e necessidades, que considere as suas opiniões e promova o direito à proteção e o direito à informação. O objetivo passa por desenvolver nas crianças competências que lhes permitam lidar com a exposição a determinados acontecimentos levando-as a “[...] assumirem uma postura crítica e esclarecida face aos *media* e às suas representações do mundo” (*idem*).

Para o efeito, e uma vez que “[...] é na infância que se começa a formar cidadãos mais envolvidos do ponto de vista cívico, cultural e político, motivados para participar no mundo que os rodeia [...]” (Pereira, et al., 2015, p. 387-388) e sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, os educadores de infância deverão organizar o ambiente educativo considerando efetivamente que “As notícias fazem parte do quotidiano das crianças e estão implicadas nas suas vidas e experiências, e modos de olhar o mundo” (Silveira, 2015, p. 389). Assumir que as notícias fazem parte integrante da vida das crianças desafia o educador a criar ambientes de contacto com o género jornalístico notícia mediante diversos suportes (jornais, televisão, rádio, etc.) levando-as a descobrir, por meio da ludicidade, algumas das características das notícias, a importância das mesmas para a sociedade. Efetivamente, estudos realizados nesta área comprovam que “[...] as crianças reconhecem que as histórias expostas nas notícias são relevantes para a sociedade e indispensáveis para a formação de opinião sobre assuntos públicos” (Silveira, 2012, p. 71).

Neste processo de formação da opinião das crianças, é fundamental não perder de vista o desenvolvimento do pensamento crítico perante os acontecimentos transmitidos pelos *media* noticiosos. Como refere Marchão (2016),

“Partindo do princípio de que todos os seres humanos são seres pensantes e de que a utilização superior do pensamento é complexa, importa que os profissionais de educação considerem, na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, estratégias de utilização e de agilização do pensamento, intervindo e apoiando concertada e coerentemente as crianças para que estas possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências do mundo de hoje.” (Marchão, 2016, p. 49).

Esta ação docente será determinante para que as crianças adquiram autonomia, iniciativa própria e acima de tudo uma postura crítica e responsiva ao mundo atual.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto pretende-se dar a conhecer a metodologia implementada no decorrer da investigação. Apresentamos assim a descrição do estudo e opções metodológicas, o contexto e os participantes do estudo, as técnicas de recolha de dados e ainda os procedimentos para a recolha dos mesmos. Por fim, apresentam-se ainda os métodos e as técnicas utilizadas para a análise dos dados recolhidos.

3.3.1. Descrição do Estudo e Opções Metodológicas

A investigação científica é considerada o método por excelência que permite a aquisição de novos conhecimentos. É um processo que possibilita a resolução de problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real. Segundo Fortin (2009) a investigação científica “É um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam duma investigação.” (Fortin, 2009, p. 15). Para o efeito é fulcral que o investigador utilize os conhecimentos anteriormente acumulados bem como “[...] os diferentes métodos e técnicas para obter resultados pertinentes às suas indagações.” (Reis, 2018, p. 15).

O presente micro estudo assume um carácter qualitativo do tipo investigação-ação, pois, visa conhecer as conceções das crianças em relação ao universo dos *media*, às notícias em específico, mediante uma ação participativa e colaborativa no contexto dos participantes. A investigação-ação é assim “[...] uma metodologia de

investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação.” (Baptista & Sousa, 2011, p. 65). Esta metodologia de investigação

“[...] é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.” (*Idem*)

Segundo Dias (2009), o método de investigação qualitativo pressupõe “[...] a «incoercibilidade do real», ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto.” (Dias, 2009, p. 84). Para o efeito, “[...] a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registo de observação, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo.” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198).

Este micro estudo decorreu ao longo da Prática Pedagógica em educação de Infância – Jardim de Infância I, nomeadamente numa instituição de cariz privado nos arredores da cidade de Leiria. O grupo em questão era constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo onze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A escolha do tema para a realização do presente estudo surgiu da minha curiosidade alicerçada à preocupação em possibilitar às crianças em idade pré-escolar contextos de acesso à educação para os *media*, em particular aos textos do género jornalístico notícia. Por outro lado, na revisão da literatura sobre educação para os *media* encontrámos inúmeras investigações e artigos relativos à importância das notícias nos diferentes ciclos de Educação Básica. Verificámos também uma escassez de investigação em contexto pré-escolar o que nos legitima e nos desafia a investigar neste domínio. Por outro lado, os *media* não só fazem parte integrante da vida das crianças como já estão presentes nos documentos disponibilizados para educadores de infância e professores, aspetos que desafiam os educadores a pensar lógicas de integração e exploração pedagógica das notícias em contexto pré-escolar.

O presente micro estudo de natureza investigativa teve a duração de 5 semanas (21 de maio a 25 de junho de 2019) iniciando-se com a realização de entrevistas individuais, seguindo posteriormente para a criação de uma sequência pedagógica

em torno do universo pedagógico dos *media*, tendo-se no final realizado nova entrevista.

3.3.2. Participantes do Estudo

Os participantes do estudo foram 4 crianças duas do sexo feminino e duas do sexo masculino (identificadas com as letras C., F., J. e A.), do grupo de 23 crianças. Importa igualmente referir que aquando da investigação duas das crianças tinham 5 anos e as outras duas possuíam efetivamente 6 anos. Os critérios de seleção das crianças consideraram efetivamente as suas idades cronológicas (5 e 6 anos), alicerçados ao facto de serem extremamente interessadas, motivadas por descobrir e aprender, predispostas a participar em novas situações, muito curiosas e atentas. Partindo desta mais-valia, pôs-se em prática um conjunto de propostas educativas que motivassem as crianças a uma experiência nunca antes vivenciada pelas mesmas. As quatro crianças foram assim a amostra de conveniência pelo que os “resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência [...]” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 197).

3.3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para proceder à recolha de dados optámos pela observação que se caracteriza por ser uma “técnica direta de recolhas de dados, que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (Batista & Sousa, 2011, p.88). Optámos por realizar uma observação participante uma vez que esta consiste na participação do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda. “O observador assume, [...], o papel de membro do grupo. Daí definir-se como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.” (Dias, 2009, p. 197).

Recorremos também a uma entrevista semiestruturada (Anexo IX) que se caracteriza por conter um guião com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista [...]” (Baptista & Sousa, 2013, p. 80), no entanto esta é flexível, ou seja, a formulação e a sequência da mesma permanece ao critério do entrevistador. Para o efeito, construiu-se um guião de entrevista que se tornou imprescindível no processo de recolha de dados no que concerne às conceções das crianças em relação ao género jornalístico notícia.

Foram ainda utilizados registos videográficos dado que estes permitem “[...] reproduzir mais do que uma vez o comportamento em estudo, observar as frequências de aparição deste comportamento ao retardador e assim anotar todos os detalhes” (Fortin, 2009, p. 243) e ainda notas de campo.

3.4. PROCEDIMENTOS

3.4.1. Ética na investigação com crianças

As crianças são detentoras de direitos. São seres competentes, com agência e com capacidade para ler e interpretar o mundo e através dele construir conhecimentos. São “[...] sujeitos significativos pelos/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante.” (Fernandes, 2016, p. 763) mediante princípios éticos.

Para tal, ao longo da investigação considerámos alguns do princípios éticos apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) bem como, alguns princípios que auxiliam o investigador no trabalho de investigação com crianças indicados por Tomás (2011), nomeadamente: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2012, p. 22) “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais” (*Idem*); “Planificação e definição dos objectivos e métodos de investigação” (Tomás, 2007, p. 84) e ainda “Consentimento informado” (*Idem*).

Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. (APEI, 2012, p. 22).

De acordo com o princípio anteriormente supracitado, no decorrer do presente relatório de prática de ensino supervisionada, salvuardamos, em todos os momentos, a identidade de cada criança, da respetiva família, da instituição e ainda da equipa educativa. Para o efeito, não foi referido, em nenhum momento, a identificação de informações que possam colocar em causa a integridade das crianças. Note-se que considerámos utilizar somente a letra inicial dos nomes das crianças, identificados com letras maiúsculas, e todas as fotografias selecionadas contêm *smiles* a cobrir os rostos com intuito de não expor qualquer informação que possa comprometer as mesmas.

Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais. (APEI, 2012, p. 22).

No decorrer da investigação as crianças foram, em todos os momentos, consideradas seres ativos na construção do saber. Para tal, valorizámos em todos os momentos as suas capacidades, competências, capacidades e necessidades. Procurámos efetivamente criar uma sequência pedagógica adequada às especificidades das crianças, apelativa, estimulante e impulsionadora de novos conhecimentos por meio do lúdico, proporcionando em simultâneo espaço para que as crianças se sentissem tranquilas, seguras, motivadas e valorizadas. As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) dão conta desta dimensão afirmando que

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva, et al., 2016, p. 9).

Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação. (Tomás, 2007, p. 84).

No que concerne aos objetivos e métodos de investigação procurámos, através de um modo apelativo e acessível, dar a conhecer às crianças o trabalho que pretendíamos desenvolver em torno do universo pedagógico dos *media*. Dado que as crianças são detentoras de um poder de decisão, questionei previamente cada uma delas se gostariam efetivamente de participar no decorrer de todo o processo e, felizmente todas as respostas foram positivas talvez porque, tal como mencionei anteriormente, divulguei a investigação de forma atrativa o que resultou consequentemente num fascínio por parte das crianças.

Consentimento informado. (Tomás, 2007, p. 85).

De acordo com o princípio anteriormente indicado, e uma vez que num projeto de investigação “[...] é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo” (Fernandes, 2016, p. 765) no decorrer do presente processo de investigação as

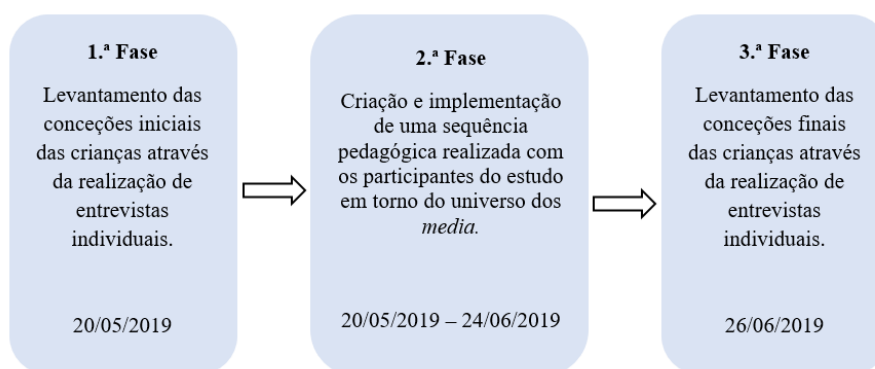
crianças foram informadas dos procedimentos inerentes a todas as fases que compunham o mesmo.

No que respeita às técnicas e instrumentos de recolha de dados, tal como mencionei anteriormente, optei por recorrer a entrevistas semiestruturadas, notas de campo, registos videográficos e registos fotográficos que consideraram o consentimento das crianças e a respetiva autorização dos encarregados de educação (Anexo X).

3.4.2. Apresentação da intervenção pedagógica

Uma investigação requer rigor e uma base sólida de propostas estruturadas que permitam obter respostas aos objetivos da mesma. Partindo deste princípio pensámos e planeámos um conjunto de propostas de acordo com o que a literatura fundamenta.

Desta forma, o presente estudo estruturou-se em três fases, indicadas no esquema 1 e explanadas na tabela 2.



Esquema 1 - Fases do microestudo.

A primeira e terceira fases do estudo consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas (anexos X e XI) a cada um dos participantes do estudo, com intuito de identificar as conceções das crianças em relação ao universo dos *media*, em específico, as notícias.

Por sua vez, a segunda fase do estudo consistiu na dinamização de uma sequência pedagógica, com os participantes do estudo, em torno do universo pedagógico dos *media*, através da qual se pretendeu cumprir o segundo objetivo do presente estudo: “Criar ambientes pedagógicos que permitam as crianças explorar o universo dos *Media*

e em particular as notícias.” A sequência pedagógica foi pensada e planeada em sete atividades a seguir clarificadas:

Atividade 1: *Provocação com as notícias através dos diversos meios de difusão (Revistas, Jornais, Telejornal)* (21 de maio de 2019)

A escola enquanto espaço privilegiado na formação e desenvolvimento da criança deve constituir-se como um meio de introdução e reflexão em relação aos *media* e a atualidade. Segundo Pereira (2003) “[...] os professores devem criar condições para que as crianças falem sobre as notícias [...]” (Pereira, 2003, citado por Silveira, 2015, p. 152). Para o efeito, a primeira proposta educativa recaiu essencialmente na criação de ambientes lúdicos de contacto com o género jornalístico notícia e tinha como **objetivos investigativos**: “Contactar com as notícias através dos vários meios de difusão;” “Conhecer os diversos meios de comunicação de notícias” e ainda “aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes” (Pereira, et al., 2014, p. 35).

Para tal, em modo de provocação, na sala de atividades, foram colocados diferentes meios de difusão de notícias: jornais, revistas e televisão. A disposição destes materiais, permitiu o despertar da curiosidade das crianças para estes tipos de meios de comunicação, que lhes são familiares. Logo que detetaram recursos diferentes na sala, as crianças, de uma forma instintiva, interagiram com estes objetos, observaram, exploraram e manusearam tudo aquilo que estava ao seu redor (fotografias 6 e 7). Relativamente à televisão, esta encontrava-se a emitir o telejornal, e junto desta existia: uma televisão plasma, construída previamente, com cartão, um microfone e uma câmara. Através destes recursos as crianças puderam efetivamente dar “asas” à sua imaginação e através do jogo simbólico representar alguns dos papéis inerentes às profissões que compõem a equipa de um programa televisivo, nomeadamente um telejornal (fotografia 8). Atendendo que há estudos “[...] que enfatizam os efeitos negativos da exposição às notícias [...] sobretudo nos danos emocionais que podem ocorrer se as crianças forem expostas às notícias dirigidas às audiências adultas, em particular notícias de acontecimentos violentos (...)” (Pereira, et al., 2015, p. 369), efetivamente, todas as notícias transmitidas nos vários meios de comunicação foram previamente selecionadas. Um outro aspeto considerado esteve diretamente relacionado com as preferências das crianças, ou seja, as notícias selecionadas apresentaram

conteúdos do interesse das mesmas (animais, poluição, desporto, meteorologia, entre outros.) para assim impulsionar a vontade de descobrir e participar.



Fotografia 6 - Exploração dos diversos meios de difusão de notícias.



Fotografia 7 - Exploração dos diversos meios de difusão de notícias.



Fotografia 8 - Crianças representam através do faz-de-conta os profissionais dos media.

Atividade 2: *Visionamento de notícias do telejornal e jornal* (27 de maio de 2019)

Caracterização da Proposta:

A 2.^a proposta educativa teve como **objetivos de investigação:** “Contactar com as notícias através dos vários meios de difusão;” “aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes” “compreender que as notícias constituem fontes de informação” e ainda “aprender algumas das características inerentes às notícias”

Considerando que

“[...] a implementação de programas de literacia para as notícias junto de crianças [...], aumenta a motivação para o consumo de notícias e a curiosidade sobre os assuntos do mundo, leva à consciencialização dos procedimentos e constrangimentos implicados na produção de notícias, e auxilia no desenvolvimento de competências críticas face à representação do mundo nos *media*.” (Silveira, 2015, p. 391),

esta proposta educativa teve como enfoque um momento comunicacional entre a investigadora e as crianças, procurando compreender as conceções das crianças em relação às notícias, promovendo por sua vez, uma consciencialização da importância das notícias para o conhecimento do Mundo. Concordantemente, Silveira (2015), refere, que

“[...] o seguimento da atualidade melhora o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que permite a formação de opinião sobre o que se passa. [...] as crianças interessam-se mais pelas notícias quando têm possibilidade de conversar sobre estes assuntos com os adultos [...]” (Silveira, 2015, p. 388).

Para iniciar a discussão, questionei as crianças em relação ao que experienciaram no dia anterior, dizendo: Reparei que ontem de manhã na nossa sala estavam alguns objetos diferentes, sabem dizer-me quais eram? E recordam-se do que viram? Posteriormente, e dadas as contribuições das crianças criei um momento exploratório a partir de duas notícias (formato escrito e formato audiovisual), cujos assuntos remetiam para a poluição do Rio Lis e para a poluição no Mar Mediterrâneo. Evidencio que primeiramente explorei a notícia relativa à poluição no Rio Lis (o que aconteceu nesta notícia? E porque acham que isso aconteceu? Concordam? Porquê? Passou-se onde? Conhecem? Acham que esta notícia é importante? Porquê), uma vez que, era uma realidade mais próxima das crianças pelo que facilitou a compreensão das mesmas em relação ao assunto tratado.

Posteriormente explorámos a notícia alusiva à poluição no Mar Mediterrâneo através de uma dinâmica de interação verbal que passou pelas questões a seguir apresentadas: O que aconteceu nesta notícia? E porque acham que isso aconteceu? Concordam? Porquê? Passou-se onde? Acham que esta notícia é importante? Porquê? A outra notícia foi igual a esta? Qual é a diferença? As duas notícias são sobre Leiria? Mas então só há notícias sobre Leiria? Porquê?. O objetivo desta exploração passou por criar condições para que as crianças compreendessem que as notícias relatam os mais variados acontecimentos, desde a realidade mais próxima à mais longínqua, e que através destas nós tornamo-nos cidadãos informados, conscientes e com uma opinião perante o que nos é transmitido.

Após a exploração das duas notícias realizei novamente algumas questões às crianças, no entanto, relacionadas com as características das notícias e com os profissionais que as compõem (Mas então o que são notícias? E para que servem? Acham que as notícias são importantes? Porquê? E as notícias contam-nos a verdade? Mas quem é que faz as notícias? E como as fazem, sabem?).

Atividade 3: *Agora os jornalistas somos nós – Elaboração de notícias* (28 de maio de 2019).

A 3.^a proposta educativa teve como enfoque a criação de notícias por parte das crianças e como **objetivos investigativos**: “Compreender o processo de produção noticioso”, “Refletir em relação à função de jornalista ao produzir uma notícia” e “Ser capaz de dar e receber uma notícia.”

Em primeiro lugar, efetuei as seguintes questões: “Então já vimos algumas notícias e já sabemos como são tão importantes. E agora se nós nos transformássemos em jornalistas e criássemos as nossas notícias e o nosso telejornal? O que acham?” Após a minha questão, todas as crianças evidenciaram motivação, interesse e vontade de participar, pelo que partimos em conjunto para a realização de notícias.

Segundo Rios (2014), “A [...] proposta de escrita nos anos pré-escolares passa por uma conceção que enfatiza a elaboração oral de diferentes tipos de texto, ficando a escrita gráfica à responsabilidade do educador.” (Rios, 2014, p. 28). Mediante o exposto, no decorrer da proposta de escrita, o diálogo com as crianças foi fundamental para conduzir as ideias das mesmas, ajudando-as a refletir e conseqüentemente estimular o uso de uma linguagem formal, tal como sugere Rios (2014).

A elaboração de notícias com as crianças contemplou as cinco fases propostas por Rios (2014) sendo elas: Falar e pensar antes de escrever; Pensar, falar e planificar; Falar, pensar, ler e sistematizar; Pensar, ler e escrever e, por último, Falar, pensar, escrever e rever. A primeira fase intitulada de Falar e pensar antes de escrever consistiu na seleção dos acontecimentos a serem noticiados. Segundo Rios (2014), “enceta-se uma planificação oral do texto escrito, na qual se selecionam as ideias para escrever e se discutem os conteúdos concretos que o texto deve conter.” (Rios, 2014, p. 29). Nesta fase, após alguma orientação, as crianças evidenciaram um verdadeiro interesse em noticiar e dar a conhecer à comunidade educativa a situação relativa à poluição do Rio Lis e do Mar Mediterrâneo, tornando-se um verdadeiro indicador de que as mesmas para além de permanecerem sensibilizadas, posicionaram-se criticamente tendo como objetivo a divulgação como um meio para a sensibilização.

Após o diálogo, passámos à segunda fase intitulada Pensar, falar e planificar – A planificação. Esta fase “[...] é dedicada à enumeração dos conteúdos a incluir no texto e à organização dos mesmos.” (*Idem*). Tal como na fase anterior, o diálogo tornou-se imprescindível para aprofundar os conteúdos a incluir nas notícias. Assim, através do auxílio da educadora, as crianças tiveram a oportunidade de descrever todos os acontecimentos para os incluir no texto.

Findada a planificação, passámos para a fase número três, designada: Falar, pensar, ler e sistematizar – a reformulação do texto tentado. Nesta fase em conjunto com as crianças organizámos os contributos advindos das mesmas tendo como objetivo a “[...] transição

do texto tentado oral para texto tentado escrito.” (*Idem*). Seguiu-se a fase número quatro denominada de Pensar, ler e escrever – a textualização e finalmente a última fase: Falar, pensar, escrever e rever – a revisão. Saliento que nesta última a leitura da notícia deu lugar à reescrita de algumas palavras e frases.

Atividade 4: *Construindo um guião de entrevista* (11 de junho de 2019)

Esta proposta educativa teve uma vez mais como enfoque a criação de notícias por parte das crianças através da enumeração de algumas questões com vista à realização de entrevistas a alguns dos profissionais da instituição. No decorrer da presente proposta as crianças tomaram conhecimento de que para a realização de entrevistas há todo um conjunto de etapas fulcrais à sua preparação. Destaco que a educadora adquiriu o papel de mediadora orientando os diálogos das crianças no decorrer de todo o processo.

Atividade 5: *Em entrevista com os profissionais da instituição* (12 de junho de 2019)

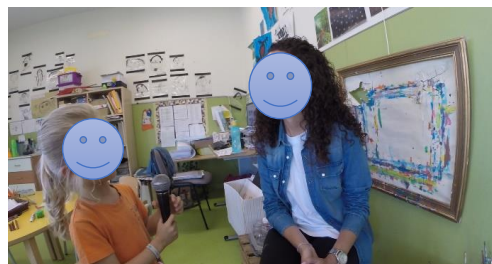
A presente proposta educativa recaiu na criação de contextos lúdicos que permitiram às crianças colocarem-se no papel de um profissional de jornalismo, pois, segundo Pereira, et al., (2018)

“[...] colocarmo-nos na posição de um profissional de jornalismo, como um repórter ou um editor, permite-nos compreender melhor determinadas dinâmicas e constrangimentos que influenciam a forma como as notícias são produzidas e chegam até nós.” (Pereira, et al., 2018, p. 19).

Mediante o exposto, as crianças tiveram a oportunidade de entrevistar os profissionais da instituição (fotografias 9 e 10), com auxílio da investigadora, colocando em prática os guiões das entrevistas realizados no dia anterior. Esta proposta foi fundamental para que as crianças compreendessem que as entrevistas também constituem forma de recolher informação. Evidencio que todos os momentos foram registados através de vídeos para compilação no telejornal das crianças.



Fotografia 9 - Em entrevista com os profissionais da instituição.



Fotografia 10 - Em entrevista com os profissionais da instituição.

Atividade 6 - Elaboração de um telejornal (17 de junho de 2019 – 24 de junho de 2019) – *Telepessoas*

A última proposta educativa teve como objetivo a criação de um produto de comunicação para a divulgação das notícias. Para o efeito, num primeiro momento lancei a seguinte questão: *Já fomos jornalistas, fizemos as nossas notícias e entrevistámos algumas pessoas da nossa escola. Mas como podemos mostrar aos outros meninos, às educadoras e aos pais as nossas notícias?*. Após algum tempo, uma criança menciona: “Podemos fazer um telejornal como aquele que estava na televisão da nossa sala!” Todas as crianças concordaram e, em conjunto, definimos que o nosso noticiário teria como nome: *Telepessoas*.

Posteriormente, dei a conhecer através da projeção, um telejornal da RTP 1, denominado Caderno Diário apresentado por Pedro Mourinho para que as crianças se apropriassem de algumas características do mesmo, nomeadamente, a postura do pivô perante a divulgação das notícias. Note-se que este não é um noticiário atual, no entanto, considero que está organizado de um modo claro dinâmico e apelativo.

Após dar a conhecer o nome de uma nova profissão, o pivô, questionei qual das crianças gostaria de assumir através do faz-de-conta esta nova profissão, comunicando para uma câmara as notícias criadas. Face ao desafio lançado duas crianças mostraram-se verdadeiramente fascinadas e com vontade de participar pelo que definimos que teríamos dois pivôs. No decorrer da discussão uma criança afirmou: “Quando eu vejo o telejornal ao jantar eu vejo sempre o tempo e eu gostava também de fazer o tempo.” Considerei a contribuição da criança extremamente pertinente pelo que definimos que no nosso noticiário teríamos também a apresentação da meteorologia.

No dia seguinte, através do jogo simbólico as crianças assumiram os papéis anteriormente definidos e com auxílio, num momento repleto de entusiasmo, comunicaram as notícias (fotografias 11 e 12). Saliento que no decorrer desta proposta educativa, as crianças tomaram conhecimento que alguns dos seus pares discutiam a importância dos direitos das crianças, nomeadamente o direito à educação. Para tal, e uma vez que, este é um assunto extremamente importante, lancei um novo desafio às crianças para que, em conjunto, realizássemos uma nova entrevista para ser divulgada no nosso *Telepessoas*. Nesta entrevista as crianças questionaram: “Que direitos

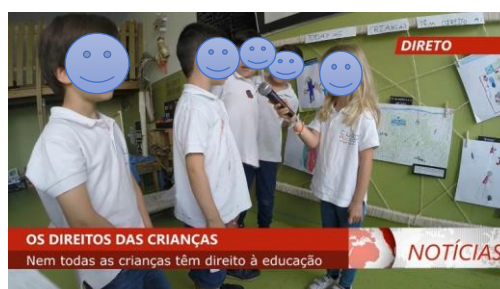
existem?” “O direito de ir à escola é importante porquê?” “Todas as crianças podem ir à escola?” e as respostas obtidas foram extraordinárias, por exemplo: “O direito de ir à escola é importante para aprender coisas novas, para ter novos amigos e brincar.” “Há meninos que não vão à escola porque há guerras, e há pais que não têm muito dinheiro e não conseguem que os filhos vão à escola.” Através desta proposta, de um modo lúdico, as crianças construíram novos conhecimentos, nomeadamente que existem efetivamente os direitos das crianças e que o direito à educação é negado a muitas das crianças do mundo devido à pobreza e às guerras.

Dado que o foco do estudo não se centrava no desenvolvimento da criação de competências que permitissem a criação de um telejornal, desenvolvi a sua produção, no entanto, todas as crianças participaram na seleção das imagens e vídeos que contemplaram o mesmo. Assim, neste noticiário as crianças apresentaram as duas notícias criadas na atividade 3, em relação à poluição do mar mediterrâneo e do rio Lis, as entrevistas realizadas aos profissionais da instituição e às crianças em torno dos direitos e ainda a meteorologia. A criação deste espaço foi encarado como um elemento da formação das crianças, pois, permitiu levá-las a compreenderem o processo de produção de notícias, constituindo-se assim “[...] como um verdadeiro incentivo à consciencialização do impacto da realidade mediática e exercício de cidadania.” (Silveira, 2011, p. 807).

No que concerne à divulgação do *Telepeços*, a educadora cooperante solicitou que convidássemos todos os profissionais da instituição bem como as crianças das diversas salas de atividades. Para o efeito, optámos por projetar o mesmo na sala polivalente com capacidade suficiente para todos os adultos e crianças (fotografia 13). Posteriormente, colocámos um televisor num dos corredores da instituição com intuito de divulgar o noticiário a todos os intervenientes do processo educativo (fotografia 14). Não poderei deixar de mencionar que tive a oportunidade de observar algumas das reações dos encarregados de educação e todos evidenciavam um enorme orgulho perante um feito tão precioso.



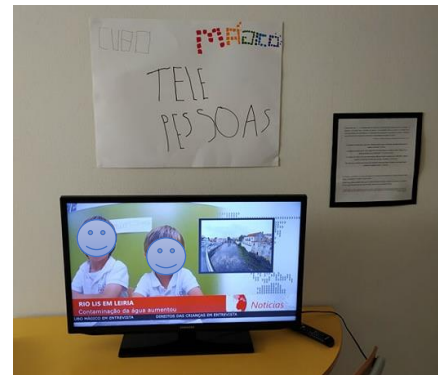
Fotografia 11 - Crianças interpretam os papéis dos profissionais de jornalismo.



Fotografia 12 - Crianças interpretam os papéis dos profissionais de jornalismo.



Fotografia 13 - Divulgação do noticiário "Telepessoas" na sala polivalente da instituição.



Fotografia 14 - Divulgação do noticiário "Telepessoas" a todos os intervenientes do processo educativo.

Na Tabela 1 constam os objetivos educativos e investigativos de cada uma das fases de investigação.

Fases do estudo	Data	Atividades Dinamizadas	Objetivos Educativos	Objetivos Investigativos
1ª Fase	20/05/ 2019	Realização de entrevistas semiestruturadas.	_____	Conhecer as conceções iniciais das crianças em relação às notícias através da realização de entrevistas individuais.
2ª Fase	21/05/2019	Atividade 1 - Provocação com as notícias através dos seus diversos meios de difusão (Revistas, Jornais, Telejornal).	Contactar com diversos géneros textuais.	Contactar com as notícias através dos vários meios de difusão. Conhecer os diversos meios de comunicação de notícias. Aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes.
	27/05//2019	Atividade 2 - Visualização de notícias do telejornal e jornal.	Manifestar curiosidade pelo mundo. Expressar opiniões, preferências e apreciações críticas. Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	Contactar com as notícias através dos vários meios de difusão. Aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes. Compreender que as notícias constituem fontes de informação. Conhecer algumas características do género jornalístico notícia.

	28/05/ /2019	Atividade 3 - Agora os jornalistas somos nós – Elaboração de notícias.	Realizar oralmente diferentes tipos de texto. Compreender que a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e serve para comunicar. Estimular a criatividade.	Colocar-se no papel (o faz-de-conta) dos profissionais dos <i>media</i> . Ser capaz de dar e receber uma notícia. Refletir em relação à função de jornalista ao produzir uma notícia. Compreender o processo de produção noticioso.
	11/06/2019	Atividade 4 - Construindo um guião de entrevista.	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. Estimular a criatividade. Compreender que a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e serve para comunicar.	Colocar-se no papel (o faz-de-conta) dos profissionais dos <i>media</i> . Compreender o processo de produção noticioso.
	12/06/2019	Atividade 5 - Em entrevista com os profissionais da instituição.	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Colocar-se no papel (o faz-de-conta) dos profissionais dos <i>media</i> . Compreender que as entrevistas constituem fontes de informação.
	17/06/2019 – 24/06/2019	Atividade 6 - Elaboração de um telejornal.	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Colocar-se no papel (o faz-de-conta) dos profissionais dos <i>media</i> .
3ª Fase	26/06/2019	Realização de entrevistas semiestruturadas.	_____	Conhecer as conceções iniciais das crianças em relação às notícias através da realização de entrevistas individuais.

Tabela 2 - Apresentação da intervenção pedagógica e respetivos objetivos.

3.4.3. Técnica de Análise de Dados

O tratamento dos dados tem como propósito

“[...] averiguar se as informações obtidas, através dos resultados observados, validam as hipóteses formuladas, ou seja, se os resultados obtidos correspondem aos resultados esperados e respondem à questão subjacente da investigação tal como os seus objetivos.” (Reis, 2018, p. 115).

Este processo permite ao investigador selecionar e organizar os dados recolhidos para facilitar a sua análise. Para o efeito, para analisar os dados recolhidos no decorrer da presente investigação foi necessário selecionar, compilar e organizar a informação e por isso, privilegiámos como técnica de análise de dados recolhidos a análise de conteúdo. Esta consiste “num conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1997, p.31) e tem de ser objetiva e sistemática para se tornar possível retirar conclusões a partir dos dados recolhidos.

Através da análise de dados é possível realizar inferências, ou seja, é através das inferências que se torna possível retirar conclusões dos dados recolhidos de acordo com as categorias de análise previamente construídas. Bardin (1997) refere que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin, 1997, p.38).

3.4.3.1. Categorias de análise de dados

A técnica de tratamento de dados utilizada na presente investigação foi uma grelha de análise de conteúdo e a partir da definição de categorias e subcategorias de análise, como é possível observar na tabela 2, foram analisadas as 1.^a e 2.^a entrevistas dos participantes do estudo. Esta técnica permitiu encontrar “estruturas e regularidades nos dados e [...] inferências com base nessas regularidades.” (Myers, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 193).

Tendo em conta a revisão da literatura, os objetivos de investigação e as questões da entrevista semiestruturada criámos três categorias: **Conceções das crianças sobre notícias**, **Profissionais dos *media*** e **Sentimentos face às notícias**.

Cada uma das categorias foi dividida em várias subcategorias com intuito de facilitar o processo de análise dos dados recolhidos.

Assim, dentro da categoria **Conceções das crianças sobre notícias** encontramos duas subcategorias: *Conceito de notícia*; *Finalidades das notícias*; Nesta categoria, pretendemos analisar os conhecimentos que as crianças construíram no que respeita ao género jornalístico notícia, ou seja, o que são as notícias, suas características e para que servem.

Na categoria **Profissionais dos media** podemos encontrar duas subcategorias: *Quem faz as notícias*; *Como fazem as notícias*; Nesta, pretendemos analisar os conhecimentos que as crianças adquiriram em relação aos agentes do género jornalístico notícia e como estes transformam os acontecimentos em notícias para serem difundidas pelos meios de comunicação social, ou seja, qual o processo inerente à produção de notícias por parte dos profissionais de jornalismo.

Por fim, na última categoria **Sentimentos face às notícias** é possível encontrar uma subcategoria intitulada *o que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias* e nesta pretendemos analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.

A tabela que a seguir apresentamos mostra as categorias de análise que definimos para o nosso projeto e que acabámos de elencar.

Proposta	Categoria	Subcategoria
1.ª e 2.ª Entrevista	Conceções das crianças sobre notícias	Conceito de notícia
		Para que servem as notícias
	Profissionais dos <i>media</i>	Quem faz as notícias
		Como fazem as notícias
	Sentimentos face às notícias	O que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias

Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

3.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos neste estudo, mediante a sua recolha e tratamento. Os dados surgiram, tal como mencionado anteriormente, da realização de uma 1.^a entrevista semiestruturada, a criação e dinamização de uma sequência pedagógica, com os participantes do estudo em torno do universo dos *media*, seguindo-se no final da investigação, a realização de uma 2.^a entrevista semiestruturada cujas questões colocadas foram as mesmas da 1.^a entrevista.

Através da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada identificámos algumas concepções das crianças, sintetizadas nas tabelas (4, 5, 6 e 7) a seguir apresentadas. Os dados de cada um dos participantes do estudo serão analisados e discutidos no presente capítulo.

Criança: C.		1. ^a Entrevista	2. ^a Entrevista
Categoria:	Subcategoria	Descrição	Descrição
Concepções das crianças sobre notícias	Conceito de notícia	“São coisas que acontecem e depois algumas coisas e depois mostram na televisão.” (pergunta 1)	“Uma notícia é uma coisa que dá na televisão, nos rádios e nos jornais pra nós sabermos o que está a acontecer no mundo e noutros planetas.” (pergunta 1)
	Para que servem as notícias	“Para explicar o que é que aconteceu.” (pergunta 2)	“É para explicar o que aconteceu para nós sabermos o que está a acontecer no mundo.” (pergunta 2)
Profissionais dos <i>Media</i>	Quem faz as notícias	“Às vezes é o Marcelo Rebelo de Sousa às vezes são outras pessoas que eu não sei.” (pergunta 3)	“São os jornalistas.” (pergunta 3)
	Como fazem as notícias	“Tem que ver... Hum... não sei.” (pergunta 4)	“Têm que ver primeiro o que aconteceu, depois tem de pensar com os seus outros colegas para dizer o que é que vão dizer às outras pessoas.” (pergunta 4)
Sentimentos face às notícias	O que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias	“Não sei.” (pergunta 5)	“Sim do mar com lixo.” (pergunta 5) “Eu não gostei porque as pessoas deitam muito lixo no mar e eu não gostei de ver. Os animais podem morrer e as pessoas não deviam pôr o lixo no mar.” (pergunta 6)

Tabela 4 - Concepções da criança C. na 1.^a e 2.^a entrevista semiestruturada.

Categoria: *Concepções das crianças sobre notícias*

Subcategoria: *Conceito de notícia*

No que concerne à subcategoria *Conceito de notícia* os dados referentes à criança C. evidenciam que a mesma possui inicialmente algum entendimento de notícias, afirmando que “são coisas que acontecem e depois mostram na televisão” (C., 1.^a entrevista). Perante esta contribuição é perceptível que a criança compreende que as notícias relatam acontecimentos reais e que estes mesmos acontecimentos podem ser transmitidos através dos noticiários.

A criança, ao referir a televisão como um meio de difusão de notícias, confirma a partilha efetuada por si no decorrer das propostas educativas, de que assistia ao noticiário todas as noites no seu seio familiar. Esta afirmação da criança confirma o que a investigação tem mostrando: “as crianças são [...] públicos assíduos das notícias, acompanhando-as quase todos os dias na companhia dos pais e de outros familiares, em especial durante o tempo dedicado às refeições e através da televisão.” (Pereira, et al., 2015, p.367).

Após a dinamização das propostas educativas em torno do universo dos *media*, verifica-se que a criança denota ter aprimorado a sua concepção de notícia, mantendo a ideia de que as notícias relatam acontecimentos, mas passando a entender o género jornalístico notícia como algo importante para obter informação sobre o mundo. É também evidente, através da contribuição da criança C. que esta declara conhecer outros meios de difusão de notícias afirmando para além da televisão os jornais e a rádio.

Subcategoria: *Para que servem as notícias*

Quanto à subcategoria *Para que servem as notícias*, os dados referentes à criança C. evidenciam, uma vez mais, que a mesma possui inicialmente algum entendimento no que respeita às funções das notícias, pois, declara que estas têm como função “[...] explicar o que aconteceu” (C., 1.^a entrevista). A presente afirmação da criança denota que a mesma compreende a função informativa das notícias.

Após a dinamização das propostas em torno do universo dos *media*, a criança mantém no seu discurso a função explicativa da notícia “é para explicar o que aconteceu” (C., 1.^a entrevista), no entanto, denota ter elevado os seus conhecimentos passando a referir que

as notícias são meios para “nós sabermos o que está a acontecer no mundo” (C., 2.^a entrevista), evidenciando no seu discurso que as notícias são meios por excelência que permitem às pessoas o acesso a informações. Esta afirmação da criança confirma a importância da criação de ambientes de contacto com o género jornalístico notícia, pois, foi por meio do envolvimento da criança com as notícias que esta compreendeu efetivamente o papel das mesmas na sociedade. Silveira (2014) dá conta desta dimensão afirmando que “[...] envolver e despertar as crianças para os assuntos da atualidade constitui-se como um importante passo para a consciencialização e incentivo à reflexão crítica sobre os *media* e o seu papel na sociedade.” (Silveira, 2014, p.702).

Categoria: *Profissionais dos media*

Subcategoria: *Quem faz as notícias*

Relativamente à subcategoria *Quem faz as notícias* a criança C. aquando da questão: “Quem é que tu achas que faz as notícias?” refere que “as vezes é o Marcelo Rebelo de Sousa, às vezes são outras pessoas que eu não sei” (C., 1.^a entrevista) revelando claramente ter atribuído significado à questão realizada não no sentido dos profissionais de jornalismo mas sim nos indivíduos que integram e/ ou aparecem nos noticiários televisivos. Apesar de esta criança demonstrar um desconhecimento em relação aos agentes do género jornalístico notícia, a sua intervenção foi de facto curiosa do ponto de vista educativo, uma vez que esta revela conhecer o atual Presidente da República, talvez porque como havia mencionado anteriormente esta criança declarou assistir, no decorrer da intervenção, ao noticiário todas as noites no seu seio familiar, sendo o Presidente da República uma figura muito presente nas notícias atuais, o que contribuiu efetivamente para o conhecimento da criança. A intervenção da C. demonstra claramente que “As notícias fazem parte do quotidiano das crianças e estão implicadas nas suas vidas e experiências, e modos de olhar o mundo.” (Silveira, 2015, p. 389).

Após a dinamização das propostas educativas em torno do universo dos *media*, a partir das quais a profissão de jornalista foi explorada, a criança na 2.^a entrevista afirma que os profissionais responsáveis pela construção de notícias são efetivamente os jornalistas uma vez que esta foi uma dimensão explorada ao longo da investigação.

Subcategoria: *Como fazem as notícias*

No que respeita à subcategoria *Como fazem as notícias*, a criança C aquando da 1.^a entrevista revela um conhecimento redutor em relação ao processo de produção noticioso, no entanto, a sua declaração: “têm que ver” (C., 1.^a entrevista) aparenta apontar para duas características fundamentais do jornalismo, referidas por Gradim (2000) que dizem respeito à veracidade e atualidade, ou seja, quando a criança declara “têm que ver” (C., 1.^a entrevista) aparenta compreender que os profissionais de jornalismo necessitam de factos atuais e verídicos e precisam de os validar para procederem à elaboração de notícias.

Após a investigação e aquando da 2.^a entrevista, a C. afirma que para produzir notícias os jornalistas “têm que ver primeiro o que aconteceu, depois têm que pensar com os seus outros colegas para dizer o que é que vão dizer às outras pessoas” (C., 2.^a entrevista), evidenciando na sua declaração que a sua conceção de produção de notícias pode ter sido construída também no âmbito da terceira proposta de intervenção, na qual, as crianças tiveram a oportunidade de colocar-se, através do faz-de-conta, no papel dos profissionais de jornalismo. Para a produção destas notícias, num primeiro momento, discutimos em conjunto quais os acontecimentos que seriam noticiados. Posteriormente, refletimos e planificámos como iríamos proceder à construção das notícias para as dar a conhecer à comunidade educativa, pensando também em quem iria ouvir. Assim, este momento de intervenção pedagógica pode ter contribuído para a criança clarificar o papel dos jornalistas, nomeadamente, percebendo que estes têm de validar a informação a transmitir e de adequar a mensagem ao seu auditório.

Categoria: *Sentimentos face às notícias*

Subcategoria: *O que sinto quando ouço/escrevo notícias*

Por fim, quanto à subcategoria *O que eu sinto quando ouço/escrevo notícias*, a criança C. a par da criança F., cujos dados a seguir apresentaremos, na 1.^a entrevista declara não se lembrar de nenhuma notícia.

De modo diferente, na 2.^a entrevista aquando da questão: “C. lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado?”, a criança refere a notícia relativa à poluição de o Mar Mediterrâneo explorada na segunda atividade. Dada a contribuição da criança, questionei: “E gostaste dessa notícia?” pelo que a criança menciona: “Eu não gostei

porque as pessoas deitam muito lixo no mar e eu não gostei de ver. Os animais podem morrer e as pessoas não deviam pôr o lixo no mar” (C., 2.^a entrevista).

Ao analisar a contribuição da criança C. é evidente que a mesma aparenta ser uma criança preocupada, atenta e interessada, pois, posiciona-se criticamente perante a notícia explorada afirmando não gostar do facto de o mar mediterrâneo conter imenso lixo e esse ser o fator preponderante da morte de inúmeros animais. O facto de esta criança no seu discurso revelar também uma solução para colmatar o problema da poluição no Mar Mediterrâneo “[...] as pessoas são deviam pôr lixo no mar” (C., 1.^a entrevista) revela um verdadeiro sentido de sensibilidade, responsabilidade e civismo, mostrando que a notícia pode funcionar como um lugar para pensar criticamente o mundo.

Criança: F.		1^a Entrevista	2.^a Entrevista
Categoria:	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções das crianças sobre notícias	Conceito de notícia	“Acho que são coisas que os adultos vêm.” (pergunta 1)	“É uma coisa muito importante que está a acontecer no país das senhoras e dos senhores e eles não podem lá ver então podem ver na televisão, nos jornais... São coisas a sério.” (pergunta 1)
	Para que servem as notícias	“Não sei.” (pergunta 2)	“É para porem as pessoas a saberem as coisas importantes que estão a acontecer no planeta.” (pergunta 2)
Profissionais dos Media	Quem faz as notícias	“Não sei...” (pergunta 3)	“Os jornalistas.” (pergunta 3)
	Como fazem as notícias	“Não sei.” (pergunta 4)	“Primeiro tem de pensar depois começa a escrever, depois vão lá entrevistar e filmar com as câmaras e depois o pivô tem as camaras e diz.” (pergunta 4)
Sentimentos face às notícias	O que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias	“Eu não vejo.” (pergunta 5)	“Uma falava do Mar Mediterrâneo ter muito lixo, a outra falava da praia.” (pergunta 5) “Gostei só que gostava mais que o mar não tivesse lixo. Sim porque eu vi que o Mar tinha lixo e os animais estavam a morrer e eu gosto de animais.” (pergunta 6)

Tabela 5 - Conceções da criança F. na 1.^a e 2.^a entrevista semiestruturada.

Categoria: *Concepções das crianças sobre notícias*

Subcategoria: *Conceito de notícia*

No que concerne aos dados referentes da criança F. relativamente à Subcategoria: *Conceito de notícia*, estes permitem constatar que a mesma aparenta inicialmente um entendimento de notícia apenas como algo dirigido às audiências adultas “Acho que são coisas que os adultos vêem” (F., 1.^a entrevista). Esta intervenção da criança poderá estar diretamente relacionada com o facto de os espaços e serviços noticiosos não estarem especificamente dirigidos às crianças, o que resulta conseqüentemente num afastamento e desinteresse por parte das mesmas. Silveira (2014) dá conta desta dimensão afirmando que é necessário garantir uma maior aproximação destes *media* às audiências infantis com intuito de captar a sua atenção. “Isto porque apesar de reconhecerem os temas veiculados nas notícias, as crianças revelam sentir-se pouco atraídas pelos mesmos.” (Silveira, 2015, p. 701). E efetivamente é importante que precocemente as crianças não só contactem com notícias como se posicionem face ao que elas transmitem.

Após a dinamização das propostas educativas, em torno do universo dos *media*, é possível constatar, através da segunda entrevista, uma clara evolução no que respeita ao conceito de notícia por parte da criança. Através do seu discurso verifica-se que a criança deixa de conceber as notícias como algo dirigido apenas para as audiências adultas, talvez, porque lhe foi dada a oportunidade de explorar de um modo lúdico este universo, tornando-se claro o modo como esta interiorizou a concepção de notícia como algo relevante para a sociedade “É uma coisa muito importante [...]” (F., 1.^a entrevista) um meio para obter informação “eles não podem lá ver então podem ver na televisão, nos jornais” (*Idem*) verdadeiro “São coisas a sério.” (*Idem*) e atual “[...] está a acontecer [...]” (*Idem*) identificando ainda alguns meios de difusão de notícias, nomeadamente o jornal e a televisão. Ainda assim, as declarações da criança parecem apontar para um entendimento de notícia como algo próprio para os adultos – “está a acontecer no país das senhoras e dos senhores e eles não podem lá ver”. Este dado pode confirmar a importância de continuar a dinamizar com esta criança experiências que lhe permitam perceber que o universo noticioso não é exclusivo do mundo dos adultos.

Subcategoria: *Para que servem as notícias*

Quanto à Subcategoria: *Para que servem as notícias*, a criança quando questionada na 1.^a entrevista aparenta um total desconhecimento, não sendo capaz de verbalizar a função das mesmas “Não sei.” (F., 1.^a entrevista). No entanto, e de modo diferente, após a dinamização das propostas em torno do universo dos *media*, a mesma revela que as notícias são “[...] para porem as pessoas a saberem as coisas importantes que estão a acontecer no planeta.” (F., 1.^a entrevista). A contribuição da criança revela que a mesma compreende que as notícias são um meio para aceder aos acontecimentos do mundo, indo ao encontro do que refere Silveira (2015), ou seja, que as notícias são fundamentais no contacto das crianças com os acontecimentos do mundo e que “[...] estes públicos entendem que o acesso às notícias é fundamental procurando estes conteúdos para estar a par [...] de vários assuntos.” (Silveira, 2015, p. 389).

A contribuição da criança F. faz-nos presumir que a 2.^a proposta dinamizada surtiu um grande impacto no desenvolvimento das concepções da mesma, pois, no decorrer da atividade explorámos em conjunto as funções das notícias como meios fundamentais à formação de cidadãos informados em relação ao que se passa no mundo.

Categoria: *Profissionais dos media*

Subcategoria: *Quem faz as notícias*

No que concerne à subcategoria *Quem faz as notícias* o F., na primeira entrevista, aquando da questão “Quem é que tu achas que faz as notícias?” declara “Não sei” (F., 1.^a entrevista) evidenciando um total desconhecimento em relação aos agentes responsáveis pelo género jornalístico notícia. De modo diferente, na última entrevista após a dinamização das propostas educativas, a partir das quais esta dimensão foi explorada, a criança demonstra conhecer a profissão de jornalista declarando efetivamente “os jornalistas” (F., 2.^a entrevista).

Subcategoria: *Como fazem as notícias*

No que respeita à subcategoria *Como fazem as notícias*, a criança F. aquando da 1.^a entrevista evidencia um total desconhecimento em relação ao processo de produção noticiosa, através da afirmação: “Não sei!” (F., 1.^a entrevista). Após a investigação, na segunda entrevista o F. revela ter alterado os seus conhecimentos referindo que para um

jornalista produzir uma notícia “Primeiro tem de pensar, depois começa a escrever, depois vão lá entrevistar e filmar com as câmaras e depois o pivô tem as câmaras e diz.” (F., 2.^a entrevista). Esta contribuição da criança é um indício de que a sua conceção em relação à produção de notícias adveio da experiência vivenciada, no âmbito da intervenção, pois as crianças tiveram a oportunidade de colocar-se através do faz-de-conta no papel de jornalista, produzindo notícias e comunicando-as posteriormente através de um noticiário intitulado pelas crianças “Telepessoas” assumindo neste noticiário o papel de pivô.

Categoria: *Sentimentos face às notícias*

Subcategoria: *O que sinto quando ouço/escrevo notícias*

Por fim, quanto à subcategoria *O que sinto quando ouço/escrevo notícias*, a criança F. no decorrer da 1.^a entrevista, aquando das seguintes questões: “F. lembras-te de alguma notícia? E de que falava?”, declarou não ver notícias, não verbalizando nenhuma resposta.

Após a investigação, no decorrer da 2.^a entrevista a mesma questão foi colocada à criança e, tal como é possível constatar, a mesma refere uma notícia explorada no âmbito das propostas em torno do universo dos *media*, cujo conteúdo diz respeito à poluição no mar mediterrâneo. Após a contribuição da criança optei por questioná-la se havia gostado da notícia e se a considerava importante, tendo a criança respondido: “gostei, só que gostava mais que o mar não tivesse lixo” (F., 2.^a entrevista), “sim porque eu vi que o mar tinha lixo e os animais estavam a morrer e eu gosto dos animais. Nós não podemos pôr o lixo no mar, devemos pôr no caixote do lixo.” (F., 2.^a entrevista).

Ao analisar a contribuição da criança F., é evidente que a mesma aparenta ser uma criança atenta, preocupada, curiosa e interessada, pois, assume uma postura crítica perante o conteúdo da notícia. Esta ao referir “gostei” parece claramente querer dizer que estava interessada ao assunto, pois logo de seguida menciona a sua preocupação com os animais. No fim da sua intervenção a criança menciona ainda uma solução no combate à poluição referindo que “não devemos pôr o lixo no mar, devemos pôr no caixote do lixo.” (F., 2.^a entrevista).

O modo como esta criança se posiciona criticamente perante o assunto tratado na notícia, vai diretamente ao encontro da investigação desenvolvida nesta área, pois, tal

como refere Pereira, et al., (2015), é necessário perspetivar as crianças como seres ativos com capacidades para avaliar, interpretar e expressar as suas opiniões em relação às notícias com intuito de promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar com determinados assuntos levando-as a posicionarem-se criticamente perante os *media* as suas representações do mundo. (Pereira, et al., 2015).

Criança: J.		1ª Entrevista	2.ª Entrevista
Categoria:	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções das crianças sobre notícia	Conceito de notícia	“Uma notícia é umas coisas que os jornalistas mandam e depois as outras pessoas apanham e dizem o que é.” (pergunta 1)	“São umas coisas de verdade que mostram o que se passa no nosso Mundo.” (pergunta 1)
	Para que servem as notícias	“Para sabermos coisas, tipo quando houve um tornado há muito tempo teve de haver notícias que era para saber que não podíamos sair de casa.” (pergunta 2)	“É para as pessoas saberem o que acontece no mundo.” (pergunta 2)
Profissionais dos <i>Media</i>	Quem faz as notícias	“Jornalista.” (pergunta 3)	“Os jornalistas.” (pergunta 3)
	Como fazem as notícias	“Vai receber umas mensagens e pode ler.” (pergunta 4)	“Têm de ter muitas pessoas para conseguirem fazer umas notícias. Têm de combinar o que vai falar e depois tem de ir lá a esse sítio ver o que é que se passa. Depois tem de escrever e fazer perguntas a pessoas e isso. Depois diz ao pivô e ele também diz o que é que é.” (pergunta 4)
Sentimentos face às notícias	O que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias	“Sim, a do tornado.” (pergunta 5) “Eu gostei da notícia do tornado porque tínhamos de saber que não podíamos sair.” (pergunta 6)	“Do mar.” (pergunta 5) “Eu gostei da notícia do mar Mediterrâneo, foi muito importante porque as pessoas explicaram coisas muito importantes que é para as pessoas que põem o lixo no mar aprenderem. Começarem a aprender que não se põe o lixo no mar.” (pergunta 6)

Tabela 6 - Conceções da criança J. na 1.ª e 2.ª entrevista semiestruturada.

Categoria: *Conceções das crianças sobre notícias*

Subcategoria: *Conceito de notícia*

Os dados referentes à criança J. permitem constatar que quanto à subcategoria *Conceito da notícia* a mesma possui inicialmente um entendimento frágil de notícia, no entanto, e

em contrapartida, declara conhecer os jornalistas como produtores de notícias e responsáveis para transmitir informações à sociedade “os jornalistas mandam e depois as pessoas apanham e dizem o que é” (J., 1.^a entrevista).

Após a dinamização das propostas educativas em torno do universo dos *media*, a criança evidencia ter elevado a sua conceção de notícia mantendo no seu discurso os jornalistas como os profissionais encarregues pela produção de notícias, passando a entender o género jornalístico notícia como um relato da realidade “[...] são umas coisas de verdade [...]” e fundamental para obter informação sobre o “nosso mundo” (J., 2.^a entrevista).

Subcategoria: *Para que servem as notícias*

Quanto à subcategoria *Para que servem as notícias*, a criança J. na 1.^a entrevista evidencia deter algum conhecimento no que concerne às funções de notícia, pois menciona a função cognitiva e informativa das mesmas “para sabermos coisas” (J., 1.^a entrevista), referindo ainda um exemplo: “Tipo quando houve um tornado há muito tempo teve que haver notícias que era para saber que não podíamos sair de casa” (J., 1.^a entrevista), com intuito de clarificar a sua conceção da função das notícias. A criança parece assim perceber que quem tem acesso a notícias está mais informado e conseqüentemente mais protegido.

A partir desta contribuição da criança verifica-se que a mesma, antes das propostas em torno do universo dos *media* reconhecia já a importância das notícias, confirmando o que a investigação tem referido sobre a sua importância para capacitar “as pessoas para se tornarem cidadãos sensíveis, ativos e responsáveis” (Pereira, et al., 2014, p. 6), ou seja, as notícias para a criança são efetivamente meios fulcrais para a “[...] capacitação e responsabilização das pessoas para fazerem escolhas inteligentes”. (*idem*).

Após a dinamização das propostas educativas, a criança J. quando questionada na 2.^a entrevista no que concerne às funções das notícias menciona: “É para as pessoas saberem o que acontece no mundo” (J., 2.^a entrevista). Face a esta sua intervenção é evidente que a mesma mantém o conhecimento sobre a função informativa das notícias, passando a entender o género jornalístico notícia como um meio para obter informação em relação ao que se sucede no mundo. Silveira (2015) dá conta desta dimensão afirmando que “[...] as crianças reconhecem a importância da atualidade para o

conhecimento do mundo e procuram estar a par dos assuntos para saber o que se passa local e globalmente [...]” (Silveira, 2015, p. 387).

Categoria: *Profissionais dos media*

Subcategoria: *Quem faz as notícias*

No que respeita a subcategoria *Quem faz as notícias* a criança J. revela, aquando da 1.^a entrevista, conhecer efetivamente os profissionais responsáveis pela produção de notícias, afirmando “jornalistas” (J., 1.^a entrevista). Aquando da 2.^a entrevista, após a profissão de jornalista ter sido explorada ao longo das propostas educativas, é evidente que a criança mantém a conceção.

Subcategoria: *Como fazem as notícias*

No que respeita a subcategoria *Como fazem as notícias*, a criança J. a par da criança C. revela, aquando da 1.^a entrevista, um conhecimento redutor em relação ao processo de produção noticioso, no entanto a sua declaração “vai receber umas mensagens e pode ler” (J., 1.^a entrevista) é curiosa, pois, aparenta conter características inerentes à função do pivô de um telejornal, uma vez que estes dedicam-se à leitura de notícias, que não foram escritas por si, a partir do teleponto, ou seja, as mensagens que a criança J. menciona no seu discurso poderão ser efetivamente as notícias lidas pelo pivô a partir do teleponto.

Tal como as outras crianças, após a investigação, aquando da 2.^a entrevista o discurso da criança J. apresenta indícios de que a sua conceção em relação à produção de notícias advém da experiência vivenciada no âmbito da intervenção, pois, teve a oportunidade de colocar-se por meio da faz-de-conta no papel de jornalista, entrevistando alguns profissionais da instituição, e ainda no papel de pivô transmitindo, para uma câmara, com auxílio dos adultos, as notícias criadas para divulgação por meio do noticiário intitulado pelas crianças: *Telepessoas*.

Categoria: *Sentimentos face às notícias*

Subcategoria: *O que sinto quando ouço/escrevo notícias*

Por fim, quanto à subcategoria *O que eu sinto quando ouço/escrevo notícias*, a criança J., na primeira entrevista, menciona a par da subcategoria *Para que servem as notícias* a notícia relativa ao tornado. Perante a sua resposta, é evidente que o conteúdo desta

notícia causou um impacto na criança, pois, esta menciona-a duas vezes ao longo da entrevista. Estes dados vão ao encontro da investigação realizada, uma vez que, tal como refere Silveira (2013) “[...] existe uma relação direta entre a exposição das crianças às notícias e as suas respostas emocionais [...] tornando-se fundamental [...] uma mediação ativa bem-sucedida.” (Silveira, 2015, 385).

Após a investigação, no decorrer da 2.^a entrevista a criança aquando da questão “J. lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado?”, menciona também a notícia relativa à poluição do Mar Mediterrâneo acrescentando que “foi muito importante porque as pessoas explicaram coisas muito importantes que é para as pessoas que põem o lixo no mar aprenderem. Começarem a aprender que não se põe o lixo no mar.” (J. 2.^a entrevista).

Ao analisar a resposta desta criança é evidente que a criação de ambientes de contacto com o género jornalístico notícia ajudou-a a “[...] estimular o interesse pela atualidade, a formar uma opinião sobre os assuntos da sociedade e a desenvolver capacidades críticas em relação aos *media* [...]” (Silveira, 2015, 387), pois, a mesma aparenta posicionar-se criticamente perante o conteúdo da notícia revelando gostar da mesma no sentido de esta ser uma fonte de informação para que as pessoas tomem consciência dos seus atos.

Tal como a criança C. e a criança F., a criança J. aparenta também ser uma criança atenta, curiosa e interessada, pois, evidencia preocupação com a situação relativa à poluição no Mar Mediterrâneo, tal como já havia mostrado ter ficado preocupada com a notícia referente ao tornado. Estes dados mostram a importância de o educador ser um mediador entre a criança e mundo, através das notícias ouvidas, podendo ajudá-la a pensar sobre o que sente quando contacta com notícias perturbadoras.

Criança: A.		1.^a Entrevista	2.^a Entrevista
Categoria:	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções das crianças sobre Notícia	Conceito de notícia	“Eu sei, é como uma novela.” (pergunta 1)	“É para as pessoas saberem o que é que tá a acontecer no nosso mundo. São coisas que se gravam e depois manda-se para a televisão.” (pergunta 1)

	Para que servem as notícias	“As notícias servem para nós sabermos...” (pergunta 2)	“As notícias é para saber o que ta acontecer no mundo. Para os senhores ouvirem.” (pergunta 2)
Profissionais dos Media	Quem faz as notícias	“Não sei.” (pergunta 3)	“São uns senhores e umas senhoras que filmam com uma camara e têm um microfone, os jornalistas. E eu já vi uma senhora com um cabelo pequenino a fazer jornalista.” (pergunta 3)
	Como fazem as notícias	“Não sei.” (pergunta 4)	“O jornalista faz as notícias porque ele sabe o que é que aconteceu. Ele vai ver lá ao sítio e fala num microfone com as pessoas e depois diz a uns homens que podem ser os filmadores e depois filmam o que é que aconteceu e vai para a televisão.” (pergunta 4)
Sentimentos face às notícias	O que eu sinto quando ouço/ escrevo notícias	“Hum... não sei...” (pergunta 5)	“Lembro-me do mar...” (pergunta 5) “Eu gostei porque eu queria e fiquei a saber que o mar tem muito lixo e os animais podem morrer por porem o lixo do mar e não deviam por o lixo do mar. Só nos caixotes do lixo.” (pergunta 6)

Tabela 7 - Concepções da criança A. na 1.^a e 2.^a entrevista semiestruturada.

Categoria: *Concepções das crianças sobre notícias*

Subcategoria: *Conceito de notícia*

Quanto à subcategoria *Conceito de Notícia* os dados referentes à criança A. permitem constatar que aquando da 1.^a entrevista a criança aparenta um total desconhecimento de notícia afirmando: “É como uma novela” (A., 1.^a entrevista). Esta afirmação leva-nos a inferir também que a criança associa talvez as notícias ao tipo de programas com que contacta com mais frequência. Eventualmente, a criança poderá ter querido dizer, com esta afirmação, que as notícias são como as novelas porque acontecem/ aparecem diariamente. A minha inexperiência investigativa não me permitiu, porém, explorar esta questão, através de novas perguntas a lançar à criança.

De modo diferente, na segunda entrevista aquando da questão “A. tu sabes o que é a notícia?”, a criança declara efetivamente conhecer este universo, uma vez que descreve

o conceito de notícia como algo “para porem as pessoas a saberem as coisas muito importantes que estão a acontecer no mundo” (A., 2.^a entrevista). Esta resposta da criança evidencia que a mesma atribui grande importância às notícias e compreende que estas são efetivamente um meio fundamental para informar as pessoas, indo ao encontro do que refere Silveira (2015) quando menciona que as crianças reconhecem “[...] que os *media* são a mais importante fonte de informação a que o cidadão comum tem acesso”. (Silveira, 2015, 383).

Subcategoria: *Para que servem as notícias*

Quanto à subcategoria *Para que servem as notícias*, os dados da criança A. permitem confirmar que na primeira entrevista a mesma possuía algum conhecimento no que concerne à função das notícias afirmando “as notícias servem para nós sabermos coisas” (A., 1.^a entrevista) verificando-se nesta intervenção a dimensão comunicacional da notícia.

Dado que na subcategoria anterior denominada *Conceito de notícia*, a criança mencionou que as notícias “[...] é como uma novela” (A., 1.^a entrevista), torna-se possível aferir que a mesma apesar de não conseguir verbalizar o conceito de notícia compreende efetivamente a função informativa das mesmas.

Após a dinamização das atividades mencionadas anteriormente a criança A. quando questionada na 2.^a entrevista declara que “as notícias é para saber o que tá a acontecer no mundo” (A., 2.^a entrevista). Nesta intervenção da criança é possível identificar que a mesma mantém um entendimento de notícia associado à sua função informativa da notícia, passando a entender o género jornalístico notícia como um meio para aceder aos acontecimentos a uma escala global “[...] para saber o que tá a acontecer no mundo” (A., 2.^a entrevista).

Categoria: *Profissionais dos media*

Subcategoria: *Quem faz as notícias*

Relativamente à subcategoria *Quem faz as notícias*, a criança A. tal como a criança F. evidencia um total desconhecimento em relação aos profissionais responsáveis pela produção de notícias. Contrastando, no final do estudo a A. refere que os profissionais

“são uns senhores e umas senhoras que filmam com uma câmara e tem um microfone, os jornalistas” (A., 2.^a entrevista).

Estes dados permitem confirmar que as propostas dinamizadas em torno do universo dos *media*, a partir dos quais as crianças tiveram a oportunidade de colocar-se no papel de jornalista, tendo como recursos uma câmara e um microfone, foram fundamentais para ampliar os conhecimentos desta criança.

Subcategoria: *Como fazem as notícias*

No que respeita à subcategoria *Como fazem as notícias*, a criança A. a par da criança F., na 1.^a entrevista evidencia um total desconhecimento em relação ao processo de produção noticioso, pois, declara não saber. Após a dinamização das propostas em torno do universo dos *media*, a A. revela ter aprimorado os seus conhecimentos, pois, declara aquando a 2.^a entrevista que “o jornalista faz as notícias porque ele sabe o que é que aconteceu. Ele vai ver lá ao sítio e fala num microfone com as pessoas e diz a uns homens que podem ser os filmadores e depois filmam o que é que aconteceu e vai para a televisão.” (A., 1.^a entrevista).

Na contribuição desta criança: “o jornalista faz as notícias porque sabe o que é que aconteceu. Ele vai lá ver ao sítio [...]” (A., 2.^a entrevista), é possível identificar três características fundamentais do jornalismo: a veracidade, atualidade e novidade, sendo estas características exploradas ao longo do estudo investigativo no decorrer das propostas dinamizadas. É evidente que A. para além do jornalista menciona uma nova profissão, os “gravadores” (A., 2.^a entrevista), e perante a sua contribuição parece estar a referir-se à profissão de repórter cinematográfico que se dedica à captação de imagens para serem transmitidas nos noticiários televisíveis e explorados ao longo da investigação.

Tal como as crianças C. F. e J., a contribuição da criança A. é um indício de que a sua conceção de produção de notícias advém da experiência vivenciada no âmbito da intervenção pedagógica pensada para o estudo investigativo, pois a A. teve também a oportunidade de se colocar, através do faz-de-conta, no papel de jornalista, realizando notícias e entrevistando os profissionais da instituição para posterior divulgação, através do noticiário intitulado *Telepessoas*.

Estes dados vão diretamente do encontro da investigação realizada no âmbito da Educação Para os *Media* que afirma que

“Um elemento essencial para desenvolver o espírito crítico é a produção própria das crianças. Esta poderá ser um meio estético para a expressão e um instrumento para a comunicação, resultando de um ciclo de ação, reflexão e diálogo em que as crianças, através das suas próprias escolhas e práticas, aprendem como a indústria dos *media* funciona e como as suas mensagens géneros são criados.” (Silveira, 2011, p. 805).

Categoria: *Sentimentos face às notícias*

Subcategoria: *O que sinto quando ouço/escrevo notícias*

Por fim, quanto à subcategoria *O que eu sinto quando ouço/escrevo notícias*, a criança A. no decorrer da 1.^a entrevista aquando das questões “A lembras-te de alguma notícia? E de que falava?”, declarou efetivamente não saber qualquer notícia.

De modo diferente, após a investigação no decorrer da 2.^a entrevista a criança refere também a notícia relativa à poluição do mar mediterrâneo, explorada no âmbito das atividades em torno do universo dos *media*. Dada a contribuição da criança questionei “E gostaste dessa notícia?”, pelo que a A. mencionou: “eu gostei porque eu queria e fiquei a saber que o mar tem muito lixo e os animais podem morrer por porem o lixo do mar e não deviam por o lixo do mar, só no lixo.” (A., 2.^a entrevista).

Ao analisar a contribuição da criança A., a mesma aparenta ser também uma criança atenta, interessada e preocupada, pois, posiciona-se criticamente perante o conteúdo da notícia, afirmando que os animais podem efetivamente morrer devido à irresponsabilidade do ser humano. O modo como a criança evidencia uma postura crítica e interesse pelo conteúdo da notícia confirma que a existência de espaços noticiosos proporciona às crianças

“[...] uma melhor compreensão do mundo em que vivem, podendo estimular «ou aumentar» o seu interesse por estar a par dos assuntos da atualidade. [...] este tipo de espaços mostram que a cidadania não pode ser adiada para a idade adulta, que é na infância que se começa a formar cidadãos mais desenvolvidos do ponto de vista cívico, cultural e político, motivados para participar no mundo que os rodeia.” (Pereira, et al., 2015, p. 387-388).

3.6. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo de natureza investigativa teve como base a pergunta de partida: *Como pode o educador levar as crianças a perceberem para que servem e como se fazem as notícias?* e os seguintes objetivos de investigação:

- i) Identificar as concepções das crianças sobre as notícias;
- ii) Criar ambientes pedagógicos que permitam as crianças explorar o universo dos *Media* e em particular as notícias;
- iii) Refletir sobre as implicações pedagógicas em relação aos dados recolhidos.

Os resultados obtidos, neste pequeno estudo de investigação - ação realizado com as crianças, permitem confirmar a importância de os *media*, e em particular as notícias, estarem presentes no jardim de infância.

Considerando os objetivos do estudo, podemos afirmar que, relativamente ao objetivo i), nomeadamente: *Identificar as concepções das crianças sobre as notícias*, os resultados obtidos denotam uma verdadeira evolução por parte das crianças em relação à natureza, funções, agentes e processo de produção das notícias.

Efetivamente, inicialmente os participantes revelam um entendimento frágil do que são e para que servem as notícias, no entanto, numa fase final do estudo investigativo, as crianças revelam ter ampliado os seus conhecimentos associando as notícias a factos informativos relevantes para a sociedade dado que, esta dimensão foi explorada no decorrer da sequência pedagógica em torno do universo dos *media*

Quanto aos agentes responsáveis pela produção de notícias, duas das crianças relevam já numa fase inicial da investigação algum conhecimento, mantendo-o ao longo de todo o processo de intervenção bem como no seu final. De modo diferente, dois dos participantes do estudo, nomeadamente as crianças F. e A. revelam ter alterado os seus conhecimentos somente após a intervenção pedagógica. Do mesmo modo, no que concerne ao processo de produção noticiosa, os dados recolhidos permitem aferir que os quatro participantes do estudo revelam conhecer efetivamente esta dimensão somente após a investigação, pois, os seus discursos denotam claramente indícios de que as suas concepções advêm das experiências vivenciadas no decorrer da intervenção pedagógica,

uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de colocar-se através do faz-de-conta no papel dos profissionais dos *media* produzindo notícias divulgadas posteriormente por meio do noticiário intitulado *Telepeessoas*.

O segundo objetivo intitulado ii) *Criar ambientes pedagógicos que permitam às crianças explorar o universo dos Media e em particular as notícias* permitiu-nos dar resposta à questão de partida: *Como pode o educador levar as crianças a perceberem para que servem e como se fazem as notícias?*, uma vez que, foi efetivamente através da dinamização da sequência pedagógica em torno do universo dos *media* que as crianças alargaram os seus conhecimentos, permitindo-lhes expandir os seus universos de referência enquanto consumidores e produtores do texto jornalístico notícia. Estes dados comprovam verdadeiramente a importância de os educadores de infância criarem ambientes de brincadeira estimulantes, em torno do universo dos *media*, que permitam o despertar da curiosidade das crianças levando-as a nutrir interesse em relação aos assuntos da atualidade. De facto, Silveira (2015) refere que a criação de espaços noticiosos, em contexto escolar, permite aos mais novos uma melhor compreensão do mundo em que vivem, aumentando consequentemente os seus interesses em relação aos assuntos da atualidade. A mesma autora menciona ainda que a produção de *media* por parte das crianças deve ser encarada “[...] como parte integrante do quotidiano das escolas e como um importante elemento da formação dos alunos, promovendo a compreensão e a interação com as questões dos *media* [...]” (Silveira, 2011, p. 807).

Por fim, no que concerne ao objetivo iii) *Refletir sobre as implicações pedagógicas em relação aos dados recolhidos*, podemos concluir que a educação para os *media* deve começar o mais cedo possível, pois, os dados recolhidos revelam claramente que, através da sequência pedagógica criada em torno do universo dos *media*, as crianças durante e no final do estudo investigativo interessaram-se efetivamente pelas notícias, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de falar sobre elas. “As crianças também desejam falar com os adultos [...] sobre questões do mundo. [...] estes públicos experimentam uma elevada autoestima quando se sentem capazes de trocar informações com os adultos.” (Silveira, 2015, p. 394).

Os dados relevam também que os participantes passaram a encarar o género jornalístico notícia como um meio fundamental para aceder ao conhecimento do mundo, procurando estar a par dos assuntos para conhecer o que se passa a nível local e a nível global,

revelando ainda uma postura crítica perante os *media* e os temas apresentados nos mesmos.

Ao longo do presente estudo de investigação-ação, surgiram alguns fatores que influenciaram as conclusões do mesmo. O pouco tempo disponível a uma investigação rigorosa e a inexperiência da investigadora poderão, de certo modo, ter limitado o alcance do mesmo. Ao longo da investigação é evidente que as crianças declaram somente a notícia relativa à poluição do Mar Mediterrâneo, pelo que, apesar destas terem considerado efetivamente esta notícia desafiante, consideramos que deveríamos ter alargado o espetro dos temas abordados.

Outro aspeto menos conseguido neste estudo prende-se com a inexperiência da investigadora na formulação e condução das entrevistas semi-estruturadas. De facto, as perguntas assim como a sua sequência teriam sido um pouco diferentes das que foram formuladas. Seguramente que algumas respostas das crianças me teriam desafiado à formulação de questões, que neste estudo ficaram por fazer.

Apesar das limitações mencionadas, este pequeno estudo de investigação-ação confirma claramente a importância de o educador criar ambientes de brincadeira em torno do universo dos *media*, mostrando que é possível, por meio da ludicidade, envolver as crianças no processo de descoberta da natureza, funções, agentes e processo de produção das notícias, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico perante os acontecimentos transmitidos pelos *media* noticiosos.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO 4 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva que se segue refere-se à Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância, realizada no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2019/2020. Esta ocorreu na sala n.º 3 (*Sala Laranja*) do Jardim de Infância da Cruz da Areia, pertencente ao Agrupamento Escolas Domingos Sequeira.

O grupo de crianças da *Sala Laranja*, do Jardim de Infância da Cruz da Areia era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Relativamente aos géneros, onze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Neste grupo, três crianças tinham Necessidades Educativas e eram acompanhadas tanto pela terapia ocupacional bem como pela terapeuta da fala, garantindo assim, “[...] uma resposta que complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, p. 2923).

No que concerne aos interesses e motivações das crianças é de referir que estas manifestavam prazer aquando dos momentos no exterior, nomeadamente com os jogos de bola, no faz-de-conta e, na exploração dos elementos constituintes da natureza (pedras, paus, folhas, terra, etc.) Era também notório o interesse pela área da casinha, pela leitura e conto de histórias, pelos jogos de encaixe e ainda pela exploração de diferentes técnicas no âmbito da expressão plástica.

4.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Tal como nos contextos de prática pedagógica anteriores, nas primeiras semanas de observação sentimos a necessidade de compreender as características inerentes ao desenvolvimento das crianças. É de evidenciar que o grupo de crianças da *Sala Laranja* era heterogéneo (dos três aos seis anos) e, assim sendo, o seu desenvolvimento apresentava dissemelhanças entre si.

Relativamente ao **desenvolvimento motor**, as crianças com três anos caminhavam de forma firme, de pernas juntas com os braços para baixo evidenciando uma postura adequada. Quando sentiam necessidade de se baixar para segurar um objeto, faziam-no de forma segura e coordenada. Papalia e Feldman (2001) salientam ainda que aos três anos, as crianças começam a saltar com ambos os pés no mesmo lugar e demonstram alguma destreza em subir os degraus, um de cada vez, colocando um pé após o outro no mesmo degrau, algo evidente em algumas das crianças do grupo. (Papalia & Feldman, 2001). Quanto à motricidade fina das crianças mais novas do grupo, era notória alguma dificuldade na capacidade de manusear objetos de dimensões mais reduzidas com delicadeza.

No que concerne às competências motoras grossas das crianças mais velhas, estas detinham a capacidade de alternar os pés com segurança enquanto subiam e desciam. A nível motor, correspondiam aos padrões espetáveis nestas idades. Na sua maioria, haviam adquirido diversas habilidades como: correr, saltar e equilibrar. Relativamente à motricidade fina, algumas crianças evidenciavam uma boa destreza fina a manipular objetos de pequenas dimensões.

Atendendo à heterogeneidade do grupo o **desenvolvimento cognitivo-linguístico** das crianças apresentava também dissemelhanças entre si. No que respeita às crianças com três anos, estas eram capazes de utilizar no seu vocabulário artigos (o/a/um/uma), proposições (no/na/em), conjunções (e/mas), plurais, terminações de verbos, tempo passado dos verbos e a forma do verbo ser. Apesar de omitirem partes do discurso eram capazes de manter o seu significado.

No que concerne às crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, todas revelavam capacidade para estabelecer diálogo. Nestas idades as crianças adquirem a competência de utilizar frases mais longas e mais complexas, visto que utilizam conjunções, preposições e artigos (gramática e sintaxe). É de evidenciar que no grupo existiam inicialmente algumas inibições no que respeita à linguagem resultantes da timidez, no entanto, no decorrer da prática pedagógica tornou-se evidente a evolução das crianças neste sentido.

Ainda em relação ao **domínio cognitivo** é de destacar que algumas crianças do grupo, essencialmente as mais novas, encontravam-se na fase do egocentrismo que se trata da compreensão centrada no *self*. Segundo Piaget “[...] as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros” (Papalia, et al., 2001, p. 316). Esta é a fase em que a criança está centrada em si e não tem interesse nos outros. Pensa que é compreendida por todos, não sentindo necessidade de se explicar.

Por fim, no que respeita ao **desenvolvimento psicossocial**, as crianças mais novas da *Sala Laranja*, no início do ano letivo mostravam-se ansiosas quando separadas da sua figura vinculativa, que normalmente era a educadora ou a própria família. “A vinculação, é uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação.” (Papalia, et al., 2001,

p. 245). Deste modo, é fundamental que os profissionais de educação minimizem este sentimento de ansiedade através do estabelecimento de relações de empatia e de segurança de modo a não existirem repercussões negativas no desenvolvimento infantil. No que concerne à relação com os outros intervenientes, as crianças procuravam inicialmente a presença dos adultos no decorrer dos diferentes momentos do dia, no entanto, ao longo do tempo tornou-se evidente o desenvolvimento de relações entre pares. Em contrapartida, as crianças mais velhas tendiam a tornar-se mais cooperativas nas suas brincadeiras. Quase todos os elementos da *Sala Laranja* envolviam-se em brincadeiras a pares, enquanto outros elementos preferiam brincar lado a lado, sem se envolverem na mesma brincadeira. Foi também notório a dificuldade que algumas crianças aparentavam na questão das partilhas dos brinquedos e na capacidade de cooperação, entreajuda e respeito para com o outro.

4.2. O PAPEL DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO

A organização do ambiente educativo permite a criação de contextos de aprendizagens significativos que facilitam o desenvolvimento holístico das crianças. Este é considerado uma “[...] textura delicada e dinâmica.” (Formosinho, et al., 2012, p. 43) que transmite mensagens, apoia o educador/a, colabora no desenvolvimento do projeto educativo e respeita os direitos das crianças na construção do conhecimento e consequente desenvolvimento. O ambiente educativo precisa de “[...] desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, através da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica [...]” (Formosinho, et al., 2012, p. 35).

Acredito que intencionalmente uma das primeiras ações do educador/a passa pela organização do espaço, dos recursos e do tempo pedagógico, com o objetivo de garantir ambientes securizantes, estimulantes, desafiantes e adequados às necessidades das crianças. A prática pedagógica em contexto de jardim de infância da rede pública permitiu-me vivenciar esta realidade de perto. Assim, irei refletir seguidamente em relação à organização do espaço, dos materiais e do tempo aliando alguns referentes teóricos à minha experiência enquanto mestranda na *Sala Laranja*.

Espaço e Materiais

O espaço pode transformar-se naquilo que nós quisermos. “Através da organização dos espaços e materiais criamos cenários pedagógicos, criamos propósitos e intencionalidades, damos espaço, tempo e oportunidades às múltiplas linguagens e às inteligências múltiplas da criança.” (Silva, 2019, p. 13). Este deve ser visto como um lugar de bem-estar, repleto de alegria e prazer. Deverá “[...] refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 93). Para o efeito, é indispensável uma atitude reflexiva por parte do educador através do questionamento sistemático em relação à função, finalidades e utilização.

Mediante o exposto, e uma vez que o trabalho desenvolvido em Educação de Infância pressupõe uma lógica de manipulação e exploração, assumi sempre uma atitude reflexiva com intuito de proporcionar às crianças espaços organizados, repletos de materiais apelativos, que despoletassem nas crianças vontade de descobrir, participar, manipular e explorar através dos sentidos. Espaços essencialmente responsivos às cem linguagens das crianças.

Atendendo que definir áreas “[...] é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165) a sala de atividades estava organizada por oito áreas de interesse, devidamente delimitadas sendo que a exploração de cada uma delas exigia um número limitado de crianças. Os materiais presentes em cada área eram organizados de modo a permitir a acessibilidade das crianças, e todos eles eram “[...] responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

A **área da reunião** era considerada um verdadeiro palco de inúmeras conversações e atividades em grande grupo. Esta era constituída por uma manta de cor azul e vários espumados coloridos. A **área da casinha** era constituída por um toucador, mesas e cadeiras, um frigorífico e fogão de madeira e vários objetos de plástico que permitiam vivenciar e explorar o mundo do faz-de-conta, algo fundamental nestas idades uma vez que, como refere Ferland (2006),

“Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos [...]” (Ferland, 2006, citado por Sarmiento, et al., 2017, p.41).

A sala continha ainda a **área da garagem** constituída por pistas montáveis e vários carros, a **área dos jogos de mesa** era constituída por mesas e cadeiras, vários tipos de jogos, nomeadamente, puzzles, jogos de encaixe, bonecas, etc. Na **área da plasticina** era possível encontrar um armário com algumas gavetas onde constavam as plasticinas e os materiais para a sua exploração. Na **área da expressão plástica** era possível encontrar uma panóplia de recursos materiais, tais como: lápis, canetas de feltro, lápis de cera, tesouras, folhas brancas, revistas e jornais, prateleiras para organizar e arrumar os trabalhos das crianças, moldes, etc. Por fim, a **área da biblioteca** continha um tapete, almofadas, livros infantis, nomeadamente fábulas, narrativas, lengalengas, de diferentes formatos e tamanhos localizados num lugar facilmente alcançável pelas crianças. Esta área possuía ainda fantoches, um computador, um rádio e auriculares para que as crianças pudessem explorar e consequentemente apropriar-se dos mais variados géneros musicais.

O espaço pedagógico da *Sala Laranja* não era estático, era um espaço flexível que variava de acordo as motivações das crianças. Este aspeto foi notório quando constámos que a área dos jogos de mesa não gerava resposta às necessidades das crianças. Assim, em conjunto com a educadora cooperante, aumentámos o mesmo, através da colocação de mesas e cadeiras suficientes ao número de crianças que tivessem preferência para explorar esta mesma área. Os materiais pedagógicos eram também introduzidos ao longo do tempo, mediante a observação das necessidades das crianças. Destaco ainda que alguns dos materiais produzidos pelas crianças eram também incorporados nas diversas áreas que compunham o espaço pedagógico da *Sala Laranja* tornando-se evidente que este era um espaço que refletia a unicidade de cada criança enquanto acompanhava o desenvolvimento das atividades e projetos dinamizados ao longo do ano letivo.

A educadora cooperante concedeu-nos total abertura para alterarmos os diferentes espaços consoante o que considerássemos facilitar a construção de aprendizagens significativas no grupo. Inicialmente sentíamos-nos apreensivas, no entanto, sinto que o facto de termos vivenciado, no âmbito das práticas pedagógicas anteriores, o modelo

pedagógico de *Reggio Emilia* capacitou-nos no que concerne à criação de ambientes repletos de encantamento e significado para as crianças. Para o efeito, observávamos primeiramente as crianças de modo a compreender os interesses e as necessidades das mesmas, de seguida refletíamos em conjunto e posteriormente planificávamos propostas educativas nas quais criávamos cenários pedagógicos com propósitos e intencionalidades capazes de responder às cem linguagens das crianças. Por exemplo, para a comemoração do dia do bolinho após refletirmos, planificámos (Anexo XIII) uma proposta educativa na qual o objetivo primordial passou por criar um ambiente de encantamento e surpresa que provocasse nas crianças curiosidade e o conseqüente desejo de descobrir e participar. Para tal, o grupo de crianças da *Sala Laranja* foi surpreendido com um ambiente de festa na sala de atividades. A criação deste ambiente ocorreu através da presença de elementos alusivos às festas (balões, bandeirolas, fitas, etc.) e ainda através da colocação de diversas maçãs nas várias áreas da sala. Assim, as fitas remetiam para o conceito de celebração, nomeadamente a celebração do dia do bolinho e, as maçãs para a confeção do doce de maçã para a posterior partilha com as *salas verde e vermelha*. Quando as crianças se depararam com o cenário montado, as suas reações foram de facto gratificantes. Algumas entravam calmamente observando com ar intrigado todo o cenário, enquanto outras, gritavam e esboçavam sorrisos de entusiasmo. *Mas afinal, o que fazem tantas maçãs, tantos balões e fitas na nossa sala? Quem preparou tudo isto para nós? Há alguma festa?* Foram estas as questões que colocámos às crianças e, mais uma vez, as respostas foram curiosas: “Eu acho que foi o mágico!” “Quem é que deixou os pabéns ao P.?” “Mas porque é que tá isto aqui?” “Mas porque é que estão aqui estas maçãs?” “É por causa do dia do bolinho!”

Posteriormente e, já na área da manta, as surpresas continuaram através de uma carta e de uma receita de doce de maçã. Optei por colocar novamente algumas questões que tinham como foco o desenvolvimento da capacidade comunicativa e o conseqüente desenvolvimento da comunicação oral, pois, a interação das crianças com o educador de infância é uma fonte de estímulos, “As trocas conversacionais são, [...], determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 27). *Mas quem terá deixado esta carta e esta receita? Para que servirá esta receita? Sabem o que diz esta receita? Doce de maçã! Hum... será que todos nós vamos ser cozinheiros?* E, mais uma vez o entusiasmo foi notório: “Sim, por isso as maçãs estão ali!” Vamos fazer doce! “O P. gosta!”. Após as contribuições das crianças em minigrupos as mesmas

tiveram a oportunidade de confeccionar o doce de maçã, explorando, através dos sentidos, todos os ingredientes que faziam parte da receita (maçãs, açúcar, canela, limão e água).

No decorrer das propostas educativas percebíamos que efetivamente as nossas intencionalidades não eram esquecidas quando todas as crianças manifestavam entusiasmo e maravilhamento através do olhar, das gargalhadas e no modo como manipulavam os materiais, dando origem a aprendizagens repletas de significados.

Uma vez que

“os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza [...]” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 17),

o espaço exterior à sala de atividades foi também explorado pelas crianças nos momentos de brincadeira livre. Este era um espaço extremamente ambicionado pelo grupo, no entanto, não poderei deixar de mencionar que o tempo disponibilizado para este efeito era extremamente reduzido para as necessidades manifestadas. Para o efeito, considero urgente repensar a importância do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças, estas “[...] não só precisam de muito tempo para se mexerem e ativarem os seus sentidos para conseguirem uma integração sensorial saudável, como também precisam de tempo para mergulhar em brincadeira profunda” (Hanscom, 2018, p. 159) e trinta minutos não é suficiente para se envolverem nas brincadeiras que efetivamente desafiam o corpo e a mente.

Os tempos

Atendendo que “A jornada de aprendizagem mobiliza recursos internos da criança em interação com as condições externas.” (Formosinho, et al., 2018, p. 54) o tempo e o espaço não podem ser dissociados, pois, a aquisição de aprendizagens por parte da criança ocorre num determinado espaço e tempo, “[...] isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.” (Formosinho, et al., 2012, p. 46).

O tempo educativo é flexível, no entanto, existem momentos que se repetem com alguma periodicidade que geram uma rotina pedagógica “[...] porque é intencionalmente planejada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças [...]” (Silva, et al., 2016, p. 27). A criação de uma rotina consistente é fundamental para o completo bem-estar das crianças visto que esta desenvolve um sentimento de pertença a um ambiente seguro repleto de significado dando a possibilidade de prever acontecimentos e construir ações de acordo com os seus interesses. (Hohmann & Weikart, 1997, citado por Freitas, 2016, p.132).

Uma vez que tivemos a possibilidade de vivenciar a fase de adaptação das crianças no contexto de creche, neste novo contexto sentimo-nos a reviver o que outrora foi tão familiar. Para o efeito, ao observarmos o desconforto das crianças perante um novo ambiente físico e social sentimo-nos aptas e confortáveis para avançar e interagir com as mesmas através do amparo, aconchego e auxílio de modo a reduzir o impacto gerado, tal como poderemos ver no excerto reflexivo que abaixo transcrevo.

“Apesar de todos os anseios, iniciámos desde logo uma interação com as crianças, nomeadamente com aquelas que se encontravam em fase de adaptação, pois, pediam-nos auxílio e amparo, visto que se encontravam perante todo um novo ambiente físico e social.”

(Anexo XIV- Reflexão 1: 17 a 25 de setembro de 2019)

Atendendo à importância da rotina, as nossas planificações seguiram a lógica pedagógica determinada pela educadora cooperante, na qual, o dia era organizado em onze momentos distintos.

A par do contexto de prática pedagógica em contexto de creche no qual compreendi verdadeiramente a importância das rotinas, este novo contexto permitiu-me reviver, refletir e agir de um modo mais consciente. Tal como referi anteriormente, na fase de adaptação agíamos muito mais rapidamente quando observávamos o desconforto das crianças. A nossa ação considerava os tempos pedagógicos definidos pela educadora com intuito de proporcionar às crianças segurança, tranquilidade e bem-estar.

4.3. BRINCAR E APRENDER COM AS LETRAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Como referi anteriormente, os materiais presentes nos diversos espaços que compunham a *Sala Laranja* eram introduzidos pela educadora cooperante mediante o processo de observação, de modo a corresponder aos interesses e às necessidades das crianças.

Ao longo da prática pedagógica, foi evidente a curiosidade que as crianças manifestavam em relação ao código escrito, uma vez que, uma das premissas da educadora passava por criar contextos de brincadeira que despoletassem nas crianças comportamentos coemergentes da leitura e da escrita. Assim, através de letras magnéticas, livros infantis, revistas, jornais, letras de madeira, etiquetas com os nomes das crianças, mapa de presenças, ardósias, entre outros, a mesma organizava os diversos espaços pedagógicos, resultando conseqüentemente numa necessidade de descoberta para as crianças, tal como é possível constatar segundo a nota de campo que a seguir apresento:

- “Na parte da manhã, quando as crianças exploravam livremente as várias áreas da sala de atividades, a Maria dirige-se para junto da interveniente, segura a sua mão e diz:
- “Olha aquelas letras são do meu nome?” (diz a Maria).
 - “Hum, o que achas de ires buscar a etiqueta com o teu nome para vermos se as letras são iguais às letras que tu encontraste?” (diz a mestranda).
 - “Sim!” (diz a Maria).
- Assim foi, a Maria com a etiqueta do seu nome foi encorajada a comparar todas as letras constituintes da mesma com as letras que colocou no quadro magnético.
- “Olha aqui Maria, a tua etiqueta diz Ma.ri.a, tem as letras M; A; R; I; A e no quadro diz Ma.re. Tem as letras M; A; R; E; Hum, achas que é igual?” (diz a mestranda).
 - “Hum Hum.” (diz a Maria, movendo a cabeça para a direita e para a esquerda manipulando as letras da caixa).
 - “Podemos encontrar as letras do teu nome as duas o que achas?” (diz a mestranda).
 - “Vou fazer puzzles, o puzzle dos leopardos!” (diz a Maria).

(Excerto da nota de campo: 11 de novembro de 2019).

Perante a situação transcrita anteriormente é evidente que a M. era uma criança que estava claramente a demonstrar uma motivação para descobrir as letras constituintes do seu nome, pois, de modo autónomo identificou algumas letras do nome nomeadamente: M, A e R.

O facto de existir, na sala de atividades, material didático desta natureza foi também preponderante ao desenvolvimento da M. no que concerne à familiarização com o código escrito, ou seja, a criança demonstrou claramente um conjunto de conhecimentos

relacionados com a literacia emergente. Neste processo são fulcrais as interações informais e frequentes com a linguagem oral e escrita num contexto rico e estimulante mediado pelos adultos. (Viana, et al., 2014, p. 177). Assim,

“With appropriate materials and supportive adults, young children construct knowledge about print and gradually become more literate. By immersing the child in a print-rich environment and providing guidance during the discovery process, adults help children grow into readers and writers.” (Henniger, 2018, p. 411).

Foi neste sentido que, no âmbito das nossas propostas educativas, tínhamos sempre a preocupação em promover práticas integradas de jogo e de brincadeira, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que expandissem o alargamento de competências coemergentes da leitura e da escrita, pois, “Para que a criança desenvolva prazer e motivação para ler e escrever importa que a sua relação com a linguagem escrita seja suportada por uma ligação afetiva a este tipo de linguagens. (Horta, 2016, p. 2).

Assim, e uma vez que “[...] as actividades de jogo e brincadeira podem proporcionar experiências importantes, criando e sublinhando oportunidades para as crianças usarem a linguagem de modo letrado e usarem a literacia como a vêem ser usada.” (Mata, 2010, p. 32) nos diversos momentos que compunham as rotinas das crianças, organizámos contextos de brincadeira enriquecidos com elementos de literacia que proporcionaram espanto, curiosidade e vontade de participar por parte das crianças, tal como por exemplo através de palavras inseridas na caixinha das surpresas, mensagens do dia, cartas “escritas pelo urso presente na área da biblioteca”, mensagens do “mágico”, receitas, leitura de livros infantis, explorações de diferentes textualidades (livros infantis, livros de receitas, dicionários, enciclopédias, jornais, etc.), jogos de descoberta das letras do nome, etc. Estas propostas tinham como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, a compreensão das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, a motivação para a leitura e ainda o desenvolvimento da curiosidade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No tempo de permanência na instituição foi extremamente gratificante observar a motivação do grupo no que concerne à apropriação do código escrito. Por exemplo, a E. com apenas três anos solicitava frequentemente auxílio para escrever o seu nome e bastaram pouquíssimas tentativas para que a criança adquirisse efetivamente esta

competência. A L. tinha por iniciativa reproduzir através do grafismo as mensagens “do mágico.” A M., com apenas três anos, detinha a capacidade de compreender que a letra A. do seu nome estava também presente no nome da sua mãe e de algumas das crianças da *Sala Laranja*. O A., uma criança com cinco anos, inicialmente não manifestava interesse em escrever o seu nome, no entanto, com o passar do tempo, passou a solicitar também o nosso auxílio para adquirir esta competência. O interesse foi evoluindo e deu origem a um projeto maravilhoso intitulado *Como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve?* repleto de aprendizagens significativas que envolveram os diferentes intervenientes do processo educativo (crianças, profissionais, pais/famílias). Não poderei deixar de mencionar que no decorrer destes momentos o feedback positivo esteve sempre presente e acredito que este fator, aliado ao modo como planificávamos e dinamizávamos as propostas, foi preponderante à motivação e desenvolvimento das crianças.

Resumindo, os educadores de infância assumem um papel fundamental na mediação das relações que as crianças adquirem com a oralidade e a escrita sendo que “Para isso o educador terá de saber observar, identificar oportunidades relevantes, fornecer informação importante, interagir de modo adequado, valorizar a acção e contributo da criança, de um modo natural, mas ao mesmo tempo ajustado e eficaz (Owocki, 2000, citado por Mata, 2010, p.34).

Considero urgente repensar esta dimensão tão importante para o desenvolvimento harmonioso da criança porque “Ter livros em casa (ou na sala do jardim de infância), por si só não cria leitores.” (Viana, et al., 2014, p. 14). É fulcral a criação de um clima positivo e empático que suscite a curiosidade e a vontade de participar durante a realização das atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências de literacia emergente que serão fundamentais não só em idades pré-escolares como também ao longo da vida.

4.4. UMA NOVA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

No âmbito da prática pedagógica em contexto jardim de infância II foi-nos possibilitada a oportunidade de voltarmos a experienciar a metodologia de trabalho por projeto. De modo diferente, neste novo contexto, o trabalho desenvolvido foi orientado mediante as

fases do trabalho por projeto definidas por Lilian Katz e Sylvia Chard, nomeadamente: Planeamento e Arranque; Desenvolvimento do Projeto; Reflexões e Conclusões.

Mediante a observação do grupo de crianças da *Sala Laranja* tornou-se evidente a desvalorização da área da biblioteca e ainda o desconhecimento de algumas das regras de estar neste mesmo espaço. Para o efeito, após um momento de reflexão, a proposta educativa planeada para o dia 11 de novembro envolveu o contacto com o material impresso (fotografias 15 e 16) através da exploração de diferentes textualidades (livros infantis, livros de receitas, dicionários, enciclopédias, jornais, etc.) de modo a elucidar as crianças em relação à importância de zelar os livros.



Fotografia 15 - Crianças exploram diferentes textualidades.



Fotografia 16 - Crianças exploram diferentes textualidades.

Tal como mencionado anteriormente o interesse manifestado pelo código escrito estava a progredir, e conseqüentemente, esta foi uma proposta determinante no que concerne ao processo de descoberta, pois, à medida que as crianças folheavam os livros, os jornais e as revistas o A. questiona: *Como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve?* Perante esta questão, as outras crianças evidenciaram também um verdadeiro entusiasmo em descobrir esta problemática. Observado o interesse das crianças e atendendo que o educador/a tem um papel fulcral no desenvolvimento dos projetos, no dia 13 de novembro partimos para a Fase I designada de Planeamento e Arranque.

Fase I – Planeamento e Arranque

Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (1997), “O ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Mediante o exposto, no dia 13 de novembro atendendo à problemática levantada pelas crianças no dia 11: *Como é que os livros têm letras? E*

quem é que as escreve? elaborámos um mapa conceptual com as questões *O que sabemos?*; *O que queremos saber?*; *Como vamos saber?* de modo a compreender as concepções iniciais e as motivações das crianças (Ver Tabela 8). O mapa conceptual possibilitou-nos a realização de um diagnóstico inicial permitindo-nos refletir em relação às propostas educativas que teriam como foco a criação de contextos de resposta ao interesse manifestado pelas crianças.

O Que Sabemos?	O Que Queremos Saber?	Como vamos saber?
- Os livros têm letras; - A professora Camila escreve letras; - A minha mãe e o pai escrevem letras.	- Para que servem as letras? - Onde há letras? - O que são letras? - Como se fazem os livros? - Quem é que faz as letras?	- Podemos perguntar aos pais; - Perguntamos à professora São (educadora bibliotecária); - Podemos perguntas às professoras da sala verde e vermelha.

Tabela 8 - Contribuições das crianças no âmbito da Fase I da metodologia de trabalho por projeto.

Fase II: Desenvolvimento do Projeto.

Atendendo ao interesse das crianças em questionar alguns dos profissionais da instituição bem como as famílias para obterem respostas à pergunta de partida (Como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve?) numa primeira fase o grupo foi desafiado a refletir em possíveis questões que gostariam de colocar aos diferentes intervenientes do processo educativo. Da reflexão surgiram algumas questões, tais como: “Onde é que aparecem as letras?”, “Como é que se fazem os livros?” ou ainda “Quem é que faz as letras nos livros?”, etc. que deram origem a uma entrevista. Infelizmente nem todos os docentes selecionados pelas crianças estavam disponíveis para as esclarecerem, no entanto, a educadora da sala verde colaborou neste processo de descoberta e no dia 19 de novembro deslocou-se à *Sala Laranja* onde esclareceu as crianças mencionando que as letras são sinais que foram criados há muitos anos que servem para podermos comunicar e que ao juntarmos as letras, formamos palavras. Além disso, afirmou ainda que as letras estão presentes em quase todos os sítios, nos livros, nas placas das estradas, nos jogos, etc.

Não poderei deixar de mencionar que a educadora da sala verde foi extremamente atenciosa no modo como dinamizou o momento e, através dos seus contributos, as crianças adquiriram conhecimentos extremamente importantes, tais como: a noção de

que as letras existem há imenso tempo, que estas nos permitem comunicar, permitem ler histórias e canções, que existem letras em muitos dos locais que frequentamos, etc. Importa referir que as famílias participaram ativamente no processo de descoberta uma vez que, as questões formuladas pelas crianças foram encaminhadas para as mesmas. Assim, para além do envolvimento familiar esta foi uma proposta que possibilitou um momento repleto de diversão e prazer entre crianças e progenitores através de uma “viagem” à descoberta deste fantástico mundo das letras e dos livros.

Ao longo das semanas, devido às comemorações das efemérides, tornou-se extremamente difícil continuar com a dinamização do projeto, no entanto, após um processo de reflexão a nossa estratégia passou por abordar em grande grupo os contributos advindos dos seios familiares conforme estes surgiam.

Não poderíamos terminar a realização do projeto sem antes produzirmos um livro da *Sala Laranja*, afinal a questão da investigação surgiu mediante a exploração de diferentes textualidades. Para o efeito, num primeiro momento, e numa lógica de envolvimento das crianças na resolução de problemas e procura de soluções de planificação conjunta de atividades, questionámos a S. se gostaria de dar a conhecer ao grupo as descobertas realizadas com a sua mãe e esta entusiasmada afirmou: “Na minha casa eu vi com a mãe as escritoras. Essas senhoras escrevem as letras no computador. Estas senhoras são escritoras é a profissão delas... e... e elas gostam muito muito muito de escrever.” Posteriormente desafiámos o M. a verbalizar perante os seus pares as descobertas que havia realizado com a sua Mãe e este, extremamente orgulhoso, afirmou: “Eu e a minha mãe vimos uma coisa que era assim, os senhores...os escritores, escrevem numas folhas, depois, as folhas vão para o tipógrafo que é um senhor que tem uma máquina e esse senhor escreve as letras nessa máquina e depois imprimem as folhas com as letras noutra máquina e elas ficam depois assim todas juntinhas com cola e pode ter linhas também.”

Após a partilha da S. e do M. desafiámos as crianças a produzirem um livro: *Então e se nos transformássemos todos em escritores e fizéssemos o livro da Sala Laranja? O que acham?* Inicialmente as crianças ficaram surpreendidas, no entanto, o entusiasmo foi imediato. “Já sei! dizia a L. podemos fazer nas folhas daquele amario, as folhas que fazemos os desenhos. E depois vamos aquele senhor que o M. disse para ir para a máquina!” E, assim foi, aliando o projeto à efeméride do Natal as crianças tiveram a

oportunidade de estimular a sua criatividade. Para o efeito, cada uma delas teve acesso a uma folha A4 com uma moldura dividida em duas partes e, numa primeira fase as mesmas decoraram a moldura através dos recortes e colagens (fotografia 17). Posteriormente, através de formas geométricas (recurso explorado no âmbito de outras propostas educativas), as crianças criaram ilustrações alusivas ao Natal (fotografia 18), acompanhadas de mensagens de facto extraordinárias, tal como por exemplo: “Se eu fosse a casa do Boneco de Neve e do Pai Natal eu fazia gelo para o Boneco de Neve e brinquedos para os meninos da rua.” “Se eu fosse a casa do Pai Natal eu pedia brinquedos do Pai Natal para mim e para os meus amigos e para o meu mano e o pai e a mãe.” O objetivo desta proposta educativa passou por levar as crianças a compreenderem que elas próprias podiam também criar ilustrações e construir letras, palavras e frases que serviram para formar um livro da *Sala Laranja*. A seguir apresentam-se fotografias que evidenciam a dinâmica de envolvimento criada.



Fotografia 17 – Crianças decoram as molduras através dos recortes e colagens.



Fotografia 18 - Ilustração criada pela L. alusiva ao Natal.

Após as produções, em conjunto definimos o título do nosso livro bem como a capa do mesmo. Saliento que esta fase só se tornou possível, uma vez que, primeiramente exploramos a partir de outras histórias a importância do título e para que serve. “Ah, então é para nos sabermos o que vai falar as histórias” dizia o D.

Mediante um diálogo surgiram algumas ideias, tais como: “A história do Natal”; “A história da *Sala Laranja*” “O livro do Pai Natal.” “O livro do boneco de neve.”, no entanto, nem todas as crianças estavam de acordo. Assim sendo, mediámos o diálogo: “Então e se a nossa história tivesse como título Se eu fosse...? Alguns de vocês na nossa história disseram “Se eu fosse o Pai Natal...” outros disseram “Se eu fosse o boneco de neve...” e ainda houve quem dissesse “Se eu fosse a árvore de Natal...” Se a nossa história tiver como título, Se eu fosse... tem um bocadinho do que todos vocês

disseram. O que acham?” Rapidamente todas as crianças concordaram e assim definimos o título do nosso livro: *Se eu fosse...*

Após a produção do livro surpreendemos as crianças. Para o efeito, em modo de provocação iniciámos o momento com a leitura do livro e rapidamente, o A. com ar surpreendido afirma: “Ah! Isso foi eu!” (olhando para os seus pares a sorrir.). Após a contribuição do A. todas as outras crianças, com entusiasmo, sorriam (fotografias 19 e 20) e questionavam: “E o meu? O meu?” Seguidamente à leitura do livro, quando demos a conhecer as fotografias das crianças contidas no final da obra, estas extremamente entusiasmadas levantaram-se e abraçaram-se, evidenciando alegria e gratidão por tudo o que conseguiram alcançar. Num momento repleto de contentamento, em conjunto batemos palmas e demos os parabéns às crianças por terem alcançado um feito tão precioso.



Fotografia 19 - Crianças surpreendidas ao constatarem que o livro explorado tinha sido realizado pelas mesmas.



Fotografia 20 - Crianças surpreendidas ao constatarem que o livro explorado tinha sido realizado pelas mesmas.

Fase III: Reflexões e Conclusões

Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard, o objetivo desta fase [...] é ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu.” (Katz & Chard, 1997, p. 173). Para o efeito, foi criado um momento de diálogo e de partilha no qual as crianças puderam fazer uma reflexão/avaliação do projeto desenvolvido até então. Assim, realizámos algumas questões orientadoras que levaram as crianças a referir: “Os escritores escrevem os livros.” “As letras são sinais, servem para aprender a ler!” “A mãe e o pai podem escrever.” “Os livros são assim, pomos as letras numa máquina e depois faz assim um livro.” No decorrer desta fase do projeto, tornou-se

gratificante compreender que de facto as crianças construíram uma panóplia de aprendizagens.

Todas as crianças, em conjunto, chegaram a um consenso em relação à melhor forma de divulgar o culminar do projeto com todas as famílias: L: “Já sei. Nós podemos levar o livro um dia pa casa e no outro dia, o outro menino tás e depois assim e assim.” D: “Podemos levar no nosso saco da biblioteca!” A: “Fazemos um saco do livro.” E assim foi, com um saco criado especificamente para colocar o livro, todas as crianças semanalmente tiveram a oportunidade de o partilhar com as suas famílias. A divulgação do projeto ocorreu também através da documentação pedagógica (Anexo XV) para que todos os intervenientes do processo educativo pudessem efetivamente tomar conhecimento de uma verdadeira aventura na descoberta do mundo das letras e dos livros.

4.4.1. APRENDIZAGENS POTENCIADAS PELA METODOLOGIA DE PROJETO

A realização do projeto anteriormente descrito potenciou uma panóplia de aprendizagens. No que concerne **à área de formação pessoal e social**, as crianças esperaram pela sua vez na intervenção dos diálogos; expressaram as suas opiniões e preferências indicando alguns critérios ou razões que as justificavam; Contribuíram para o funcionamento e aprendizagem do grupo através da realização de propostas, partilha de ideias e saberes em grande grupo; vivenciaram valores democráticos como a participação, o respeito pelo outro e a cooperação; No âmbito da **área de expressão e comunicação** as crianças familiarizaram-se com o código escrito; expressaram vontade para querer aprender a escrever; Refletiram e partilharam ideias sobre o valor e a importância da linguagem escrita; enriqueceram o seu léxico através da aquisição de novo vocabulário; Organizaram e interpretaram novas informações provenientes dos diferentes intervenientes do processo educativo (famílias, docentes, crianças); Por fim, na **área do conhecimento do mundo** as crianças adquiriam conhecimentos no que concerne aos recursos utilizados na escrita do passado.

No decorrer da realização deste projeto compreendi que esta é uma abordagem que permite envolver verdadeiramente as crianças, pois, todo o trabalho desenvolvido emerge no seio do próprio grupo. Ao longo do projeto, respondemos aos interesses e necessidades das crianças através da criação de contextos lúdicos e estimulantes. Esta é

uma abordagem que devolve a esperança de acreditar numa educação de qualidade feita por todos e para todos.

CONCLUSÃO

A concretização do presente relatório permitiu-me reviver, refletir e partilhar as minhas experiências vivenciadas, alicerçadas às aprendizagens construídas em três contextos educativos distintos: creche, jardim de Infância I e jardim de Infância II.

Nos diferentes contextos compreendi que as crianças são seres únicos, competentes, capazes de interagir e agir no ambiente que as rodeia. Estas requerem adultos conscientes destas singularidades, capazes de possuir atitudes constantes de observação, escuta ativa, questionamento e investigação para responder aos desafios propostos pelas crianças. Os educadores devem simultaneamente criar através do ciclo interativo novos contextos desafiantes e impulsionadores do desenvolvimento e consequente aprendizagem das crianças.

Ao longo do meu percurso formativo tive ainda a oportunidade de experienciar uma nova metodologia de trabalho, a metodologia de trabalho por projeto, a partir da qual aprendi que as crianças assumem o papel central no trabalho que se desenvolve e os educadores assumem a responsabilidade de assegurar todos os recursos necessários para assim apoiar as diversas dinâmicas cognitivas e sociais que se desenvolvem.

Por sua vez, a dimensão investigativa, para além de ter sido um verdadeiro desafio, permitiu-me compreender que um educador deve efetivamente ser um investigador com vista à realização de práticas conscientes, situadas e de qualidade para com as crianças, correspondendo assim aos seus interesses e necessidades.

O meu percurso foi sem dúvida repleto de desafios. Estes fizeram-me crescer enquanto pessoa e futura profissional. Aprendi, sem dúvida, a arriscar, a confiar e a acreditar, ou seja, cresci. Este crescimento deve-se a todas as leituras que fiz, a todas as partilhas realizadas e a todas as pessoas que passaram por mim, em particular às crianças com quem aprendi constantemente e, através das quais compreendi efetivamente que ser educador/a é a melhor e mais gratificante profissão.

BIBLIOGRAFIA

- APEI, (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. In M. Moita, *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 20-24.
- Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança* (1.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Cacém : Esfera dos Livros.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – I série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Viseu: Psico & Soma.
- Directiva n.º 65/2007 de 11 de dezembro. Jornal Oficial da União Europeia. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759-779.

- Fontcuberta, M. (2010). *A Notícia: pistas para compreender o mundo* (3.^a Ed.). Alfragide: Casa das Letras.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I., Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelo Curricular para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmiento (Ed.), *Juntos... Pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Grandim, A. (2000). *Manual de Jornalismo Livro de Estilo do Urbi et Orbi ano*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Horizonte.
- Henniger, M. L. (2018). *Teaching Young Children: an introduction*. Boston: Pearson.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. (2016). A especificidade da linguagem escrita na educação de infância à luz das OCEPE 2016. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 2-9.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.

- Louro, D. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças*. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Luz, R. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve.
- Mágico, C. I. (s.d.). *Modelo Curricular*. Leiria : Colégio Infantil Cubo Mágico.
- Malavasi, L., & Zocatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. In *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*, Escola Superior de Educação de Portalegre (pp.25-34).
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32 (32), 47-58.
- Martotorell, G. (2014). *O Desenvolvimento da Criança do Nascimento à Adolescência*. São Paulo: Artmed Mc Graw Hill Education.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 1-34.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Lúvia Allgayer Freitag.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Pereira, S. (2011). *A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo*. In Atas do Congresso Nacional de Literacia Media e Cidadania, Centro de estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, Braga, (pp.798-809). Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42159/1/PS_2011_atas_congresso_literacia.pdf

- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2018). *Levar os Media Para a Escola - Agenda de Atividades de Transliteracia*. Minho: Universidade do Minho.
- Pereira, S., Fillol, J., & Silveira, P. (2015). *Explicar o mundo às crianças: análise de espaços noticiosos dirigidos ao público infantojuvenil*. Universidade do Minho: Minho.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré - Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Recomendação nº 625/2009 de 20 de agosto. Jornal Oficial da União Europeia. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Lisboa: Silábo.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa a dizer? Em F. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever – propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 22-43). Carnaxide: Santilhana.
- Santos, M. M. N. (2003). A educação para os media no contexto educativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira, A. (2011). A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In Pereira, S. (Ed.), *Literacia*,

Media e Cidadania – Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional (pp. 797-809). Disponível em [file:///C:/Users/elisa/Downloads/\[2011\]_atasIcongresso-literaciaUM.pdf](file:///C:/Users/elisa/Downloads/[2011]_atasIcongresso-literaciaUM.pdf)

Silva, D. (2019). Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 116, 13-22.

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

Silveira, P. (2015). As crianças as notícias e o conhecimento do mundo. In Pereira, S. &

Toscano, M. (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 387 - 398). Disponível em http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2250/2167

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

Sousa, M., & Baptista, C. (2013). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Lidel.

Tavares, C. (2000). *Os Media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Universidade do Minho, Minho

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

Viana, F. L. (Ed.), et al. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

ANEXOS

Momentos das Rotinas Diárias

Momento de chegada e de partida:

Segundo Hohmann&Post (2003), o modo como os educadores devem apoiar as crianças no momento da chegada e de partida deve ser:

- Dar as boas vindas e fazer as despedidas de modo harmonioso para promover um clima de tranquilidade tanto às crianças como aos pais e ainda às outras crianças que se encontram no mesmo espaço;
- Reconhecer que, por vezes, durante a separação e o reencontro há sentimentos inerentes a estes mesmos momentos. Deste modo, as crianças percebem que os educadores reconhecem os seus sentimentos, promovendo assim um sentimento de segurança ao longo do seu dia no meio escolar;
- Respeitar os ritmos de cada criança na sua chegada e partida;
- Manter uma comunicação aberta com as crianças em relação à chegada e partida dos pais;
- Manter um diálogo frequente com os encarregados de educação sobre as crianças.

Segundo a obra *Juntos pela criança na Creche*, as intencionalidades do acolhimento na Creche são:

- Proporcionar à criança e às famílias momentos de tranquilidade;
- Que a criança se sinta bem recebida e acolhida no meio escolar;
- Proporcionar à criança um sentimento de pertença e de valorização no meio envolvente;
- Proporcionar à criança momentos de relação afetivas de modo a facilitar o processo de acolhimento;
- Proporcionar um ambiente que promova a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças.

Momento da Refeição:

Segundo Hohmann&Post (2003), para uma criança, o momento da refeição é mais do que o simples ato de comer. É sim explorar novos sabores, cheiros e texturas, tentando comer sozinho com as mãos ou com os talheres adequados. Este é um momento essencial à convivência pois, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os seus pares.

O educador/a deverá proporcionar um clima calmo e descontraído para que as crianças possam apreciar a sua comida na companhia dos seus pares. Seguidamente, seguem algumas estratégias que um educador deverá implementar neste momento de rotina:

- Apoiar a autonomia das crianças em comer sozinhas;
- Acompanhar as crianças na mesa das refeições;
- Envolver as crianças mais velhas nas tarefas de colocar e levantar a mesa;

Segundo Freitas (2016), na obra *Juntos pela criança na Creche*, as intencionalidades educativas neste momento são:

- Que a criança se sinta encorajada nas suas ações;
- Proporcionar à criança momentos em que esta se sinta individualizada em relação ao grupo;
- Promover na criança a liberdade para manifestar a sua vontade (“quero mais”, “não quero mais”, “preciso de ajuda”, “não quero ajuda”);
- Proporcionar à criança momentos de autonomia (comer sozinho) e de participação ativa (pôr e levantar a mesa);

Momento de Higiene:

Este momento (mudar a fralda, usar o bacio ou a sanita, escovar os dentes, lavar as mão, etc.) é essencial para promover a higiene, o conforto físico e a saúde, minimizando assim a exposição a infecções e a irritações da pele, contribuindo deste modo para o bem-estar físico e emocional. Através destes momentos criam-se interações pessoais, carinhosas em que é dada a possibilidade às crianças de construir relações de confiança com o educador, ganhando assim um sentido de segurança para com o meio envolvente. Todos os processos que albergam o momento de higiene são essenciais para que as crianças adquiram consciência do seu corpo.

O educador/a deverá proporcionar um momento de tranquilidade, mostrando à criança que se encontra disponível para a ajudar nas suas necessidades, no entanto, deverá ter em consideração que as crianças deverão sentir-se parte ativa deste momento e:

- Incluir nos momentos de exploração e brincadeira a da criança nos cuidados corporais;
- Dar uma atenção individualizada a cada criança durante a rotina de cuidados;
- Encorajar a criança a realizar escolhas em vários momentos da rotina;
- Desenvolver a autonomia;

Segundo Freitas (2016), algumas das intencionalidades do momento de higiene são:

- Proporcionar à criança momentos de relacionamento e diálogos com uma linguagem cuidada;
- Proporcionar momentos individualizados à criança;
- Promover ocasiões em que a criança tenha de fazer escolhas, explicando-lhes assim as diferentes partes da rotina.

ANEXO II – REFLEXÃO 1: 18 A 26 DE SETEMBRO DE 2018

No âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitada a realização de uma reflexão sobre as observações realizadas. Encontro-me na instituição o “Cubo Mágico”, nomeadamente com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Saliento que estas observações apresentam um carácter participativo, visto que interajo com o grupo. Assim sendo, “Na observação participante é o próprio investigador o elemento principal de observação. Ele integra o meio a «investigar» podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações deles. Deste modo, a participação tem por objetivo recolher dados sobre (acções, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.” (Batista & Sousa, 2011, p. 88)

Até à presente data, foram realizadas cinco observações nomeadamente nos dias 18, 19, 24, 25 e 26 de setembro, cujo horário foi das 9h00min às 13h00min e das 15h00min até às 18h00min.

Esta é uma instituição que surgiu por uma família, havendo uma necessidade por parte destes em proporcionar às crianças um espaço em que os seus interesses fossem tidos cruciais para potencializar aprendizagens estimulantes, enriquecedoras e duradouras.

No primeiro dia fomos recebidas por uma das educadoras, que atualmente exerce cargos na direção, e prosseguimos com uma visita guiada pelas instalações da instituição. Fomos informadas de que no cubo mágico o modelo pedagógico na qual todos trabalham o modelo *Reggio Emilia*.

Este caracteriza-se essencialmente por assumir que o papel dos adultos passa por compreender e interpretar as potencialidades de cada criança, podendo deste modo criar contextos favoráveis de aprendizagens a cada uma delas. Como consta na obra *As Cem Linguagens da Criança* “O sistema *Reggio* pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.” (Edwards, et al., 1999, p. 5)

Recordo-me que um dos exemplos que nos foi dado para que de certo modo ficássemos elucidadas no que concerne ao modelo *Reggio Emilia* foi o simples facto de que uma criança ao explorar um brinquedo eletrónico sabe que haverá um estímulo e uma única resposta. No entanto, ao explorar elementos do meio ambiente como paus, pedras, troncos, lama, etc., poderá pôr em prática a sua imaginação, criando as mais variadas brincadeiras, explorando da maneira que melhor entender. Assim, conhecerá os materiais e as várias respostas que estes lhes podem transmitir.

Ao longo da visita este modelo tornou-se claramente visível na referida instituição quando constatei que todos os espaços são pensados nas crianças e para as crianças. Todas as salas são amplas, as cores são neutras e os elementos (muitos deles ligados à natureza) nelas contidas têm objetivos implícitos. Nas paredes dos corredores são colocados materiais de modo a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças. No exterior existem objetos de vários tamanhos e feitios designados de matérias de fim aberto (paus, troncos, tubos, areia, etc.) com o objetivo de provocar as crianças, criando contextos de exploração favoráveis às aprendizagens.

Depois da visita conhecemos a educadora cooperante e deslocámo-nos para a sala de refeições onde as crianças estavam a almoçar. Após o almoço dirigimo-nos para o fraldário e de seguida as crianças foram fazer a sesta.

Inicialmente encontrava-me receosa visto que não sabia a melhor maneira de interagir com crianças desta faixa etária, no entanto, foram as próprias crianças que mostraram curiosidade quanto à nossa presença e interagiram connosco. Saliento que apesar dos primeiros dias na instituição serem apenas de observação, desde o primeiro dia há uma interação e uma participação em todos os momentos do dia das crianças, pois, como referi anteriormente são as próprias crianças que mostram curiosidade quanto à presença de uma pessoa estranha. Importa referir que as interações são cruciais para que de algum modo possa criar laços vinculativos com as crianças que se tornarão uma mais-valia para as futuras intervenções.

Confesso que ao longo dos primeiros dias dei por mim a pensar como o simples se pode tornar difícil. Como posso estar preparada para trabalhar uma metodologia tão única como *Reggio Emilia*? Estarei preparada para criar experiências educativas segundo o modelo *Reggio Emilia* que vão ao encontro das necessidades destas crianças?

Estas inseguranças fizeram-se sentir, pois, foram os primeiros dias num ambiente desconhecido, no entanto, tenho vindo a observar as brincadeiras e as conversas entre as

crianças e nelas fazem-se sobressair aspetos importantes que podem ser abordados de modo a criar aprendizagens que vão ao encontro dos seus interesses.

Um outro aspeto que pretendo evidenciar é a importância dada às rotinas (acolhimento, momento de refeição, momento de higiene, momento de descanso e despedida). Constatei que em contexto creche é dada grande importância aos momentos de rotina, visto que, a criança ao prever o que irá suceder ao longo do seu dia sente-se segura e confiante. Como afirma Hohmann e Weikart “Estabelecer uma rotina diária consistente em desenvolver na criança um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado, permitindo-lhe prever os acontecimentos do seu quotidiano e construir as suas ações de acordo com os seus interesses” (Oliveira, et al., 2016, p. 131)

Desde os primórdios a família possui grande influência no desenvolvimento e nas vivências das crianças, assim sendo, fomos informadas na referida instituição de que no colégio infantil o *Cubo Mágico* esta é tida como um dos alicerces na vida da criança, pois, é quem acompanha todas as suas vivências. A instituição e a família “caminham de mãos dadas” de modo a proporcionarem segurança e bem-estar no quotidiano da criança. A instituição realiza por exemplo, atividades para pais e filhos para que de alguma forma possam proporcionar momentos fora da rotina habitual das famílias. Como refere Isabel Pereira “O envolvimento parental é parte fundamental do desenvolvimento da relação creche-família. É através dele que se podem encontrar e partilhar informações sobre as crianças envolvidas nos processos educativos, havendo, assim, oportunidade de acompanhar melhor o seu crescimento e o seu processo de desenvolvimento.” (Oliveira, et al., 2016, p. 95)

Ao longo dos cinco dias de observação pude também observar algumas atividades planeadas que a meu ver foram excecionais, no entanto, aquela que se fez sobressair mais foi a ida ao pinhal. Naquele momento, constatei como as crianças são tão felizes em ambientes que atualmente as crianças raramente os exploram. As gargalhadas, as brincadeiras, os suspiros de espanto foram realmente extraordinários e cruciais para que eu própria percebesse que as crianças são felizes daquela maneira e que eu devo proporcionar-lhes aquelas mesmas reações para que se sintam realizadas num ambiente agradável.

Tenho vindo a sentir algumas dificuldades ao longo destas semanas nomeadamente com as crianças que estão em fase de adaptação. Infelizmente, o choro e a angústia que se faz sentir por parte destas, faz com que de certa forma me sinta impotente, pois, não sei a melhor maneira de lidar com aquelas situações de modo a

acalmá-las podendo ajudar nesta fase tão difícil. Sinto também alguma tendência em querer ajudar as crianças nas simples tarefas que lhes são propostas, no entanto, após um diálogo com a educadora percebi que devem ser as mesmas a construírem as tarefas propostas com a iniciativa do adulto de modo a criarem autonomia essencial às futuras etapas das suas vidas.

Apesar de estar há pouco tempo na referida instituição sinto que devo marcar cada criança pela positiva tornando-me útil para canalizar cada um dos interesses que se fizer mostrar, devo ter presente a individualidade e a unicidade de cada criança para que possa da melhor maneira ir ao encontro das necessidades de cada um.

Bibliografia

Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso.

Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmiento (Ed.), *Juntos... Pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

ANEXO III - PROVOCAÇÃO COM ANIMAIS NA SALA POLIVALENTE



ANEXO IV - CRIANÇAS A EXPLORAR OS LIVROS NA PROVOCAÇÃO REALIZADA NOS DIAS 3 A 5 DEZEMBRO 2018



ANEXO V - EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO EM CONTEXTO DE CRECHE

<p>Nome: R. (2 anos e 8 meses);</p> <p>Data: 3. Dezembro.2018;</p> <p>Local: Sala da instituição.</p>			
Observação	Registo fotográfico/vídeo/escrito	Interpretação	Implicações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Aquando da chegada das crianças à sala, o R. avança prontamente, afirmando: “animais, animais!”; • Seguidamente segura alguns animais, explorando-os no espaço circundante; • De seguida, avança na direção do retroprojektor segurando alguns animais, colocando-os na superfície do mesmo, observando-os em contacto com a luz; • Após permanecer algum tempo com os animais na superfície do retroprojektor, coloca-os na mesa, explorando-os; • Assim que foram introduzidos os livros o R. segurou-os e manuseou-os, verbalizando o nome de alguns 	<p>Anexo 1, 2 e 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança parecia curiosa perante o ambiente com que se deparava, contudo, aparentou mostrar uma postura observadora e de admiração relativamente ao meio circundante; • A criança após algum tempo a observar mostra interesse pela provocação, nomeadamente, pelo manuseio dos animais de plástico tanto na superfície do retroprojektor como da mesa; • O R. aparenta não manifestar interesse em explorar, tanto 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar mais atividades que envolvam surpresa, suspense e vontade de criar e participar; • Proporcionar atividades que envolvam o contacto com os livros e com os animais; • Proporcionar momentos de exploração em diferentes espaços e com diferentes materiais.

<p>dos animais que nestes se encontravam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O R. assim que escutava o som de alguns animais permanecia estático olhando em redor; • Após uma sugestão do adulto, o R. comparou alguns animais de plástico com as ilustrações dos livros; • O R. quando comparava os animais com as ilustrações, procurava pelo adulto mais próximo mostrando a sua conquista. 		<p>os animais como os livros, com os seus pares;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança aparenta mostrar interesse nos livros visto que permaneceu algum tempo a manuseá-los; • O R. aparenta mostrar interesse pelo seu reconhecimento aquando das suas conquistas, pois, procurava o adulto mais próximo. 	
---	--	---	--

ANEXO VI - REFLEXÃO 2: 4 A 6 DE MARÇO DE 2019

A presente reflexão faz referência à terceira semana de prática pedagógica, na qual nos foi possibilitada a oportunidade de participar nas propostas educativas dinamizadas pela educadora cooperante. Saliento que a par das semanas anteriores, ao longo desta semana, utilizamos também a observação participante, como meio privilegiado para a recolha de dados que serão fundamentais para a criação de propostas educativas que considerem os interesses e as necessidades das crianças, pois, “É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses, o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário (...)” (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2012, p. 128).

No decorrer desta semana senti que pertencia à *Sala Pessoa*, talvez por estar mais familiarizada com o espaço, como as crianças, com a educadora e com a auxiliar. As crianças procuravam-me para exporem assuntos dos seus interesses ou para as auxiliar na resolução de conflitos. Esta aproximação é importante, pois, “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, (...) vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2017, p. 8). Seguindo a mesma linha de pensamento, a educadora tem sido também uma parte fundamental ao longo de todo este processo de adaptação, pois, é extremamente afável, mostrando-se sempre disponível para nos ajudar naquelas que forem as nossas dificuldades.

Durante esta última semana, na segunda-feira, na parte da manhã, as crianças tiveram oportunidade de explorar todas as áreas do faz-de-conta organizadas na piazza, no âmbito do Carnaval. Posteriormente e dando continuidade a este tema, na parte da tarde, no momento da pergunta do dia, a educadora colocou a seguinte questão: “O que é o Carnaval?”. No decorrer desta proposta, foi interessante perceber como todas as crianças estavam entusiasmadas, sendo que muitas afirmavam que o Carnaval era um dia especial para se divertir e brincar com os disfarces. A dada altura uma criança responde: Há muito muito tempo, inventaram um dia para não irmos sempre à escola e ao trabalho. Um dia para nos divertirmos, para os pais que trabalham muito poderem se divertir!” Considerando esta contribuição, a educadora coloca outra questão: “Então, onde surgiu o Carnaval?”. Visto que esta era uma pergunta que implicava um maior

conhecimento por parte das crianças, a educadora solicitou que investigassem no computador para obterem respostas e por fim realizassem uma composição visual, acerca do que lhes havia suscitado interesse aquando da investigação. A par desta situação percebi que o educador é um mediador. O seu papel passa por oferecer materiais e atividades estimulantes “(...) no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos (...)” (Portugal & Ferre, 2018, p. 14). Este “(...) pode atuar como fertilizante do terreno educativo, podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala.” (Portugal & Ferre, 2018, p. 14).

Através do diálogo com a educadora, percebi também que grande parte das propostas educativas são realizadas em prol das contribuições das crianças, dando origem ao trabalho por projeto com duração indefinida. Confesso que estou receosa com esta forma de criar contextos de aprendizagem, no entanto, encaro-a como um desafio que me irá tornar uma futura educadora com a capacidade de envolver as crianças no processo de planeamento e na elaboração de projetos comuns.

Apesar de não estar a intervir ainda nesta terceira semana, senti-me na responsabilidade de estar disponível para apoiar a educadora na dinamização das propostas educativas. Deste modo, o facto de estar mais próxima desta permitiu-me perceber como agir perante a dinamização das atividades, sendo esta perceção extremamente fundamental para a conseqüente sensação de segurança e tranquilidade, visto que interiorizei o meu papel nas minhas futuras intervenções.

Bibliografia

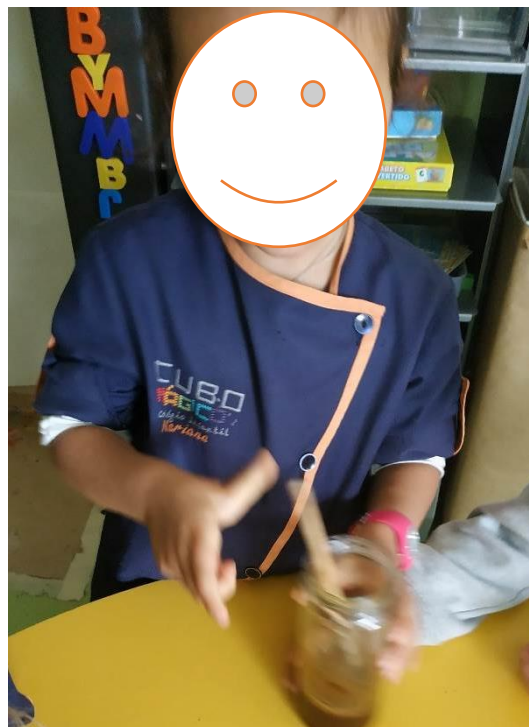
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelo Curricular para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré - Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO VII - PLANIFICAÇÃO 8: 6 A 8 DE MAIO DE 2019

Planificação do dia 6 de maio de 2019			
Interviente: ∞ Ana Bárbara Freitas Nóbrega.	Professora Supervisora: Maria José Gamboa. Professora Cooperante: Ana Fonseca.		
Contextualização: No seguimento da proposta educativa realizada na semana anterior, no momento da manhã, uma criança partilhou uma experiência vivenciada no seu fim de semana, na qual visitou o Museu de Leiria. No final da mesma os seus pais compraram-lhe um livro da autoria de Mafalda Brito, intitulado <i>O Menino do Lapedo</i> , alusivo à Pré-História, e esta teve por iniciativa partilhar o mesmo com os seus pares. Para o efeito, a interveniente contou a história e no decorrer da mesma as ilustrações (pinturas rupestres) suscitaram interesse por parte das crianças. Deste modo, a proposta educativa desta semana terá como enfoque o conto da história intitulado <i>O Menino do Lapedo</i> recorrendo à projeção da mesma. De seguida irá ser apresentada uma compilação de pinturas rupestres fomentando assim um momento comunicacional sobre as mesmas, para que posteriormente possam dar início à elaboração das tintas seguindo-se ainda da execução de pinturas idênticas às visualizadas. A concretização das pinturas, irá iniciar-se na parte da manhã, sendo findada na parte da tarde visto que há uma necessidade de realizar todo um processo que implica tempo para prosseguir para a fase seguinte. É de evidenciar que esta história está relacionada com o projeto atualmente em execução, visto que remete para um acontecimento ocorrido na Cidade de Leiria.			
Instituição: Colégio Infantil Cubo Mágico.	Público-Alvo: 23 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.	Local: Sala Pessoa (Área da Manta e Área de Trabalho).	Recursos utilizados: História Infantil; Café; Água; Papel Cenário;

Experiência Educativa Orientada	Descrição da Proposta Educativa	Área de Conteúdo/Domínio/Componente	Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a promover	Avaliação
10:15-12:00	Esta proposta educativa terá como enfoque o conto da história <i>O Menino do Lapedo</i> através da projeção da mesma. De seguida irá ser apresentada uma compilação de pinturas rupestres fomentando assim um momento comunicacional sobre as mesmas, para que posteriormente possam dar início à elaboração das tintas, seguindo-se assim da execução de pinturas idênticas às visualizadas.	Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação. Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Componente: Linguagem Oral.	-Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma;	-Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	-A criança utiliza naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções? Dá informações? Apresenta ideias? Mostra-se disposta a ouvir as contribuições dos seus pares?
14:00-15:30	A concretização das pinturas, irá iniciar-se na parte da manhã, sendo que com café diluído em água, as crianças irão colocar várias camadas desta mistura no papel cenário, com objetivo de fazer com que o papel aparente ser envelhecido. Posteriormente na parte da tarde quando o papel se encontrar seco, com uma nova mistura realizada com	Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação. Domínio: Educação Artística. Subdomínio: Artes Visuais.	- Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer.	-Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.),	- A criança manifesta prazer ao explorar e utilizar, nas suas composições plásticas modalidades diversificadas de expressão visual? Como? Mostra-se disposta a executar a proposta? Recorre a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas)?
	café e cola branca as crianças irão concretizar as pinturas rupestres (ver anexo 1).			expressando a sua opinião e leitura crítica.	Mostra-se reticente? Dispersa?

ANEXO VIII - REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA PROPOSTA REALIZADA NO DIA 6 DE MAIO DE 2019



ANEXO IX – GUIÃO DA 1.ª E 2.ª ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 20/05/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? 2 - E que idade tens?	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? 2- E para que servem as notícias? 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? 6 Gostaste dessa/s notícia/s? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? 	

ANEXO X - AUTORIZAÇÃO

Autorização

Como alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar), vimos por este meio solicitar a todos os encarregados de educação, das crianças da *Sala Pessoa* do Colégio Infantil Cubo Mágico, a autorização para fotografar/filmar as crianças com o intuito de utilizar os dados recolhido para fins relacionados com a nossa Prática Pedagógica. Assim sendo, estes irão servir somente como apresentação do nosso projeto, a professores supervisores, não sendo de forma alguma colocada em causa a segurança das crianças.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração.

Estagiárias,

Ana Bárbara Nóbrega e Ana Margarida Pires.

Eu _____ Encarregado/a
de Educação, de _____ autorizo/não
autorizo (risque o que não interessa) que o meu educando seja fotografado/filmado, no
decorrer das atividades.

ANEXO XI – 1.ª ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS C., F., J., A.

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 20/05/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: C. 2 - E que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: São coisas que acontecem e depois algumas coisas e depois mostram na televisão. 2- E para que servem as notícias? R: Para explicar o que é que aconteceu. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Às vezes é o Marcelo Rebelo de Sousa às vezes são outras pessoas que eu não sei. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Tem que ver... hum... não sei. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Não sei. 6 Gostaste dessa/s notícia/s? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R:	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 20/05/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: F. 2 - E que idade tens? R: 5	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: Acho que são coisas que os adultos vêm. 2- E para que servem as notícias? R: Não sei. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Não sei... 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Não sei. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Eu não vejo. 6 Gostaste dessa/s notícia/s? • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R:	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 20/05/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: J. 2 - E que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: Uma notícia é umas coisas que os jornalistas mandam e depois as outras pessoas apanham e dizem o que é. 2- E para que servem as notícias? R: Para sabermos coisas, tipo quando houve um tornado há muito tempo teve de haver notícias que era para saber que não podíamos sair de casa. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Jornalista. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Vai receber umas mensagens e pode ler. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Sim, a do tornado. 6 Gostaste dessa/s notícia/s? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R: Eu gostei da notícia do tornado porque tínhamos de saber que não podíamos sair.	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 20/05/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as concepções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: A. 2 - E que idade tens? R: 5 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Concepções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: Eu sei, é como uma novela. 2- E para que servem as notícias? R: As notícias servem para nós sabermos... 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Não sei. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Não sei. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Hum... não sei... 6 Gostaste dessa/s notícia/s? • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R:	

ANEXO XII – 2.ª ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS C., F., J., A.

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 26/06/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: C. 2 - E que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: Uma notícia é uma coisa que dá na televisão, nos rádios e nos jornais pra nós sabermos o que está a acontecer no mundo e noutros planetas. 2- E para que servem as notícias? R: É para explicar o que aconteceu para nós sabermos o que está a acontecer no mundo. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: São os jornalistas. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Têm que ver primeiro o que aconteceu, depois tem de pensar com os seus outros colegas para dizer o que é que vão dizer às outras pessoas. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Sim do mar com lixo. 6 Gostaste dessa/s notícia/s? • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R: Eu não gostei porque as pessoas deitam muito lixo no mar e eu não gostei de ver. Os animais podem morrer e as pessoas não deviam pôr o lixo no mar.	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 26/06/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as concepções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: F. 2 - E que idade tens? R: 5 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Concepções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: É uma coisa muito importante que está a acontecer no país das senhoras e dos senhores e eles não podem lá ver então podem ver na televisão, nos jornais... São coisas a sério. 2- E para que servem as notícias? R: É para porem as pessoas a saberem as coisas importantes que estão a acontecer no planeta. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Os jornalistas. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Primeiro tem de pensar depois começa a escrever, depois vão lá entrevistar e filmar com as câmaras e depois o pivô tem as camaras e diz. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Uma falava do Mar Mediterrâneo ter muito lixo, a outra falava da praia. 6 Gostaste dessa/s notícia/s? • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R: Gostei só que gostava mais que o mar não tivesse lixo. Sim porque eu vi que o Mar tinha lixo e os animais estavam a morrer e eu gosto de animais.	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 26/06/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: J. 2 - E que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: São umas coisas de verdade que mostram o que se passa no nosso Mundo. 2- E para que servem as notícias? R: É para as pessoas saberem o que acontece no mundo. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: Os jornalistas. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: Têm de ter muitas pessoas para conseguirem fazer umas notícias. Têm de combinar o que vai falar e depois tem de ir lá a esse sítio ver o que é que se passa. Depois tem de escrever e fazer perguntas a pessoas e isso. Depois diz ao pivô e ele também diz o que é que é. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Do mar. 6 - Gostaste dessa/s notícia/s? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R: Eu gostei da notícia do mar Mediterrâneo, foi muito importante porque as pessoas explicaram coisas muito importantes que é para as pessoas que põem o lixo no mar aprenderem. Começarem a aprender que não se põe o lixo no mar.	

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 26/06/2019	Local: Colégio Infantil Cubo Mágico	Entrevistador: Bárbara Nóbrega	Entrevistados: 4 crianças do Colégio Infantil Cubo Mágico
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender as conceções das crianças em relação às notícias.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da Entrevista	- Explicar as intenções do entrevistador; - Dar a conhecer o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos participantes.		
Bloco 2 Dados dos Participantes	- Conhecer os participantes.	1- Como te chamas? R: A. 2 - E que idade tens? R: 5 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre as notícias	- Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais responsáveis pelo género jornalístico notícia; - Perceber se as crianças sabem os processos inerentes à construção de notícias; - Analisar a capacidade das crianças para expressarem os seus sentimentos e as suas opiniões em relação às notícias.	1- Sabes o que é uma notícia? R: É para as pessoas saberem o que é que tá a acontecer no nosso mundo. São coisas que se gravam e depois mandasse para a televisão. 2- E para que servem as notícias? R: As notícias é para saber o que ta acontecer no mundo. Para os senhores ouvirem. 3- Como se chamam as pessoas que fazem as notícias? R: São uns senhores e umas senhoras que filmam com uma camara e têm um microfone, os jornalistas. E eu já vi uma senhora com um cabelo pequenino a fazer jornalista. 4 – O que é que tu achas que essas pessoas/jornalistas têm de fazer para escrever ou dizer as notícias que viste ou ouviste? R: O jornalista faz as notícias porque ele sabe o que é que aconteceu. Ele vai ver lá ao sítio e fala num microfone com as pessoas e depois diz a uns homens que podem ser os filmadores e depois filmam o que é que aconteceu e vai para a televisão. 5 - Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto ou escutado? R: Lembro-me do mar... 6 Gostaste dessa/s notícia/s? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Achas que foi importante? • Porquê? R: Eu gostei porque eu queria e fiquei a saber que o mar tem muito lixo e os animais podem morrer por porem o lixo do mar e não deviam por o lixo do mar. Só nos caixotes do lixo.	

ANEXO XIII - PLANIFICAÇÃO DO DIA 28 DE OUTUBRO DE 2019

Planificação do dia 28 de outubro de 2019					
Interveniente: ∞ Ana Bárbara Nóbrega.		Professora Supervisora: Maria José Gamboa. Professora Cooperante: Camila Pinheiro.			
Contextualização: Uma vez que irá decorrer o dia do bolinho na instituição, as propostas educativas dinamizadas para a presente semana irão contemplar este tema através de momentos lúdicos, apelando assim o interesse e vontade de participar por parte das crianças. Para o efeito, na segunda-feira, na parte da manhã, as crianças terão a oportunidade de confeccionar doce de maçã (criando também, uma vez mais, a alusão para os frutos do Outono) para a celebração do dia do bolinho, pois, cada sala da instituição irá confeccionar uma iguaria distinta para posterior partilha no referido dia. Com intuito de criar um ambiente mágico e de surpresa, antes da chegada das crianças à sala de atividades, nas diferentes áreas da mesma serão colocadas maçãs e ainda alguns objetos alusivos às festas (fitas, balões, etc.). O objetivo passa por criar um contexto, onde as fitas remetem para o conceito de festa, ou seja, celebração, nomeadamente a celebração do dia do bolinho e as maçãs para a confeção do doce. Posteriormente, já na área da manta, após um diálogo entre a mestranda e as crianças referente à provocação preparada na sala, com ar intrigado, a mestranda irá afirmar que diante das crianças, no placard encontra-se uma carta. Esta terá então uma mensagem (ver anexo I), que servirá para que as crianças compreendam o porquê de se encontrarem na sala de atividades elementos distintos daqueles que possuem na sala no dia-a-dia escolar (maçãs e objetos de festa), mas que estes mesmos elementos estão culminados a um único fim, ou seja, à confeção do doce de maçã para a celebração do dia do bolinho. Após o diálogo na área da manta, o grupo de crianças será dividido em dois minigrupos e nas mesas de trabalho serão encorajados a cortarem (com uma faca de plástico) maçãs para a confeção do doce. Na parte da tarde, através de uma adivinha presente na história infantil <i>A Maçã Bravo de Esmole e a Lagarta Jeremias</i> , a mestranda irá solicitar ao grupo que participe e dê contribuições para a resolução da adivinha, sendo que posteriormente em grupo as crianças terão a oportunidade de observar o doce de maçã já confeccionado.					
Instituição: Jardim de Infância da Cruz da Areia.		Público-Alvo: 20 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.		Local: Sala de atividades – Área da manta; Mesas da sala de atividades.	Recursos utilizados: - Maçãs; - Fitas; - Balões; - Carta com mensagem; - Facas de plástico; - Açúcar; - Canela.
Experiência Educativa Orientada	Descrição da Proposta Educativa	Área de Conteúdo/Domínio/Componente	Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a promover	Avaliação
9:30-10:00	Na parte da manhã, antes da chegada das crianças à instituição, nas diferentes áreas da sala, serão colocadas maçãs e alguns objetos alusivos às festas (fitas, balões, etc.), com objetivo primordial de provocar as crianças. Posteriormente, e após o momento de brincadeira livre por parte das crianças, já na área da manta, seguidamente à canção dos bons dias a mestranda irá questionar : - “Hoje alguém reparou em algumas coisas diferentes na nossa Sala? O quê?” Possíveis cenários de resposta: - “Sim, Sim!” - “Há fitas e balões! É uma festa!” - “Eu vi muitas maçãs, olha ali...” - “Mas porque estão coisas destas aqui?” - “Foi o mágico!”	Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação. Domínio: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Subdomínio: Linguagem Oral. Componente: Comunicação Oral	- Disponibilizar material que promova o desenvolvimento da linguagem oral; - Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma.	-Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	- A criança ouve os outros e responde adequadamente? Exterioriza as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo? Como? Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções? Mostra-se inibida? Mostra facilidade em falar perante os seus pares?

	<p>Posteriormente e após as contribuições das crianças irá questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mas o que estarão estas coisas a fazer na nossa sala? Alguém sabe?” <p>Possíveis cenários de resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Eu não sei.” - “É muito estranho.” - “Eu acho que alguém faz anos! És tu Bárbara?” - “É a festa das maçãs!” <p>Posteriormente, a mestranda irá questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hum, mas será que há alguma festa hoje? E esta semana?” <p>Possíveis cenários de resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sim!” - “É o Halloween...” - “O dia das Bruxas!” - “Eu não sei.” - “Eu fazer anos...” 				
--	--	--	--	--	--

	<p>Após as contribuições das crianças, a mestranda irá com ar surpreendido afirmar que diante das crianças, no placard, encontra-se uma carta com a seguinte indicação: <i>Para os meninos da Sala Laranja</i> e, com ar intrigado, irá trazer a carta até a área da manta, questionando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mas quem será que deixou aqui esta carta para os meninos da Sala Laranja? O que terá aqui dentro? Será que foi o mágico?” <p>Possíveis cenários de resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Foi uma magia!” - “Ahhhh, de certeza que foi o mágico que tirou os nossos legos!” - “Deve ser o mapa do esconderijo dos legos!” - “Eu acho que foi alguém que veio no fim de semana e deixou aqui.” <p>Após a partilha de opiniões por parte das crianças a mestranda irá afirmar:</p>				
--	---	--	--	--	--

<p>- “Vamos todos fazer silêncio para descobrirmos o que está cá dentro!” (lendo o conteúdo da mensagem).</p> <p>Mensagem: <i>O Dia do Bolinho está a chegar Algo doce vamos partilhar Com maçãs, açúcar e canela vamos fazer Um belo doce para comer</i></p> <p>Após ler a mensagem, a mestranda irá mediar o diálogo para que as crianças verbalizem o que é o dia do bolinho e assim compreendam que a celebração a comemorar é o referido dia e que com as maçãs presentes na sala irão confeccionar doce de maçã.</p> <p>Cenários de Questões: - “Ah! O que querará dizer esta mensagem?” - “Então, mas afinal qual é o dia que está para chegar?” - “Mas o que é o dia do bolinho?”</p>	<p>Área de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo. Componente: Abordagem às Ciências: Conhecimento do Mundo físico e natural.</p>	<p>- Criar ambientes propícios à estimulação dos sentidos das crianças (visão, olfato, paladar, tato);</p>	<p>- Usar os cinco sentidos para identificarem cores, cheiros, sabores, texturas, etc.</p>	<p>- A criança consegue descrever o que observa, cheira, sente e degusta? Verbaliza? Mostra-se disposta a participar na proposta educativa? Recusa-se?</p>
--	--	--	--	--

<p>- “E o que é que costumamos fazer nesse dia? Ficamos na nossa sala? Vamos a outras salas?” - “Mas vamos fazer um doce? Com o quê? E depois, o que vamos fazer com ele?”</p> <p>Possíveis cenários de resposta: - “Eu não sei, podes dizer outra vez?” - “Ah! É o dia do bolinho que vai chegar!” - “Eu não sei o quê é esse dia, nunca tive!” - “Nesse dia vamos às salas dos outros meninos e vamos pedir o bolinho.” - “Eu também vou às casas pedir o bolinho à tia!”</p> <p>Seguidamente, e após as contribuições das crianças o grupo será dividido em dois minigrupos e, nas mesas de trabalho serão encorajados a cortarem (com facas de plástico) maçãs para a confeção do doce. É de evidenciar que todos os adultos presentes na sala irão auxiliar</p>					
---	--	--	--	--	--

<p>as crianças naquelas que forem as suas dificuldades.</p>					
---	--	--	--	--	--

ANEXO XIV - REFLEXÃO 1: 17 A 25 DE SETEMBRO DE 2019

No dia 17 de setembro, um dia após o arranque do primeiro semestre do segundo ano do mestrado em educação pré-escolar, iniciei a prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância. Tal como nos contextos anteriores, o receio inicial associado ao desconhecido foi notório, no entanto, talvez por querer vivenciar ao máximo o contexto de rede pública senti-me verdadeiramente entusiasmada.

Assim que nos deslocámos à instituição, fomos extremamente bem recebidas por uma funcionária da mesma que rapidamente nos encaminhou para a “nossa sala”, a *Sala Laranja*. A educadora, recebeu-nos também de uma forma extremamente afável e calorosa, o que de certo modo me tranquilizou imenso. Assim que entrámos na sala de atividades as crianças sorriram e olharam-nos com um ar curioso e através da observação, compreendi como o grupo é bastante heterogéneo (20 crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos). Confesso, que perante tal cenário, rapidamente me questioneei se estaria preparada para abarcar com a responsabilidade em criar contextos de aprendizagem significativos que vão ao encontro da unicidade de cada criança, pois, como refere Júlia Formosinho e João Formosinho, “O ambiente educativo precisa de desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, através da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica, (...)” (Formosinho, et al., 2012, p. 35).

Apesar de todos os anseios, iniciámos desde logo uma interação com as crianças, nomeadamente com aquelas que se encontravam em fase de adaptação, pois, pediam-nos auxílio e amparo, visto que se encontravam perante todo um novo ambiente físico e social. Como refere Ana Alcântara¹ e Andréia Nascimento, o processo de adaptação consiste em “(...) acolher, aconchegar, procurar oferecer bem-estar, conforto físico e emocional, amparar, (...)” (Alcântara & Nascimento, 2017, p. 120), assim, e seguindo a mesma linha de pensamento, através da observação detalhada dos comportamentos da educadora, eu e a minha colega mantivemos uma postura afetuosa e carinhosa, para possibilitar às crianças um ambiente securizante.

Ainda no primeiro dia, a meio da manhã a educadora, deslocou-se com o grupo para o exterior e foi notório o envolvimento da mesma em auxiliar as crianças naquelas que eram as suas fragilidades a nível motor. Ainda no exterior, tivemos a oportunidade de conhecer todas as educadoras e auxiliares de apoio educativo das restantes salas que

também se mostraram muito afetuosas, tornando assim, a primeira impressão um momento particularmente fascinante.

Ao longo destas duas semanas, tendo como base a observação-participante pude observar as crianças, analisando os seus interesses, necessidades e ainda dificuldades. Logo no decorrer da primeira semana constatei que essencialmente as crianças mais novas evidenciam imensa curiosidade em relação ao meio circundante. Exploram, manuseiam e questionam, as suas dúvidas e conquistas, algo perfeitamente expectável, uma vez que “A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar num ambiente que a respeite”. (L’Ecuyer, 2017, p. 25). No que concerne às áreas da sala de atividades, apercebi-me também que cada criança apresenta interesses muito distintos, pois, nos momentos em que a educadora questiona em relação às áreas que pretendem explorar, cada criança manifesta interesses extremamente diversificados, o que comprova, por sua vez a panóplia diversificada de interesses que o grupo revela. Por outro lado, as dificuldades sentidas prendem-se maioritariamente com o cumprimento de regras de convivência, quer na área da manta, quer na arrumação das diferentes áreas da sala após os momentos de brincadeira livre.

Algo também muito evidente é o modo como a educadora organiza o grupo, o que, influência, por sua vez, o nível de relacionamento entre pares. Quando há a necessidade de formar fila, as crianças deslocam-se para a mesma a pares, sendo que estes são constituídos por uma criança mais velha e outra mais nova. O objetivo desta organização passa por criar mecanismos de socialização e cooperação entre pares e, ao mesmo tempo gerar uma consciencialização da importância da responsabilidade nas crianças mais velhas. Evidencio que esta forma de organização é também um gerador de segurança nas crianças mais novas. Um outro aspeto que pretendo evidenciar está relacionado com os feedbacks positivos. Considerando que “Ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 47), é notório o modo como a educadora estimula as crianças a realizarem as suas tarefas de forma autónoma. A cada conquista é gerado um reforço positivo, tornando-se extremamente evidente o entusiasmo e a alegria nas crianças. Não obstante, às palavras mencionadas anteriormente, Hohmann & Weikart (2011) dão conta desta dimensão, “Os adultos que realizam trabalho educativo nos contextos de aprendizagem activa são guiados pela crença de que encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram lhes oferece

mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 49).

Em suma, esta nova experiência está a revelar-se muito enriquecedora e entusiasmante. Possuo algumas dificuldades, nomeadamente em compreender a melhor forma de lidar com algumas das crianças com necessidades educativas especiais, mas, acredito que estas dificuldades serão colmatadas no decorrer do tempo de permanência na instituição. Todos os diálogos com a educadora foram extremamente importantes, pois, para além de esclarecer algumas das nossas dúvidas, tranquilizou-nos afirmando que esta é a altura certa para experimentar e aprender. O nosso objetivo primordial passa por chegar a cada criança correspondendo aos seus interesses e necessidades. Apesar de estar a frequentar a instituição há pouco tempo, sinto já um enorme carinho por todas as crianças que todos os dias me mostram de que ser educador/a é uma profissão extremamente gratificante.

Bibliografia

- Alcântara, A., & Nascimento, A. (2017). *Revista Educação. O Afeto no Processo de Adaptação e Acolhimento: Uma Visão Winnicottiana*. Lisboa
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar A Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta .
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO XV - DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA NO ÂMBITO DO PROJETO

*Como é que os livros têm letras?
E quem é que as escreve?*



Após a visita do urso à nossa sala, fizemos novas descobertas sobre o que é uma biblioteca e o que lá podemos fazer!

Explorámos vários tipos de livros e eis que surgiu esta dúvida:

"Mas afinal como é que os livros têm letras? E quem é que as escreve?" (Alexandre)

TIVEMOS DE INVESTIGAR... COMO PODEMOS SABER?

"PODEMOS PERGUNTAR AO PAI DO ALEXANDRE 'DIOGO'!"

"PODEMOS PERGUNTAR À MÃE." (MARTIM)

"À PROFESSORA SÃO PORQUE ELA FAZ LIVROS." (LILIANA)

"JÁ SEI! VAMOS PERGUNTAR À PROFESSORA DA SALA VERDE." (SARA)

"À EDUCADORA CAMILA... PORQUE FAZ LETRAS?" (ALEXANDRE)



Falámos com a Educadora Lúcia e em casa explorámos o mundo das letras com a nossa família. Nesta viagem os adultos foram essenciais. Disseram-nos, por exemplo, que:

"As letras são códigos para comunicarmos";

"As letras contam histórias e fazem-nos viajar";

"Todos nós podemos escrever! Basta utilizarmos a nossa imaginação";

"Os livros têm letras, números ou imagens para que possamos ler e descobrir tudo o que as histórias nos ensinam";

"As senhoras escrevem as letras no computador. Depois, imprimem para o papel. Elas tiram o papel da máquina e colam com cola quente para fazer o livro, também pode agitar ou colocar uma linha. Estas senhoras chamam-se escritoras ou autoras, é a profissão delas. Também podem ser senhores. Estas pessoas gostam muito de escrever!"

(...)

Após dialogarmos sobre as nossas descobertas e uma vez que podemos ser o que quisermos, decidimos tornar-nos escritores e ilustradores. FIZEMOS O NOSSO LIVRO!

Ficam alguns registos fotográficos para que possam observar um bocadinho de todo o processo vivido até à criação da nossa obra "Se eu fosse...".

Esperemos que o possamos folhear num momento repleto de diversão e de maravilhamento.



Depois desta experiência concluímos que:

"Os escritores escrevem os livros. No lado de fora, na capa, aparece o título e o nome do escritor e do desenhador...ilustrador" (Alexandre);

"Então, depois do que o Alex disse, fomos numa máquina, a máquina põe as letras" (Martim);

"A mãe e o pai podem escrever. A mãe escreve letras no calendário." (Pedro);

"As letras são sinais. Servem para aprender a ler." (Alexandre);

"As letras servem para escrever ao pai e à mãe." (Kavier);

"A mãe escreve letras." (Tiago)



Com este projeto foram criados ambientes propícios ao desenvolvimento das diferentes formas de comunicação e expressão. As propostas dinamizadas tiveram como indutor a descoberta do mundo dos livros, desde a sua origem até ao seu culminar. No decorrer de todo o processo, foram criadas condições que permitiram a exploração de material de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como a nível estético; a criação de ambientes ricos na interação com a leitura e com a escrita através do envolvimento dos diferentes intervenientes, nomeadamente, educadoras e famílias; a promoção de momentos de valorização da língua e da linguagem; integração das diferentes áreas de conteúdo. No decorrer deste projeto foi notório a motivação das crianças; o aumento do seu nível de desempenho; desenvolvimento de uma atitude de exploração e de construção de novos conhecimentos, tais como: conhecer todos os intervenientes que são essenciais à criação de um livro (autor, ilustrador, etc), os constituintes do mesmo (capa, contracapa, página de rosto, título, etc), enriquecimento do léxico (aquisição de novo vocabulário), estimulação da criatividade, sentido crítico perante as diferentes opiniões e a cooperação entre pares.