

Construindo conhecimento sobre Práticas Pedagógicas -  
Histórias e Fantoques em Educação de Infância  
Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria de Moura Lourenço Andrade

Trabalho realizado sob a orientação de  
Joana Alexandra Soares de Freitas Luís  
Maria José do Nascimento Silva Gamboa

Leiria, Setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que a elaboração deste relatório foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre carácter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o código de conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa o culminar de uma etapa muito significativa da minha vida académica e pessoal, que não teria sido possível sem o apoio, a confiança e o incentivo de pessoas muito especiais.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais e a todos os membros da minha família, que desde sempre me deixaram ser livre nas minhas escolhas, respeitando o meu caminho e apoiando-me nos momentos mais importantes e desafiantes da minha vida. Foram o meu porto seguro, dando-me forças para ultrapassar as dificuldades e celebrar cada conquista.

Às minhas amigas, que nunca deixaram de me motivar e de acreditar em mim, expresso igualmente a minha gratidão. Um agradecimento muito especial à minha prima Cátia, pelo carinho, pela proximidade e pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso.

Não poderia deixar de expressar a minha profunda gratidão à Professora Doutora Maria José Gamboa e à Professora Doutora Joana de Freitas Luís, pela orientação, disponibilidade e rigor científico. Também pelas suas palavras de incentivo, a partilha de conhecimentos e a confiança depositada que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste percurso, deixo o meu sincero e sentido obrigado.

## RESUMO

No presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta-se uma reflexão sobre o percurso formativo realizado no âmbito da Prática Supervisionada e o estudo investigativo centrado na análise das potencialidades formativas da utilização dos fantoches como recurso pedagógico para a promoção da expressão oral em crianças da educação de infância. O estudo teve como objetivo compreender de que forma os fantoches podem auxiliar as crianças a verbalizar as histórias ouvidas, desenvolvendo competências narrativas e comunicativas.

A investigação, de natureza qualitativa, decorreu em contexto de jardim de infância e envolveu sete sessões de leitura partilhada mediada por cinco fantoches, cada um associado a uma função comunicativa distinta. A recolha de dados incluiu observação direta e gravações áudio, posteriormente analisadas através de categorias do discurso oral.

Os resultados revelaram uma clara preferência pelo fantoche “Polvo recontador de histórias”, evidenciando a relevância do reconto na consolidação da compreensão narrativa. Verificou-se também a progressão das crianças na capacidade de organizar sequências e sintetizar conteúdos, embora as funções que implicavam maior grau de abstração — como a expressão de sentimentos ou a formulação de perguntas — tenham registado menor adesão.

Concluiu-se que os fantoches constituem um recurso lúdico-pedagógico eficaz, capaz de motivar as crianças, potenciar a oralidade e favorecer a construção de aprendizagens significativas. A sua utilização em contexto educativo contribui, assim, para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da interação social, reforçando o papel do educador enquanto mediador de experiências ricas e diversificadas.

**Palavras-chave:** reflexão, Creche, educação, infância, fantoches, oralidade, leitura partilhada, educação pré-escolar, reconto.

## ABSTRACT

This report, developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education, focuses on the analysis of puppets as a pedagogical resource to promote oral expression in early childhood education. The study aimed to understand how puppets can help children verbalize the stories they hear, while developing narrative and communicative skills.

This qualitative research was carried out in a preschool setting and included seven shared reading sessions mediated by five puppets, each associated with a specific communicative function. Data collection involved direct observation and audio recordings, which were later analyzed through categories of oral discourse.

The findings revealed a clear preference for the “Storytelling Octopus” puppet, highlighting the relevance of retelling activities in consolidating narrative comprehension. Children showed progress in organizing sequences and synthesizing content, although functions requiring higher levels of abstraction — such as expressing feelings or formulating questions — were less frequently chosen.

It can be concluded that puppets are an effective ludic-pedagogical tool, capable of motivating children, enhancing oral expression, and fostering the construction of meaningful learning. Their use in educational contexts also contributes to the development of language, imagination, and social interaction, reinforcing the educator's role as a mediator of rich and diversified experiences.

**Keywords:** reflection, daycare, education, childhood, puppets, oral expression, shared reading, preschool education, retelling.

# INDICE GERAL

|  |          |
|--|----------|
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....   | 2        |
| <b>AGRADECIMENTOS.....</b>   | <b>3</b> |
| <b>RESUMO.....</b>   | <b>4</b> |
| <b>ABSTRACT.....</b>   | <b>5</b> |
| <b>ABREVIATURAS.....</b>   | <b>9</b> |
| <b>ÍNDICE GERAL.....</b>   | <b>7</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>8</b> |
| <b>PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA SOBRE DIFERENTE CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>          |          |
| 1. Reflexão em contexto de Creche  |          |
| 1.1. Prática em Contexto de Creche.....  | 12       |
| 1.2. O papel do educador de infância na Creche.....  | 15       |
| 1.3. Tempos e rotinas, espaços e recursos  |          |
| 1.3.1 Tempos e rotinas .....   | 17       |
| 1.3.2 <i>Espaços, intenções e aprendizagens</i> .....  | 19       |
| 1.4 O ciclo pedagógico: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão                 |          |
| 1.4.1 Observação .....   | 21       |
| 1.4.2 Planificação .....   | 24       |
| 1.4.3 Intervenção .....  | 26       |
| 1.4.4 Reflexão .....   | 27       |
| 1.4.5 Avaliação .....  | 29       |
| 2. Reflexão em contexto de Jardim de Infância I  |          |
| 2.1. Prática pedagógica em contexto de jardim de infância .....                              | 30       |
| 2.2. Caracterização do meio e das crianças .....   | 32       |
| 2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE .....                      | 33       |
| 2.4. Metodologia de trabalho por projeto .....   | 34       |
| 2.5. Planificar em Jardim de Infância .....  | 36       |
| 2.6. Construir um portfólio (construção de um portfólio como instrumento de avaliação) ..... | 37       |
| 3. Reflexão em contexto de Jardim de Infância II .....                                       | 38       |

|                                   |  |    |
|-----------------------------------|--|----|
| 3.1.                              | Contexto Educativo .....   | 39 |
| 3.1.1                             | A instituição e a sala de atividades .....                       | 40 |
| 3.1.2                             | O grupo de crianças .....  | 41 |
| 3.2.                              | Documentação Pedagógica .....                                    | 42 |
| 3.3.                              | O papel da reflexão no desempenho profissional do educador ..... | 43 |
| <br>                              |  |    |
| Parte II – dimensão investigativa |  |    |
| 1.                                | Enquadramento teórico  |    |
| 1.1.                              | Compreensão leitora.....   | 46 |
| 1.2.                              | Modelo interativo da leitura.....                                | 48 |
| 1.2.1.                            | Modelo transaccional da leitura.....                             | 50 |
| 1.3.                              | Crterios de escolha de textos.....                               | 51 |
| 2.                                | Metodologia  |    |
| 2.1.                              | Pergunta de partida e objetivos da investigao.....               | 52 |
| 2.2.                              | Natureza da investigao.....                                      | 53 |
| 2.3.                              | Participantes.....   | 55 |
| 2.4.                              | Instrumentos e tcnicas de recolha de dados.....                  | 56 |
| 2.5.                              | Procedimentos.....   | 57 |
| 2.6.                              | Apresentao dos dados   |    |
| 2.6.1.                            | Frequncia da utilizao dos fantoches.....                         | 60 |
| 2.6.2.                            | Perfis individuais de participao.....                            | 61 |
| 2.6.3.                            | Categorias de anlise do discurso oral.....                       | 63 |
| 2.6.4.                            | Dimenso ldica dos fantoches.....                                 | 66 |
|                                   | a) Reconto da histria (Polvo recontador de histrias) .....       | 64 |
|                                   | b) Expresso de sentimentos e emoes.....                          | 64 |
|                                   | c) Intertextualidade.....  | 65 |
|                                   | d) Associao a experincias pessoais.....                          | 65 |
|                                   | e) Formulao de perguntas.....                                    | 66 |
| 2.7.                              | Concluso.....  | 69 |
| CONCLUSO DO RELATORIO.....        |  | 72 |
| REFERNCIAS BIBLIOGRFICAS.....     |  | 73 |
| ANEXOS.....                       |  | 81 |
| ABREVIATURAS                      |  |    |

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

PP – Prática Pedagógica

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, durante os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

Este documento constitui uma reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências desenvolvidas em diversos contextos educativos, nomeadamente Creche, Jardim de Infância I (1.º Contexto) e Jardim de Infância II (2.º Contexto). A prática pedagógica nestes contextos assume um papel central no desenvolvimento global da criança, conforme defendem autores como Vygotsky (1987), para quem a interação social é fundamental no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

A estrutura do relatório está dividida em duas grandes partes. A primeira, referente à dimensão reflexiva, analisa as experiências observadas e as aprendizagens decorrentes dos diferentes contextos educativos supracitados. Esta reflexão permite uma análise crítica das práticas educativas, promovendo a melhoria contínua e alinhando-se com a perspetiva de Schön (1983), que destaca a importância da reflexão na ação para o desenvolvimento profissional do educador.

A segunda parte, relativa à dimensão investigativa, surge da Prática Pedagógica realizada, integrando um estudo empírico cujo objetivo central consistiu em responder à seguinte questão de partida: “De que forma podem os fantoches auxiliar as crianças do Jardim de Infância a verbalizar as histórias que ouviram?”. Esta abordagem está em consonância com estudos que defendem a utilização de recursos lúdicos como mediadores da linguagem e da expressão oral (Frost, Wortham & Reifel, 2012), contribuindo para a construção de competências comunicativas em contexto de educação pré-escolar.

Para responder a esta questão, foi delineado um processo investigativo que incluiu a definição da metodologia, caracterização dos participantes, seleção dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados, enquadramento teórico pertinente, bem como análise e discussão dos resultados obtidos, seguindo as orientações metodológicas recomendadas por Creswell (2014).

Assim, a presente investigação pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a utilização dos fantoches como recurso pedagógico para a promoção da expressão oral e do diálogo em contexto de Educação Pré-Escolar, reforçando a

importância de estratégias que valorizem o desenvolvimento da linguagem como base para o sucesso escolar e social da criança (Bruner, 1996).

# PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA SOBRE DIFERENTE CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente dimensão reflexiva assume um papel central neste relatório, na medida em que proporciona uma análise crítica e ponderada sobre todo o percurso realizado. Mais do que descrever as atividades desenvolvidas, procura-se aqui refletir de forma aprofundada sobre as aprendizagens contruídas, os desafios enfrentados e o crescimento pessoal que resultou da prática em contexto real.

## 1. Reflexão em contexto de Creche

### 1.1. Prática em Contexto de Creche

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, durante os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

Este documento constitui uma reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências desenvolvidas em diversos contextos educativos, nomeadamente Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Esta primeira parte refere-se à dimensão reflexiva, analisa as experiências observadas e as aprendizagens decorrentes nos diferentes contextos educativos supracitados. Esta reflexão permite uma análise crítica das práticas educativas, promovendo a melhoria contínua e alinhando-se com a perspetiva de Schön (1983), que destaca a importância da reflexão na ação para o desenvolvimento profissional do educador.

A segunda parte, relativa à dimensão investigativa, surge da Prática Pedagógica realizada, integrando um estudo empírico cujo objetivo central consistiu em responder à seguinte questão de partida: “De que forma podem os fantoches auxiliar as crianças do Jardim de Infância a verbalizar as histórias que ouviram?”. Esta abordagem está em consonância com estudos que defendem a utilização de recursos lúdicos como mediadores da linguagem e da expressão oral (Frost, Wortham & Reifel, 2012), contribuindo para a construção de competências comunicativas em contexto de educação pré-escolar.

Para responder a esta questão, foi delineado um processo investigativo que incluiu a definição da metodologia, a caracterização dos participantes, a seleção dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados, o enquadramento teórico pertinente, bem como a análise e discussão dos resultados obtidos, seguindo as orientações metodológicas recomendadas por Creswell (2014).

Assim, o presente relatório pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a utilização dos fantoches como recurso pedagógico para a promoção da expressão oral e do diálogo em contexto de Educação Pré-Escolar, reforçando a importância de estratégias que valorizem o desenvolvimento da linguagem como base para o sucesso escolar e social da criança (Bruner, 1996).

A prática pedagógica no ano letivo de 2022/2023 decorreu em contexto de Creche, numa instituição privada situada na freguesia dos Marrazes, distrito de Leiria. Apesar de inserida em meio urbano, a instituição encontra-se num espaço relativamente isolado, rodeado por amplas áreas exteriores, nomeadamente um pinhal, o que permitiu potenciar experiências educativas em contacto com a natureza, promovendo aprendizagens significativas através da exploração do meio envolvente (Oliveira-Formosinho, 2011).

A intervenção realizou-se na sala dos dois anos, organizada por diferentes áreas de interesse, com materiais acessíveis e permanentemente disponíveis às crianças. Estas áreas estavam distribuídas da seguinte forma:

- Cantinho “Mãos à Obra”;
- Área da Casinha;
- Cantinho da Leitura;
- Área do Tapete;
- Área dos Jogos;
- Mesas de Exploração.

A intencionalidade desta organização do espaço consiste em proporcionar oportunidades diversificadas de exploração e de jogo, respondendo às necessidades de desenvolvimento integral das crianças e promovendo a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

O grupo era composto por dezoito crianças, sete do género feminino e onze do género masculino. Todas nasceram em 2020, à exceção de uma, nascida no final de 2019. Do

total, apenas quatro eram novas no grupo, sendo que as restantes já transitavam em conjunto desde a sala de um ano. Também a equipa educativa se manteve estável, com a mesma educadora e a mesma auxiliar de ação educativa, fator que contribuiu para a segurança afetiva e continuidade pedagógica do grupo (Laevers, 2005).

A faixa etária situava-se entre os 24 e os 36 meses, estando o grupo em processo de adaptação ao novo espaço da sala de atividades. Observou-se que as crianças revelavam interesse e envolvimento nas propostas, mostrando-se recetivas aos convites para participar. Embora o grupo se apresentasse relativamente homogéneo em termos de interesses, verificaram-se diferentes ritmos de desenvolvimento, especialmente ao nível da linguagem e da motricidade.

As rotinas diárias – higiene, alimentação, sesta, arrumação – assumiam grande importância, constituindo-se como momentos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da construção do sentido de pertença ao grupo (Post & Hohmann, 2011). O grupo, em particular, demonstrava elevado sentido de responsabilidade na arrumação da sala, encarando-a como parte integrante da vivência coletiva.

No domínio da motricidade, todas as crianças apresentavam competências ajustadas à idade, evidenciando destreza na marcha, corrida, deslocamentos rápidos, movimentos de flexão e extensão, e manipulação de objetos (saltar, agarrar, transportar, lançar). Embora de forma global não se tenham identificado constrangimentos, foi possível observar diferentes níveis de evolução, sobretudo no que se refere à coordenação e ao equilíbrio, aspetos que variam de acordo com os ritmos individuais de desenvolvimento (Papalia & Feldman, 2013).

Relativamente à linguagem, as crianças compreendiam instruções simples e comunicavam de forma clara com adultos e pares. Contudo, constatou-se grande variabilidade: algumas apresentavam um vocabulário mais diversificado e construções fráscas mais complexas, enquanto outras ainda se encontravam em fases iniciais de aquisição, o que é expectável nesta faixa etária.

Ao nível socioafetivo, o grupo revelou-se carinhoso, curioso e autónomo, mas também egocêntrico, o que é característico desta fase do desenvolvimento (Piaget, 1999). Embora

manifestassem rivalidade na partilha de materiais e dificuldades na tolerância com os pares, estes momentos constituíram oportunidades educativas para o desenvolvimento de competências de socialização e de regulação emocional, aspetos centrais no quotidiano da creche (Barros & Aguiar, 2010).

## 1.2. O papel do educador de infância na Creche

O educador de infância assume um papel de particular importância numa época marcada por profundas transformações sociais, que levam famílias e comunidades a esperar das instituições educativas e dos educadores múltiplas funções. Para Roldão (2008), é essencial formar profissionais cada vez mais competentes e “capazes de ensinar”. Contudo, ensinar neste contexto não se reduz à transmissão de conteúdos, mas à criação de condições que favoreçam aprendizagens significativas, tendo em conta as especificidades do desenvolvimento na infância.

Como refere Vasconcelos (2004), a educação de infância deve ser entendida como uma “ocupação ética”. Esta perspetiva traduz-se no compromisso de respeitar a criança como sujeito de direitos, valorizando a sua singularidade e reconhecendo a responsabilidade do educador em tomar decisões que influenciam o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Assim, ser educador implica não apenas uma função pedagógica, mas também um posicionamento ético, onde cada escolha — desde a organização do espaço até às estratégias de intervenção — deve ter em vista o superior interesse da criança.

A creche é, muitas vezes, o primeiro ambiente social fora do seio familiar, correspondendo ao primeiro momento de separação da figura materna. Neste processo, o educador assume um papel determinante no acolhimento e na construção de uma relação de vinculação segura (Lipp, 2002). Mais do que um “substituto da mãe”, o educador constitui-se como uma figura de referência afetiva e pedagógica, capaz de transmitir segurança, confiança e estabilidade à criança e à sua família.

Segundo Portugal (1998), o papel do adulto em creche não consiste em acelerar ou forçar o desenvolvimento, mas em garantir que as experiências quotidianas proporcionam às crianças sentimentos de segurança e encorajamento, fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida. Assim, o quotidiano da creche, marcado pelas rotinas,

interações e brincadeira, deve ser entendido como um espaço de desenvolvimento global, onde a criança constrói competências cognitivas, sociais e emocionais.

Neste sentido, o papel do educador é ser facilitador do desenvolvimento, criando condições para que a criança explore, questione e construa novos saberes. O seu objetivo principal deve ser a promoção da aprendizagem ativa (Hohmann et al., 1997), entendida como o processo pelo qual a criança, em interação com objetos, pessoas e acontecimentos, elabora significados e amplia o seu conhecimento.

Para Hohmann e Weikart (2007), “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Neste processo, os brinquedos e materiais assumem um papel central, funcionando como mediadores entre a curiosidade natural da criança e as descobertas que vai realizando. Como Piaget (1969, citado por Hohmann & Weikart, 1997) sublinha, “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p. 19).

Para além de conhecimentos técnicos e científicos, os educadores em creche necessitam de qualidades relacionais, sensibilidade e uma postura reflexiva que lhes permita compreender as necessidades específicas de cada criança e criar contextos de aprendizagem ricos e estimulantes (Portugal, 2000). O bem-estar e o desenvolvimento das crianças exigem profissionais atentos, capazes de reconhecer ritmos individuais, respeitar diferenças e transformar a curiosidade natural em oportunidades de aprendizagem.

Do ponto de vista pessoal, a experiência em creche permitiu-me compreender de forma mais profunda a relevância deste contexto educativo. Acompanhar de perto as crianças nesta fase inicial revelou-me que cada pequena conquista – desde a adaptação ao grupo até às primeiras palavras ou gestos de autonomia – tem um impacto significativo no desenvolvimento global. Descobri também que a creche não é apenas um espaço de “cuidado”, mas um lugar privilegiado de construção de aprendizagens, de relações afetivas e de promoção da autonomia. Neste percurso, pude perceber que o papel do educador vai muito além de organizar atividades: trata-se de escutar, observar, acolher e dar significado às vivências quotidianas das crianças.

### 1.3. Tempos e rotinas, espaços e recursos

#### 1.3.1. Tempos e rotinas

Integrei a Prática Pedagógica (PP) na sala dos dois anos, num grupo composto por crianças entre os 24 e os 36 meses, todas residentes no concelho de Leiria. O acolhimento decorria entre as 8h30 e as 10h00, horário a partir do qual se iniciavam as atividades mais estruturadas, de modo a garantir que todas as crianças estavam presentes. Até esse momento, privilegiava-se a brincadeira livre, permitindo que cada criança se envolvesse em experiências de exploração espontânea e que, ao mesmo tempo, fosse estabelecida uma transição gradual entre o contexto familiar e a creche.

A rotina diária era composta pelos seguintes momentos:

- Acolhimento e lanche da manhã;
- Atividade orientada;
- Higiene;
- Almoço;
- Repouso;
- Higiene;
- Lanche da tarde;
- Higiene;
- Brincadeira livre.

Cada um destes tempos tinha uma intencionalidade pedagógica. O acolhimento destinava-se a criar um ambiente seguro e afetivo, permitindo à criança separar-se da família de forma mais tranquila. O lanche da manhã, para além de responder a uma necessidade fisiológica, constituía um momento de socialização e partilha. A atividade orientada procurava desafiar as crianças, proporcionando aprendizagens estruturadas e diversificadas. Já a higiene, o almoço e o repouso eram tempos privilegiados para desenvolver a autonomia, os hábitos de autocuidado e as competências de autorregulação. A arrumação e os tempos de lanche eram também momentos de educação para a responsabilidade e de vivência da dimensão comunitária do grupo. Finalmente, a brincadeira livre assumia um papel essencial, permitindo que a criança seguisse os seus próprios interesses, experimentasse papéis e interações e desenvolvesse a criatividade.

Nas primeiras semanas de PP, tive a percepção de que as crianças passavam muito tempo em atividades ligadas às rotinas de higiene, refeições e sono, sobrando pouco espaço para a brincadeira livre. Surgiu-me o receio de que esse tempo estivesse a ser “desperdiçado” em relação àquilo que eu inicialmente valorizava como momentos de aprendizagem. Contudo, cedo compreendi que estas rotinas não eram tempos mortos, mas sim oportunidades ricas de desenvolvimento. De facto, através da repetição das ações, as crianças iam adquirindo noções de sequência, tempo, responsabilidade e autonomia. Assim, percebi que a rotina é, em si mesma, um espaço de aprendizagem, com intencionalidade pedagógica e não apenas uma estrutura organizativa.

De acordo com Zabalza (1998), as rotinas são fundamentais na configuração do contexto educativo, proporcionando previsibilidade e estabilidade ao Dia da Criança. Essa previsibilidade permite que a criança antecipe o que vai acontecer, desenvolvendo confiança e segurança. Também Formosinho et al. (2001) reforçam que a rotina liberta o educador da preocupação com a sequência das tarefas, permitindo-lhe concentrar-se na relação e na qualidade da interação. Por sua vez, Post e Hohmann (2011) sublinham que, em contextos de aprendizagem ativa, as rotinas devem ser suficientemente consistentes para criar segurança, mas também flexíveis, de modo a respeitar os ritmos e temperamentos individuais.

Assim, para além de promoverem segurança emocional, as rotinas permitem à criança compreender a passagem do tempo e desenvolver competências sociais e cognitivas. Por exemplo, ao participar na arrumação da sala, a criança aprende a cooperar e a assumir responsabilidades; ao lavar as mãos antes das refeições, desenvolve hábitos de autocuidado; ao participar diariamente em momentos de brincadeira livre, exercita a sua autonomia e criatividade.

Com o tempo, percebi que a minha visão inicial de creche, muito centrada em atividades planeadas, evoluiu. Descobri que a rotina é uma aliada do processo educativo, pois cada momento — seja ele de higiene, refeição, descanso ou brincadeira — contém em si potencialidades de aprendizagem. Esta descoberta constituiu um marco importante na minha prática, ajudando-me a compreender que educar em creche é integrar o cuidado e a educação de forma indissociável.

### *1.3.2. Espaços, intenções e aprendizagens*

A instituição organiza-se em **dois edifícios** com salas de Creche (berçário, 1 e 2 anos), JI e 1.º CEB, gabinetes técnico-pedagógicos (psicologia, enfermaria), refeitórios e cozinha, pavilhão polivalente/piscina interior, biblioteca e rádio escolar. No **exterior**, existe um parque verde com zonas cobertas, área desportiva e horta pedagógica; cada sala tem acesso diário ao exterior, com áreas diferenciadas por idades (parques com pavimento sintético, triciclos e equipamentos adequados).

#### **Intencionalidade pedagógica e aprendizagens por espaços**

- **Sala (cantinhos/áreas)** – organização por centros de interesse favorece **autonomia, escolha, autorregulação e bem-estar/envolvimento**; apoia linguagem, jogo simbólico, construção, literacia emergente e função executiva (Hohmann & Weikart, 2007; Laevers, 2005).
- **Pavilhão/piscina** – experiências de **psicomotricidade global**, perceção corporal e coordenação; familiarização à água em segurança (Zabalza, 1998).
- **Biblioteca** – **literacia** e relação estética com o livro; rotinas de empréstimo/leitura partilhada fortalecem vínculo adulto-criança e gosto pela leitura (Post & Hohmann, 2011).
- **Horta e espaços naturais** – exploração científica inicial (observar, perguntar, inferir), **responsabilidade ecológica e cuidado** (Gandini, 2012; Tovey, 2010).
- **Parques exteriores** – **risco controlado**, planeamento motor, negociação de regras e **competências sociais**; os materiais soltos ampliam a criatividade (Nicholson, 1971; Moore & Wong, 1997).

O que encontrei, que escolhas estavam feitas e porquê

Quando iniciei o estágio, os **espaços e materiais** estavam já definidos: áreas de **jogo simbólico** (casinha, bonecos, utensílios), **construção/manipuláveis** (blocos, encaixes, puzzles), **leitura, expressão plástica** (mesas de exploração com materiais acessíveis) e **tapete** para encontros de grupo. A organização priorizava:

1. **Acessibilidade** ao nível da criança (materiais à altura dos olhos/mãos);
2. **Clareza visual** (arrumação por categorias com cestos/etiquetas);

3. **Transição calma** entre contextos (acolhimento → brincadeira livre);
4. **Fluxos** que evitavam cruzamentos de ruído/alta energia com zonas de recolhimento.

Na observação inicial registei **pontos fortes** (autonomia na escolha, envolvimento nos cantinhos) e **desafios**: ruído e afluência no tapete ao fim do acolhimento; interesse em **objetos do cotidiano** e **materiais abertos** que não estavam tão presentes no exterior.

**Ajustes que implementei/negocie com a equipa**, com respetiva intenção:

- **Micro-zonas de calma** (almofadas/cestos de livros) afastadas da área de jogos de movimento → apoiar **autorregulação** e atenção.
- **Rotação criteriosa** de materiais (quinzenal/mensal), mantendo **núcleos estáveis** → sustentar **continuidade** e **novidade** sem sobrecarga (Hohmann & Weikart, 2007).
- **Materiais soltos** no exterior (pinhas, paus curtos, pedras lisas, panos) → enriquecer **problema-solução** e **imaginação** (Nicholson, 1971; Tovey, 2010).
- **Provocações** nas mesas de exploração (ex.: recipientes de diferentes volumes; texturas naturais) → promover **investigação** sensório-motora e linguagem descritiva.

Sobre “alternar materiais”: mais do que formas e texturas

A alternância não visa apenas “dar variedade”. Ela responde a:

- **Esquemas de pensamento** que as crianças revelam (transportar, alinhar, envolver, empilhar): quando observo um esquema recorrente, proponho materiais que **aprofundem** essa linha de exploração (Athey, 1990).
- **Progressão de desafio** (scaffolding): do fácil ao complexo (tamanho, peso, estabilidade), para expandir **persistência** e **função executiva**.
- **Equidade e cultura**: incluir objetos e livros que reflitam **diversidade** de famílias/rotinas/línguas.
- **Sustentabilidade**: privilegiar materiais **abertos** e reutilizáveis, que multiplicam usos e significados.

Crêterios que passei a usar: **acessibilidade, segurana, abertura do material** (um objeto → muitos usos), **observaes de envolvimento** (Laevers, 2005), e **documentao pedagógica** para decidir o que manter/retirar.

O que aprendi sobre o papel do espao (o “terceiro educador”)

Esta prática mostrou-me que o **ambiente ensina**: a disposio convida, limita, d  pistas. Quando o espao   legível, acolhedor e esteticamente cuidado, as crianas **sentem-se competentes e agem com mais autonomia** (Gandini, 2012). A minha visão de creche passou de “atividades planeadas” para “**contextos intencionalmente preparados** onde o cuidado e a educao são indissociáveis”, e onde **cada momento e cada lugar** transportam oportunidades de aprendizagem.

Excertos de reflexão (substitua pelas suas datas/registos)  
– “[Diário de bordo, 12/10] Ao deslocar o cesto de livros para uma zona mais calma, observei maior permanência e narrativas espontâneas durante o acolhimento.”  
– “[Registo reflexivo, 07/11] A introduo de pinhas e panos no exterior transformou a brincadeira: surgiram cabanas, mercados e jogos de classificao — o grupo colaborou mais e o conflito diminuiu.”

#### 1.4. O ciclo pedagógico: observao, planificao, ao, avaliao e reflexão

No decorrer de toda a minha Prática Pedagógica, tive consciência que deve existir sempre intencionalidade educativa em tudo o que o educador faz e familiarizei-me desde o início com o conceito de ciclo interativo de ao pedagógica. Este ciclo caracteriza-se pela observao, planificao, interveno, reflexão e avaliao. Na opinião de Lopes da Silva et.al. (2016, p. 5), este ciclo interativo está “apoiado em diferentes formas de registo e documentao que permitem ao/  educador/a tomar decisões sobre a sua prática e adequ la às características de cada criana, do grupo e do contexto em que trabalha.” (p. 91). Neste sentido, considero ser essencial refletir acerca deste ciclo que me acompanhou ao longo de toda a prática.

##### 1.4.1. Observao

Antes de refletir sobre as observações que realizei em contexto de Creche, considere importante clarificar o próprio conceito de observação. Observar, tal como defende Sarmiento (2004), não é apenas olhar, mas captar significados a partir da atenção intencional ao que acontece, organizando e interpretando a informação recolhida para compreender melhor os fenómenos educativos. A observação assume, assim, um papel essencial para a tomada de decisões conscientes, baseadas nos interesses e necessidades das crianças, constituindo-se como instrumento de conhecimento e de ação. Em conjunto com o meu par pedagógico, recorremos a grelhas de observação e notas de campo, que nos permitiram registar de forma sistemática aspetos ligados às interações entre pares e adultos, ao uso do espaço e dos materiais, ao envolvimento nas atividades e à autonomia nas rotinas. Estas estratégias tornaram-se fundamentais para sustentar as intervenções futuras e para que as propostas fossem pensadas com e para as crianças. As observações contínuas, como referem Carvalho e Portugal (2019), permitem tomar decisões informadas e avaliar as necessidades do grupo com base nos progressos alcançados e nos objetivos definidos no currículo.

Durante as primeiras semanas, não era suposto intervir diretamente, uma vez que era necessário conhecer o grupo, a dinâmica da sala e a própria equipa educativa. Entendo, neste caso, intervenção como qualquer ação intencional planificada que altera a organização do espaço, a escolha de materiais ou a forma de propor atividades. Assim, mantive uma postura de observação participante, a qual, de acordo com Vilelas (2009), implica estar presente e implicada na vida do grupo, observando de forma cuidadosa e interagindo com ele. Este tipo de observação, como refere Correia (2009), não se limita a registar passivamente o que acontece, mas contempla também o contacto direto entre quem observa e os sujeitos observados, reconhecendo que o investigador é parte do contexto e deve estar consciente da sua influência. Nesse sentido, não me limitei a observar à distância, mas procurei integrar-me, participando em momentos de higiene, refeições, brincadeira ou arrumação, apoiando quando necessário. Esta opção, para além de me permitir recolher informação mais genuína, contribuiu para o processo de integração tanto no grupo como na equipa.

Ao longo da prática, percebi que observar significava sobretudo estar atenta aos detalhes, procurar compreender comportamentos e identificar padrões. Observei, por exemplo, que após o acolhimento muitas crianças se concentravam no tapete, o que originava aumento

de ruído e conflitos pela partilha de materiais. Este registo levou-me a criar, em conjunto com o par, uma pequena zona de leitura afastada do centro da sala, bem como a propor materiais de exploração nas mesas, permitindo dispersar o grupo de forma mais equilibrada. Noutro momento, apercebi-me de que várias crianças revelavam interesse pelo esquema de transportar, deslocando objetos de um lado para o outro de forma repetida. A partir desta constatação, foram disponibilizados cestos, carrinhos e blocos leves, possibilitando-lhes persistir na ação e transformá-la em jogos simbólicos de “mercado” ou “correio”. Também ao nível da linguagem identifiquei diferenças significativas: algumas crianças limitavam-se a palavras soltas ou pequenas frases, enquanto outras produziam enunciados mais elaborados. Este dado conduziu à planificação de momentos de leitura dialogada em pequenos grupos e de jogos de nomeação, potenciando o desenvolvimento linguístico de forma ajustada. Por fim, notei que nas rotinas de higiene várias crianças solicitavam ajuda na lavagem de mãos, o que nos levou a reorganizar o canto de higiene, introduzindo bancos, pictogramas e toalhas identificadas. O resultado foi uma maior autonomia e eficácia no processo. Estes exemplos ilustram de que forma a observação sustentou a organização do espaço, a seleção de materiais e a planificação de propostas, reforçando a ligação entre observação e avaliação, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016).

A observação participante, tal como defende Spradley (1980), tem como objetivos identificar e orientar as dinâmicas de trabalho e preparar as intervenções em campo. No meu caso, revelou-se um processo indispensável, não apenas para conhecer o grupo e as suas características, mas também para compreender as necessidades e potencialidades de cada criança, orientando as decisões pedagógicas de forma mais intencional. A observação tornou-se, assim, uma ferramenta indispensável para a planificação e avaliação, já que me permitiu articular o que via no quotidiano da sala com os princípios que fundamentam a prática pedagógica.

Refletindo sobre a aprendizagem adquirida ao longo deste processo, considero que a observação foi o elemento que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Aprendi que observar não é um ato neutro, mas um exercício exigente que implica definir focos, separar descrição de interpretação e validar as inferências com o par e a equipa. Aprendi também que observar é dar visibilidade às pequenas conquistas que, de outro modo, poderiam passar despercebidas, como a persistência numa construção, a partilha

espontânea de um objeto ou o sorriso de satisfação após superar uma tarefa. A observação possibilitou-me ainda compreender melhor a importância da documentação pedagógica como suporte de reflexão e comunicação, permitindo fundamentar opções e tornar os processos de aprendizagem mais transparentes. Tal como sublinha Estrela (1994), observar contribui para que os educadores se tornem mais conscientes das situações educativas e de si próprios, permitindo-lhes identificar fenómenos, apreender relações, verificar soluções e articular teoria e prática. Assim, a observação em contexto de Creche revelou-se não apenas um método de recolha de informação, mas um verdadeiro **processo formativo**, tanto para mim, enquanto futura profissional, como para as crianças, que beneficiaram de uma intervenção mais ajustada, consciente e intencional.

#### 1.4.2. Planificação

Refletindo sobre a minha experiência de planificação em Creche, considero que foi fundamental compreender não apenas como planificar para as crianças, mas sobretudo como planificar com elas. Planificar, de acordo com Zabalza (2003), é prever o processo que concretizará uma sequência de procedimentos e atividades de forma intencional e cuidada. Assim, embora fosse necessário preparar previamente cada proposta, deixando margem para integrar as sugestões da educadora cooperante e da professora supervisora, procurei também incluir a participação das crianças, respeitando os seus interesses e envolvendo-as nas escolhas. A ideia de planificar com as crianças concretizou-se em momentos de diálogo e observação das suas ações: por exemplo, quando manifestavam interesse por histórias específicas, propunham jogos repetidamente ou demonstravam curiosidade por determinados materiais, procurava integrar essas preferências no planeamento seguinte. Recordo, a título ilustrativo, o momento em que várias crianças se mostraram interessadas em dramatizar a história já lida em grupo; a partir dessa iniciativa, organizei uma atividade orientada com recurso a fantoches, na qual participaram ativamente, escolhendo personagens e recriando situações. Outro exemplo ocorreu durante o tempo de brincadeira livre, quando um grupo se envolveu em jogos de construção de “casas”: a partir desse interesse emergente, planifiquei uma atividade que consistiu na exploração de diferentes materiais de encaixe e blocos, dando continuidade à motivação que havia surgido espontaneamente.

A atividade orientada, tal como a entendi durante a minha prática, corresponde a propostas planeadas pelo educador com uma intencionalidade pedagógica clara, mas que incorporam a participação e a iniciativa das crianças. Ou seja, embora fosse o adulto a estruturar o momento, os interesses do grupo eram tidos em conta, o que tornava a proposta mais significativa. Neste sentido, concordo com Parente (2015) ao afirmar que os adultos que observam e escutam as crianças são capazes de reconhecer a importância da sua voz e de a integrar nos processos de planificação. Considero, por isso, que a planificação deve ser flexível e construída em articulação com as observações do quotidiano, pois só assim é possível fomentar o interesse genuíno e a motivação para participar.

Ao longo do primeiro semestre percebi uma clara evolução nas minhas planificações. Inicialmente, estas eram mais descritivas e centradas em tarefas pontuais, mas com o tempo passaram a ser mais intencionais, integrando objetivos de desenvolvimento, recursos diferenciados e estratégias de avaliação. Os feedbacks da educadora cooperante e da professora supervisora foram determinantes neste percurso, uma vez que me ajudaram a refletir sobre aspetos a melhorar, como a definição mais clara dos objetivos pedagógicos, a adequação das propostas ao nível de desenvolvimento do grupo e a diversidade de estratégias utilizadas. Por exemplo, após um comentário da educadora sobre a necessidade de promover maior autonomia das crianças, comecei a introduzir atividades em pequenos grupos, nas quais tinham liberdade de escolha sobre materiais e formas de participação. Da mesma forma, após a sugestão da professora supervisora sobre a importância da avaliação contínua, passei a registar evidências de aprendizagem durante as atividades, o que permitiu reformular propostas futuras com maior consciência.

Sinto que esta evolução contribuiu não só para melhorar a qualidade das minhas planificações, mas também para clarificar a minha ação pedagógica. A planificação deixou de ser apenas uma tarefa de organização e passou a constituir-se como um processo reflexivo e formativo, que me permitiu articular observação, decisão e intervenção. Este processo ajudou-me igualmente a desenvolver capacidades fundamentais para a prática profissional, como a flexibilidade, a capacidade de adaptação e o sentido crítico. Planificar em Creche, percebi, é um exercício de equilíbrio entre antecipar e deixar espaço para a surpresa, entre organizar e acolher o inesperado, sendo este equilíbrio o que garante propostas mais ricas e ajustadas às crianças.

### 1.4.3. Intervenção

Na ótica de Lopes da Silva et al. (2016), o conceito de intervenção ou ação resulta do planeamento que tem em conta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, tal como se encontram integrados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas sublinham a importância de uma abordagem integrada e global das diferentes áreas de conteúdo, garantindo respostas adequadas a todas as crianças. Assim, compreendi que a minha intervenção deveria assentar na observação e na escuta atenta das crianças, pois apenas a partir daí faria sentido planear propostas educativas. Com efeito, vários momentos de observação revelaram-se fundamentais para inspirar as minhas intervenções: recordo, por exemplo, quando observei um grupo particularmente interessado em transportar blocos de construção de um lado para o outro da sala; esta ação levou-me a planear uma proposta de exploração com materiais de diferentes tamanhos e texturas, de modo a prolongar e enriquecer o esquema que as próprias crianças tinham iniciado. Noutra ocasião, ao escutar os comentários entusiasmados sobre uma história lida em grande grupo, planifiquei uma atividade de dramatização com recurso a fantoches, que partiu diretamente da curiosidade das crianças.

A minha intervenção não se limitou às atividades orientadas, mas incluiu também decisões relativas à organização do espaço, à disponibilização de materiais e à mediação de interações durante a brincadeira livre. Neste sentido, planifiquei a diferentes níveis: tanto ao nível das propostas mais estruturadas, com intencionalidade pedagógica explícita, como ao nível do quotidiano, ajustando rotinas, ambientes e recursos. O período inicial de observação revelou-se essencial para me integrar no grupo, criar laços de confiança e estabelecer relações de proximidade com as crianças, por exemplo através de gestos simples como acompanhar a higiene, sentar-me ao lado delas durante as refeições ou apoiar no adormecer. Estes momentos de cuidado constituíram a base da relação educativa, permitindo que me vissem como uma figura de referência segura, e foram fundamentais para que as intervenções posteriores fossem recebidas com entusiasmo e confiança.

Ao longo da prática pedagógica, procurei que a minha intervenção se caracterizasse por momentos lúdicos e criativos, na linha do que defendem Formosinho et al. (2008), ao salientarem que o educador deve ser observador, conhecedor das crianças e provocador

de novas experiências. Tentei, por isso, dinamizar propostas que surpreendessem e despertassem a curiosidade, explorando o gosto do grupo pela surpresa e pelo suspense. Muitas vezes apresentava um objeto inesperado, escondia um material em caixas ou criava pequenos rituais de descoberta que geravam expectativa e foco. Esta intencionalidade revelou-se eficaz, pois percebi que a surpresa mantinha as crianças atentas, envolvidas e disponíveis para participar ativamente.

Com o decorrer do tempo, sinto que a qualidade das minhas intervenções evoluiu. Se no início estava mais nervosa e ansiosa, com receio de não corresponder às expectativas, rapidamente aprendi a encarar a atividade orientada como parte natural da rotina, o que me permitiu agir com mais calma e flexibilidade. Percebi igualmente que a predisposição e o comportamento do grupo condicionam fortemente as intervenções: nem sempre é adequado insistir numa atividade planeada quando as crianças estão instáveis ou manifestam outro interesse. Nesses casos, aprendi a valorizar o brincar livre como uma oportunidade educativa, optando por não forçar a proposta inicial. Esta decisão encontra respaldo em Lopes da Silva et al. (2016), quando referem que o tempo educativo deve ser flexível e gerido em conjunto pelo educador e pela criança, permitindo que as aprendizagens ocorram de forma natural e significativa. Assim, aprendi que a intervenção não se resume à execução fiel de um plano, mas ao exercício de sensibilidade profissional que equilibra intencionalidade pedagógica com abertura às necessidades e desejos das crianças.

Em suma, a intervenção em Creche constituiu-se como um processo dinâmico e em constante negociação, no qual a observação, a escuta e a planificação se articularam para dar sentido às propostas educativas. Este percurso revelou-me que a intervenção não acontece apenas nas atividades orientadas, mas em cada decisão do quotidiano — na organização do espaço, na mediação da brincadeira, no modo como se conduzem as rotinas — e que são esses momentos que verdadeiramente marcam a experiência educativa das crianças e o meu desenvolvimento como futura educadora.

#### 1.4.4. Reflexão

Na opinião de Marques et al. (2007), a reflexão constitui uma ação que reconstrói e reestrutura a prática educativa, com o objetivo de promover o desenvolvimento holístico da criança. Durante a minha primeira prática pedagógica, percebi que os momentos de

reflexão foram decisivos para a construção e reconstrução das minhas intervenções. Ao longo do semestre, este exercício permitiu-me crescer, não apenas no plano profissional, mas também no plano pessoal. Um dos exemplos mais marcantes foi a forma como, após analisar uma atividade de expressão plástica em que as crianças perderam rapidamente o interesse, percebi que não tinha tido suficientemente em conta o seu nível de desenvolvimento. Essa constatação levou-me a reformular atividades futuras, incorporando materiais mais acessíveis, variados e significativos para o grupo, o que resultou num maior envolvimento. Noutra situação, durante a dramatização de uma história, observei que várias crianças se mantinham como espectadoras, sem se envolverem. A reflexão posterior permitiu-me perceber que não lhes tinha dado oportunidade de escolher papéis ou de adaptar a história às suas ideias; na atividade seguinte, introduzi a possibilidade de decidirem os personagens e o enredo, o que promoveu uma participação muito mais ativa e motivada.

Refletir permitiu-me, assim, identificar pontos fortes e fragilidades da minha ação. Entre os aspetos positivos que reconheci estiveram a capacidade de criar empatia com o grupo e a flexibilidade em adaptar propostas; já entre os pontos a melhorar, destaco a necessidade de dar mais tempo às crianças para concluírem as tarefas, evitando interromper processos de aprendizagem ainda em curso. Como defendem Lopes da Silva et al. (2016), é fundamental que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as adeque ao grupo, prevendo experiências de aprendizagem ajustadas e organizando os recursos necessários à sua concretização.

O feedback recebido tanto da educadora cooperante como da professora supervisora foi igualmente essencial, já que me ajudou a olhar para a minha prática de ângulos diferentes e a projetar alterações futuras. Por exemplo, a educadora chamou-me a atenção para a importância de dar mais espaço à brincadeira livre, o que me levou a repensar a forma como integrava esses momentos no quotidiano; a professora supervisora, por sua vez, incentivou-me a explicitar melhor os propósitos de cada proposta, o que contribuiu para uma maior intencionalidade pedagógica. Assim, a reflexão não foi um ato isolado, mas um processo partilhado e dialogado, que beneficiou da interação com outros profissionais.

Schon (1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) defende que a reflexão é orientada para a ação futura, na medida em que ajuda o profissional a reconhecer problemas, formular questões e encontrar soluções para a melhoria da sua intervenção. Tal como

acontece quando refletimos sobre as aprendizagens e progressos das crianças, também refletir sobre a nossa própria prática nos torna mais conscientes das concepções subjacentes às nossas ações e da forma como estas se concretizam (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo desta prática pedagógica compreendi, portanto, que refletir não é apenas rever o que foi feito, mas sobretudo projetar o que poderá ser melhorado, transformando cada experiência em oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

#### 1.4.5. Avaliação

No decorrer da minha prática pedagógica, uma das questões que emergiu foi a da avaliação, que inicialmente me suscitou alguma dúvida, sobretudo pela incerteza quanto à forma de avaliar em contexto de Creche. Compreendi, após leitura e reflexão, que não se trata de avaliar as crianças em si, mas sim as suas aprendizagens, os seus processos de desenvolvimento e o modo como respondem às experiências proporcionadas. A avaliação constitui parte integrante do processo educativo e está presente desde a planificação, na medida em que observar, escutar, criar ambientes adequados e refletir sobre o que se observa são dimensões que se articulam para apoiar o desenvolvimento na infância.

Na Creche, é fundamental que o educador encare a avaliação como uma rotina associada à prática educativa, pois esta deve ter em conta a globalidade da criança pequena e a forma holística como aprende e se desenvolve. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), avaliar exige uma atitude sistemática e contínua, não se limitando a impressões gerais. Implica recolher informação, analisá-la e rever a intervenção, de modo a ajustá-la às necessidades do grupo. Esta perspetiva é consistente com as OCEPE, que destacam a avaliação como um processo que deve sustentar a intencionalidade pedagógica, favorecer a adequação das propostas e valorizar a progressão individual das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a minha prática, percebi que a avaliação se concretizava em diferentes momentos do quotidiano. Por exemplo, ao observar uma criança que demonstrava persistência em empilhar blocos até estes caírem, identifiquei uma oportunidade de desenvolvimento da coordenação motora e da noção de equilíbrio, o que me levou a planear novos desafios com materiais de diferentes formas e tamanhos. Noutra situação, ao registar as falas de duas crianças que brincavam à “loja” com objetos do canto simbólico, percebi a riqueza do jogo de faz-de-conta para a construção de linguagem e para a interação social, o que

sustentou a decisão de disponibilizar mais materiais abertos nesse espaço. Estas evidências revelam como a avaliação, baseada na observação e na documentação, me permitiu compreender melhor os interesses, dificuldades e progressos do grupo e orientar a planificação de forma mais ajustada.

Autores como Zabalza (2006) sublinham que a avaliação é uma dimensão sensível da prática educativa, que exige competência e consciência profissional. Na mesma linha, Perrenoud (2001) defende que o educador competente não transmite apenas conhecimentos, mas cria condições que permitam às crianças mobilizar saberes e desenvolver competências. Avaliar, neste sentido, é também acreditar nas capacidades das crianças pequenas, reconhecendo que só assim é possível responder de forma adequada às suas necessidades e expectativas (Oliveira-Formosinho, 2002). Bredekamp e Rosegrant (1993) reforçam esta visão, considerando a avaliação como um processo de observação, registo e documentação sistemática, que serve para apoiar a aprendizagem e não para classificar ou rotular.

Assim, a avaliação em Creche revelou-se, para mim, não um exercício de medição, mas uma prática contínua de atenção e reflexão, que se articula com a observação e a planificação. Permitindo-me olhar para cada criança na sua individualidade e ao mesmo tempo para o grupo como um todo, a avaliação ajudou-me a projetar intervenções mais conscientes, a adequar recursos e a reforçar o meu papel enquanto educadora em formação. Ao integrá-la no quotidiano, percebi que a avaliação não se faz apenas em momentos formais, mas em cada interação, em cada registo e em cada decisão, assumindo-se como um processo indissociável da ação pedagógica e profundamente alinhado com a perspetiva das OCEPE.

## 2. Reflexão em contexto de Jardim de Infância I

### 2.1. Prática pedagógica em contexto de jardim de infância

Antes de iniciar a prática pedagógica em Jardim de Infância, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre este contexto, de modo a compreender melhor o seu funcionamento e as suas especificidades. Apesar de já ter tido algum contacto com a educação pré-escolar durante a licenciatura em Educação Básica, as noções que possuía

sobre a forma de agir neste nível eram ainda limitadas, o que me gerou alguns receios relativamente ao que poderia encontrar. Nos primeiros dias, a ansiedade esteve presente, sobretudo pela dúvida sobre como seria recebida pelas crianças e pela equipa educativa e pelo receio de não corresponder às expectativas colocadas em mim enquanto estagiária. Contudo, rapidamente percebi que a forma de agir no Jardim de Infância não era substancialmente diferente da que já conhecia em Creche, embora com novas exigências decorrentes da faixa etária e dos objetivos pedagógicos.

Os primeiros dias foram fundamentais para conhecer o grupo, as rotinas e a dinâmica da sala. A educadora e as auxiliares de ação educativa tiveram um papel decisivo neste processo de integração, mostrando-se sempre disponíveis para orientar, esclarecer e apoiar, o que me transmitiu segurança. Também as crianças se revelaram acolhedoras: apesar do meu receio inicial de que pudessem sentir-se intimidadas com a presença de novos adultos, rapidamente nos aceitaram como parte integrante do grupo. O que inicialmente foi vivido com sentimentos de insegurança e medo, transformou-se gradualmente em alegria e bem-estar, ao sentir que havia abertura para aprender, partilhar e crescer naquele contexto enquanto futura educadora.

O Jardim de Infância representa, de facto, um marco muito importante na vida das crianças. Tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), este constitui um espaço educativo fundamental, situado entre a Creche e o Ensino Básico, assumindo-se como uma etapa que contribui para o sucesso escolar e social futuro. É nesta fase que se consolidam aprendizagens essenciais, quer ao nível cognitivo, quer ao nível da linguagem, da motricidade, da socialização e da construção da identidade. Ao considerar a Creche como um primeiro degrau e o Jardim de Infância como o segundo, entendo que ambos se complementam na tarefa de apoiar o desenvolvimento integral da criança, preparando-a progressivamente para novos desafios.

Neste enquadramento, importa destacar que as OCEPE foram elaboradas com o intuito de orientar os educadores na construção e gestão do currículo em Jardim de Infância, valorizando uma perspetiva de desenvolvimento holístico. Por desenvolvimento holístico compreende-se uma visão integrada da criança como um ser único, cujas aprendizagens e competências não podem ser compartimentadas, mas antes trabalhadas de forma articulada nas diferentes áreas de conteúdo. Esta perspetiva implica atender simultaneamente às dimensões cognitiva, física, emocional, social e ética,

proporcionando experiências diversificadas que permitam à criança aprender de forma significativa e integrada. O desenvolvimento holístico traduz-se, assim, na criação de oportunidades para que a criança explore, experimente, brinque, interaja e se expresse de múltiplas formas, construindo saberes que lhe permitem crescer em todas as suas dimensões.

## 2.2. Caraterização do meio e das crianças

O contexto educativo onde decorreu esta segunda prática pedagógica, no ano letivo de 2022/2023, foi o mesmo da experiência anterior em Creche, embora tenha ocorrido no piso inferior do edifício, onde se encontravam as salas de Jardim de Infância.

O grupo era constituído por 26 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, o que conferia alguma heterogeneidade ao grupo ao nível do desenvolvimento. Todas possuíam nacionalidade portuguesa, embora uma tivesse dupla nacionalidade. Em termos familiares, 13 crianças eram filhos únicos, enquanto as restantes tinham irmãos, dos quais sete frequentavam a mesma instituição. As crianças residiam em diferentes freguesias do distrito de Leiria, o que conferia diversidade sociocultural ao grupo.

Apesar da diferença etária, este grupo revelou-se bastante homogéneo em termos de interesses e necessidades. Era dinâmico e entusiasta, mostrando grande disponibilidade para participar nas propostas. Sempre que lhes era apresentada uma tarefa, demonstravam motivação imediata em iniciá-la, revelando curiosidade e vontade de experimentar. As necessidades comuns relacionavam-se sobretudo com a necessidade de movimento, de contacto com materiais variados e de oportunidades de comunicação em grupo, aspetos que estavam fortemente presentes no quotidiano da sala.

No que respeita à motricidade, observou-se que as crianças executavam com facilidade movimentos de base, como correr, saltar a dois pés, subir e descer degraus sem apoio, transportar objetos e manipular materiais de jogo. Algumas evidências registadas no quotidiano foram, por exemplo, a capacidade de realizar percursos com obstáculos no recreio, equilibrando-se em linhas traçadas no chão, ou a destreza em atividades de recorte, colagem e manipulação de peças pequenas, como puzzles e blocos de construção.

Ao nível da linguagem, todas as crianças eram capazes de se expressar, embora em algumas o discurso não fosse ainda totalmente perceptível. Compreendiam as instruções dadas pela educadora e respondiam adequadamente, ainda que com diferentes níveis de complexidade verbal. Foram observados momentos de comunicação espontânea entre pares, em que criavam narrativas de faz-de-conta ou explicavam regras de jogos, revelando progressos no desenvolvimento da linguagem expressiva. Contudo, quatro crianças estavam a ser acompanhadas por terapeutas da fala, devido a dificuldades de articulação ou atraso no vocabulário. Paralelamente, duas crianças recebiam apoio de terapeutas ocupacionais, por apresentarem necessidades de estimulação da motricidade fina e da autorregulação; duas estavam a ser acompanhadas pela psicóloga da instituição, devido a dificuldades de comportamento e de interação social; e uma criança beneficiava de sessões de fisioterapia, relacionadas com aspetos da coordenação motora grossa.

Estas intervenções especializadas revelam a importância da resposta educativa articulada e diferenciada, assegurando que cada criança tem acesso ao apoio necessário ao seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, permitiram-me compreender de forma mais clara a relevância da colaboração interdisciplinar na promoção de aprendizagens significativas e do bem-estar do grupo.

### 2.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE

A implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) surgiu como resposta à necessidade de criar um quadro de referência comum para a prática pedagógica neste nível educativo. A Educação Pré-Escolar em Portugal não dispunha de um documento orientador explícito, sendo a intervenção dos educadores marcada sobretudo pela sua formação inicial e pelas experiências profissionais desenvolvidas em cada contexto. Esta ausência de referenciais curriculares claros levava, muitas vezes, a práticas intuitivas e muito dependentes da iniciativa individual de cada educador, o que resultava em desigualdades e numa certa fragmentação do sistema (Lopes da Silva et al., 2016).

Um marco fundamental neste processo foi o parecer do Conselho Nacional de Educação, em 1994, que sublinhou a importância de reconhecer a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica e recomendou a definição de objetivos e linhas de orientação curricular para este nível de ensino. Esta discussão culminou na aprovação da

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que reforçou a responsabilidade do Estado em garantir a qualidade da oferta educativa e em definir princípios orientadores para a prática. Foi neste enquadramento que surgiram as OCEPE, apresentadas como um documento estruturante capaz de apoiar os educadores no desenvolvimento de práticas mais consistentes e fundamentadas.

As OCEPE vieram, assim, responder a uma necessidade sentida de uniformizar critérios, valorizar saberes profissionais e reforçar a intencionalidade pedagógica no trabalho com crianças entre os três e os seis anos. Este documento organiza-se em torno de princípios gerais e de áreas de conteúdo — Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo — articuladas numa perspetiva integrada, valorizando a criança como um ser global em desenvolvimento.

Do ponto de vista pessoal, as OCEPE representaram um apoio fundamental para a minha prática pedagógica, uma vez que, enquanto estagiária, ainda tinha pouca experiência em Jardim de Infância. Este documento funcionou como um guia seguro, ajudando-me a estruturar propostas de aprendizagem e a ter maior clareza sobre os objetivos educativos a prosseguir. Ao mesmo tempo, possibilitou-me refletir sobre a minha ação, conferindo-lhe maior intencionalidade e coerência com os princípios da Educação Pré-Escolar em Portugal.

#### 2.4. Metodologia de trabalho por projeto

O desenvolvimento de um trabalho em Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) implica diferentes fases, tradicionalmente organizadas em quatro momentos: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação (Vasconcelos, s.d.).

Na primeira fase, designada definição do problema, formulam-se as questões a investigar, bem como os saberes que as crianças já possuem sobre o tema. É neste momento que ocorre a troca de ideias e a construção de uma primeira representação coletiva, frequentemente através de esquemas ou teias elaboradas em conjunto com a educadora (Vasconcelos, s.d.). Helms (2010, citado por Vasconcelos, s.d.) refere-se a esta etapa como ponto de partida a partir de um “conhecimento base”, que se organiza em torno da

questão “o que sabemos”. Assim, a teia inicial permite visualizar os conhecimentos prévios e as curiosidades do grupo, servindo de guia para os passos seguintes.

A segunda fase corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho. Neste momento, as crianças, com o apoio da educadora, definem o que querem descobrir, quais os recursos necessários e como irão organizar as tarefas. Trata-se de um processo de negociação e corresponsabilidade, em que a participação ativa das crianças é central, permitindo-lhes envolver-se na escolha dos caminhos a percorrer (Vasconcelos, s.d.).

A terceira fase é a da execução, na qual as crianças realizam as atividades definidas, explorando experiências diretas, recolhendo informação, desenhando, construindo, fotografando ou registando as suas descobertas. O processo é dinâmico e promove a comparação entre ideias iniciais e conclusões, tornando visível a progressão das aprendizagens, através de enunciados como “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora” e “o que descobrimos que não era verdade” (Vasconcelos, s.d.).

A quarta e última fase consiste na divulgação e avaliação. Nesta etapa, as crianças partilham com a comunidade educativa os resultados do projeto, através da exposição de portefólios, álbuns, painéis ou apresentações coletivas. Segundo Vasconcelos (s.d.), este momento assume também uma dimensão celebrativa, pois representa o reconhecimento do esforço e das conquistas realizadas pelo grupo.

No que respeita à avaliação, esta não se limita ao produto final, mas contempla todo o processo: a qualidade das interações, o trabalho em grupo, as estratégias utilizadas e os conhecimentos construídos ao longo do percurso (Vasconcelos, s.d.).

Durante a minha prática pedagógica, a vivência da MTP revelou-se particularmente significativa. Recordo, por exemplo, quando foi iniciado um projeto em torno dos animais da quinta, motivado pelo interesse das crianças numa visita ao espaço exterior da instituição. Através da teia inicial, surgiram questões como “o que comem as galinhas?”, “porque é que o burro faz barulho?” ou “quem trata dos animais?”. A partir destas perguntas, o grupo planificou atividades de pesquisa, como observar os animais, entrevistar a funcionária responsável pela horta e recolher informações em livros e imagens. A execução traduziu-se em momentos muito ricos: as crianças registaram observações através de desenhos, fizeram maquetes e dramatizaram papéis relacionados

com os cuidados dos animais. Por fim, a divulgação ocorreu com a criação de um mural coletivo no átrio da instituição, que envolveu também as famílias.

Esta experiência permitiu-me perceber a relevância da MTP para a promoção da autonomia, da cooperação e do pensamento crítico, já que as crianças foram protagonistas do processo e não meras recetoras de informação. Além disso, ajudou-me a compreender que a avaliação em MTP deve valorizar todo o percurso e não apenas o produto final, pois é no caminho feito que se constroem aprendizagens significativas e duradouras.

## 2.5. Planificar em Jardim de Infância

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, comecei a encarar a planificação como um instrumento de trabalho essencial. No entanto, após esta experiência, percebi que a planificação é muito mais do que isso: constitui um processo fundamental da ação educativa, pois planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções, preveja experiências de aprendizagem, organize recursos e ajuste continuamente a sua prática. Como afirmam Lopes da Silva et al. (2016), a planificação deve permitir antecipar o que é importante desenvolver, mas também reconhecer oportunidades de aprendizagem não previstas, de modo a integrá-las e potenciar o desenvolvimento do grupo.

Ao longo desta prática, fui aperfeiçoando a minha forma de planificar, inicialmente com alguma dificuldade na organização da informação, mas progressivamente aproximando-me de um modelo que considero mais adequado: uma planificação simples, clara e flexível, que me permitisse visualizar rapidamente os objetivos, os recursos, os intervenientes e as estratégias de ação. A intencionalidade educativa esteve sempre presente, mas procurei também deixar espaço para a espontaneidade, de forma a dar resposta às iniciativas e interesses das crianças.

Planear levou-me inevitavelmente à avaliação, já que ambas estão intimamente relacionadas. Avaliar é recolher informação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para tomar decisões que orientem a prática pedagógica. No pré-escolar, a avaliação não envolve classificações nem juízos de valor, mas centra-se na documentação e interpretação do percurso de cada criança, valorizando os seus progressos e formas de aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Na minha prática, uma das formas de avaliação mais significativas que utilizei foi o portfólio. Como referem Oliveira e Godinho (2013), o portfólio constitui um instrumento facilitador da documentação, ao mesmo tempo que induz a reflexividade profissional. O portfólio que elaborei procurava acompanhar as aprendizagens de duas crianças, integrando diferentes evidências recolhidas ao longo do semestre. Nele incluí produções realizadas, como desenhos e construções, registos fotográficos de momentos significativos e pequenas notas reflexivas que descreviam competências, dificuldades e estratégias observadas.

Esta experiência ajudou-me a compreender que, mais do que avaliar “as crianças”, avaliei as suas aprendizagens e o modo como cada uma foi percorrendo o seu caminho de desenvolvimento. A análise do portfólio permitiu-me observar progressos ao nível da linguagem, da motricidade e da interação social, mas também identificar áreas que necessitavam de mais apoio, como a persistência em completar tarefas ou a capacidade de partilhar materiais com os pares. Assim, a avaliação revelou-se não apenas descritiva, mas também interpretativa, constituindo uma base sólida para repensar a planificação e ajustar a minha intervenção pedagógica às necessidades e potencialidades de cada criança.

## 2.6. Construir um portfólio (construção de um portfólio como instrumento de avaliação)

No decorrer da Prática Pedagógica I surgiu um novo desafio: a realização de um portfólio. Este conceito era, para mim, relativamente novo, o que inicialmente me gerou algumas dificuldades. A educadora cooperante e a professora supervisora desempenharam um papel importante neste processo, ajudando-me a familiarizar com esta forma de avaliação e documentação pedagógica. Para além disso, recorri à leitura de diferentes autores sobre avaliação por portfólio, compreendendo que este se constitui como um registo individualizado, que documenta aprendizagens, progressos e aspetos do desenvolvimento da criança, conferindo-lhe também um papel ativo na construção do seu percurso.

Ao refletir sobre como poderia auxiliar uma criança na elaboração do seu portfólio, senti algum receio, uma vez que era a primeira vez que assumia esta tarefa. Para dar início, optei por escolher uma criança que se mostrava motivada e curiosa, características que

me pareciam facilitar este processo. A escolha teve, assim, como critério a percepção de que poderia beneficiar de forma significativa desta experiência, não apenas pela oportunidade de valorizar as suas aprendizagens, mas também pelo entusiasmo que revelava em participar nas atividades propostas.

Antes de iniciar a construção do portefólio, procurei conversar com a criança para perceber o que entendia por este instrumento. A criança respondeu que era “o dossier com os desenhos”, o que me permitiu clarificar que o portefólio era muito mais do que isso: tratava-se de um espaço onde podia reunir e organizar os seus trabalhos, os registos das aprendizagens mais significativas, bem como aspetos que a caracterizavam enquanto pessoa e aprendiz. Este momento inicial de diálogo foi essencial para envolver a criança no processo e dar-lhe consciência do seu papel ativo.

A partir daí, começámos a organizar o portefólio de forma cronológica. A criança iniciou com uma apresentação pessoal, descrevendo os seus gostos e preferências, passando depois a incluir elementos sobre o grupo de amigos da sala, e, por fim, destacando aprendizagens, descobertas e momentos significativos do seu percurso. Ao longo deste processo, demonstrou também vontade de personalizar o dossier, escolhendo a forma de o organizar e como decorá-lo de acordo com as suas preferências, o que lhe conferiu um sentido de pertença relativamente ao trabalho realizado.

A realização deste portefólio foi também uma oportunidade de aprendizagem pessoal. Para além de me permitir conhecer melhor a criança — os seus hábitos, interesses, conquistas, dificuldades e até aspetos relacionados com a sua família —, fez-me refletir sobre os desafios futuros enquanto educadora. Apesar de, neste caso, ter construído apenas o portefólio de uma criança, tenho consciência de que, na prática profissional, será necessário apoiar todo o grupo, encontrando estratégias diversificadas para assegurar que cada portefólio reflita a singularidade de cada criança. Como refere Oliveira et al. (2021), “não deverá haver dois portefólios iguais, como não há duas crianças iguais” (p. 145).

### 3. Reflexão em contexto de Jardim de Infância II

Esta prática pedagógica foi vivida de forma mais confiante, uma vez que já possuía alguma experiência anterior em Jardim de Infância, adquirida durante a Prática Pedagógica Jardim de Infância I. Esse percurso prévio permitiu-me integrar este novo

desafio com maior à-vontade e segurança, aproveitando para consolidar aprendizagens e continuar a crescer enquanto futura profissional de educação.

Os primeiros dias revelaram-se essenciais para conhecer as crianças do grupo e compreender as rotinas estabelecidas. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa desempenharam um papel central neste processo de integração, partilhando comigo procedimentos, estratégias e formas de organização do quotidiano da sala. Através dessa partilha, percebi a importância da clareza e consistência das rotinas, bem como da atenção ao bem-estar das crianças em cada momento do dia.

Apesar da confiança trazida pela experiência anterior, senti algum receio nos primeiros contactos, sobretudo pela forma como o grupo poderia reagir à minha presença e pela responsabilidade de corresponder às expectativas da equipa educativa. Esse medo inicial foi, contudo, rapidamente substituído por sentimentos de acolhimento e pertença. As crianças mostraram-se afetuosas e recetivas, aceitando-me como parte integrante do grupo desde os primeiros dias.

Este processo de acolhimento, tanto por parte das crianças como da equipa educativa, foi fundamental para que me sentisse tranquila e motivada. Com o tempo, os receios deram lugar a um sentimento de alegria e confiança, confirmando que este seria um espaço de crescimento, de aprendizagem e de construção da minha identidade profissional.

### 3.1. Contexto educativo

O contexto educativo que me foi atribuído para a realização da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, pertence ao distrito de Leiria, que segundo a fonte INE (2023) suporta 470 895 habitantes e tem uma área de 3506 km<sup>2</sup>, sendo o 13.º maior distrito de Portugal. Leiria tem 110 freguesias distribuídas por 16 concelhos: Alcobaça, Alvaiázere, Ansião, Batalha, Bombarral, Caldas da Rainha, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Leiria, Marinha Grande, Nazaré, Óbidos, Pedrogão Grande, Peniche, Pombal e Porto de Mós.

A União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes tem vários locais considerados património histórico e religioso como é exemplo, em Leiria, o Castelo bem como as suas

muralhas, a Sé, o Convento de Sto. António dos Capuchos, o Padrão da Ponte dos 3 Arcos, que data ao século XX, na freguesia de Pousos, a Igreja Paroquial dos Pousos e a Capela do Vidigal, na freguesia da Barreira, a Capela da Mourã, a Igreja da Barreira e o Jardim do Visconde e na freguesia de Cortes, a nascente do Rio Lis, a Capela da Senhora do Monte e Nichos na Abadia, no Alqueidão e nas Cortes. No que diz respeito a serviços para a comunidade, a União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes tem à disposição vários supermercados, restaurantes e serviços de prestação de cuidados de saúde, bem como outras infraestruturas de serviços sociais. A instituição onde fui atribuída está situada num bairro social, sendo predominante a presença de edifícios para habitação.

### 3.1.1. A instituição e a sala de atividades

Este Jardim de Infância (JI) em que vivenciei a última Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar é uma escola pública. E está inserido num estabelecimento pertencente ao Agrupamento que tem também 1º Ciclo do Ensino Básico. Este JI, segundo o Projeto Educativo (2018-2022) conta com 60 crianças, 3 educadoras de infância, 3 assistentes operacionais e 3 colaboradoras de apoio às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O mesmo conta, ainda, com diversas atividades extracurriculares que seguem as OCEPE (2016), como são disso exemplo a música e a dança, lecionadas por professores das respetivas áreas.

Relativamente aos espaços que constituem a Instituição, este é constituído por dois edifícios, o que concerne ao Jardim de Infância e o que contempla o 1º ciclo do Ensino Básico, além destes, existe ainda um edifício comum do qual faz parte um salão polivalente, o refeitório e a cozinha/copa.

O edifício do JI foi construído de raiz e é constituído por três salas de atividades: a sala vermelha, a sala verde e a sala laranja, uma biblioteca, uma sala de apoio às terapias da fala e ocupacional, duas casas de banho para crianças e uma casa de banho para adultos.

A área exterior contém um extenso parque verde e algumas zonas ao ar livre cobertas, contém ainda uma zona de jardinagem, uma área desportiva e uma horta pedagógica, denota-se que todo este espaço está muito bem cuidado. Todas as salas têm livre acesso ao espaço exterior, o que se torna uma mais-valia uma vez que este é dotado de zonas

apropriadas a todas as salas, como um parque de pavimento onde se encontram dois escorregas e uma área de escalada; uma casinha com uma caixa de areia; muita terra e muita areia para explorar; um campo de futebol e uma área mais ampla com várias sombras direcionadas para o Jardim de Infância, mas também para os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à Sala Vermelha, esta é constituída por várias áreas nas quais existem limites de ocupação: o tapete – onde é feito o acolhimento, bem como as reuniões de grande grupo; a casinha/jogo simbólico (ocupação máxima de 5 crianças); a garagem/jogos de chão (ocupação máxima de 3 crianças); os jogos de mesa (ocupação máxima de 6 crianças); a biblioteca (ocupação máxima de 2 crianças); a mesa da plasticina (ocupação máxima de 2 crianças); a mesa das expressões (ocupação máxima de 6 crianças); e a mesa da escrita (ocupação máxima de 6 crianças).

### 3.1.2. O grupo de crianças

O grupo com o qual estagiei era composto por 20 crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Tratava-se de um grupo dinâmico e entusiasta, que demonstrava grande interesse nas tarefas propostas, procurando iniciar de imediato cada atividade que lhes era apresentada. No quotidiano, as rotinas assumiam particular relevância, na medida em que favoreciam o desenvolvimento da autonomia.

No que respeita à alimentação, a instituição fornecia diariamente leite simples e bolachas, ainda que, ocasionalmente, a Câmara Municipal disponibilizasse também fruta para o consumo das crianças. Existia igualmente a possibilidade de trazerem lanches de casa. As refeições principais incluíam sopa, prato, fruta ou gelatina e água, sendo de notar que, de uma forma geral, todas as crianças revelavam autonomia neste momento do dia.

O grupo evidenciava ainda sentido de responsabilidade na arrumação da sala e, em termos de motricidade, todas as crianças demonstravam facilidade na execução de movimentos grossos e finos. No que concerne à linguagem, todas conseguiam expressar-se, embora algumas apresentassem um discurso menos perceptível, apesar de compreenderem as mensagens transmitidas pelos adultos. Para dar resposta a estas necessidades, duas

crianças beneficiavam de acompanhamento especializado ao nível da terapia da fala, complementado por apoio da educação especial e terapia ocupacional.

O grupo, considerado heterogéneo, integrava crianças entre os três e os seis anos de idade. A sala contava com a orientação de uma educadora cooperante e de uma assistente operacional, e, em determinadas ocasiões, com a presença de outra educadora em regime de substituição. Para além da equipa regular, estavam ainda envolvidos técnicos especializados — uma educadora de educação especial, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional — que acompanhavam, em particular, duas crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo, respondendo às suas necessidades educativas específicas.

### 3.2. Documentação Pedagógica

Aquando da realização desta Prática Pedagógica, deparei-me com a questão da avaliação, que se revelou indissociável da documentação pedagógica. Embora já tivesse ouvido falar sobre este conceito, foi apenas nesta experiência que compreendi o seu verdadeiro alcance e a forma como se operacionaliza no quotidiano da educação de infância. Documentar não é apenas observar e registar; implica interpretar, dar sentido e tornar visível o processo de aprendizagem, permitindo que a avaliação se construa de forma autêntica e contextualizada.

Na opinião de Gandini e Edwards (2001), a documentação pedagógica constitui uma ferramenta essencial para avaliar não apenas os produtos finais, mas sobretudo os percursos que as crianças realizam para chegar ao conhecimento. Também Dahlberg et al. (2003) sublinham que a documentação só se torna pedagógica quando os registos são analisados e interpretados, promovendo a reflexão crítica do educador. Desta forma, a documentação pedagógica adquire valor como estratégia de avaliação, porque permite compreender de forma aprofundada os progressos, interesses e necessidades das crianças.

No decurso da minha prática, procurei recorrer a diferentes formas de documentação, como registos fotográficos, notas de campo e produções das próprias crianças. A opção por estes instrumentos prendeu-se com a necessidade de captar não apenas o resultado final, mas também os processos intermédios, as interações estabelecidas, as estratégias

usadas e até as dificuldades sentidas. Estes registos eram posteriormente revisitados, de forma a refletir sobre o que tinha acontecido, reinterpretar os dados e identificar aspetos a melhorar.

Recordo, por exemplo, o momento em que as crianças exploraram materiais naturais no exterior. Através da fotografia e das anotações, foi possível observar não só o entusiasmo demonstrado, mas também os diferentes modos de exploração — umas crianças juntavam folhas por cores, outras construía torres com pedras, enquanto algumas se limitavam a observar os colegas. Esta diversidade de estratégias deu-me pistas para compreender o nível de desenvolvimento de cada criança e planear atividades futuras que ampliassem essas descobertas.

Percebi, assim, que a documentação foi um recurso central de avaliação durante a PP. Ao integrar os registos nos portefólios individuais, tornou-se possível acompanhar o percurso de cada criança, visitar experiências, partilhar com a equipa educativa e com as famílias e, sobretudo, valorizar as aprendizagens únicas de cada uma. A documentação, neste sentido, não se limitou a ser um arquivo de acontecimentos, mas transformou-se num instrumento de diálogo, de reflexão e de tomada de decisão pedagógica, apoiando tanto o desenvolvimento das crianças como o meu próprio crescimento enquanto futura educadora.

### 3.3. O papel da reflexão no desempenho profissional do educador

Segundo Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996), a função do pensamento reflexivo é a de transformar situações complexas em situações claras e ordenadas, permitindo ao educador interpretar, reelaborar e dar resposta aos desafios do seu quotidiano profissional. Também Perrenoud (2002) defende que a prática reflexiva é condição essencial para a profissionalização do educador, na medida em que este deve ser capaz de analisar a sua ação, desconstruí-la e reconstruí-la continuamente, ajustando-a às necessidades do grupo de crianças. Nesta linha, Schön (2000) caracteriza a prática reflexiva como uma oportunidade para problematizar a realidade pedagógica, analisando criticamente o que acontece no terreno e mobilizando novas formas de intervenção.

Durante a minha prática pedagógica, compreendi que a reflexão não se esgota no momento final, mas acompanha cada etapa do processo. No início, refletir ajudava-me a

superar inseguranças e a encontrar soluções para os desafios quotidianos. Recordo, por exemplo, as primeiras semanas em que me questioneei sobre a falta de tempo para o brincar livre. A reflexão nesse momento — ainda que pré-reflexiva, como refere Dewey (1910) — levou-me a perceber que as rotinas, que inicialmente via como “tempos mortos”, eram também momentos de aprendizagem, de desenvolvimento da autonomia e de socialização.

À medida que o semestre foi avançando, o espírito reflexivo permitiu-me identificar fragilidades na minha intervenção, sobretudo ao nível da planificação. Depois de analisar os feedbacks da educadora cooperante e da professora supervisora, consegui reformular intenções e estratégias, dando resposta de forma mais ajustada aos interesses das crianças. Esta capacidade de reelaboração aproxima-se do que Dewey descreve como fases da ação reflexiva: da identificação de um problema, à pesquisa de soluções, passando pela verificação da sua adequação na prática.

Por outro lado, a reflexão pós-ação ajudou-me a reorganizar a minha prática com maior tranquilidade. Após algumas intervenções em que senti que o grupo não aderiu como esperado, procurei rever as minhas estratégias e incluir propostas mais próximas dos interesses das crianças, como atividades que envolviam surpresa e suspense. Esse exercício de repensar a ação, sistematizado nas minhas reflexões escritas, corresponde à atitude de responsabilidade e empenho mencionada por Dewey (1910) e ao compromisso ético que, segundo Roldão (2000), deve acompanhar o educador ao conceber a prática como campo de saber próprio.

Finalmente, reconheço que estas reflexões me permitiram crescer não apenas como futura profissional, mas também como pessoa. Aprendi a assumir fragilidades, a aceitar o erro como oportunidade de aprendizagem e a valorizar o trabalho colaborativo com a equipa pedagógica. Tal como afirma Alarcão (2000), a prática reflexiva não é apenas uma competência técnica, mas uma postura que exige abertura, espírito crítico e solidariedade profissional.

Assim, as reflexões escritas que fui desenvolvendo ao longo dos três semestres foram um instrumento fundamental para dar sentido ao meu percurso. Ajudaram-me a transformar dúvidas em aprendizagens, dificuldades em estratégias e incertezas em confiança,

confirmando que a prática reflexiva é a chave para o desenvolvimento de uma identidade profissional consciente, crítica e em constante evolução.

## Parte II – dimensão investigativa

O presente ensaio investigativo emerge do contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II e integra o enquadramento teórico do estudo, a metodologia utilizada, a pergunta de partida e respetivos objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, os procedimentos adotados, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões decorrentes da investigação realizada.

Este estudo enquadra-se numa linha de investigação valorizadora da importância de formar precocemente leitores. Especificamente foi tido como referência o estudo elaborado por **Rodrigues (2020)**, que reflete sobre a prática educativa em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com especial foco no desenvolvimento da compreensão leitora. Este estudo tem por referência a abordagem defendida por Serge Terwagne (2012), que propõe a promoção de uma atitude questionadora por parte das crianças em torno da literatura infantil, favorecendo a construção do sentido através do diálogo em torno do texto.

Partindo destes pressupostos, o presente estudo tem como principal objetivo compreender **de que forma podem os fantoches constituir-se como mediadores para promover o envolvimento das crianças com as histórias ouvidas**, permitindo, assim, repensar a utilização deste recurso como uma estratégia pedagógica potenciadora da curiosidade, da expressão oral e do gosto pela literatura.

### 1. Enquadramento teórico

#### 1.1. Compreensão leitora

A compreensão leitora, entendida como a capacidade de atribuir sentido ao que se ouve ou lê, começa a desenvolver-se muito antes do momento formal da aprendizagem da leitura (Viana & Ribeiro, 2017). Em contexto de Educação Pré-Escolar, esta competência é desenvolvida através de práticas de leitura e de comunicação oral e escrita, como a escuta ativa de histórias, a antecipação de acontecimentos, a interpretação de imagens e a expressão oral em torno dos conteúdos narrados. Segundo Silva (2010), o desenvolvimento da compreensão leitora nesta fase não está dependente do domínio do

código escrito, mas sim da inserção das crianças em experiências significativas e partilhadas com a linguagem.

O contacto precoce com os livros e a mediação do adulto durante as leituras favorecem a construção de sentido e desenvolvem a linguagem oral, como referem Teberosky e Colomer (2007). Estas autoras sublinham, igualmente que, nesta etapa, a leitura deve ser promovida como uma prática social e cultural, na qual a criança é reconhecida como agente ativo na construção de significados. É através da oralidade que a criança testa hipóteses, organiza pensamentos, coloca questões e desenvolve um olhar interpretativo sobre o texto, mesmo antes de o conseguir ler convencionalmente.

O papel do educador é fundamental neste processo. Cabe-lhe criar contextos ricos em linguagem, capazes de motivar a participação ativa das crianças em momentos de leitura partilhada. Como afirma Cruz (2012), o educador deve adaptar a sua intervenção às características do grupo, promovendo interações significativas que favoreçam o envolvimento, a curiosidade e a capacidade de interpretação. Ao escutar, questionar, comentar e valorizar as respostas das crianças, o educador posiciona-se como mediador da construção de sentido. Esta mediação torna-se ainda mais relevante quando se recorre a estratégias complementares como a dramatização, a utilização de materiais visuais ou o uso de fantoches.

O brincar simbólico assume aqui um papel central. Ao representar personagens, reconstruir histórias ou criar novas narrativas, a criança está a reorganizar cognitivamente os elementos do texto, desenvolvendo competências narrativas e comunicativas. Goldschmied e Jackson (2007) sublinham que a manipulação de materiais no contexto do brincar heurístico e simbólico estimula a imaginação, a linguagem e a criatividade. Neste âmbito, os fantoches revelam-se recursos particularmente eficazes, uma vez que promovem a participação ativa da criança e facilitam a sua expressão emocional e linguística. Segundo Terwagne (2012), os fantoches funcionam como mediadores do discurso e podem ajudar as crianças a exteriorizar pensamentos, levantar questões e elaborar interpretações em torno das histórias ouvidas, favorecendo, assim, o desenvolvimento da compreensão leitora.

Rodrigues (2020) confirma que as práticas educativas que estimulam o questionamento, a verbalização e o diálogo em torno do texto contribuem para uma leitura mais reflexiva,

potenciadora de aprendizagens mais significativas e autónomas. Deste modo, a compreensão leitora na Educação Pré-Escolar constrói-se numa articulação entre a escuta ativa, a linguagem oral, a mediação do adulto e as múltiplas formas de expressão da criança, entre as quais o brincar simbólico assume lugar de destaque.

## 1.2. Modelo Interativo da Leitura

Criar condições educativas para o envolvimento da criança com os livros pressupõe pensar uma intervenção que favoreça a compreensão da criança, como referido no ponto anterior. Neste sentido, importa dar destaque aos modelos teóricos subjacentes à ação didática apresentada no âmbito do estudo que se apresenta neste relatório.

O modelo interativo da leitura surgiu como uma tentativa de ultrapassar as limitações das perspetivas unidimensionais anteriores — os modelos ascendentes, centrados na decodificação de símbolos gráficos, e os modelos descendentes, centrados na ativação de conhecimentos prévios do leitor. Autores como Rumelhart (1977) e Stanovich (1980) propuseram uma visão mais integradora, na qual a leitura é entendida como um processo interativo e recíproco entre múltiplas fontes de informação.

De acordo com esta perspetiva, o leitor constrói significado a partir da interação simultânea entre o texto e os seus conhecimentos prévios (linguísticos, semânticos, contextuais e culturais). A leitura é, assim, um processo de natureza cognitiva e inferencial, no qual diferentes níveis de informação (gráfica, fonológica, sintática, semântica e pragmática) se interligam de forma dinâmica (Stanovich, 1980; Kintsch & van Dijk, 1978).

Neste modelo, a leitura deixa de ser uma simples descodificação e passa a ser entendida como um ato interativo, em que o leitor mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e monitoriza continuamente a sua compreensão. Giasson (1993) reforça esta visão ao sublinhar que a leitura é um processo ativo, exigindo a integração de diferentes níveis de informação — gráfica, fonológica, sintática, semântica e pragmática — que se articulam de forma dinâmica para atribuir sentido ao texto. Também Viana (2010) destaca que a compreensão leitora depende da interação entre o texto e o leitor, sendo fundamental o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam inferir,

questionar e construir significado de forma autónoma. Assim, a leitura implica um envolvimento ativo do leitor, que mobiliza os seus conhecimentos prévios, emoções, valores, interesses e expectativas para atribuir sentido ao texto. Cada ato de leitura é, portanto, único e irrepetível, porque depende do momento, do contexto e da identidade de quem lê (Silva, 2010).

No caso das crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), esta conceção mostra-se especialmente relevante, pois ajuda a compreender que o ato de ler, no sentido lato do termo, envolve a ativação de hipóteses, a antecipação de sentidos, a interpretação de imagens, o reconhecimento de estruturas narrativas e a relação com experiências de vida (Silva, 2010; Martins, 2013). Quando uma criança acompanha a leitura de uma história, formula previsões sobre o que vai acontecer, interpreta ilustrações, relaciona palavras conhecidas com imagens e mobiliza o seu conhecimento do mundo para compreender a narrativa. Toda esta dinâmica de relação com o texto corresponde a processos interativos de construção do significado, e consequentemente de compreensão.

Assim, o modelo interativo valoriza práticas pedagógicas que proporcionem às crianças o contacto com textos diversificados e significativos, que estimulem tanto a atenção aos elementos gráficos da escrita como o desenvolvimento de estratégias de compreensão. Em contexto de educação de infância, tal traduz-se em situações como a leitura dialogada, a exploração de livros de imagens, a dramatização de histórias ou a utilização de fantoches como mediadores, onde as crianças são chamadas a participar ativamente na construção do sentido (Dias, 2009; Martins, 2013).

O papel do educador é, por isso, fundamental enquanto mediador da interação entre a criança e o texto. Cabe-lhe criar oportunidades que potenciem a articulação entre o código escrito e os conhecimentos prévios das crianças, incentivando-as a questionar, prever, confirmar e reformular interpretações. Desta forma, favorece-se o desenvolvimento gradual da consciência fonológica, da compreensão narrativa e do gosto pela leitura, preparando o terreno para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Silva, 2010).

Em síntese, o modelo interativo da leitura sublinha que ler é um processo de integração de múltiplas fontes de informação, no qual o leitor é ativo, constrói hipóteses, formula interpretações e ajusta constantemente o seu entendimento. Esta perspetiva oferece um enquadramento sólido para práticas pedagógicas em educação de infância, pois reconhece

a criança como sujeito ativo na construção do significado e promove experiências de leitura ricas, dialógicas e contextualizadas.

### 1.2.1. Modelo transacional da leitura

O modelo transacional da leitura, desenvolvido por Louise Rosenblatt (1994), é uma das principais referências teóricas para compreender o ato de ler, concebendo-o como um processo dinâmico e recíproco, no qual texto e leitor contribuem conjuntamente para a construção do significado (Rosenblatt, 1994).

Rosenblatt (1994) sublinha ainda que esta transação pode assumir diferentes orientações. Por um lado, encontra-se a postura eferente, em que a atenção do leitor se centra naquilo que será retirado do texto para posterior utilização — informação, dados, instruções ou factos. Por outro lado, identifica-se a atitude estética, em que o leitor privilegia a vivência da experiência literária, o prazer do texto, a evocação de imagens, sons, sentimentos e associações pessoais. Estas duas orientações não são mutuamente exclusivas; pelo contrário, coexistem em graus variáveis, dependendo do contexto de leitura, da finalidade do leitor e das propostas pedagógicas em que o ato de ler se insere (Rosenblatt, 1994; Martins, 2013).

No âmbito da educação de infância, o modelo transacional revela-se particularmente relevante. Através dele, compreende-se que a leitura não deve ser vista apenas como uma competência técnica a adquirir futuramente, mas sim como um processo comunicativo e experiencial (Silva, 2010). Quando se lê uma história em grupo, por exemplo, não é apenas a narrativa escrita que importa, mas também a forma como as crianças se relacionam com ela: as perguntas que fazem, as emoções que manifestam, os significados que partilham e as ligações que estabelecem com o seu quotidiano. Assim, cada criança pode construir sentidos próprios e, ao mesmo tempo, enriquecer a experiência coletiva através do diálogo e da partilha com os pares e com o adulto (Dias, 2009; Martins, 2013).

Neste sentido, o papel do educador é fundamental, não apenas como mediador do acesso ao texto, mas como facilitador de experiências significativas de leitura. Cabe-lhe criar condições para que a leitura se torne uma atividade viva, dialógica e socializadora, em que a multiplicidade de interpretações seja acolhida e valorizada (Martins, 2013). Ao promover a escuta ativa, a troca de perspetivas e a exploração estética do texto, o educador

contribui para que a criança desenvolva não só competências linguísticas e cognitivas, mas também capacidades de reflexão crítica, criatividade e sensibilidade literária (Silva, 2010).

Em síntese, o modelo transacional da leitura destaca a importância de considerar o leitor como sujeito ativo e o texto como um espaço aberto de possibilidades, em constante diálogo com a experiência de quem o lê (Rosenblatt, 1994). Esta conceção oferece um enquadramento sólido para práticas pedagógicas que pretendam formar leitores participativos, críticos e sensíveis, desde a primeira infância.

### 1.3. Critérios de escolha de textos

Pensar sobre os critérios de escolha de recursos, a mobilizar em contexto educativo, é uma das tarefas mais relevantes de um educador de infância. Neste sentido, a seleção das histórias para o estudo que se apresenta foi orientada por critérios pedagógicos e literários que visam promover a participação ativa das crianças, estimular a compreensão e proporcionar experiências significativas de contacto com a literatura. Estes critérios foram aplicados de forma progressiva, avançando de textos mais simples para narrativas mais complexas, de modo a respeitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças entre os três e os seis anos. Balça (2013) salienta a importância de ajustar os textos ao nível de desenvolvimento infantil para potenciar não apenas a compreensão narrativa, mas também a motivação e o prazer pela leitura.

Entre os critérios privilegiados destacou-se, em primeiro lugar, a adequação etária, garantindo que os textos correspondiam às competências cognitivas e linguísticas próprias da idade pré-escolar. Em segundo lugar, foi considerado o universo próximo das crianças, favorecendo narrativas com personagens e situações familiares, tal como recomenda Balça (2013), sendo que Abramovich (1997) evidencia o apelo particular de histórias com animais para esta faixa etária. No que respeita à complexidade da ação, privilegiaram-se histórias com enredos lineares e poucas peripécias, de forma a facilitar a compreensão da sequência narrativa e a estimular a capacidade de antecipação, aspetos já destacados por Silva (2010) como essenciais para a aquisição da competência narrativa.

Também o critério linguístico foi central, optando-se por textos com frases curtas, sintaxe simples e vocabulário acessível, tal como defende Balça (2013), permitindo que a

mediação leitora decorra de forma fluida e que as crianças possam participar ativamente na reconstrução do enredo. Por fim, a dimensão estética foi igualmente considerada, valorizando a presença de ilustrações, que Ramos (2013) caracteriza como elemento fundamental para a construção de sentidos, para o estabelecimento de vínculos afetivos com o texto e para a captação da atenção dos leitores emergentes.

A importância de uma seleção criteriosa é reforçada por Cardoso e Balça (2017), que apontam que as práticas de leitura em idade pré-escolar moldam as concepções que as crianças desenvolvem sobre o ato de ler e escrever. Assim, ao selecionar histórias diversificadas e adequadas ao seu desenvolvimento, possibilitou-se às crianças experiências literárias ricas, fortalecendo o seu interesse, a sua curiosidade e a sua confiança enquanto ouvintes e futuros leitores.

## 2. Metodologia

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

### 2.1. Pergunta de partida e objetivos da investigação

O presente ensaio investigativo surgiu do interesse espontâneo demonstrado pelas crianças em relação às histórias lidas e trabalhadas no decorrer da Prática Pedagógica. A atenção, curiosidade e envolvimento expressos durante os momentos de leitura partilhada com fantoches despertaram a vontade de compreender mais profundamente como as crianças comunicam e refletem sobre as narrativas que escutam.

A conceção teórica deste estudo apoia-se no trabalho de Rodrigues (2020), que investigou o papel dos fantoches como mediadores da linguagem e da compreensão literária na educação pré-escolar. O seu estudo foi desenvolvido a partir dos contributos de Terwagne (2012), que defende a leitura literária como um processo dialógico, em que as crianças são incentivadas a colocar questões sobre o texto e sobre si próprias como leitoras, mesmo

antes de dominarem a leitura convencional. Terwagne sublinha o valor de uma mediação sensível, onde a escuta, o corpo e a imaginação são mobilizados para dar sentido ao texto.

Deste modo, o presente estudo inscreve-se nesta linha de continuidade teórica e metodológica, centrando-se na exploração da linguagem oral emergente através da mediação expressiva com fantoches. Com base nesta perspetiva, foi formulada a seguinte questão de partida:

De que forma podem os fantoches ajudar as crianças a conversar sobre as histórias ouvidas?

Com o objetivo de responder a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

1. **Identificar os fantoches utilizados pelas crianças** para expressar ideias, sentimentos ou interpretações sobre as histórias;
2. **Conhecer os modos como as crianças brincam com os fantoches**, integrando linguagem verbal, gestual e simbólica para recontar ou comentar as histórias ouvidas;
3. **Refletir sobre as potencialidades educativas** das práticas de leitura mediada com fantoches e sobre as implicações destas experiências na prática profissional do educador de infância.

## 2.2. Natureza da investigação

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

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

Deste modo, para este ensaio investigativo utilizei como método de pesquisa o estudo de caso. Este tipo de estudo pretende proporcionar um conjunto de ideias para promover uma

discussão sobre a investigação, não necessitando por isso de uma interpretação completa (Yin, 2010), pois “os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos (...) ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (Yin, 2010, p. 36).

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

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

Em virtude dos objetivos delineados, optei por realizar um estudo qualitativo de carácter descritivo, dado que apresenta “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno” (Gil, 2008, p. 28). Ademais, os dados que irão ser recolhidos “são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) o que vem reforçar a natureza qualitativa da investigação.

Para além do estudo assumir uma natureza qualitativa, adota uma metodologia de investigação e pesquisa específica, intitulada Design-Based Research (DBR), que pode ser utilizada em investigações qualitativas como quantitativas (Nobre, Mallmann, Mazzardo & Martin-Fernandes, 2017). A sua aplicação deriva do facto de partilhar com estes tipos de investigação a sua forma de intervir e o interesse em estudar inovações educacionais (Ponte, Carvalho, Mata-Pereira & Quaresma, 2016).

Deste modo, segundo Bell (1993), é de evidenciar que enquanto “Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles.” (p.19-20), “Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em

compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p. 20), o que comprova a abordagem qualitativa desta investigação.

### 2.3. Participantes

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

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

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

Deste modo, os participantes selecionados foram seis crianças: duas do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os nomes destas crianças participantes são fictícios de forma a proteger e salvaguardar a identidade das mesmas, pois *todas as informações recolhidas sobre os participantes durante o decurso de uma investigação são estritamente confidenciais* (Sousa, 2009, p.35).

Assim sendo, os participantes selecionados foram:

- A Filipa, uma menina de 5 anos, que apresentava facilidade na comunicação oral e na compreensão. Mostrava também gosto por ouvir histórias e muita capacidade em formular e responder a questões;
- A Cátia, uma menina de 6 anos, que apresentava características a nível da expressão e compreensão oral bastante desenvolvidas comparativamente às do restante grupo de crianças. Apresentava também um acentuado gosto por histórias e manifestava muita curiosidade por saber mais;
- O Nuno, um menino de 5 anos, que apresentava um nível de expressão e compreensão oral corretos e desenvolvidos, era um menino bastante agitado e com um comportamento perturbador. Gostava de ouvir histórias e no momento em que ouvia as mesmas, mostrava-se bastante mais calmo;
- A Mariana, uma menina de 4 anos, que apresentava um nível de discurso oral correto, contudo a nível da compreensão algumas dificuldades. Mostrava-se agitada e distraída no momento das histórias, o que dificultava a sua compreensão;
- O Miguel, um menino de 3 anos, que apresentava um nível de discurso e de compreensão elevado, contudo era uma criança muito tímida. Gostava de ouvir histórias, mas não se costumava manifestar relativamente às mesmas;
- A Catarina, uma menina de 4 anos, que apresentava um nível de compreensão oral correto, contudo era muito tímida e raramente participava. Gostava de ouvir histórias, contudo era difícil perceber se as compreendia, pois não se posicionava em relação às mesmas.

#### 2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a realização deste ensaio investigativo foi necessário recolher os dados provenientes das tarefas propostas aos participantes. *Todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador* (Coutinho, 2011, p. 99). Deste modo, foi necessário recolher informação diversa e, como forma de recolha de dados, foram utilizados diferentes técnicas e instrumentos. Assim, na recolha de dados para este ensaio investigativo, utilizou-se a observação participante. Todas as sessões foram áudio-gravadas o que permitiu obter registos mais detalhados e descritivos acerca das ações e interações das crianças durante as sessões, permitindo uma análise mais profunda do sucedido.

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

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

Para recolher os dados foram realizados registos audiovisuais, fotográficos e notas de campo. Os registos audiovisuais permitem que o observador possa, durante o estudo, *observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes* (Sousa, 2009, p.200). Os registos fotográficos (fotografias) permitem recolher *fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente* (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Relativamente às notas de campo estas, “podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (...) (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

## 2.5. Procedimentos

A intervenção pedagógica foi organizada em torno da leitura mediada de histórias com recurso a fantoches, tendo como principal objetivo a participação das crianças, nomeadamente promovendo a oralidade, a escuta ativa e a construção de sentido por parte das crianças. Para o efeito, foram realizadas sete sessões na biblioteca da escola, cada uma com a duração média de uma hora e envolvendo grupos de seis crianças.

A opção por desenvolver as atividades neste espaço específico deveu-se ao ambiente mais intimista e estimulante da biblioteca, que favorece a concentração, a escuta atenta e a valorização do livro como objeto cultural (Mata, 2008). Durante as sessões, foram utilizados registos videográficos e notas de campo, de forma a documentar as interações das crianças, possibilitando uma análise posterior mais rigorosa.

Cada sessão foi organizada em três momentos principais: (1) apresentação dos fantoches e das suas funções comunicativas, (2) leitura expressiva da história e (3) modelação seguida da participação individual das crianças. No início, eram introduzidos cinco fantoches, cada um representando uma função de participação oral: o **Polvo recontador de histórias**, responsável por sintetizar e recontar a narrativa; o **Sapo dos porquês**, que incentivava a formulação de questões explícitas ou implícitas; a **Ovelha das situações já vividas**, que permitia estabelecer relações entre a história e experiências pessoais; o **Porco dos sentimentos e opiniões**, orientado para a expressão de emoções e opiniões; e o **Macaco das histórias já lidas**, que favorecia a intertextualidade ao relacionar a história em questão com outras já conhecidas.

Após a apresentação dos fantoches, procedia-se à leitura expressiva da história, realizada de forma pausada, com entoação adequada e acompanhada das respetivas ilustrações. Segundo Sim-Sim (2009), a leitura em voz alta contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, estimulando a atenção, a memória e a compreensão narrativa. As histórias foram selecionadas de forma progressiva, desde narrativas mais simples até enredos mais complexos, ajustando-se ao nível de desenvolvimento das crianças, tal como defende Balça (2013).

Seguia-se a fase de participação das crianças, iniciada com um exemplo dado pelo adulto com um dos fantoches, sem antecipar os conteúdos da história. Posteriormente, cada criança podia escolher livremente o fantoche cuja função pretendia explorar, produzindo a sua intervenção oral. As escolhas podiam repetir-se entre sessões ou entre crianças, desde que o conteúdo fosse coerente com a função do fantoche selecionado. Antes de cada leitura, as funções dos fantoches eram lembradas, reforçando a consistência metodológica.

Na primeira sessão, foi introduzido apenas o **Polvo recontador de histórias**, uma vez que esta função implicava maior capacidade de organização narrativa e de síntese, sendo considerada a mais complexa. Este momento inicial permitiu aprofundar a compreensão desta função antes da introdução progressiva dos restantes fantoches nas sessões seguintes.

O recurso a fantoches revelou-se fundamental para estimular o jogo simbólico e potenciar a participação das crianças. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar constitui um

espaço privilegiado de desenvolvimento, permitindo que as crianças expressem significados, explorem papéis sociais e ampliem as suas capacidades linguísticas. Nesta linha, Ramos (2013) reforça a relevância do livro ilustrado e da mediação lúdica como facilitadores da construção de sentidos, favorecendo a implicação afetiva e a escuta ativa.

Assim, a intervenção pedagógica assentou numa metodologia consistente, que combinou a leitura mediada de histórias com a utilização de fantoches, valorizando a oralidade, a escuta e a participação ativa, e integrando dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil: brincar, linguagem, simbolismo e interação social.

Cronograma das atividades:

| <b>Data</b>            | <b>História</b>                           | <b>Procedimento</b>              |
|------------------------|---|----------------------------------|
| 29 de novembro de 2023 | <i>Corre, corre cabacinha!</i>            | Lida para os seis participantes; |
| 5 de dezembro de 2023  | <i>A surpresa de Handa</i>                | Lida para os seis participantes; |
| 6 de dezembro de 2023  | <i>Agora não, dona loba</i>               | Lida para os seis participantes; |
| 11 de dezembro de 2023 | <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i> | Lida para os seis participantes; |
| 12 de dezembro de 2023 | <i>Os três porquinhos</i>                 | Lida para os seis participantes; |
| 13 de dezembro de 2023 | <i>A zebra camila</i>                     | Lida para os seis participantes; |
| 8 de janeiro de 2024   | <i>O livro dos porquinhos</i>             | Lida para os seis participantes; |

Após a realização das sessões, procedi à transcrição dos vídeos e à organização dos dados recolhidos através das mesmas de modo a conseguir tratar e analisar os dados.

## 2.6. Apresentação dos dados

### 2.6.1. Frequência da utilização dos fantoches

A apresentação da frequência de utilização dos fantoches justifica-se pelo facto de permitir compreender não apenas as preferências das crianças, mas também os processos cognitivos e comunicativos mais evidentes ao longo das sessões. A escolha repetida de determinadas funções revela, como defende Vygotsky (1998), os contextos em que a criança se sente mais competente e segura, dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, enquanto evita funções que exigem maior esforço cognitivo.

Os dados (Quadro 1 – Anexo 1) mostram uma clara preferência pelo Polvo recontador de histórias (15 utilizações), seguido pelo Macaco das histórias já lidas e pela Ovelha das situações já vividas (6 utilizações cada). Por último, o Porco dos sentimentos/opiniões e o Sapo dos porquês registaram apenas 4 escolhas cada.

Este padrão confirma a relevância do reconto como atividade central em idade pré-escolar, permitindo à criança reorganizar mentalmente a sequência dos acontecimentos e assumir simbolicamente o papel de narrador. Giasson (1993) sublinha que o reconto é uma estratégia essencial para a compreensão leitora, pois envolve memória, sequencialidade e interpretação. Também Balça (2013) defende que a adequação das propostas às competências linguísticas favorece o envolvimento e a motivação. Balça (2013) refere ainda que o reconto constitui um eixo fundamental da competência narrativa, por favorecer a organização sequencial, a memória e a capacidade de síntese. Do mesmo modo, Giasson (1993) destaca que a compreensão leitora se constrói através da reconstrução das unidades narrativas, e Viana (2006) acrescenta que o reconto potencia a apropriação ativa da linguagem.

As opções pelo Macaco (Macaco das histórias já lidas) e pela Ovelha (Ovelha das situações já vividas), com 6 utilizações, são igualmente relevantes, pois traduzem a capacidade emergente de relacionar histórias entre si ou de articular narrativas com experiências pessoais. Segundo Teberosky e Colomer (2003), este tipo de operações corresponde a níveis mais avançados da literacia emergente, em progressiva construção nesta etapa.

O macaco implicava reconhecer semelhanças e diferenças entre histórias, promovendo intertextualidade, competência que, segundo Teberosky e Colomer (2003), marca o desenvolvimento da literacia emergente ao ampliar repertórios e criar redes de significado. Já a ovelha remetia para a relação entre o enredo e experiências pessoais. Como refere Ramos (2013), esta associação reforça a dimensão afetiva da leitura, na medida em que o envolvimento emocional favorece a compreensão e a recordação. A perspetiva de Rosenblatt (1994) ajuda a compreender esta dinâmica, ao defender que a leitura resulta da transação entre texto e experiência pessoal do leitor.

As escolhas menos frequentes, com 4 utilizações (Porco dos sentimentos e das opiniões e o Sapo dos porquês), implicavam maior grau de abstração – expressar sentimentos, opinar ou formular perguntas. Como refere Jolibert (1994), este tipo de participação exige pensamento reflexivo, que nem sempre surge espontaneamente em idade pré-escolar, exigindo um amadurecimento linguístico e cognitivo que se desenvolve gradualmente. Contudo, estas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento da literacia crítica e da relação ativa com os textos (Rosenblatt, 1994).

Assim, a frequência das escolhas evidencia que as crianças tenderam a privilegiar atividades em que sentiram mais segurança, dominavam melhor as competências envolvidas (reconto), evitando funções que implicavam processos mais abstratos (opiniões e perguntas). Este resultado, como será retomado na análise posterior, reforça a importância de planear práticas graduais, que avancem do mais simples para o mais complexo, em consonância com a perspetiva da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998). Deste modo, este ponto 2.6.1 constitui uma primeira leitura quantitativa das escolhas, que será complementada, mais à frente, por uma análise qualitativa sobre a forma como as crianças interagiram com os fantoches e as histórias.

- **Sessão 1** – (29 de novembro de 2023 – Corre, corre cabacinha!)

A primeira sessão assumiu um carácter eminentemente introdutório, centrando-se na familiarização das crianças com a dinâmica da leitura mediada por fantoches e com a exigência do reconto narrativo. A utilização exclusiva do Polvo recontador de histórias teve como finalidade proporcionar uma estrutura clara e previsível, facilitando a participação inicial do grupo.

As produções orais evidenciaram níveis muito diferenciados de envolvimento. Algumas crianças revelaram insegurança e dificuldade em iniciar o discurso, como se observa na resposta curta de Miguel:

“Não sei” (Miguel, Sessão 1).

Outras crianças, pelo contrário, demonstraram um domínio mais consolidado da narrativa, realizando recontos extensos e sequencialmente organizados. O Nuno apresentou uma reprodução detalhada do texto, integrando fórmulas repetitivas características da história:

“Cabaça cabacinha, não viste por aí nenhuma velhinha? (...) corre, corre cabacinha, corre, corre cabação” (Nuno, Sessão 1).

Esta diversidade de respostas permitiu identificar diferentes níveis de competência narrativa no grupo, funcionando esta sessão como um momento de diagnóstico inicial.

- **Sessão 2** – (5 de dezembro de 2023 – A surpresa de Handa)

Na segunda sessão observou-se uma maior fluidez discursiva e uma melhor organização sequencial do reconto, evidenciando que as crianças começavam a apropriar-se da estrutura narrativa. A Filipa apresentou um reconto sintético, mas coerente:

“Era uma vez uma menina que chamava-se Handa (...) no fim ficaram muito felizes as duas” (Filipa, Sessão 2).

Para além do reconto, começaram a surgir manifestações avaliativas simples, revelando a emergência de um discurso mais pessoal e subjetivo. A Catarina expressou a sua apreciação da história de forma direta:

“Eu gostei da história” (Catarina, Sessão 2).

Estas verbalizações indicam um primeiro afastamento da reprodução literal do texto, abrindo espaço à expressão de sentimentos e opiniões.

- **Sessão 3** – (6 de dezembro de 2023 – Agora não, dona loba)

A terceira sessão revelou um avanço significativo na forma como as crianças atribuíram sentido à narrativa, destacando-se a emergência de relações intertextuais e de associações com experiências pessoais. O Nuno estabeleceu uma comparação entre histórias conhecidas:

“Sim, é porque há um lobo aqui e na outra história” (Nuno, Sessão 3).

Simultaneamente, surgiram associações ao quotidiano das crianças, como exemplifica a intervenção da Catarina:

“Uma vez em casa da avó nasceram uns pintos. Igual ao pato da história” (Catarina, Sessão 3).

Estas produções demonstram uma compreensão que ultrapassa o nível literal da narrativa, evidenciando a capacidade de relacionar diferentes textos e experiências.

- **Sessão 4** – (11 de dezembro de 2023 – A ovelhinha que veio para o jantar)

Na quarta sessão observaram-se intervenções que revelam uma crescente capacidade de questionamento e reflexão sobre a narrativa. A formulação de perguntas, ainda pouco frequente, indica um envolvimento cognitivo mais profundo com o enredo. O Nuno questionou:

“Porque é que o lobo queria comer a ovelhinha se tinha uma sopa de legumes?” (Nuno, Sessão 4).

Esta pergunta evidencia a tentativa de compreender as motivações das personagens, bem como a identificação de incoerências percebidas pela criança, sinalizando um pensamento mais crítico.

- **Sessão 5** – (12 de dezembro de 2023 – Os três porquinhos)

A quinta sessão caracterizou-se por uma maior autonomia das crianças na seleção das funções comunicativas, verificando-se uma diversificação clara das formas de

participação. Para além do reconto, surgiram intervenções argumentativas, nas quais as crianças justificaram as suas opiniões. O Miguel afirmou:

“Construía uma casa! (...) De tijolo. Porque assim o lobo não dava para soprar” (Miguel, Sessão 5).

Este tipo de discurso revela uma articulação entre a narrativa e o raciocínio lógico, demonstrando um avanço na capacidade de justificar escolhas.

- **Sessão 6** – (13 de dezembro de 2023 – A zebra Camila)

Na sexta sessão destacaram-se recontos mais extensos e detalhados, evidenciando um maior domínio da sequência narrativa e da descrição de acontecimentos. O Nuno apresentou uma narrativa longa e organizada:

“Depois encontrou uma serpente que lhe deu uma risquinha amarela (...) depois encontrou a mãe e a mãe deu-lhe uma fitinha para o cabelo” (Nuno, Sessão 6).

Para além da produção oral, observou-se um envolvimento simbólico acrescido, manifestado pelo interesse em rever a história, o que sugere uma ligação afetiva à narrativa.

- **Sessão 7** - (8 de janeiro de 2024 – O livro dos porquinhos)

A última sessão evidenciou a integração das diferentes funções comunicativas trabalhadas ao longo da intervenção. As crianças articularam reconto, avaliação e reflexão, revelando uma maior maturidade discursiva. A Filipa apresentou um reconto com leitura crítica implícita:

“A mulher tinha de fazer tudo sozinha (...) depois eles começaram a ajudar” (Filipa, Sessão 7).

Surgiram igualmente questões que revelam reflexão sobre as relações entre personagens:

“Porque a mãe se foi embora?” (Mariana, Sessão 7).

Esta sessão sintetiza a progressão observada ao longo da intervenção, evidenciando a consolidação das competências de oralidade e compreensão narrativa.

### 2.6.2. Perfis individuais de participação

A análise das escolhas individuais permite compreender as diferentes formas de envolvimento das crianças com as funções comunicativas atribuídas aos fantoches (ver Quadro 1, Anexo A), nas 7 sessões em análise. Observa-se que, embora o grupo no seu conjunto tenha revelado uma forte preferência pelo polvo recontador de histórias, cada criança construiu um percurso próprio.

#### **Miguel**

O Miguel utilizou apenas dois fantoches ao longo das sete sessões: o **Porco dos sentimentos e das opiniões**, em quatro ocasiões, e o **Macaco das histórias já lidas**, nas duas últimas sessões. Esta opção revela uma tendência para a repetição de uma função conhecida, sinal de segurança na atividade, mas também abertura para experimentar novas possibilidades quando se sentiu preparado. O facto de ter escolhido maioritariamente o porco sugere uma predisposição para expressar emoções e opiniões sobre as histórias, aspeto que se enquadra no desenvolvimento da competência socioemocional (Ramos, 2013). A introdução do macaco, por sua vez, evidencia que, numa fase mais avançada, se sentiu capaz de realizar comparações intertextuais, uma função cognitivamente mais exigente (Colomer, 2007).

#### **Mariana**

A Mariana revelou um perfil exploratório, tendo escolhido três fantoches distintos: o **Macaco das histórias já lidas**, na segunda sessão, o **Polvo recontador de histórias**, em quatro sessões consecutivas e, finalmente, o **Sapo dos porquês** na última sessão. Esta diversidade demonstra flexibilidade e curiosidade em experimentar diferentes modos de participação. O facto de terminar com o sapo pode indicar uma crescente maturidade na

formulação de questões, função associada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de estabelecer inferências (Jolibert, 1994).

### **Filipa**

A Filipa centrou a sua participação sobretudo no **Polvo recontador de histórias**, que escolheu em cinco das sete sessões, alternando pontualmente com o **Macaco das histórias já lidas**. Este padrão evidencia uma forte preferência pela função de reconto, provavelmente por se sentir segura na reprodução e sequenciação da narrativa. Como refere Balça (2013), a repetição do reconto permite às crianças o prazer de contactar novamente com a narrativa ouvida e consolidar competências linguísticas e narrativas, reforçando o domínio progressivo da linguagem oral.

### **Catarina**

A Catarina utilizou três fantoches diferentes: o **Porco dos sentimentos e das opiniões**, a **Ovelha das situações já vividas** e o **Polvo recontador de histórias**. A sua participação revela abertura para variar e experimentar, denotando interesse em relacionar a história com vivências pessoais, mas também em exercitar a capacidade de síntese narrativa. Esta diversidade confirma, segundo Teberosky e Colomer (2003), que a relação entre texto e experiência é um dos caminhos privilegiados para a construção de sentido.

### **Nuno**

O Nuno apresentou um percurso caracterizado pela alternância entre três fantoches: o **Sapo dos porquês**, o **Macaco das histórias já lidas** e o **Polvo recontador de histórias**, embora com domínio do sapo. A sua escolha frequente deste fantoche sugere interesse pela formulação de perguntas, ainda que em algumas sessões se tenha apoiado no macaco para realizar comparações. O facto de oscilar entre estas funções indica que explorava ativamente diferentes formas de participar, demonstrando curiosidade intelectual.

### **Cátia**

A Cátia centrou as suas escolhas em dois fantoches: a **Ovelha das situações já vividas** e o **Polvo recontador de histórias**, sendo que a ovelha predominou em três sessões consecutivas. A preferência por associar a história a situações pessoais mostra uma forma de implicação afetiva e de ligação entre texto e experiência quotidiana, aspeto valorizado por Ramos (2013). O facto de alternar pontualmente com o polvo revela que também reconhecia no reconto uma função segura e importante para si.

Em síntese, os perfis individuais evidenciam uma diversidade de formas de participação: alguns mais centrados na repetição de funções dominadas (Filipa, Cátia), outros mais exploratórios (Mariana, Catarina) e outros ainda que revelaram combinações específicas entre segurança e desafio (Miguel, Nuno). Esta variedade demonstra que, embora a preferência global recaísse sobre o polvo, cada criança encontrou na atividade um espaço próprio de expressão, validando a importância da escolha livre e da mediação pedagógica na promoção da oralidade (Balça, 2013).

### 2.6.3. Categorias de análise do discurso oral

A análise qualitativa das produções orais das crianças permitiu organizar os dados em cinco categorias principais, correspondentes às funções comunicativas associadas a cada fantoche (ver anexo B, Tabelas 3 a 7). Os exemplos transcritos a seguir foram selecionados por se considerarem representativos das manifestações observadas.

#### a) Reconto da história (Polvo recontador de histórias)

O reconto constituiu a categoria mais recorrente, acompanhando a elevada frequência de escolha do polvo. As produções revelaram diferentes níveis de elaboração, desde respostas muito sucintas até narrativas mais completas.

Por exemplo, na primeira sessão, o Miguel limitou-se a afirmar: “*Não sei*” (Sessão 1), demonstrando insegurança inicial perante a tarefa. Em contraste, o Nuno recontou de forma extensa a história da *Cabacinha*, incluindo diálogos e expressões características: “*Cabaça cabacinha, não viste por aí nenhuma velhinha? Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabaçom*” (Sessão 1, ver anexo B, Tabela 3).

Ao longo das sessões, observou-se uma progressão na capacidade de organizar a narrativa. A Filipa, por exemplo, sintetizou a história de *Handa* com clareza: “*Era uma vez uma menina que chamava-se Handa. E ela tinha uma amiga muito longe. E depois foi visitar ela e levou frutas num cesto da cabeça (...) e no fim ficaram muito felizes as duas*” (Sessão 2). Este exemplo demonstra a capacidade de reter a sequência principal da narrativa, ainda que com simplificação.

Estes dados confirmam a relevância do reconto como atividade de consolidação narrativa. De acordo com Albuquerque (1998), o reconto, sobretudo em contextos de hora do conto, constitui uma estratégia essencial para a apropriação da linguagem e para a compreensão das histórias, uma vez que possibilita às crianças reorganizar a sequência narrativa, exercitar a memória e dar sentido ao enredo.

#### b) Expressão de sentimentos e opiniões (Porco dos sentimentos e das opiniões)

Esta categoria foi menos frequente, mas ainda assim relevante. As produções revelaram uma tendência para respostas curtas e pouco elaboradas, o que se compreende pela exigência de um nível mais abstrato de linguagem reflexiva.

Por exemplo, na segunda sessão, a Catarina afirmou simplesmente: *“Eu gostei da história”* (Sessão 2, ver Anexo B, Tabela 4). Já o Miguel, em sessões diferentes, acrescentou ligeiras variações: *“Eu gostei desta história”* (Sessão 3) e *“Eu gostei muito de ouvir esta história”* (Sessão 4).

Apesar da brevidade, estes enunciados evidenciam a emergência de um discurso avaliativo, ainda em fase inicial. Segundo Ramos (2013), a literatura infantil contribui para desenvolver a sensibilidade estética e emocional, proporcionando oportunidades para que as crianças expressem sentimentos e preferências, mesmo que de forma breve e pouco elaborada. As verbalizações das crianças mostram a necessidade de o educador investir em contextos que permitam às crianças expressar as suas opiniões sobre as histórias, considerando o seu conteúdo e forma.

#### c) Intertextualidade (Macaco das histórias já lidas)

O recurso ao macaco estimulou algumas manifestações de intertextualidade, uma vez que as crianças relacionaram a história ouvida com outras narrativas já conhecidas.

O Nuno, por exemplo, estabeleceu uma relação explícita entre duas histórias: *“Sim, é porque há um lobo aqui e na outra história”* (Sessão 3, ver Anexo B, Tabela 5). Noutra ocasião, referiu: *“Eu já ouvi uma história também parecida com esta, era a do Capuchinho Vermelho”* (Sessão 5).

Estas intervenções, embora pontuais, confirmam que as crianças são capazes de identificar elementos comuns entre diferentes histórias, como personagens (lobo) ou enredos. Segundo Colomer (2007), este tipo de relação constitui um marco no desenvolvimento da literacia emergente, pois evidencia a construção de redes de significado entre textos.

d) Associação a experiências pessoais (Ovelha das situações já vividas)

A associação entre a narrativa e situações quotidianas foi registada sobretudo com a ovelha.

A Catarina, por exemplo, referiu: *“Uma vez eu e a mana sujámos a sala e a mãe ralhou”* (Sessão 7, ver Anexo B, Tabela 6). Também a Cátia estabeleceu paralelos com a sua realidade familiar: *“Lá em casa também é a mãe que faz tudo!”* (Sessão 7).

Estas associações revelam uma leitura em diálogo com a experiência de vida, permitindo que as crianças encontrem pontos de contacto entre a ficção e o quotidiano. Como defendem Teberosky e Colomer (2003), a possibilidade de relacionar textos com a experiência vivida reforça a construção de sentido e a implicação afetiva na leitura.

e) Formulação de perguntas (Sapo dos porquês)

A formulação de perguntas foi a categoria menos frequente, mas assumiu particular importância na medida em que revela curiosidade e pensamento reflexivo.

O Nuno, por exemplo, questionou: *“Porque é que o lobo queria comer a ovelhinha se tinha uma sopa de legumes?”* (Sessão 4, ver anexo B, Tabela 7). Já a Mariana perguntou: *“Porque a mãe se foi embora?”* (Sessão 7).

Estes exemplos, embora pouco numerosos, revelam tentativas de questionamento do enredo, sinalizando o início de uma postura mais reflexiva perante os textos. Segundo Jolibert (1994), a formulação de questões constitui um exercício cognitivo complexo, que desafia as crianças a ir além da compreensão literal e a procurar explicações ou hipóteses.

#### 2.6.4. Dimensão lúdica dos fantoches

Para além da função comunicativa de mediação oral sobre o envolvimento das crianças com as histórias ouvidas, os fantoches assumiram uma dimensão lúdica, tornando-se objetos de brincadeira e expressão simbólica. A observação das sessões permitiu identificar momentos em que as crianças não apenas falaram através dos fantoches, mas também lhes atribuíram intenções, voz e gestos (ver anexo C, Tabelas 8 a 12).

Em vários casos, as crianças acariciaram ou manipularam o fantoche enquanto falavam, como fez o Miguel: *“falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas”* (Sessões 2, 3, 4 e 5, ver Anexo C, Tabela 9). Noutras situações, alteraram a voz para representar o personagem, como o Nuno: *“falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar”* (Sessão 3, Tabela 10). Também a Mariana, em diversas ocasiões, intercalou o olhar para o grupo com pausas para encenar o fantoche, evidenciando prazer em explorar o jogo de papéis (Sessões 3, 4 e 5, Tabela 8).

Estes episódios revelam que o fantoche funcionou simultaneamente como mediador pedagógico e como objeto de brincar simbólico. De acordo com Vygotsky (1998), o jogo de faz-de-conta é um espaço privilegiado para a emergência de significados e para a internalização de papéis sociais, funcionando como zona de desenvolvimento proximal. Também Bruner (1997) sublinha que a brincadeira narrativa permite às crianças experimentar formas de representação e comunicação que vão além da reprodução literal, favorecendo a criatividade.

Ramos (2013) acrescenta que a mediação lúdica reforça a implicação afetiva na leitura, transformando a experiência literária em algo vivido com prazer e emoção. Neste sentido, o uso dos fantoches enquanto brinquedos, para além da sua função discursiva, terá contribuído para que as crianças se apropriassem da história de forma mais profunda, atribuindo-lhe significados pessoais.

É ainda relevante notar que nem todas as crianças exploraram a dimensão lúdica dos fantoches, havendo registos em que estes foram utilizados apenas de forma funcional, sem brincar (ver Anexo C). Esta diferença sugere que a exploração lúdica pode depender

do estilo individual, da predisposição para o jogo simbólico e da confiança no grupo, mas claramente também das oportunidades que o educador cria para as crianças brincarem.

Em síntese, a dimensão lúdica dos fantoches acrescentou uma camada de riqueza à intervenção pedagógica, permitindo que a oralidade e a compreensão e prazer de falar sobre as histórias ouvidas emergisse em estreita articulação com o brincar. Assim, para além de promover competências linguísticas, nomeadamente de compreensão leitora, a atividade contribuiu para o desenvolvimento simbólico, afetivo e social das crianças.

### **Síntese da apresentação dos dados**

A análise dos dados recolhidos ao longo das sete sessões de leitura mediada com fantoches permitiu identificar padrões claros de participação, bem como percursos individuais diferenciados.

De forma global, observou-se uma predominância acentuada do Polvo recontador de histórias (15 utilizações), evidenciando o reconto como a função mais apelativa para o grupo. Esta preferência revela que as crianças se sentiram motivadas para assumir o papel de narrador, exercitando a sequencialidade e a memória da história, competências fundamentais para o desenvolvimento da oralidade (Balça, 2013; Sim-Sim, 2009). Em contraste, os fantoches que exigiam maior grau de abstração – o Porco dos sentimentos e das opiniões e o Sapo dos porquês – foram menos escolhidos, sugerindo que a expressão reflexiva e o questionamento ainda se encontram em desenvolvimento nesta faixa etária (Jolibert, 1994).

A análise dos perfis individuais mostrou percursos diversificados: algumas crianças revelaram tendência para repetir fantoches com os quais se sentiam mais seguras (como a Filipa e a Cátia), enquanto outras demonstraram curiosidade em experimentar diferentes funções (como a Mariana e a Catarina). Houve ainda crianças que alternaram entre a exploração e a consistência, como Miguel e Nuno, que revelaram uma evolução gradual em direção a funções mais complexas. Estes resultados confirmam a importância de respeitar os ritmos individuais, proporcionando oportunidades de participação diferenciadas (Vygotsky, 1998).

Quando observadas as escolhas por fantoche, verificou-se que cada um dos cinco desempenhou um papel específico no desenvolvimento de compreensão da história e de

comunicação oral. O polvo destacou-se como espaço de tentativa de recuperar a compreensão da narrativa ouvida; o macaco e a ovelha permitiram avanços na capacidade de relacionar textos ouvidos e, portanto, da intertextualidade e na associação com experiências pessoais; e o porco e o sapo, embora menos frequentes, revelaram momentos importantes de expressão emocional e de questionamento crítico. Assim, mesmo os fantoches menos escolhidos tiveram valor pedagógico, oferecendo experiências diversificadas e complementares.

A análise das categorias do discurso oral das crianças evidenciou diferentes formas de participação: desde o reconto literal e extenso de histórias (ex.: Nuno, Sessão 1) até à formulação de perguntas que revelam pensamento crítico (ex.: *“Porque é que o lobo queria comer a ovelhinha se tinha uma sopa de legumes?”*, Nuno, Sessão 4). Também se registaram manifestações de intertextualidade (ex.: *“Eu já ouvi uma história também parecida com esta, era a do Capuchinho Vermelho”*, Nuno, Sessão 5) e de associação com experiências pessoais (ex.: *“Lá em casa também é a mãe que faz tudo!”*, Cátia, Sessão 7). Estes excertos confirmam que as crianças foram capazes de mobilizar diferentes dimensões da oralidade, articulando compreensão, memória, emoção e reflexão.

Por fim, a dimensão lúdica dos fantoches revelou-se central. Vários registos mostraram as crianças a brincar enquanto falavam, acariciando os fantoches, mudando de voz ou atribuindo-lhes intenções (ex.: Miguel e Nuno em várias sessões, ver anexo C). Esta dimensão, associada ao jogo simbólico, reforçou a implicação afetiva e o prazer da participação, confirmando a relevância do brincar como mediador do desenvolvimento linguístico e social (Vygotsky, 1998; Bruner, 1997; Ramos, 2013).

Em síntese, os dados mostram que a leitura mediada com fantoches constituiu um contexto pedagógico eficaz para promover competências de compreensão e de comunicação oral em múltiplas vertentes: reconto, expressão de sentimentos, intertextualidade, ligação à experiência pessoal, formulação de perguntas e jogo simbólico. A atividade combinou, assim, dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas e lúdicas, respondendo à diversidade do grupo e criando condições para o desenvolvimento integral das crianças.

## 2.7. Conclusão

O presente estudo teve como propósito investigar o contributo dos fantoches enquanto recurso pedagógico facilitador da expressão oral, da compreensão narrativa e da construção de significados em crianças em idade pré-escolar. Com base na análise dos dados recolhidos ao longo de sete sessões com seis crianças entre os 3 e os 6 anos, foi possível observar de forma sistemática a sua evolução no uso da linguagem, na apropriação simbólica dos materiais e na capacidade de interpretar e falar sobre as histórias ouvidas.

Relativamente ao **primeiro objetivo** – identificar os fantoches utilizados pelas crianças – os dados indicam uma preferência significativa pelo *Polvo Recontador de Histórias*, utilizado 15 vezes, destacando-se como o mais escolhido. Esta predominância sugere uma familiaridade com a tarefa de reconto, bem como um prazer evidente em assumir o papel de narrador, o que está em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), que sublinham a importância do reconto como estratégia para o desenvolvimento da linguagem e da memória narrativa. Embora com menor frequência, os restantes fantoches – *Macaco das Histórias Já Lidas*, *Ovelha das Situações Já Vividas*, *Porco dos Sentimentos e Opiniões* e *Sapo dos Porquês* – foram também utilizados, demonstrando a diversidade de interesses e níveis de desenvolvimento entre as crianças.

No que respeita ao **segundo objetivo** - compreender como as crianças utilizam os fantoches para interagir com a história - constatou-se que os mesmos foram maioritariamente explorados com intencionalidade comunicativa. A escolha dos fantoches foi orientada pela função simbólica de cada personagem, sendo o seu uso acompanhado por narrativas estruturadas, vozes diferenciadas e gestos expressivos. Só posteriormente se verificava, em alguns casos, uma transição para o uso lúdico. Esta capacidade de dissociação entre o simbólico e o lúdico reforça a ideia de que os fantoches foram compreendidos como ferramentas de mediação da linguagem e do pensamento, em consonância com a teoria sociocultural de Vygotsky (1978) e com a pedagogia ativa defendida por Hohmann e Weikart (2007), que valorizam a aprendizagem através da ação e da representação simbólica. Desafia igualmente o educador que investiga a pensar as formas de envolvimento lúdico das crianças com as histórias ouvidas.

Quanto ao **terceiro objetivo** – analisar as potencialidades educativas desta prática – os dados apontam para ganhos significativos no desenvolvimento das competências narrativas e relacionais. Ao longo das sessões, observou-se um aumento na complexidade das respostas das crianças, passando de enunciados simples para discursos mais estruturados, com comentários pessoais, relações intertextuais e associações com experiências de vida. Casos como o de Miguel, que inicialmente apresentava uma expressão mais contida e, mais tarde, foi capaz de estabelecer ligações com outras histórias, evidenciam progressos. De igual modo, o uso do *Sapo dos Porquês* e do *Porco dos Sentimentos e Opiniões*, embora menos frequente, mostrou-se significativo para aferir o grau de desenvolvimento da autorreflexão e da expressão emocional, competências cuja consolidação é progressiva nesta faixa etária (Piaget; Vygotsky).

O caráter voluntário da escolha dos fantoches revelou-se fundamental para promover a autonomia e o envolvimento das crianças na atividade. Cada uma demonstrou preferências específicas, refletindo diferentes formas de se relacionar com a narrativa e com as suas próprias experiências. Esta liberdade de escolha, aliada ao ambiente seguro e afetivo, contribuiu para potenciar o uso da linguagem em contexto significativo.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que a utilização dos fantoches constituiu uma estratégia pedagógica eficaz para promover a oralidade, a compreensão e a expressão simbólica das crianças. Para além do seu valor lúdico, os fantoches revelaram-se dispositivos mediadores do pensamento e da linguagem, favorecendo a escuta ativa, a interpretação de conteúdos, a exteriorização de sentimentos e a construção de significados partilhados. Assim, o recurso a este tipo de material didático, quando intencionalmente integrado nas práticas educativas, pode representar um contributo relevante para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente nas áreas da linguagem, da cognição, da afetividade e da relação com os outros.

## Conclusão do relatório

O presente relatório teve como propósito dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo de três semestres de prática pedagógica, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, constituindo uma oportunidade de aprofundar a reflexão e de realizar um ensaio investigativo. Integrado na prática, o estudo investigativo procurou compreender de que forma os fantoches, enquanto recurso pedagógico, podiam auxiliar as crianças a conversar sobre as histórias ouvidas, promovendo o diálogo, a compreensão e a expressão oral.

Este percurso, apresentado neste relatório, revelou-se determinante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. O contacto direto e contínuo com as crianças permitiu-me escutá-las, valorizar as suas iniciativas e reconhecê-las como protagonistas das suas aprendizagens. Compreendi que o papel do educador ultrapassa a dimensão pedagógica, assumindo igualmente uma dimensão investigativa, sustentada na reflexão crítica e no questionamento constante. As dificuldades sentidas ao longo deste processo

transformaram-se em oportunidades de crescimento, fortalecendo a minha resiliência e a capacidade de ajustar práticas às necessidades do grupo.

Assim, mais do que um fim, este relatório representa o início de um novo ciclo. O estudo realizado mostrou que metodologias ativas e lúdicas, como a utilização dos fantoches, são recursos valiosos para a promoção da oralidade, da imaginação e da interação social em contexto de educação pré-escolar. Ao mesmo tempo, reforçou em mim a importância de manter uma postura reflexiva, colaborativa e investigativa, indispensável para garantir práticas educativas de qualidade, centradas nas necessidades e no desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as sempre como agentes principais das suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. Scipione.

Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de Dewey e a sua importância para a educação*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.

Athey, C. (1990). *Extending thought in young children: A parent-teacher partnership*. Paul Chapman.

Balça, Â. (2013). *Leitura e educação de infância: Critérios e práticas de seleção de textos*. Porto Editora.

Barros, S., & Aguiar, C. (2010). *Interações e qualidade em creche: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.

- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). *Interações em creche: Perspetivas de investigação e de intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. Open University Press
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1993). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vols. 1–2). National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Cardoso, A., & Balça, Â. (2017). Práticas de leitura na educação pré-escolar: Implicações para o desenvolvimento de conceitos sobre ler e escrever. *Revista da Educação*, 25(2), 45–60.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (1994). *Parecer sobre a educação pré-escolar*. CNE.
- Correia, L. M. (2009). *Introdução à investigação qualitativa*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, M. (2012). Mediação do educador na leitura partilhada: Estratégias para a compreensão. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 7–12.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (2nd ed.). Routledge.

- Dias, M. (2009). Leitura dialogada no pré-escolar: Caminhos para a compreensão. *Noesis*, 82, 30–35.
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Leitura: Recomendações para a educação pré-escolar*. DGE.
- Estrela, A. (1994). *Observação de aulas*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2001). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2008). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. M. (2008). *Educação infantil: Fundamentos e práticas*. Artmed.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson.
- Gandini, L. (2012). O ambiente como terceiro educador. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. xx–xx). Artmed.
- Gandini, L., & Edwards, C. (2001). *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. Teachers College Press.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *People under three: Young children in day care* (2nd ed.). Routledge.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. HighScope Press.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança: Fundamentos e práticas da aprendizagem ativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. P., & Post, J. (2011). *Infant-toddler caregiving: A curriculum of respectful, responsive care and education*. HighScope Press.

Instituto Nacional de Estatística. (2023). *Estatísticas demográficas*. INE. <https://www.ine.pt>

Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Artmed.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University Press.

Lipp, M. (2002). *O papel do educador na creche: Vínculo e desenvolvimento*. Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Direção-Geral da Educação.

Marques, L., Mata, L., & Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Educação de infância: Perspetivas atuais*. Porto Editora.

Marques, R., Pereira, M., & Gomes, A. (2007). *A reflexão na ação educativa: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.

Martins, M. A. (2013). *Compreensão leitora: Da educação pré-escolar ao 1.º ciclo*. Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A leitura em voz alta: Mediação, desenvolvimento e prazer*. Colibri.

Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard*. MIG Communications.

- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30–34.
- Nobre, I., Mallmann, E., Mazzardo, M., & Martin-Fernandes, P. (2017). Design-Based Research: Fundamentos e aplicações em educação. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 25(3), 91–110.
- Oliveira, I., & Godinho, M. (2013). *Portefólios na educação de infância: Documentar e avaliar aprendizagens*. Porto Editora.
- Oliveira, I., Formosinho, J., & Godinho, M. (2021). *Portefólio na educação pré-escolar: Documentar, refletir e aprender*. Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e a prática profissional dos professores*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A criança e a infância: Perspetivas sociopedagógicas*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A avaliação em educação de infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *A escola vista pelas crianças: Vozes de participação*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). AMGH.
- Parente, C. (2015). *Infância e práticas educativas: Olhares cruzados*. Universidade do Porto.
- Parente, C. (2015). *Escutar as crianças: Perspetivas pedagógicas na educação de infância*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Construir as competências desde a escola*. Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento na criança*. Martins Fontes. (Original publicado em 1923).
- Piaget, J. (1999). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Dinalivro. (Original publicado em 1946).
- Ponte, J. P., Carvalho, R., Mata-Pereira, J., & Quaresma, M. (2016). Investigação baseada no design para estudar e melhorar a prática educativa. *Quadrante*, 25(2), 77–98.
- Portugal, G. (1998). *A creche como contexto educativo*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de infância: Identidade e profissionalidade*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Tender care and early learning: Supporting infants and toddlers in child care settings*. HighScope Press.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educar na creche: Perspetivas para a ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo. (2018–2022). *Projeto educativo do agrupamento*.
- Ramos, A. M. (2013). *Leitura de álbuns ilustrados: A palavra e a imagem na literatura para a infância*. Caminho.
- Rodrigues, S. (2020). *Compreensão leitora no pré-escolar e 1.º CEB: Práticas de questionamento e diálogo* [Dissertação de mestrado, Universidade \_\_\_\_]. Repositório da Universidade \_\_\_\_.
- Roldão, M. C. (2000). *Gestão do currículo: Fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Profissionalidade docente em análise: Estudos, práticas e percursos*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Porto Editora.

- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573–603). Academic Press.
- Sarmento, M. J. (2004). *Infância, exclusão social e educação*. Porto Editora.
- Sarmento, M. J. (2004). *As culturas da infância*. CIEC/Universidade do Minho.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2000). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Silva, A. (2010). *Desenvolver a compreensão leitora no pré-escolar*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *Leitura em voz alta: Caminhos para o desenvolvimento da linguagem*. Ministério da Educação/Plano Nacional de Leitura.
- Sousa, E. (2009). *Técnicas de investigação social*.
- Sousa, F., & Baptista, C. (2016). *Investigação qualitativa: Fundamentos, métodos e técnicas* (3.<sup>a</sup> ed.). Pactor.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Artmed.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2007). *Os textos na educação infantil*. Artmed.

- Terwagne, S. (2012). *Questionar para compreender: A conversa literária com crianças*. Cadernos de Educação de Infância, 98, 13–20.
- Tovey, H. (2010). *Playing on the edge: Perceptions of risk and danger in outdoor play*. Trentham Books.
- Vasconcelos, T. (2004). *Educação de infância: Uma ocupação ética*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Metodologia de trabalho de projeto em educação de infância*. Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2010). *Aprender a ler: Desenvolvimento de competências*. Porto Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. (Obra original publicada em 1930).
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6.<sup>a</sup> ed.). Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Diário de aula: Um instrumento de investigação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2003). *Diário de aula: Um instrumento de investigação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2006). *Qualidade em educação infantil*. Porto Editora.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Planificação em Creche

#### **Intervenção Individual**

Dias: 14, 15 e 16 de novembro

Esta planificação dá-se no âmbito da Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar – Creche, inserida no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, supervisionada pela docente Joana Freitas Luís. Vai ser posta em prática na sala dos dois anos, do piso superior do Jardim do Fraldinhas, composta por 18 crianças e gerida pela Educadora Ana Sofia Pereira.

#### **Planificação Individual referente ao dia 14 de novembro**

##### **Mestranda: Maria Andrade**

| <b>Tempo</b>       | <b>Intencionalidades Educativas/<br/>Objetivos</b>   | <b>Rotina</b> | <b>Descrição e Estratégias da Proposta Educativa</b>  | <b>Recursos</b>                                       | <b>Avaliação</b> |
|--------------------|--|---------------|---|---|------------------|
| <b>8:00 – 9:30</b> | Interpretar as emoções;<br>Promover a socialização do grupo;<br>Estimular a relação entre pares; | Acolhimento   | Durante o momento do acolhimento é suposto receber e reconfortar cada criança à medida que vão chegando à | Humanos:<br>Educadora<br>Cooperante<br>Mestrandas (2) |                  |

|                            |   |  |   |   |  |
|----------------------------|---|--|---|---|--|
|                            | <p>incentivar o diálogo entre o grupo, nomeadamente cumprimentar e felicitar todos com "bom dia".</p>   |  | <p>sala. Desta forma, pretende-se providenciar o conforto das crianças, ajudando-as a que se sintam integradas e bem recebidas. Este é o momento em que se retiram as mochilas e os casacos para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.</p> | <p>Pais</p>   |  |
| <p><b>9:30 – 10:00</b></p> | <p>Na exploração livre da sala é pretendido que o grupo de crianças interaja entre si, brinque de forma livre e explore livremente o espaço de modo a adaptar-se ao mesmo. Através da arrumação da sala é esperado que as crianças desenvolvam a capacidade de se</p> | <p>Brincadeira livre e reunião em grande grupo</p> | <p>Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente nos seus lugares, e se</p>   | <p>Humanos:<br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Mestrandas (2);<br/>Auxiliar de Ação Educativa;</p> <p>Físicos:</p> |  |

|                             |  |   |  |  |  |
|-----------------------------|--|---|--|--|--|
|                             | <p>responsabilizarem e ganharem consciência de que devem arrumar o que desarrumaram, para desta forma mostrarem a capacidade de resposta às tarefas que lhes são solicitadas.</p> <p>O momento de distribuição da bolacha tem como objetivo acalmar o grupo de crianças após a exploração livre da sala e arrumação da mesma. Este momento tem ainda a intencionalidade de promover a concentração das crianças.</p> |   | <p>sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom dia". Posteriormente faz-se a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas, para estas tarefas são chamadas crianças aleatórias para auxiliar na distribuição dos mesmos. Por fim e antes de voltarem a ir brincar, vou cantar canções para o grande grupo de crianças.</p> | <p>Águas;<br/>Brinquedos;<br/>Lanche da manhã (ex: bolacha, tosta ou pão);</p>       |  |
| <p><b>10:00 – 11:15</b></p> | <p>É expectável, que por meio da realização desta atividade, as crianças desenvolvam a sua motricidade fina, sentido e oportunidade de escolha,</p>  | <p>Provocação da proposta no “Cantinho Mãos à Obra”</p> | <p>Terminado o lanche da manhã, peço ao grupo que volte a brincar livremente para poder preparar a atividade seguinte. Esta atividade vai consistir na exploração e pintura com objetos que não são pincéis convencionais.</p>   | <p><u>Humanos:</u><br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Auxiliar de Ação Educativa;</p> | <p>A avaliação desta atividade será efetuada por meio da observação direta dos comportamentos,</p> |

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | <p>criatividade, coordenação motora e identificação de cores.</p> |  | <p>Vão ser pincéis elaborados por mim com molas de madeira, em que nelas vão estar presos materiais como papel de alumínio, algodão, folhas de árvore, papel crepe, folha de guardanapo, película aderente, de forma a que as crianças explorem as cores e novos formatos de pintura através da própria criatividade. No fim de os materiais estarem todos preparados, convido três crianças à minha escolha para se dirigirem comigo ao “Cantinho Mãos à Obra”. Enquanto isso, a Educadora Cooperante Sofia Pereira, a Auxiliar de Ação Educativa Suzana Moniz e a Mestranda Sofia Gonçalves ficam com os restantes membros do grupo.</p> | <p>Mestrandas (2);<br/><u>Físicos:</u><br/>Folhas de papel;<br/>Tintas;<br/>Molas de madeira;<br/>Guardanapos;<br/>Papel de alumínio;<br/>Película aderente;<br/>Papel crepe;<br/>Algodão;<br/>Folhas de árvore;</p> | <p>interações e diálogos das crianças. Será efetuado o devido registo através de fotografias e notas de campo.</p> |
|--|---|--|--|--|--|

**Planificação Individual referente ao dia 15 de novembro****Mestranda: Maria Andrade**

| <b>Tempo</b>       | <b>Intencionalidades Educativas/<br/>Objetivos</b>   | <b>Rotina</b> | <b>Descrição e Estratégias da Proposta Educativa</b>  | <b>Recursos</b>   | <b>Avaliação</b> |
|--------------------|--|---------------|---|---|------------------|
| <b>8:00 – 9:30</b> | Interpretar as emoções;<br>Promover a socialização do grupo;<br>Estimular a relação entre pares;<br>incentivar o diálogo entre o grupo,<br>nomeadamente cumprimentar e felicitar<br>todos com "bom dia". | Acolhimento   | Durante o momento do acolhimento é<br>suposto receber e reconfortar cada<br>criança à medida que vão chegando à<br>sala. Desta forma, pretende-se<br>providenciar o conforto das crianças,<br>ajudando-as a que se sintam integradas<br>e bem recebidas. Este é o momento em<br>que se retiram as mochilas e os casacos | Humanos:<br>Educativa<br>Cooperante<br>Mestrandas (2)<br>Pais |                  |

|                            |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|
|                            |  |  | <p>para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.</p>   |  |  |
| <p><b>9:30 – 10:00</b></p> | <p>Na exploração livre da sala é pretendido que o grupo de crianças interaja entre si, brinque de forma livre e explore livremente o espaço de modo a adaptar-se ao mesmo. Através da arrumação da sala é esperado que as crianças desenvolvam a capacidade de se responsabilizarem e ganharem consciência de que devem arrumar o que desarrumaram, para desta forma mostrarem a capacidade de resposta às tarefas que lhes são solicitadas.</p> | <p>Brincadeira livre e reunião em grande grupo</p> | <p>Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente nos seus lugares, e se sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom dia". Posteriormente faz-se a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas, para estas tarefas são</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Mestradas (2);<br/>Auxiliar de Ação Educativa;<br/><br/>Físicos:<br/>Águas;<br/>Brinquedos;<br/>Lanche da manhã (ex: bolacha, tosta ou pão);</p> |  |

|                             |  |   |   |  |  |
|-----------------------------|--|---|---|--|--|
|                             | <p>O momento de distribuição da bolacha tem como objetivo acalmar o grupo de crianças após a exploração livre da sala e arrumação da mesma. Este momento tem ainda a intencionalidade de promover a concentração das crianças.</p> |   | <p>chamadas crianças aleatórias para auxiliar na distribuição dos mesmos. Por fim e antes de voltarem a ir brincar, vou cantar canções para o grande grupo de crianças.</p>   |  |  |
| <p><b>10:00 – 11:15</b></p> | <p>É expectável, que por meio da realização desta atividade, as crianças desenvolvam a sua motricidade fina, sentido e oportunidade de escolha, criatividade, coordenação motora e identificação de cores.</p>                     | <p>Provocação da proposta no “Cantinho Mãos à Obra”</p> | <p>Terminado o lanche da manhã, peço ao grupo que volte a brincar livremente para poder preparar a atividade seguinte. Esta atividade vai consistir na elaboração e exploração de massa para moldar. Ou seja, são as próprias crianças que vão fazer a massa de moldar com as minhas instruções e ajuda. A atividade vai ser realizada no “Cantinho Mãos à Obra” e vão realizá-la três crianças por mim selecionadas.</p> | <p><u>Humanos:</u><br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Auxiliar de Ação Educativa;<br/>Mestrandas (2);<br/><u>Físicos:</u><br/>Tabuleiros de Experimentação;<br/>Água;</p> | <p>A avaliação desta atividade será efetuada por meio da observação direta dos comportamentos, interações e diálogos das crianças. Será efetuado o devido registo através de</p> |

|  |  |  |   |   |                                      |
|--|--|--|---|---|--------------------------------------|
|  |  |  | <p>Onde as vou convidar a experimentar esta atividade, que mais em concreto, consiste na realização da seguinte receita: dois copos de farinha; meio copo de sal; um copo de água; uma colher de chá de azeite; corante alimentar quanto baste.</p> | <p>Sal;<br/>Farinha de Trigo;<br/>Azeite;<br/>Corante Alimentar;<br/>Colheres de chá;<br/>Tigelas;<br/>Copos;</p> | <p>fotografias e notas de campo.</p> |
|--|--|--|---|---|--------------------------------------|

### Planificação Individual referente ao dia 16 de novembro

#### Mestranda: Maria Andrade

| Tempo              | Intencionalidades Educativas/<br>Objetivos  | Rotina      | Descrição e Estratégias da Proposta Educativa   | Recursos   | Avaliação |
|--------------------|---|-------------|---|--|-----------|
| <b>8:00 – 9:30</b> | <p>Interpretar as emoções;<br/>Promover a socialização do grupo;<br/>Estimular a relação entre pares;<br/>incentivar o diálogo entre o grupo,</p> | Acolhimento | <p>Durante o momento do acolhimento é suposto receber e reconfortar cada criança à medida que vão chegando à sala. Desta forma, pretende-se providenciar o conforto das crianças,</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora<br/>Cooperante<br/>Mestrandas (2)<br/>Pais</p> |           |

|                            |   |  |  |  |  |
|----------------------------|---|--|--|--|--|
|                            | <p>nomeadamente cumprimentar e felicitar todos com "bom dia".</p>   |  | <p>ajudando-as a que se sintam integradas e bem recebidas. Este é o momento em que se retiram as mochilas e os casacos para se colocar no cabide que corresponde a cada criança. Durante este primeiro momento a educadora autoriza que cada criança seja portadora do brinquedo que traz de casa.</p>                             |  |  |
| <p><b>9:30 – 10:00</b></p> | <p>Na exploração livre da sala é pretendido que o grupo de crianças interaja entre si, brinque de forma livre e explore livremente o espaço de modo a adaptar-se ao mesmo. Através da arrumação da sala é esperado que as crianças desenvolvam a capacidade de se responsabilizarem e ganharem consciência de que devem arrumar o que</p> | <p>Brincadeira livre e reunião em grande grupo</p> | <p>Este momento destina-se à exploração livre da sala, em que se espera que as crianças interajam entre si. De seguida, aquando do começo da canção "arrumar", espera-se que o grupo arrume todos os brinquedos, devidamente nos seus lugares, e se sente calma e ordenadamente no tapete para que se proceda à canção do "Bom</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Mestrandas (2);<br/>Auxiliar de Ação Educativa;</p> <p>Físicos:<br/>Águas;<br/>Brinquedos;</p> |  |

|                             |  |                          |   |  |  |
|-----------------------------|--|--------------------------|---|--|--|
|                             | <p>desarrumaram, para desta forma mostrarem a capacidade de resposta às tarefas que lhes são solicitadas.</p> <p>O momento de distribuição da bolacha tem como objetivo acalmar o grupo de crianças após a exploração livre da sala e arrumação da mesma. Este momento tem ainda a intencionalidade de promover a concentração das crianças.</p> |                          | <p>dia". Posteriormente faz-se a distribuição do lanche da manhã, bem como das águas, para estas tarefas são chamadas crianças aleatórias para auxiliar na distribuição dos mesmos. Por fim e antes de voltarem a ir brincar, vou cantar canções para o grande grupo de crianças.</p> | <p>Lanche da manhã (ex: bolacha, tosta ou pão);</p>  |  |
| <p><b>10:00 – 11:15</b></p> | <p>Observar a atividade(s) proposta pela psicóloga da instituição. Como estou a observar e não a intervir anseio desta forma alargar o meu conhecimento acerca do grupo de crianças de forma a poder usar essas novas aprendizagens de</p>   | <p>“Arca dos Sonhos”</p> | <p>Esta atividade, "Arca dos Sonhos", é dinamizada pela psicóloga da instituição, desta forma somos apenas observadoras e não intervenientes. Contudo, do que já foi anteriormente observado, a psicóloga canta uma canção sobre a “Arca dos Sonhos”,</p>                             | <p><u>Humanos:</u><br/>Educadora<br/>Cooperante;<br/>Auxiliar de Ação Educativa;<br/>Mestrandas (2);<br/>Psicólogas;</p> | <p>Observação direta da reação das crianças, do comportamento, desenvolvimento e aprendizagens retidas durante a</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | modo proveitoso em futuras intervenções. |  | retira da arca a mascote que é uma árvore e cumprimenta cada criança, posteriormente apresenta uma ou mais atividades que vão diversificando de semana para semana |  | atividade. O registro é feito através de fotografias e notas de campo. |
|--|--|--|--|--|--|

Anexo 2 – Planificação em Creche

Anexo 3 – Reflexão em Creche

### **Reflexão Individual**

Mestranda Maria Andrade

Prática Pedagógica - Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano letivo: 2022/2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica na Educação de Infância – Creche, inserida no 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do presente ano letivo 2022/2023, foi proposta pelos docentes a elaboração de uma reflexão acerca da minha intervenção individual. A intervenção em questão decorreu nos dias 31 de outubro e 2 de novembro.

No decorrer desta reflexão irei descrever, detalhadamente, os dois dias que me foram atribuídos para intervir. Por fim, termino com uma conclusão referente às duas intervenções.

Segunda-feira, dia **31 de outubro**, comecei por ajudar a educadora cooperante no acolhimento, encaminhando as crianças à medida que iam chegando, para o tapete. Recorremos a este método de sentar logo as crianças no tapete, pois durante o fim de semana choveu muito, causou uma infiltração no teto e inundou a sala. Pelo que fomos mantendo as crianças sentadas à espera que a sala secasse, para os mantermos entretidos, fomos cantando músicas. Chegada a hora do lanche da manhã, cantei a canção do Bom Dia, cumprimentei com um bom dia cada criança e pedi para um delas me vir ajudar com distribuição da tosta, assim como na distribuição e recolha das águas. Depois disto, e já com a sala seca, procedi à preparação das atividades que preparei para eles. Uma atividade consistiu na colocação de caixas de ovos e nozes pintadas, para que associassem as cores e as encaixassem. Esta atividade pode ser experienciada por todo o grupo. A segunda atividade que preparei foi direcionada para apenas três crianças e consistiu na exploração de materiais como nozes, rolhas de cortiça, folhas secas de árvore e castanhas. Foi dada a oportunidade de cada uma explorar cada material, que se encontrava disposto nos tabuleiros de experimentação e de seguida, com a ajuda de um pincel puderam pintar os materiais.

Depois destas atividades, organizei o grupo e encaminhei-o para que arrumasse a sala. Para que se voltassem a sentar no tapete e colocássemos os babetes para depois irem para o refeitório almoçar. Depois do almoço foram dormir a sesta.

Quarta-feira, dia **2 de novembro**, foi dia de Arca do Sonhos, pelo que não intervim com uma atividade preparada por mim, apenas observei a da Psicóloga. Contudo, fui eu que cantei a canção do Bom dia e distribui o lanche da manhã, claro que com a ajuda de crianças. Assim como, organizei o grupo para a colocação dos babetes e ida para o refeitório.

Para concluir, esta semana, assim como as outras, foi muito gratificante na medida em que me sinto cada vez mais confiante nas tarefas que tenho de desempenhar. Noto que cada já conheço bem o grupo e isso também ajuda no meu desempenho. Estou a adorar esta experiência, que me tem ensinado tanto. Anseio levar estes ensinamentos para colocar em prática no futuro, como profissional.

Anexo 4 – Reflexão em Creche

### **Reflexão Individual**

Mestranda Maria Andrade

Prática Pedagógica - Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano letivo: 2022/2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica na Educação de Infância – Creche, inserida no 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do presente ano letivo 2022/2023, foi proposta pelos docentes a elaboração de uma reflexão acerca da minha primeira intervenção individual. A intervenção em questão decorreu nos dias 17, 18 e 19 de outubro, esta reflexão é direcionada, também, para a intervenção do meu par Pedagógico, Safia Gonçalves, que decorreu nos dias 24, 25 e 26 de outubro, no Jardim do Fraldinhas.

No decorrer desta reflexão irei descrever detalhadamente numa primeira parte, os três dias que me foram atribuídos para intervir. E numa segunda parte irei descrever e comentar a intervenção do meu par pedagógico. Por fim, termino com uma conclusão referente às duas intervenções.

No primeiro dia da minha intervenção individual, dia **17 de outubro**, comecei por ajudar a educadora na altura do acolhimento, feito na sala de um ano do piso superior. De seguida, fomos para a respetiva sala dos dois anos, onde as crianças brincaram livremente até à hora de ir para o tapete. Chegada a hora do tapete, comecei a pedir que arrumassem a sala, em conjunto, e à medida que iam arrumando pedia, à vez, que se fossem sentando no tapete. Neste, cantei a “Canção do Bom Dia”, seguidamente pedi, a crianças distintas, que me ajudassem nas tarefas de distribuir a bolacha, entregar as garrafas de água e por sua vez recolhê-las. No final das garrafas recolhidas, organizei o grupo em pares para nos deslocarmos à Biblioteca da instituição, denominada de “Biblioteca da Histórias”, que organizou uma atividade para celebrar a “Semana da Alimentação”.

Chegados à Biblioteca, fomos convidados a sentar pela bibliotecária, que contou uma história chamada “O menino que não gostava de sopa. “, de Cidália Fernandes, acompanhada de uma dramatização feita pela nutricionista e uma estagiária de nutrição. Esta história aborda a importância de comer sopa e seus benefícios, no decorrer da história as crianças demonstram-se, à exceção de uma, bastante interessados e divertidos. Logo após a história, foram convidados a fazer um jogo em grande grupo. A bibliotecária explicou o jogo, mas este era demasiado complexo para o nosso grupo de crianças, então, de imediato arranjou um plano B, para que todos pudessem participar de forma harmoniosa. Com esta situação aprendi a importância de ter sempre um plano B, ou até C, para estas situações adversas e inesperadas, pelo que terei sempre em consideração nas minhas práticas futuras. Posteriormente à atividade, dirigimo-nos para a área exterior onde as crianças puderam brincar de forma livre. Finalmente e no fim de brincarem, voltamos a dirigir-nos para a sala, onde foram colocados os babetes para, de seguida, irem para o refeitório almoçar. Por sua vez, depois de almoçar e depois de se proceder à realização da higiene, foram dormir a sesta. Ao acordar volto a sentá-los no tapete para vestir os bibes, colocar babetes e pentear para seguirem novamente para o refeitório lanchar.

No segundo dia em que intervimos sozinha, **18 de outubro**, repetimos todas as rotinas referidas no dia 17, pois são parte da rotina das crianças e têm de ser feitas todos os dias. Contudo, neste dia, depois do lanche da manhã, convidei três crianças para se dirigirem ao “Cantinho Mãos à Obra”, onde tinha uma atividade pronta para as receber. Esta atividade foi pensada para trabalhar a motricidade fina dos mesmos. Chegados à mesa, mostraram-se logo bastante entusiasmados, sentaram-se e começaram a manipular os objetos dispostos em cima da mesa (pompons, cereais, massas e mini biscoitos). Posteriormente, propus que encaixassem os objetos nos paus, dispostos sobre a pasta de açúcar. Relativamente aos materiais que mencionei que iria utilizar na planificação, sofreram algumas alterações, nomeadamente substituí a plasticina pela pasta de açúcar (alterei este material pela sua resistência e estabilidade) e as missangas (pois alguma das crianças podia engolir uma missanga e o biscoito teve a mesma utilidade sendo mais seguro) pelos mini biscoitos.

Quarta-feira, dia **19 de outubro**, foi dia de “Arca dos Sonhos” com a Psicóloga e Estagiária, por isso apenas pude intervir nas rotinas. Este foi o primeiro dia de “Arca dos Sonhos” da maioria das crianças. A psicóloga Tânia decidiu dinamizar uma atividade em grande grupo, a qual achei bastante interessante e que foi bem recebida pela maioria das crianças. A atividade consistiu na associação de objetos àquilo que eles fazem, por exemplo, calhou um bebé, então foi solicitados que todos andassem à bebé, nisto foram trabalhadas diversas formas de locomoção.

Em relação à intervenção do meu par pedagógico, Sofia Gonçalves, não tenho muito a dizer porque penso que correu tudo dentro dos conformes. As crianças adoraram as atividades que ela preparou e mostraram-se muito interessadas a realizá-las. No que diz respeito às rotinas, também correu tudo como esperado.

Por fim, realço que estou a gostar imenso desta experiência, pois ainda não tinha tido oportunidade de intervir em creche. Até agora já preendi muito, mas sei também, que tenho muito mais a aprender. Durante as primeiras semanas senti-me um bocado menos participativa, em comparação com a

Educadora Sofia, Auxiliar Suzana e a minha colega Sofia pela minha falta de experiência na área. Contudo, sinto em mim um grande progresso e atualmente já não sinto essa diferença. Sinto-me cada vez mais motivada e realizada.

Anexo 5 – Planificação em JI-I

### Planificação Individual

Intervenção de 27,28 e 29 de março

| Planificação referente ao dia 27 de março |                                 |  |   |  |           |
|---|---------------------------------|--|---|--|-----------|
| Tempo                                     | Rotina                          | Intencionalidade Educativa   | Descrição da atividade  | Recursos   | Avaliação |
| 09:00-10:00                               | Acolhimento e brincadeira livre | Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar as | Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança que coloque a presença no | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Físicos: |           |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

1

|  |  |  |  |             |  |
|--|--|--|--|-------------|--|
|  |  | coisas nos sítios certos) e da individualidade de cada um. | placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala. | Sala Verde; |  |
|--|--|--|--|-------------|--|

|                    |  |   |   |   |   |
|--------------------|--|---|---|---|---|
| <p>10:00-11:30</p> | <p>Reunião em grande Grupo, Lanche da manhã e Atividade proposta</p> | <p>No decorrer da Reunião em Grande Grupo e da Atividade proposta, é pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, que desenvolvam a motricidade fina e grossa e ainda, que se saibam respeitar uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas.</p> | <p>Para a Reunião em grande Grupo se iniciar, é solicitado ao grupo que arrume toda a sala. No fim de estar tudo arrumado é pedido que todos se sentem no tapete de forma ordeira. Posteriormente é pedido a duas crianças aleatórias que se dirijam à rua para observarem as condições atmosféricas do dia e para marcarem no respetivo placard com os instrumentos de pilotagem respetivos. De seguida, distribui-se o lanche da manhã adaptado às necessidades de cada um. Por último e ainda no tapete, conversamos em grande grupo sobre a atividade que se vai realizar. Esta, vai desenvolver-se em grande grupo e vai consistir no desenho, em tamanho real, do corpo humano. Para isto, é proposto a uma criança aleatoriamente que se deite no chão em cima de uma folha de papel cenário, que de um lado está em</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Físicos:<br/>Sala Verde;<br/>Materiais:<br/>Folha de papel cenário;<br/>Lápis de carvão;<br/>Borracha;</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo.</p> |
|--------------------|--|---|---|---|---|

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | <p>branco e do outro tem desenhado a “Marta” da história “Os bolsos da Marta”. Nisto, em grande grupo e com o meu auxílio, vamos desenhar o corpo da criança deitada no papel. Fazendo sempre referencia àquilo que estamos a desenhar – se os pés, se as mãos, sempre de forma que eles adquiram consciência da constituição do corpo humano. Depois de termos o nosso desenho completo, de forma lúdica</p> |  |  |
|--|--|--|---|--|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

2

|                    |         |   |  |   |
|--------------------|---------|---|--|---|
|                    |         |   | e entusiasta, irei fazer como que por “magia” a folha se vire a apareça o desenho da “Marta”.  |   |
| <b>11:30-12:00</b> | Higiene | É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos. | Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala. Neste período, solicita-se às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – relembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas; Físicos: |

|             |                  |  |  |   |
|-------------|------------------|--|--|---|
|             |                  |  | na sala procede-se à montagem dos catres para a sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório.  | Casa de banho;  |
| 12:00-13:00 | Almoço e Higiene | Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também que desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, quer à | Na chegada ao refeitório as crianças já têm à sua disposição os tabuleiros com a sopa já servida. Sendo assim, podem sentar-se nos lugares que quiserem. Posterior à sopa, vem o prato principal e a fruta – refiro que duas das crianças não comem carne. No fim de terem todos terminado a refeição, deslocam- | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas; Físicos:<br>Refeitório; Casa de banho; |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene.</p> | <p>se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.</p> |  |
|--|--|--|---|--|

3

|                           |              |   |   |  |  |
|---------------------------|--------------|---|---|--|--|
| <p><b>13:00-15:00</b></p> | <p>Sesta</p> | <p>No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia, relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso.</p> | <p>Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão estando prontas, vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respetivo catre, descalçam-se, deitam-se e tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;</p> |  |
|---------------------------|--------------|---|---|--|--|

|                    |                  |   |   |  |  |
|--------------------|------------------|---|---|--|--|
|                    |                  |   | algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste momento é colocada uma música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças.   | Mestrandas;<br>Físicos:<br>Sala Verde;                           |  |
| <b>15:00-16:00</b> | Lanche e Higiene | No decorrer do lanche, pretende-se que cada criança explore e experimente novos sabores e texturas. Promover a socialização entre grupo e promover e aperfeiçoar a autonomia de cada um deles. Durante ao | Na chegada ao refeitório, as crianças sentam-se nos lugares que escolhem. Posteriormente é-lhes dado o pão e o iogurte/ leite. Referindo que uma das crianças não come pão e por isso, ao mesmo é substituído por uma peça de fruta | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Físicos: |  |

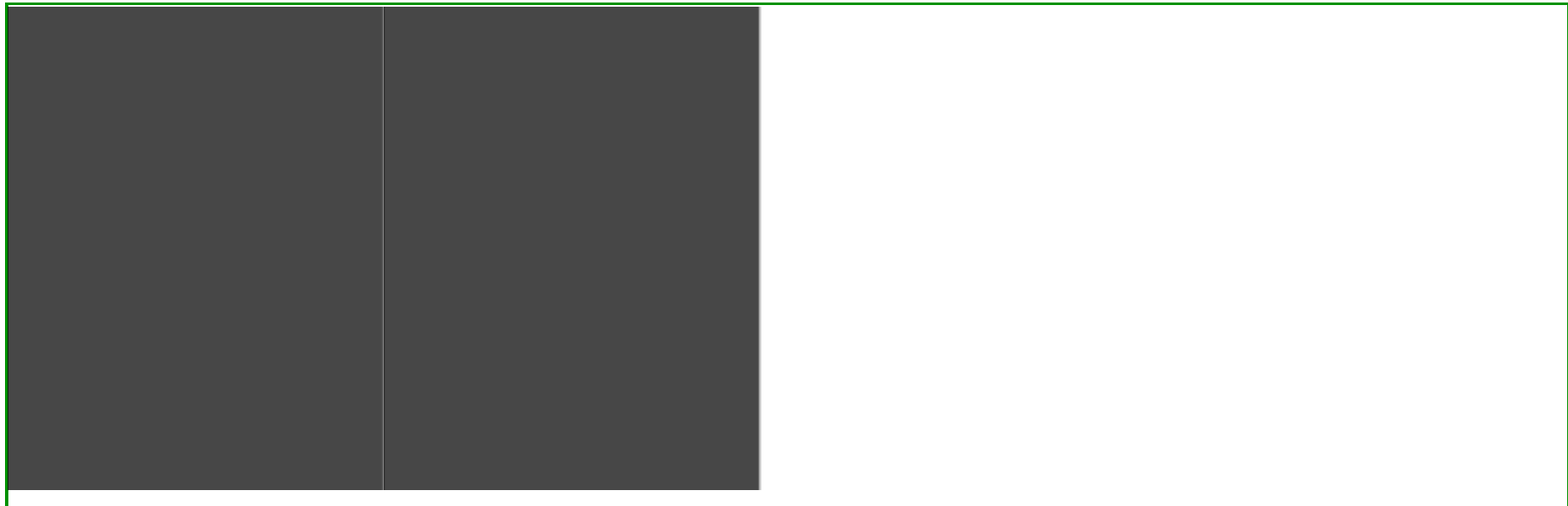
|                    |                                    |   |   |  |   |
|--------------------|------------------------------------|---|---|--|---|
|                    |                                    | <p>higiene, é novamente fundamental potenciar os hábitos de higiene de uma forma cada vez mais autónoma e melhorada.</p>        | <p>Quando é iogurte tem de ser natural. Outra criança não bebe leite nem come iogurte e, por isso, é-lhe dado um puré de fruta. E ainda há outra criança que não bebe leite normal, bebe bebida de aveia.</p> <p>No fim de terem todos terminado de lanchar, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene.</p> | <p>Refeitório; Casa de banho;</p>                              |   |
| <p>16:00-17:00</p> | <p>Emoções e Brincadeira livre</p> | <p>É pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre</p> | <p>Depois de virem da casa de banho as crianças vão-se deslocando para a sala verde e é-lhes pedido para que se sentem no tapete, para darem início à sua aula de emoções com uma das psicólogas da instituição. Este</p>   | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

4

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>pares, propiciar o encanto e gosto pelo espaço exterior e ainda, que se saibam respeitar uns aos outros, a</p> | <p>momento destina-se a auxiliar as crianças a saber lidar com as suas próprias emoções – exemplo: felicidade, raiva, tristeza, por meio de atividades, leitura de livros, jogos e músicas. Posteriormente, podem brincar livremente no espaço exterior ou na sala até à chegada dos seus familiares.</p> | <p>Psicóloga;<br/>Físicos: Sala Verde; Espaço exterior;</p> | <p>direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo.</p> |
|---|---|---|--|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas.   |  |  |  |
| <p><b>Áreas de conteúdo:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral. Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendente; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania;</p> |  |  |  |



**Planificação referente ao dia 28 de março**

| <b>Tempo</b>       | <b>Rotina</b>                   | <b>Intencionalidade Educativa</b>   | <b>Descrição da atividade</b>   | <b>Recursos</b>                       | <b>Avaliação</b> |
|--------------------|---------------------------------|---|---|---------------------------------------|------------------|
| <b>09:00-10:00</b> | Acolhimento e brincadeira livre | Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar | Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança que | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares; |                  |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  | as coisas nos sítios certos) e da individualidade de cada um. | coloque a presença no placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala. | Mestrandas;<br>Físicos:<br>Sala Verde; |  |
|--|--|---|--|--|--|



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

5

|                           |   |   |  |  |   |
|---------------------------|---|---|--|--|---|
| <p><b>10:00-11:30</b></p> | <p>Reunião em grande Grupo, Lanche da manhã</p> | <p>No decorrer da Reunião em Grande Grupo e da Atividade proposta, é pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação</p> | <p>Para a Reunião em grande Grupo se iniciar, é solicitado ao grupo que arrume toda a sala. No fim de estar tudo arrumado é pedido que todos se sentem no tapete de forma ordeira. Posteriormente é pedido a duas crianças aleatórias que se dirijam á rua para observarem as condições atmosféricas</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico,</p> |
|---------------------------|---|---|--|--|---|

|  |                           |   |  |   |                                    |
|--|---------------------------|---|--|---|------------------------------------|
|  | <p>Atividade proposta</p> | <p>entre pares, que desenvolvam a motricidade fina e grossa e ainda, que saibam respeitar uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas.</p> | <p>do dia e para marcarem no respetivo placard com os instrumentos de pilotagem respetivos. De seguida, distribui-se o lanche da manhã adaptado às necessidades de cada um. Por último e ainda no tapete, conversamos em grande grupo sobre a atividade que se vai realizar. Esta atividade vai ser realizada em pequenos grupos e individualmente. Para isso vai ser necessária a ajuda da Educadora e da Mestranda Sofia, pedindo às respetivas auxiliares que tomem conta do restante grupo que se encontra no espaço exterior a brincar. Esta atividade vai dar continuidade à realizada no dia anterior pois, vão pintar, colar e escrever o que queriam tirar do bolso da “Marta”. Para desta forma desenvolverem a sua imaginação e criatividade.</p> | <p>Mestrandas;<br/>Físicos:<br/>Sala Verde;<br/>Espaço exterior;<br/>Materiais: Folha de papel cenário;<br/>Pincéis;<br/>Tintas;<br/>Marcadores;<br/>Copos com água;<br/>Pratos (para colocar as tintas);<br/>Cola;</p> | <p>videográfico ou descritivo.</p> |
|--|---------------------------|---|--|---|------------------------------------|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|


|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|


|                    |         |   |  |  |  |
|--------------------|---------|---|--|--|--|
|                    |         |   |  |  |  |
| <b>11:30-12:00</b> | Higiene | É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos. | Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala. Neste período, solicita-se às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – lembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, na sala | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Físicos: |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

6

|  |  |  |   |                |
|--|--|--|---|----------------|
|  |  |  | procede-se à montagem dos catres para a sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório. | Casa de banho; |
|--|--|--|---|----------------|

|                           |                         |   |   |   |
|---------------------------|-------------------------|---|---|---|
| <p><b>12:00-13:00</b></p> | <p>Almoço e Higiene</p> | <p>Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também que desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, quer à mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene.</p> | <p>Na chegada ao refeitório as crianças já têm à sua disposição os tabuleiros com a sopa já servida. Sendo assim, podem sentar-se nos lugares que quiserem. Posterior à sopa, vem o prato principal e a fruta – refiro que duas das crianças não comem carne. No fim de terem todos terminado a refeição, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas; Físicos:<br/>Refeitório; Casa de banho;</p>  |
| <p><b>13:00-15:00</b></p> | <p>Sesta</p>            | <p>No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia, relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja</p>  | <p>Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão</p>   | <p>Humanos:<br/>Educadora;</p>  |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso.</p> | <p>estando prontas, vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respectivo catre, descalçam-se, deitam-se e tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste</p> | <p>Auxiliares;<br/>Mestrandas; Físicos:<br/>Sala Verde;</p>  |
|--|--|---|---|--|

|                    |                  |  |  |  |  |
|--------------------|------------------|--|--|--|--|
|                    |                  |  | momento é colocada uma música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças.  |  |  |
| <b>15:00-16:00</b> | Lanche e Higiene | No decorrer do lanche, pretende-se que cada criança explore e experimente novos sabores e texturas. Promover a socialização entre grupo e promover e aperfeiçoar a autonomia de cada um deles. Durante a higiene, é novamente fundamental potenciar os hábitos de higiene de uma forma cada vez mais autónoma e melhorada. | <p>Na chegada ao refeitório, as crianças sentam-se nos lugares que escolhem. Posteriormente é-lhes dado o pão e o iogurte/ leite. Referindo que uma das crianças não come pão e por isso, o mesmo é substituído por uma peça de fruta e quando é iogurte tem de ser natural. Outra criança não bebe leite nem come iogurte e, por isso, é-lhe dado um puré de fruta. E ainda há outra criança que não bebe leite normal, bebe bebida de aveia.</p> <p>No fim de terem todos terminado de lanchar, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene.</p> | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Físicos:<br>Refeitório; Casa de banho; |  |

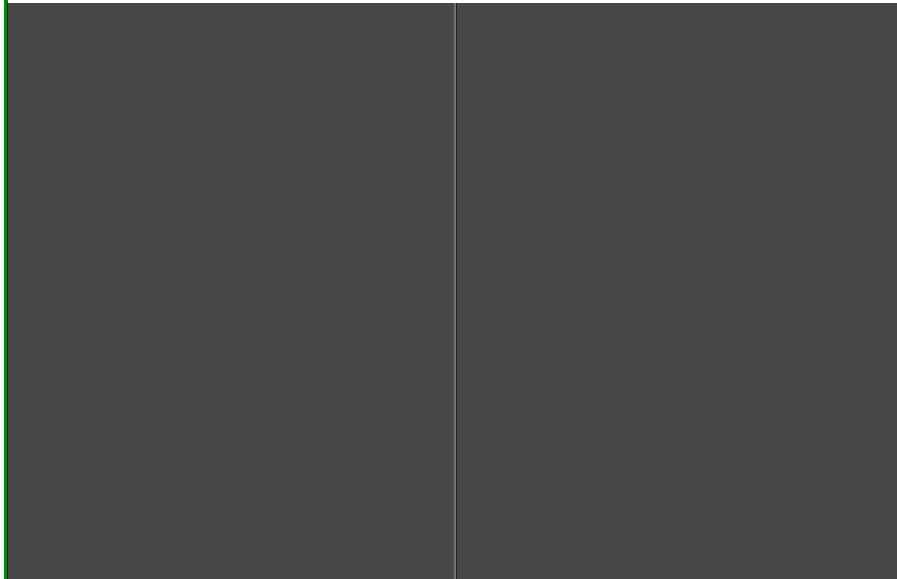
|             |                   |   |  |  |  |
|-------------|-------------------|---|--|--|--|
|             |                   |   |  |  |  |
| 16:00-17:00 | Brincadeira livre | É pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, propiciar o encanto e gosto pelo espaço exterior e ainda, que se saibam respeitar uns aos | Depois de virem da casa de banho as crianças vão-se deslocando para a sala verde e podem brincar livremente no espaço exterior ou na sala até à chegada dos seus familiares. | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Físicos: | A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo. |

|                           |  |   |  |                                 |  |
|---------------------------|--|---|--|---------------------------------|--|
|                           |  | outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas. |  | Sala Verde;<br>Espaço exterior; |  |
| <b>Áreas de conteúdo:</b> |  |   |  |                                 |  |

8

|  |
|--|
|  |
|--|

Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral. Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendente; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania;

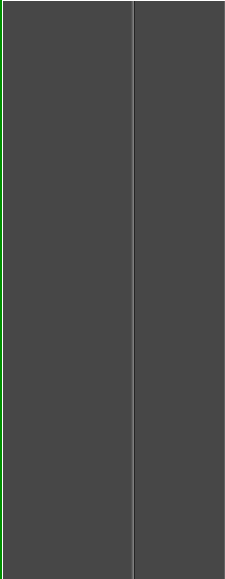


**Planificação referente ao dia 27 de março**

| Tempo |  |  | Descrição da atividade |  |  |
|-------|--|--|------------------------|--|--|
|-------|--|--|------------------------|--|--|


|                    | <b>Rotina</b>                   | <b>Intencionalidade Educativa</b>  |   | <b>Recursos</b>   | <b>Avaliação</b> |
|--------------------|---------------------------------|--|---|---|------------------|
| <b>09:00-10:00</b> | Acolhimento e brincadeira livre | <p>Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar as coisas nos sítios certos) e da individualidade de cada um.</p> | <p>Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança que coloque a presença no placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala.</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas; Físicos:<br/>Sala Verde;</p> |                  |


|             |                                |   |  |   |  |
|-------------|--------------------------------|---|--|---|--|
|             |                                |   |  |   |  |
| 10:00-11:30 | Natação e Jardim das Histórias | Com a Natação pretende-se que aprendam a nadar para sua segurança e, também para que desde cedo tenham o hábito de praticar exercício físico.<br><br>Com o Jardim das histórias é suposto incentivar o gosto pelos livros e futura leitura. | A natação e o Jardim das histórias acontecem em simultâneo, por isso o grupo é dividido em três e vão alternando por ordem. Para que tudo bata certo é necessário que esteja sempre alguém com um grupo na sala, alguém com um grupo na natação e alguém com eles na biblioteca. Sendo que cabe a quem está na natação trazer e levar os grupos da | Humanos:<br>Educatora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Educatora<br>Bibliotecária;<br>Professor<br>Natação; Físicos: | A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo. |

|  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
|  |  |  | <p>biblioteca para a natação, para a sala e vice-versa.</p> | <p>Sala Verde; Piscina; Balneários;</p>  |  |
|--|--|--|---|---|--|

9

|  |  |  |  |  |                    |
|--|--|--|--|--|--------------------|
|  |  |  |  |  | <p>Biblioteca;</p> |
|--|--|--|--|--|--------------------|

|                         |                |  |   |   |
|-------------------------|----------------|--|---|---|
| <p>11:30-<br/>12:00</p> | <p>Higiene</p> | <p>É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos.</p> | <p>Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala. Neste período, solicita-se às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – relembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, na sala procede-se à montagem dos catres para a sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório.</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas; Físicos:<br/>Casa de banho;</p>  |
|-------------------------|----------------|--|---|---|

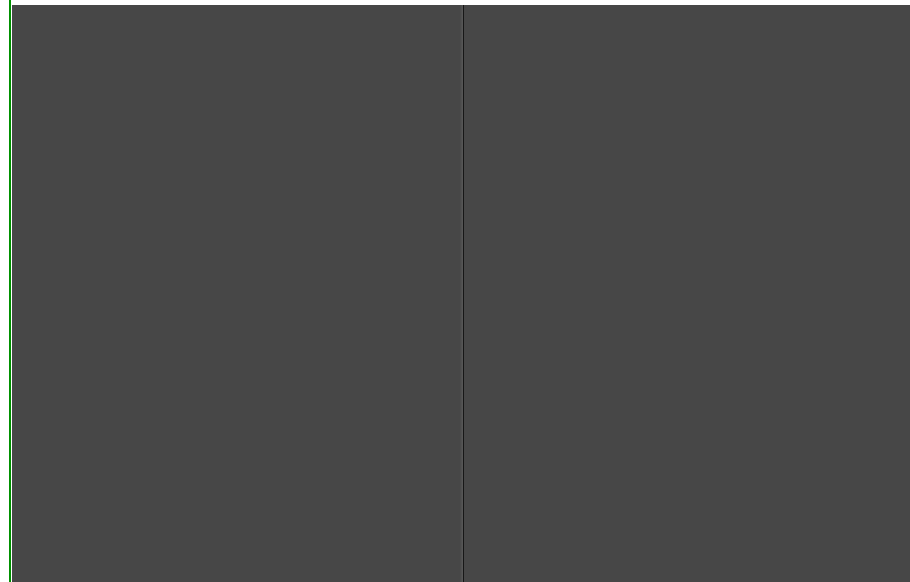
|                         |                                 |   |   |   |
|-------------------------|---------------------------------|---|---|---|
| <p>12:00-<br/>13:00</p> | <p>Almoço<br/>e<br/>Higiene</p> | <p>Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também que desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, quer à mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene.</p> | <p>Na chegada ao refeitório as crianças já têm à sua disposição os tabuleiros com a sopa já servida. Sendo assim, podem sentar-se nos lugares que quiserem. Posterior à sopa, vem o prato principal e a fruta – refiro que duas das crianças não comem carne. No fim de terem todos terminado a refeição, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas; Físicos:<br/>Refeitório; Casa de<br/>banho;</p>  |
|-------------------------|---------------------------------|---|---|---|

|                           |              |   |   |   |
|---------------------------|--------------|---|---|---|
| <p><b>13:00-15:00</b></p> | <p>Sesta</p> | <p>No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia, relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso.</p> | <p>Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão estando prontas, vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respetivo catre, descalçam-se, deitam-se e tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste momento é colocada uma música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças.</p> | <p>Humanos:<br/>Educatora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Físicos:<br/>Sala Verde;</p> |
|---------------------------|--------------|---|---|---|

**Áreas de conteúdo:**

Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral.

Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendente; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania;



## Planificação Individual

Intervenção de 29, 30 e 31 de maio

| Planificação referente ao dia 29 de maio |                                 |  |   |  |           |
|--|---------------------------------|--|---|--|-----------|
| Tempo                                    | Rotina                          | Intencionalidade Educativa   | Descrição da atividade  | Recursos   | Avaliação |
| 09:00-10:00                              | Acolhimento e brincadeira livre | Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo | Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas; |           |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

1

|  |  |   |   |   |  |
|--|--|---|---|---|--|
|  |  | <p>próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar as coisas nos sítios certos) e da individualidade de cada um.</p> | <p>solicitado a cada criança que coloque a presença no placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala.</p> | <p>Estagiária;<br/>Físicos: Sala Verde;</p> |  |
|--|--|---|---|---|--|

|             |   |  |   |  |  |
|-------------|---|--|---|--|--|
|             |   |  |   |  |  |
| 10:00-11:30 | Reunião em grande Grupo, Lanche da manhã Visita de Estudo | No decorrer da Reunião em Grande Grupo e da Visita de Estudo, é pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem, vocabulário e sentido de número, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, que desenvolvam a motricidade fina e grossa e ainda, que saibam respeitar uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas. | Desta vez a reunião em grande grupo vai ser breve, pois vamos deslocar-nos de autocarro até ao Castelo de Leiria. Antes de sair da sala será feito um apelo às regras e comportamentos que se pretendem numa visita de estudo. Posteriormente deslocamo-nos até ao autocarro, que se encontra no exterior do edifício da instituição, para nos deslocarmos até ao | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Estagiária;<br>Físicos:<br>Sala Verde;<br>Espaço exterior; | A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo. |

|  |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
|  |  |  | Castelo de Leiria. Para darmos início à visita de estudo, juntamente com a sala azul. | Castelo de Leiria;<br>Materiais:<br>Autocarro;<br>Cadeiras; |  |
|--|--|--|---|---|--|

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

|                    |         |   |   |                        |  |
|--------------------|---------|---|---|------------------------|--|
|                    |         |   |   |                        |  |
| <b>11:30-12:00</b> | Higiene | É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam | Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala.<br>Neste período, solicita-se | Humanos:<br>Educadora; |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

2

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos.</p> | <p>às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – relembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, na sala procede-se à montagem dos catres para a sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório.</p> | <p>Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Casa de banho;</p> |
|--|--|--|--|--|

|             |                  |   |   |   |
|-------------|------------------|---|---|---|
|             |                  |   |   |   |
| 12:00-13:00 | Almoço e Higiene | <p>Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também que desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, quer à mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene.</p> | <p>Desta vez, o almoço será feito no castelo de Leiria em jeito de piquenique. Posteriormente, vamos regressar ao Jardim do Fraldinhas para se deslocarem novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.</p> | <p>Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Refeitório; Casa de banho; Castelo de Leiria;</p> |

|                    |       |   |  |   |
|--------------------|-------|---|--|---|
|                    |       |   |  |   |
| <b>13:00-15:00</b> | Sesta | No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia, relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja | Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão estando prontas, vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respetivo catre, descalçam-se, deitam-se e | Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

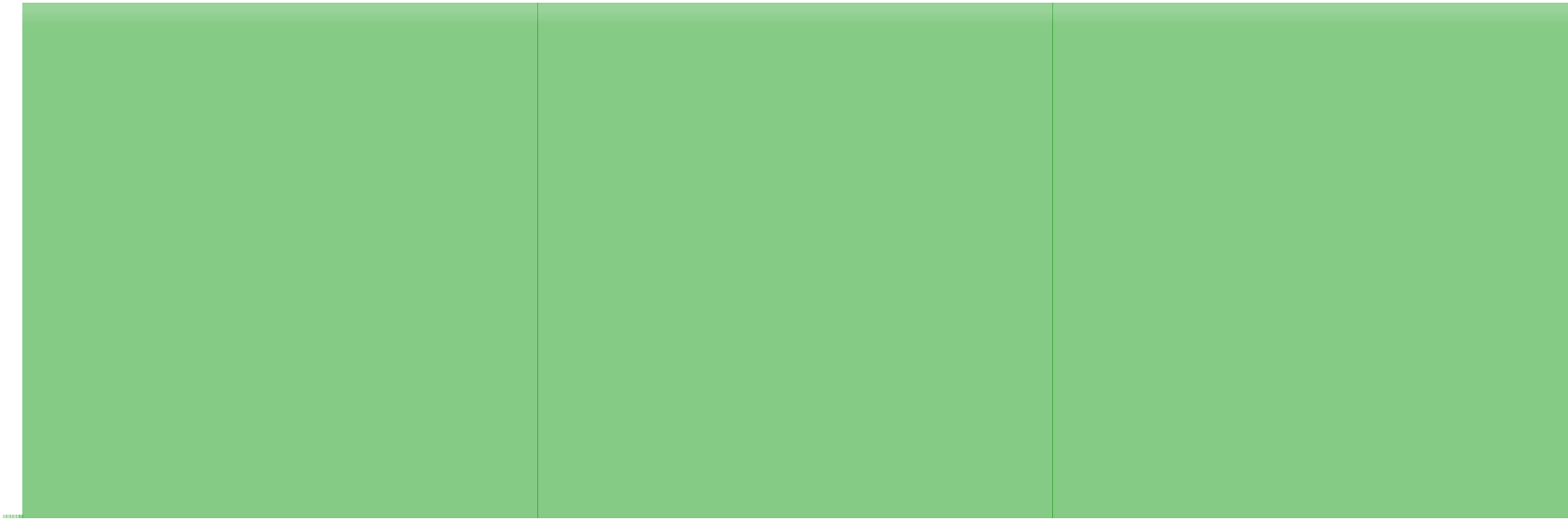
3

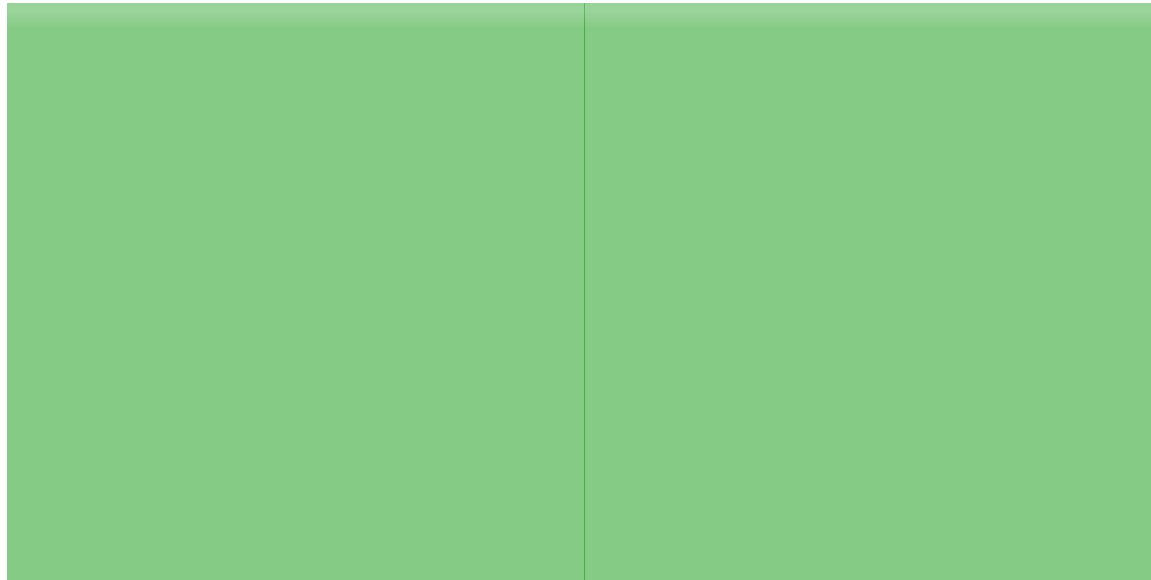
|  |  |  |   |                                  |
|--|--|--|---|----------------------------------|
|  |  | desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso. | tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste momento é colocada uma música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças. | Estagiária; Físicos: Sala Verde; |
|--|--|--|---|----------------------------------|

|                 |                     |   |  |  |  |
|-----------------|---------------------|---|--|--|--|
|                 |                     |   |  |  |  |
| 15:00-<br>16:00 | Lanche e<br>Higiene | <p>No decorrer do lanche, pretende-se que cada criança explore e experimente novos sabores e texturas. Promover a socialização entre grupo e promover e aperfeiçoar a autonomia de cada um deles. Durante a higiene, é fundamental potenciar os hábitos de higiene de uma forma cada vez mais autónoma e melhorada.</p> | <p>Na chegada ao refeitório, as crianças sentam-se nos lugares que escolhem. Posteriormente é-lhes dado o pão e o iogurte/ leite. Referindo que uma das crianças não come pão e por isso, o mesmo é substituído por uma peça de fruta e quando é iogurte tem de ser natural. Outra criança não bebe leite nem come iogurte e, por isso, é-lhe dado um puré de fruta. E</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Estagiária; Físicos:<br/>Refeitório; Casa de<br/>banho;</p> |  |

|             |                                |  |   |   |   |
|-------------|--------------------------------|--|---|---|---|
|             |                                |  | <p>ainda há outra criança que não bebe leite normal, bebe bebida de aveia.</p> <p>No fim de terem todos terminado de lanchar, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene.</p>  |   |   |
| 16:00-17:00 | Brincadeira livre<br>"Emoções" | <p>É pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, propiciar o encanto e gosto pelo espaço exterior e ainda, que se saibam respeitar</p> | <p>Depois de virem da casa de banho as crianças vão-se deslocando para a sala verde e podem brincar livremente no espaço exterior ou na sala. Posteriormente uma das psicólogas da escola desloca-se à sala para tratar a oficina das emoções. De seguida, voltam a brincar até à chegada. No final das emoções, irei dar</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Estagiária; Físicos:<br/>Sala Verde;</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo.</p> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | continuidade à elaboração do portefólio juntamente com a criança que seleccionei. |  |  |
|--|--|--|---|--|--|





uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas.

Espaço exterior;

-----

**Áreas de conteúdo:**

Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral. Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendiz; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania;



**Planificação referente ao dia 30 de maio**

| Tempo       | Rotina                          | Intencionalidade Educativa   | Descrição da atividade   | Recursos   | Avaliação |
|-------------|---------------------------------|--|--|--|-----------|
| 09:00-10:00 | Acolhimento e brincadeira livre | Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar as coisas nos sítios certos) e a individualidade de cada um. | Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança que coloque a presença no placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala. | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Estagiária;<br>Físicos:<br>Sala Verde; |           |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

5

|                           |   |   |  |  |   |
|---------------------------|---|---|--|--|---|
| <p><b>10:00-11:30</b></p> | <p>Reunião em grande Grupo, Lanche da manhã e</p> | <p>No decorrer da Reunião em Grande Grupo e da Atividade proposta, é pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem, vocabulário e sentido de número, a sua</p> | <p>Para a Reunião em grande Grupo se iniciar, é solicitado ao grupo que arrume toda a sala. No fim de estar tudo arrumado, é pedido que todos se sentem no tapete de forma ordeira. Posteriormente é pedido a duas crianças aleatórias que se dirijam à rua para observarem as condições</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico,</p> |
|---------------------------|---|---|--|--|---|

|  |                           |   |   |  |                                    |
|--|---------------------------|---|---|--|------------------------------------|
|  | <p>Atividade proposta</p> | <p>autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, que desenvolvam a motricidade fina e grossa e ainda, que se saibam respeitar uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas.</p> | <p>atmosféricas do dia e para marcarem no respectivo placard com os instrumentos de pilotagem respectivos. De seguida, distribui-se o lanche da manhã adaptado às necessidades de cada um. Posterior a este momento, irei relembra-los da história “Um abraço” que foi abordada na semana anterior, apenas um breve resumo oral. Logo após, irei dividir o grupo em pequenos grupos, e desta vez, é requerido, que individualmente, e no âmbito da matemática consigam ordenar as personagens da história em estudo, “Um abraço” e ainda que consigam reproduzir sequências, também estas com as personagens da história. Já no âmbito do conhecimento do mundo irei fazer um levantamento dos interesses e conhecimentos que as crianças da sala verde têm sobre os animais que integram a</p> | <p>Mestrandas; Estagiária; Físicos; Sala Verde; Espaço exterior; Materiais: Fotocópias; Cartão; Cartolinas; Personagens da história;</p> | <p>videográfico ou descritivo.</p> |
|--|---------------------------|---|---|--|------------------------------------|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>história. Tenciono, neste momento de grande grupo, alertar todos as crianças da sala verde, para uma novidade na sala. Ou seja, no seguimento da minha investigação irei acrescentar livros no cantinho da leitura.</p> |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

6

|                           |                |  |   |   |
|---------------------------|----------------|--|---|---|
| <p><b>11:30-12:00</b></p> | <p>Higiene</p> | <p>É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos.</p> | <p>Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala. Neste período, solicita-se às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – relembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, na sala procede-se à montagem dos catres para a</p> | <p>Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos:</p> |
|---------------------------|----------------|--|---|---|

|             |                  |  |  |   |
|-------------|------------------|--|--|---|
|             |                  |  | sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório.  | Casa de banho;  |
| 12:00-13:00 | Almoço e Higiene | Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também que desenvolvam e aperfeiçoem a sua | Na chegada ao refeitório as crianças já têm à sua disposição os tabuleiros com a sopa já servida. Sendo assim, podem sentar-se nos lugares que quiserem. Posterior à sopa, vem o prato principal e a fruta – refiro que duas das crianças não comem carne. No fim de terem todos terminado a refeição, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta | Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Refeitório; Casa de banho; |

|                    |       |   |   |                     |
|--------------------|-------|---|---|---------------------|
|                    |       | autonomia, quer à mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene. | repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.   |                     |
| <b>13:00-15:00</b> | Sesta | No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia,                        | Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão estando prontas, | Humanos: Educadora; |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

7

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso.</p> | <p>vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respetivo catre, descalçam-se, deitam-se e tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste momento é colocada uma</p> | <p>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Estagiária; Físicos:<br/>Sala Verde;</p> |  |
|--|--|--|--|---|--|

|                    |                  |  |  |  |  |
|--------------------|------------------|--|--|--|--|
|                    |                  |  | música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças.   |  |  |
| <b>15:00-16:00</b> | Lanche e Higiene | No decorrer do lanche, pretende-se que cada criança explore e experimente novos sabores e texturas. Promover a socialização entre grupo e promover e aperfeiçoar a autonomia de cada um deles. Durante a higiene, é novamente fundamental potenciar os hábitos de higiene de uma forma cada vez mais autónoma e melhorada. | Na chegada ao refeitório, as crianças sentam-se nos lugares que escolhem. Posteriormente é-lhes dado o pão e o iogurte/ leite. Referindo que uma das crianças não come pão e por isso, o mesmo é substituído por uma peça de fruta e quando é iogurte tem de ser natural. Outra criança não bebe leite nem come iogurte e, por isso, é-lhe dado um puré de fruta. E ainda há | Humanos:<br>Educadora;<br>Auxiliares;<br>Mestrandas;<br>Estagiária; Físicos:<br>Refeitório; Casa de banho; |  |

|                           |                          |   |   |   |   |
|---------------------------|--------------------------|---|---|---|---|
|                           |                          |   | <p>outra criança que não bebe leite normal, bebe bebida de aveia.</p> <p>No fim de terem todos terminado de lanchar, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene.</p> |   |   |
| <p><b>16:00-17:00</b></p> | <p>Brincadeira livre</p> | <p>É pretendido que as crianças desenvolvam a sua linguagem e vocabulário, a sua autonomia, a partilha, a comunicação entre pares, propiciar o encanto e gosto pelo espaço exterior e</p> | <p>Depois de virem da casa de banho as crianças vão-se deslocando para a sala verde e podem brincar livremente no espaço exterior ou na sala até à chegada dos seus familiares.</p>               | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Estagiária; Físicos:</p> | <p>A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico,</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

8

|  |  |
|--|--|
| ainda, que se saibam respeitar uns aos outros, a Educadora, as Auxiliares e as Mestrandas. | Sala Verde; Espaço exterior; videográfico ou descritivo. |
|--|--|

**Planificação referente ao dia 31 de maio**

| Tempo       | Rotina                          | Intencionalidade Educativa  | Descrição da atividade   | Recursos   | Avaliação |
|-------------|---------------------------------|---|--|--|-----------|
| 09:00-10:00 | Acolhimento e brincadeira livre | Durante o acolhimento é pretendido que as crianças adquiram valores como a partilha, o respeito pelo próximo, tenham a noção do espaço – sala (saibam arrumar as coisas nos sítios certos) e da individualidade de cada um. | Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as auxiliares de ação educativa, a Educadora e as Mestrandas para as receber e de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança que coloque a presença no placard à entrada e posteriormente podem brincar livremente em todos os espaços da sala. | Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Sala Verde; |           |

|             |                                |   |   |   |  |
|-------------|--------------------------------|---|---|---|--|
|             |                                |   |   |   |  |
| 10:00-11:30 | Natação e Jardim das Histórias | Com a Natação pretende-se que aprendam a nadar para sua segurança e, também para que desde cedo tenham o hábito de praticar exercício físico.<br><br>Com o Jardim das histórias é suposto incentivar o gosto pelos livros e futura leitura. | A natação e o Jardim das histórias acontecem em simultâneo, por isso o grupo é dividido em dois/três e vão alternando por ordem. Para que tudo bata certo é necessário que esteja sempre alguém com um grupo na sala, alguém com um grupo na natação e alguém com eles na biblioteca. Sendo que cabe a quem está na natação trazer e levar os grupos da | Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Educadora Bibliotecária; Estagiária; Professor de Natação; Físicos: | A avaliação processa-se por meio da observação direta, registo escrito, registo fotográfico, videográfico ou descritivo. |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | <p>biblioteca para a natação, para a sala e vice-versa. Neste dia, irei também solicitar às crianças que, em contexto de biblioteca, façam uma dramatização da história “um</p> |  |  |
|--|--|--|---|--|--|

9

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>abraço” com os fantoches que elaboraram na semana anterior com rolos de papel higiénico. Continuação da recolha de dados para a investigação.</p> | <p>Sala Verde; Piscina; Balneários; Biblioteca; Materiais: Livros;</p> |
|--|--|--|--|--|

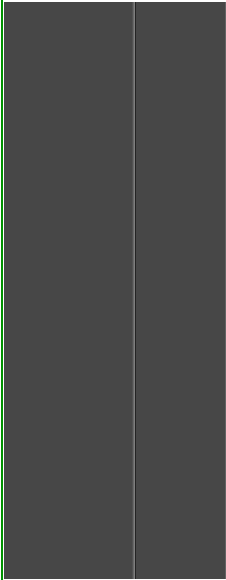
|                    |         |   |  |   |
|--------------------|---------|---|--|---|
|                    |         |   |  |   |
| <b>11:30-12:00</b> | Higiene | É pretendido, que durante a higiene as crianças desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, no vestir e despir e lavagem das mãos. | Este momento procede a atividade orientada e respetiva arrumação da sala. Neste período, solicita-se às crianças para se deslocarem à casa de banho para a realização da sua higiene – relembrando que apenas uma criança ainda usa fralda. Enquanto isto, na sala procede-se à montagem dos catres para a sesta. No fim de todas as crianças estarem prontas, seguimos para o refeitório. | Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Casa de banho; |

|             |                  |   |   |  |
|-------------|------------------|---|---|--|
|             |                  |   |   |  |
| 12:00-13:00 | Almoço e Higiene | <p>Pretende-se que através da alimentação, as crianças tenham contacto com diferentes texturas, sabores, que saibam a importância de ter uma alimentação variada e que disfrutem do momento de estar à mesa com os colegas (socialização) e, que façam da refeição um momento prazeroso. É requerido também</p> | <p>Na chegada ao refeitório as crianças já têm à sua disposição os tabuleiros com a sopa já servida. Sendo assim, podem sentar-se nos lugares que quiserem. Posterior à sopa, vem o prato principal e a fruta – refiro que duas das crianças não comem carne. No fim de terem todos terminado a refeição, deslocam-se novamente para a casa de banho. Nesta repetem a sua higiene e ainda, procedem à lavagem dos dentes.</p> | <p>Humanos: Educadora; Auxiliares; Mestrandas; Estagiária; Físicos: Refeitório; Casa de banho;</p> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

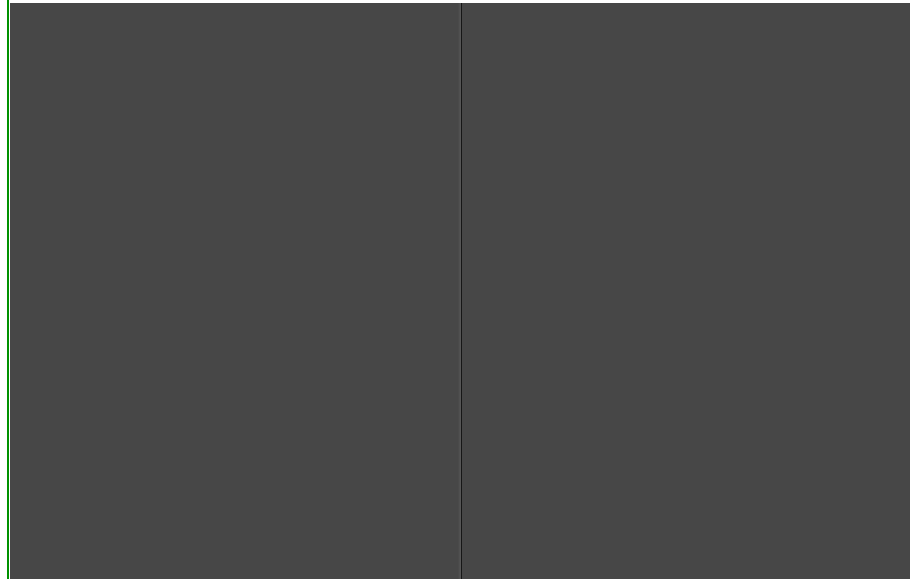
10

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | que desenvolvam e aperfeiçoem a sua autonomia, quer à mesa, quer na casa de banho a realizarem a sua higiene. |  |  |
|--|--|---|--|--|

|                                  |              |   |   |  |
|----------------------------------|--------------|---|---|--|
| <p><b>13:00-15:00</b></p>        | <p>Sesta</p> | <p>No decorrer da sesta é pretendido que a autonomia, relativamente ao calçar e descalçar, deitar e tapar seja desenvolvida e aperfeiçoada. Gerar um ambiente propício ao relaxamento e descanso.</p> | <p>Depois da higiene concretizada, as crianças deslocam-se para a sala verde à medida que vão estando prontas, vão buscar o brinquedo que trazem de casa, deslocam-se para o respetivo catre, descalçam-se, deitam-se e tapam-se. Isto tudo é potenciado e incentivado a ser feito de forma autónoma, contudo algumas crianças ainda necessitam de algum auxílio. Ainda neste momento é colocada uma música ambiente de modo a facilitar o relaxamento e descanso das crianças.</p> | <p>Humanos:<br/>Educadora;<br/>Auxiliares;<br/>Mestrandas;<br/>Estagiária; Físicos:<br/>Sala Verde;</p>  |
| <p><b>Áreas de conteúdo:</b></p> |              |   |   |  |

Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística; subdomínio das artes visuais; comunicação oral.

Área de Formação Pessoal e Social: construção da identidade e autoestima; consciência de si como aprendiz; independência e autonomia; convivência democrática e cidadania;



No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância 1, presente no 2.o semestre do 1.o ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi solicitada pelos professores supervisores, a elaboração de uma reflexão individual que expresse como correu a terceira semana de estágio, onde eu e o meu Par Pedagógico intervimos em grupo. Desta forma, em primeiro lugar vou falar das atividades que desenvolvemos na segunda-feira, na terça e na quarta, de seguida abordarei as rotinas e por último, farei uma breve conclusão.

No passado dia 13 de março, segunda-feira, foi o nosso primeiro dia a intervir na Sala Verde. Desta forma, assim que cheguei à sala, já se encontram lá algumas crianças que nos recebem muito bem como sempre. Estive a receber as crianças na sala, a vestir-lhes o bibe e a pedir que fossem marcar a presença. Entretanto chegou a hora de sentar no tapete, mas desta vez fui eu e a Sofia que liderámos este momento. Relembrámos as crianças da história que ouviram na semana passada, “Os bolsos da Marta”, perguntámos como tinha sido o fim de semana. E, ainda fizemos referência ao dia que se avizinha, o dia pai, questionando os demais sobre qual ia ser o presente com que iam surpreender os pais. Depois deste momento em grande grupo, pedimos que cada um fosse brincar e, neste caso, foram para o espaço exterior. De seguida, fiquei dentro da sala a preparar os materiais para poder chamar cada um para pintar o “bolso” onde iria a prenda para o pai. Foi uma atividade muito bem recebida por todos e todos se mostraram muito empenhados a realizá-la. Destaco, que os “bolsos” foram pintados com tintas de tecido e todo foram muito cuidadosos, tanto com as tintas tanto com os pincéis. Gostava de salientar, ainda, que neste dia uma das meninas, a Joana, me disse “tu foste embora”, isto porque na semana anterior, quarta-feira ao ir tapá-la na sesta com o edredom ela me disse “tu não vais-te embora!”, ao qual eu respondi que tinha de ir mas voltava na segunda feira voltava. Achei, particularmente, muito querida esta

afirmação feita por parte da criança, pois nela demonstra o carinho que tem por mim e a vontade dela de eu permanecer na sala.

Terça-feira, dia 14 de março, foi dia de terminar a gravação dos vídeos para os pais e de alguns dos meninos terminarem o desenho para o pai e a pintura do “bolso”. Este dia foi bastante corrido e estive sempre longe da minha colega. Contudo, foi um dia a refletir e a repensar a nossa

comunicação, que neste dia não foi a melhor. Mais ao final do dia, conversámos as duas e em conjunto refletimos sobre os nossos pontos a melhorar e, desde então tem corrido tudo novamente muito bem.

Posteriormente, na quarta-feira dia 15 de março, foi dia de natação e do “Jardim das histórias”. O grupo de crianças foi dividido em dois, eu fiquei com o grupo que foi para a biblioteca e a Sofia ficou com os que foram para a natação. Na biblioteca, estivemos a ouvir uma história sobre a amizade e no final foi dinamizado pela educadora bibliotecária uma atividade em roda que consistia em abraçar o colega do lado sucessivamente.

Relativamente às rotinas, ao almoço, salientando que são todos bastante autónomos nesta tarefa, considero que é uma tarefa bastante leve, tanto para nós como para eles. Pois, como podem escolher os lugares onde se sentam, acabam por fazer da refeição um momento de convívio e prazeroso. Posteriormente, segue-se a ida à casa de banho e a realização da higiene oral e no fim da realização das mesmas vão andando para a sala, onde se descalçam e se deitam nos respetivos catres para dormir a sesta. À medida que vão acordando, vamos pedindo que vão à casa de banho e esperem que as restantes acordem para se começarem a calçar, pentear e de seguida ir para o refeitório lanchar. Depois do lanche, seguimos novamente para a casa de banho para a higienização das mãos e da boca e no fim destas tarefas estrem completas podem ir brincar para a rua ou para a sala.

Posso concluir que, neste contexto me sinto “leve”, na medida em que sinto um ambiente dentro e fora da sala bastante agradável. Sinto total liberdade para fazer questões e, principalmente, sinto que sou incluída e tratada como se já lá estivesse há muito tempo e isso deixa-me muito confortável.

**Anexos:**



## Anexo 8 – Reflexão em JI-I

A passada semana de 29, 30 e 31 de maio, foi a minha semana de intervenção – na sala Verde do Jardim do Fraldinhas e, por sua vez a minha última semana a intervir neste contexto. Passado a fazer um breve resumo do que foi feito nesta semana, na segunda-feira fomos em visita de estudo ao Castelo de Leiria e nele ouvimos a nova história que irá ser trabalhada no mês de junho, denominada de “Quando estamos juntos”. Pela segunda vez, experienciei uma saída ao exterior com este grupo e considero muito enriquecedor, pois de futuro irei sair com um grupo onde serei eu a responsável e, desta forma, já não vou completamente sem saber os procedimentos e tudo o que implica uma saída. Terça-feira foi dia de continuar o que foi feito na semana passada, embora não tenha sido isso que planifiquei, era deveras importante ter os fantoches com as personagens

secundárias da história prontas e então foi o que estivemos a realizar nesse dia. Quarta-feira, como habitual é dia de jardim das histórias e de natação, contudo estive a desenvolver uma atividade no âmbito da matemática com sequências de imagens, imagens essas as personagens secundárias da história. Ainda na quarta-feira, foi-nos dada a oportunidade de assistir à reunião de pais, algo que ainda não tinha tido a oportunidade de assistir. Considero, também que o facto de ter tido esta experiência também me deixou grata, pois não só assisti à reunião. Como assisti a todos os preparativos. Gostei muito da forma como esta reunião foi dinamizada e da forma como os pais foram recetivos à mesma. Era algo que queria mesmo muito assistir pois um dia serei eu a dinamizar reuniões de pais e desta forma já vivenciei este processo, pelo que me irá facilitar de futuro.

A uma semana de terminar este Estágio, a nostalgia é intrínseca e a vontade de deixar algo de mim na sala verde é ainda maior. Deixo como desafio para mim própria esta vontade de fazer com que a semana que se segue, seja excelente e marcante. Este foi um contexto onde aprendi muito e criei uma relação de afetividade, tanto com as crianças, tanto com as auxiliares e educadora cooperante. Até aqui sei que o meu caminho foi evolutivo, mas anseio provar que de facto foi. Como estamos na última semana, proponho-me a realizar uma mini-história. Isto, porque foi um desafio lançado pela professora Joana e anseio conseguir alcançá-lo. Para este efeito realizei uma pesquisa de modo a poder refletir sobre o processo de realização das mini-histórias. Descobri, com isto, que as mini-histórias são um recurso pedagógico que envolve de forma holística o trabalho pedagógico do professor. Exige do professor uma escuta atenta, a observação, o olhar curioso, a proposição, a fotografia, os registos e a narração das experiências vividas pelas crianças no seu dia a dia em contexto escolar. As mini-histórias são utilizadas de forma a relacionar a construção de saberes infantis por meio de práticas narradas por meio de imagens. Sendo que isto serve para levar à reflexão das produções intrínsecas às práticas pedagógicas, que devem ser motivadas pela participação ativa das crianças (Fochi, 2015). Percebi, portanto, que uma mini-história é algo muito simples, é apenas relatar por escrito e por fotografias algo elaborado pela criança.

### **Referências Bibliográficas:**

Fochi, S. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.

Anexo 9 – Planificação em JI-II

# Planificação - 8, 9 e 10 de janeiro

Prática Pedagógica em Jardim de Infância II  
Mestranda: Maria Andrade | 1221014

## Contextualização

Esta será a última semana que vamos estar neste contexto e, por isso vai ser uma semana mais especial.

Resumo da semana:  
Segunda-feira: Aula de dança + Biblioteca  
Terça-feira: Aula de Música + Atividade orientada  
Quarta-feira: Atividade Orientada + Teatro

## Rotinas

- 09:00 – 10:00 – Acolhimento (Este momento remete-se para a chegada das crianças à sala, onde estarão as Mestrandas, a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa para as receber de modo que se sintam confortáveis e seguras. De seguida é solicitado a cada criança brinque livremente em todos os espaços da sala)
- 10:00 – 10:45 – Reunião do Grande Grupo (Para a Reunião em grande Grupo se iniciar, é solicitado ao grupo que arrume toda a sala. Para este efeito, o "chefe" (responsável) toca o sino acompanhado da música de arrumar. No fim de estar tudo arrumado, é pedido que todos se sentem no tapete de forma ordenada. Posteriormente é pedido ao "chefe" que se dirija à rua para observar as condições atmosféricas do dia de modo a registar no placard com os instrumentos de pilotagem respetivos, neste mesmo placard temos o dia da semana, o mês, o dia do mês e a estação do ano. De seguida, e começando pelo "chefe", marcamos as presenças no respetivo placard.)
- 10:45 – 11:00 – Higiene e Lanche da manhã
- 11:00 – 11:30 – Atividade Orientada / Brincadeira livre
- 11:30 – 11:45 – Higiene
- 11:45 – 12:00 – Reunião em Grande Grupo
- 12:00 – 13:30 – Almoço
- 13:30 – 15:00 – Reunião em Grande Grupo + Atividade Orientada/ Brincadeira Livre
- 15:00 – 15:30 – Arrumar a sala + Higiene + Organização do grupo para ir para as AAAF's

| Áreas de Conteúdo                 | Intencionalidades  | Áreas de Conteúdo   | Intencionalidades  | Áreas de Conteúdo  | Intencionalidades |
|-----------------------------------|--|---|--|--|-------------------|
| Área de Formação Pessoal e Social | <p>Identificar e nomear as ações desenvolvidas pessoalmente e sua dimensão social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural.</p> <p>Saber lidar com a responsabilidade em relação aos outros e ao meio.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Ter capacidade de estabelecer estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Ter capacidade de trabalhar nos desafios sobre a sua presença de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Construir um sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> | <p>Identificar e nomear as ações desenvolvidas pessoalmente e sua dimensão social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural.</p> <p>Saber lidar com a responsabilidade em relação aos outros e ao meio.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Ter capacidade de estabelecer estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Ter capacidade de trabalhar nos desafios sobre a sua presença de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> | <p>Identificar e nomear as ações desenvolvidas pessoalmente e sua dimensão social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural.</p> <p>Saber lidar com a responsabilidade em relação aos outros e ao meio.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Ter capacidade de estabelecer estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Ter capacidade de trabalhar nos desafios sobre a sua presença de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p>  | <p>Identificar e nomear as ações desenvolvidas pessoalmente e sua dimensão social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural.</p> <p>Saber lidar com a responsabilidade em relação aos outros e ao meio.</p> <p>Assumir a responsabilidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, sendo em cada caso a sua liberdade e o seu direito.</p> <p>Ter capacidade de estabelecer estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Ter capacidade de trabalhar nos desafios sobre a sua presença de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p>  |                   |
| Área de Expressão e Comunicação   | <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p>  | <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p>                | <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> | <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> <p>Desenvolver o sentido pessoal de identidade social e cultural, atuando na construção de si mesmo.</p> |                   |

## Segunda - Feira

Segunda-feira, pelas 10h fazemos o acolhimento, marcamos as presenças e completamos os instrumentos de pilotagem. Depois disto, vamos à casa de banho para de seguida irmos lanchar. Depois do lanche, voltamos a sentar no tapete à espera da professora de dança. Com a aula de danças terminada, regressamos à sala para voltar a brincar até à hora de almoço.

Da parte da tarde, quando regressamos do almoço, voltamos a sentar no tapete para fazermos uma breve conversa e nos deslocamos para a biblioteca onde ouvimos o professor Constantino. Posteriormente, regressamos à sala para brincar.

- Recursos Materiais:
  - Cartão
  - Cartão de identificação
  - Folha de dança
  - Folha de música
  - Cartão de teatro
  - Marcadores
- Recursos Humanos:
  - Mestranda Maria
  - Mestranda Sofia
  - Mestranda Luísa
  - Auxiliar Dina
  - Educadora Leonor

Atividades extra:

## Terça - Feira

Terça-feira, de manhã é requerido que as crianças brinquem livremente na sala até às 11:00, posteriormente, começamos a arrumar a sala de modo que, quando o professor de música chegue, todos estejam sentados no tapete para o início à aula. Enquanto esperamos pelo professor, leio uma história e depois fazemos um exercício de aquecimento. Depois de terminar a aula, deslocamo-nos até à casa de banho para proceder à higiene e de seguida seguimos para o refeitório acompanhados da auxiliar Andressa.

Da parte da tarde, assim que chegarmos do almoço, sentamo-nos no tapete, e eu li explicar a atividade que vamos desenvolver. Vamos realizar jogos em grande grupo - Jogo da Estátua, Jogo do lenço, Jogo das cores.

- Recursos Materiais:
  - Cartão
  - Cartão de identificação
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
- Recursos Humanos:
  - Mestranda Maria
  - Mestranda Sofia
  - Mestranda Luísa
  - Auxiliar Dina
  - Educadora Leonor

Atividades extra:

- Música - Professor Luis

## Quarta - Feira

Quarta-feira, de manhã, no momento do tapete em grande grupo, após cantarmos o bom dia e após preenchermos os instrumentos de pilotagem. Posteriormente, vamos fazer uma receita, de um bolo "arco-íris", em grande grupo. Para este efeito, vou contar com o auxílio da Mestranda Sofia. É suposto que todas as crianças participem na confissão do mesmo.

Da parte da tarde, iremos reunir as três salas - vermelha, verde e laranja para a dramatização de um teatro, encenados pelas seis Mestrandas.

- Recursos Materiais:
  - Cartão
  - Cartão de identificação
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
  - Cartão de teatro
- Recursos Humanos:
  - Mestranda Maria
  - Mestranda Sofia
  - Mestranda Luísa
  - Auxiliar Dina
  - Educadora Leonor

Atividades extra:

- Música - Professor Luis

## Anexo 10 – Planificação em JI-II



## Anexo 11 – Reflexão em JI-II

A minha prática Pedagógica - Jardim de Infância, presente no 1.º semestre do 2.º ano do

Mestrado em Educação Pré-Escolar, está a decorrer no Jardim de Infância da Cruz D'Areia, membro do Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira. Neste seguimento irei refletir sobre a minha primeira semana de intervenção individual – 6, 7 e 8 de novembro.

Esta foi a minha segunda semana de intervenção individual, na minha perspetiva, de uma maneira geral correu bem, porque ao longo da semana, constatei que as atividades que o grupo de Prática Pedagógica (PP) planeou, correram como esperado e que as crianças estiveram sempre motivadas e interessadas na sua exploração. Nesta semana não senti que as crianças tivessem tido mais dificuldade na execução das propostas.

Esta reflexão diz respeito aos momentos motivacionais da semana, na medida em que aceitei as sugestões fornecidas pela educadora cooperante, que consistiam na leitura de uma história e na concretização de atividades em grupo.

A história selecionada, A Maria Castanha. Nesta atividade, estava receosa que os alunos não conseguissem estar concentrados durante a leitura da mesma, devido ao facto de esta ter poucas imagens. No entanto, é de referir que enquanto estava a ler, as crianças estavam atentas e envolvidas com a história, pois para além de uma leitura expressiva, fui realizando perguntas ao longo da história, com a intenção de os cativar ainda mais. O educador, de acordo com Soares e Gentil (2011), enquanto modelo de leitura, deve ler expressivamente, recorrendo a técnicas diversificadas que motivem o aluno a descodificar os diversos significados do texto. Assim, na minha perspetiva, para os alunos desfrutarem destas leituras, estas devem ser constantes em sala.

Lopes (2012) afirma que, é basilar criar contextos em que a leitura de textos literários se torne num momento mágico e prazeroso, com a intenção de os motivar e criar neles a vontade e o gosto para ler e ouvir ler textos de qualidade estética e literária. Desta forma, na minha opinião, é relevante que os educadores permitam este tipo de leituras prazerosas, em que as crianças ouvem outras pessoas a ler, diversificando assim os modos de leitura. Considero, também, que é importante salientar que o papel do educador em trazer livros para a sala se torna primordial, pois com os dispositivos eletrónicos, cada vez mais se vai perdendo o hábito de “dar livros” a conhecer às crianças. A escolha desta história surgiu,

devido ao facto de na sexta-feira se celebrar o magusto na instituição. Para Sousa (2010) é fulcral que os educadores seleccionem criteriosamente os livros que apresentam às crianças, de acordo com as suas intencionalidades educativas, para que os mesmos contactem desde cedo com obras literárias e com boas leituras. Para além do referido, se os livros forem ao encontro dos interesses de leitura das crianças e apresentarem uma qualidade estética e literária, poderão deslumbrar, emocionar, ampliar a capacidade imaginativa, incentivar o pensamento crítico, estimular a sensibilidade artística e estética, contribuindo, assim, para a formação de leitores apaixonados e envolvidos com os livros e com a leitura (Velo, 2005).

Concluo assim que, a leitura de histórias deve ser uma atividade regular e agradável para as crianças, visto que proporciona o desenvolvimento de diversas aprendizagens e possibilita a partilha de ideias e vivências. Assim, esta partilha é fundamental para a formação de pequenos leitores e pré-leitores envolvidos, que através da sua imaginação conseguem ir mais além do que está escrito. Percebi também que a música deve ser valorizada nas escolas, uma vez que potencia o desenvolvimento cognitivo e artístico, estimula a criatividade e a imaginação, fortalece a capacidade de atenção e memória, a audição, a voz, o ritmo, a melodia, a harmonia, a memória, o sentido de responsabilidade, entre outros, o que se assume basilar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

#### Referências Bibliográficas:

- Lopes, M. (2012). O Interpretante Emocional na Interação das Linguagens Visual e Verbal em *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo. In Araújo. R., Oliveira, W. *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Soares, M. L. C. & Gentil, M. F. (2011). O texto e o (ser) leitor: uma experiência da leitura de *Os Lusíadas*. *Revista de Letras*, 10, 235-257.

- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para recolher um bom livro. Casa da Leitura, 173-192

## Anexo 12 – Reflexão em JI-II

A minha prática Pedagógica - Jardim de Infância, presente no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, está a decorrer no Jardim de Infância da Cruz D'Areia, membro do Agrupamento de Escolas Domingues Sequeira. Neste seguimento irei refletir sobre as aprendizagens e dificuldade que tenho tido até à data. Na minha perspetiva, tem sido importante a proximidade que consegui criar tanto com a educadora cooperante como com as crianças, para que tudo corresse da melhor forma, pois sinto que tenho crescido muito ao longo desta PP, realizando inúmeras aprendizagens.

Considero que as críticas construtivas realizadas pela educadora cooperante e também pela professora supervisora foram basilares, uma vez que tive a oportunidade de melhorar as minhas práticas, tendo sempre em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A minha maior evolução, até agora foi em relação à gestão dos comportamentos do grupo, visto que no início senti algumas dificuldades em manter uma postura mais “rígida” para que se percebessem que era o momento de acalmar. No entanto, ao longo destas semanas de intervenção fui melhorando este aspeto, encontrando estratégias que funcionassem com o grupo (cantando canções, fazendo jogos – rimas e do corpo humano), sinto-me mais feliz e realizada, na medida em que já me sinto confortável para trabalhar com um grupo, desempenhando o papel de educadora. É de realçar que o tenho tido muita sorte em desenvolver a PP com este grupo e equia, visto que para além de ser composta por apenas dezanove crianças (o que hoje em dia não é comum), são interessados, empenhados e predispostos a realizar todas as atividades sugeridas com motivação. Este facto permite-me manter um contacto mais próximo com as crianças, dando-lhes auxílio no decorrer das atividades sempre que necessário e realizando atividades mais direcionadas para os seus interesses.

Relativamente às intervenções, tenho a oportunidade de conjugar as diferentes áreas de

conteúdo, o que permitiu que desenvolvêssemos diversificadas atividades com as crianças, tendo o cuidado de criar propostas lúdicas e dinâmicas. Desta forma, sinto-me mais preparada para, no futuro profissional, enquanto educadora, desenvolver com as crianças, atividades de todas as áreas de conteúdo, procurando trazer para a sala planificações integradoras, tentando implementar a interdisciplinaridade. No entender de Morin (2005, cit. por Campino e Dias, 2019), a interdisciplinaridade “é a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco” (p. 178). No meu futuro profissional, pretendo implementar a interdisciplinaridade, pois assim estarei a criar um ambiente onde se interligam as diversas áreas de conteúdo, permitindo que a aprendizagem das crianças seja rica e que haja um diálogo de saberes. Tal como Pombo (2004, cit. por Campino e Dias, 2019) refere, o mencionado contribui para motivar as crianças para a realização de aprendizagens significativas. A maior dificuldade que tenho sentido, ao longo das intervenções foi a avaliação, na medida em que apenas defini o que iria avaliar e depois tive dificuldade em recolher os dados e saber o que fazer com os mesmos. Assim, compreendi que a avaliação é um processo complexo e que exige ponderação. Nesta linha de pensamento, no futuro pretendo investir neste aspeto, uma vez que considero que na minha prática profissional vai ser essencial saber como avaliar as aprendizagens das crianças. Tal como refere Clérigo et al. (2017), o professor deve “procurar estratégias e metodologias apropriadas” (p. 99), sendo fundamental “observar, refletir, intervir e avaliar resultados obtidos na prática” (p. 99). Apesar desta dificuldade, tenho tentado, em todas as intervenções recolher diversas evidências que salientassem as aprendizagens das crianças, de modo a colocar a melhorar no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campino, D. B., & G Dias, A. (2019). Integração curricular no 1. o CEB—da prática à formação. Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 175-186.

- Clérigo, B., Alvez, R., Piscalho, I. & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógicas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 5(1), 98-118.

Anexo 13 – Fotografias dos fantoches



Fig. 1 – Os 5 fantoches



Fig. 2 – O porco dos sentimentos e das opiniões



Fig. 3 – O sapo dos porquês



Fig. 4 – Ovelha das situações já vividas



Fig. 5 – Macaco das histórias já lidas



Fig. 6 – Polvo recontador de histórias

Anexo 14 - Número de utilização de cada fantoche

| Fantoche                             | Número de utilizações |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Polvo recontador de histórias        | 15                    |
| Porco dos sentimentos e das opiniões | 4                     |
| Macaco das histórias já lidas        | 6                     |
| Ovelha das situações já vividas      | 6                     |
| Sapo dos porquês                     | 4                     |

Anexo 15 – Transcrições dos vídeos das sessões

| Sessão | Criança | (Narrativa)   |
|--------|---------|---|
| 1      | Miguel  | “Não sei”   |
| 1      | Nuno    | “Era uma vez uma avozinha, que vivia sozinha.”; “Uma carta para ir para a festa da neta”; “E ela pôs se logo a caminhar. Depois encontrou o lobo”; “Avozinha, vou-te comer”; “Não me comas lobo, eu tou muito magrinha, vou ao casamento da minha neta e na volta venho mais gordinha.”; “O urso”; “: Avozinha vou-te comer. Não me comas urso, |

|   |         |   |
|---|---------|---|
|   |         | <p>não me comas urso. Vou ao casamento da minha neta e na volta venho mais gordinha. E foi para o casamento da neta. Quando chegou ao casamento ela lembrou-se das três feras. E ela cortou a maior abobora e pôs um buraco. A avó entrou lá dentro e a neta pôs o pé e a cabaça começou a andar. Depois viu o leão, cabaça cabacinha não viste por aí nenhuma velhinha? Não vi velha nem velhinha não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha corre corre cabação. O leão ficou pasmado.”; “O urso. Cabaça cabacinha não viste por aí nenhuma velhinha? Não vi velha nem velhinha não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha corre, corre cabação. E ficou pasmado. Depois veio o lobo. Cabaça cabacinha não viste por aí nenhuma velhinha? Não vi velhinha nem velha, não vi velha nem velhão. O lobo ficou pasmado. Depois pôs a cabaça cabacinha lá fora e conseguiu enganar as três feras. As três feras tiveram um sonho de cabaças a falarem.”.</p> |
| 1 | Mariana | <p>“Sim. Era uma vez uma velhinha que vivia sozinha e a neta deu uma carta para a avó.”; “casamento.”; “Depois ela encontrou as três feras e a avó disse-lhes corre, corre cabacinha, corre, corre cabação, não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão. Depois foi para casa. E ficou contente porque se livrou das três feras.”.</p>   |

|   |          |  |
|---|----------|--|
| 1 | Filipa   | <p>“A velhinha recebeu uma carta e depois ela foi para o casamento da neta e depois ela encontrou o lobo e depois ela disse eu tou muito magrinha e quando eu voltar eu tou mais gordinha. Depois ela encontrou o urso disse não me comas, eu tou muito magrinha e na volta eu tou mais gordinha. Depois veio o leão. Eu vou-te comer. Eu tou muito magrinha, na volta tou mais gordinha. Depois ela esqueceu-se das três feras e depois a neta deu-lhe uma abobora e depois ela deu um chuto e ela foi a rebolar. Depois passou pelo leão, não viste nenhuma velhinha? Não vi não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação. Agora encontrou o urso e disse Não vi não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação. Depois foi o lobo, tu viste uma velhinha? Não vi velha, nem velhinha, não vi velha, nem velhão e depois corre corre, cabacinha, corre, corre cabação. Depois ela chegou a casa e ficou muito feliz. ”</p> |
| 1 | Catarina | <p>“Havia uma velhinha que vivia sozinha numa casa e depois a natinha mandou uma carta que era para o casamento da netinha e depois a avó pôs-se a caminhar e passou pelo lobo e o lobo disse assim, vou-te comer avozinha e a velhinha disse não me comas, vou ao casamento da netinha e na volta venho mais gordinha e depois o lobo esperou por a velhinha.</p>   |

|   |       |   |
|---|-------|---|
|   |       | <p>E depois chegou ao urso e disse assim, vou-te comer avozinha e a velhinha disse assim. Não me comas urso, vou ao casamento da minha netinha e na volta venho mais gordinha e o urso esperou. E depois encontrou o leão, que lhe disse, vou-te comer e a avozinha disse. Não me comas leão, que vou ao casamento da minha netinha e na volta venho mais gordinha. E depois a avozinha lembrou-se das três feras e então a netinha deu uma abobora grande e chutou com o pé depois a avozinha rebolou e rebolou. E o leão disse assim, cabacinha por acaso viste por aí uma velhinha? Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação. E depois o leão ficou pasmado. E depois chegou ao urso e o urso disse assim. Ó cabacinha não viste por aí uma velhinha. Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação. E depois o urso ficou pasmado. E depois foi ter com o lobo e o lobo disse assim. Ó cabacinha não viste por aí uma velhinha? E a avozinha la dentro disse assim: Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre cabação. E depois o lobo o lobo ficou pasmado. E depois chegou a casa e sentiu-se feliz.”</p> |
| 1 | Cátia | <p>“Era uma vez uma velhinha que vivia sozinha numa casa e depois a neta deu um papel a dizer se vai à boda da netinha e depois a avozinha foi à</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>boda e depois ela encontrou as três feras. E depois o lobo disse assim, eu vou-te comer e a avozinha disse assim. Não, não na volta venho mais gordinha, vou à festa da minha netinha e depois foi ao casamento e encontrou o urso. E o urso disse assim, velhinha vou-te comer. E depois a velhinha disse assim, não me comas, não me comas e quando vier da boda da minha netinha venho mais gordinha e depois ela foi à boda e encontrou o leão, e disse ó velhinha vou te comer. E a velhinha disse assim, oh leão quando vier da boda da minha netinha eu venho mais gordinha. E depois ela foi e esqueceu que tinha as três feras no caminho à espera e depois a netinha deu uma abobora e depois ela fez um buraco e baixo e chutou a abobora e depois a velhinha foi a rebolar e depois ela encontrou a última fera e a fera disse assim, cabaça, cabacinha não viste nenhuma velhinha. E a cabacinha disse assim, não vi nem uma cabacinha, não vi nem um cabação. Não vi nem uma velhinha, não vi velha nem velhão. E depois pôs-se a rebolar e encontrou o urso, e o urso disse assim, cabacinha não viste nenhuma velhinha? Não vi velhinha nem velhão. E depois pôs-se a rebolar e encontrou o lobo e o lobo disse assim. Cabacinha não viste nenhuma velhinha? E a cabacinha disse assim, não vi velhinha nem velhão, corre, corre cabacinha, corre, corre</p> |
|--|---|

|   |        |   |
|---|--------|---|
|   |        | cabação. E depois ela rebolou para casa e ficou muito contente de ter enganado as feras. ”  |
| 2 | Filipa | “Era uma vez uma menina que chamava-se Handa. E ela tinha uma amiga muito longe. E depois foi visitar ela e levou frutas num cesto da cabeça. No cesto ela tinha sete e frutas e depois os animais foram roubando da cesta e ela ficou sem frutas da cesta. Depois, veio um cabra muito rápido e foi contra a arvore e caíram muitas tangerinas para a cesta e depois a Handa chegou ao pé da akeyo e era a fruta preferida dela e ficaram muito felizes as duas.”  |
| 2 | Cátia  | “: Era uma vez uma menina chamada handa, e ela tinha uma amiga que vivia numa aldeia muito longe. Ela foi visitá-la e levou uma cesta com muitas frutas porque ela não sabia qual era. Fruta que ela mais gostava. Mas depois o macaco roubou a banana, a avestruz roubou a goiaba, a zebra roubou a laranja, o elefante roubou a manga, a girafa roubou as ananas, eu não sei como se chama o animal que roubou o abacate e depois o papagaio roubou o maracujá. Depois a handa ficou sem frutas na cesta e quando estava a passar por baixo de uma arvore, vem uma cabra que marrou contra a arvore e caíram muitas tangerinas para dentro da cesta. Depois a handa chegou ao pé da akeyo e ela disse que |

|   |         |   |
|---|---------|---|
|   |         | era a fruta preferida dela e foi uma grande surpresa. Vitoria, vitoria, acabou-se a história.”  |
| 3 | Filipa  | “A loba. E ele leu uma receita, para deixar o patinho mais gordinho e depois ele tinha de comer, brincar e dormir, e depois eles foram almoçar, ele estendeu uma manta e deu a sua sandwich ao patinho. Depois o jantar foi melancia. ”   |
| 3 | Mariana | “Era uma vez uma loba que tava com o patinho, ela queria comer e ela encontrou gelatina, também bolo, pão. ”  |
| 4 | Filipa  | “Um lobo queria comer uma ovelha e depois queria fazer um ensopado de ovelha, depois tava a dar água à boca.”; “e depois ele queria comer a ensopado de ovelha e estava a dar água à boca.”; “Sim! E depois a ovelha também estava com fome e depois o lobo deu uma cenourinha a ela, e até a ovelhinha ia tão rápido, que depois ela ficou com soluços e depois o lobo disse eu não posso comer uma ovelha com soluços. Porque depois também posso ficar com soluços. Depois ele tentou pôs de cabeça para o ar, pôs de cabeça para baixo, abanou para um lado e para o outro. E depois os soluços passaram e depois deu um agasalho e depois foi para a rua e depois o lobo ficou desesperado e foi a correr, |

|   |          |  |  |
|---|----------|--|--|
|   |          | mas depois chegou a casa e tava lá a ovelhinha ao pé da lareira e depois o lobo deu uma saladinha de legumes.”   |  |
| 4 | Mariana  | “truz, truz, quem é? E depois ele abriu a porta e disse chegaste mesmo às horas do jantar” – não está completo   |  |
| 4 | Catarina | “O lobo queria uma ovelhinha para comer, depois bateram à porta e era uma ovelha e o lobo abriu a porta e depois a ovelha estava congelada e o lobo pôs à lareira, depois a ovelha tinha fome e depois ela comeu tão rápido a cenoura que ficou com soluços. E depois o lobo atirou-a ao ar e não deu e depois ela pôs para baixo e também não deu. Depois a ovelhinha ficou sem soluços e depois o lobo agasalhou e pôs na rua, e depois ele arrependeu-se e foi a correr e quando chegou a casa já tava lá a ovelhinha e depois foram comer uma sopa.” |  |
| 5 | Mariana  | “Era uma vez, os porquinhos que eram três e depois o lobo chegou à casa do irmão e soprou até que a casa desmontou-se. E depois foi à outra casa do irmão, de novo chegou o lobo e soprou e soprou até caiu a casa. E depois foi à outra casa do irmão e não conseguiu desmontar. Soprou, soprou, mas não caiu. Nem se mexeu e depois o lobo foi-se embora e voltou. Depois foi pela chaminé e queimou-se. Vitória, vitória, acabou-se a história.”.   |  |

|   |          |  |
|---|----------|--|
| 5 | Filipa   | <p>“: Os três porquinhos! E depois o que contruiu de palha, depois o lobo veio e depois o porquinho disse: Não, não podes entrar. E depois soprou, soprou, soprou e depois a casa caiu. E depois foi para casa do irmão, depois o lobo foi atras dele, e depois ele soprou, soprou, soprou depois caiu a casa. Depois os dois irmãos foram para casa do outro irmão e depois o lobo soprou, soprou, mas a casa não se mexia. E depois foi pela chaminé e depois queimou o rabo. Pirlim pim pim e depois acabou-se a história.”</p>   |
| 5 | Catarina | <p>“Os três porquinhos! Era uma vez três porquinhos, um fez uma casinha de palha, o outro fez uma casinha de madeira e o outro fez uma casinha de tijolo. Depois o lobo chegou e o porquinho disse: Não, não podes entrar lobo. Depois, o porquinho conseguiu escapar para a casa do outro irmão e os porquinhos. Depois os porquinhos disseram: Não, não podes entrar lobo! E o lobo soprou e depois desmontou-se a casa. Depois os dois irmãos conseguiram escapar do lobo e foram para casa do outro irmão. Depois o lobo foi atras deles e os porquinhos lá disseram: não, não podes entrar. Depois o lobo soprou e a casa nem se mexeu e depois o lobo foi-se embora e depois o lobo voltou e ele e foi pela chaminé. E os porquinhos lá fizeram um caldeirão cheio de água</p> |

|   |          |   |
|---|----------|---|
|   |          | quente e depois o lobo entrou pela chaminé e queimou-se. E os três porquinhos sobreviveram juntos. Vitoria, vitoria, acabou-se a história.”   |
| 6 | Cátia    | “Era uma vez, uma zebra chamada camila. Ela desobedeceu à mãe e foi para a rua sem roupa. E depois o vento levou algumas das riscas dela. Ela chorou muitas lágrimas e encontrou amigos que lhe deram coisas deles para fazer de riscas. Depois chegou a casa e a mãe deu-lhe uma fitinha para ela meter no cabelo. Vitória, vitória acabou-se a história.”   |
| 6 | Catarina | “Era uma vez a zebra Camila. Ela foi passear sem roupa e o vento levou-lhe algumas riscas, depois ela começou a chorar e encontrou uma serpente que lhe deu uma risca amarela. Depois ela encontrou o caracol que lhe deu uma risquinha de prata. Depois encontrou o arco iris que lhe deu uma risquinha azul. Depois encontrou uma aranha que lhe deu uma rendinha. Depois encontrou o gafanhoto que lhe deu uma corda do violino dele. Depois encontrou o ganso que lhe deu um atacador e depois encontrou a mãe e a mãe deu-lhe uma fita para o cabelo. Depois a zebra ficou feliz! vitória, vitória, acabou-se a história.” |
| 6 | Nuno     | “era uma vez uma zebra que se chama Camila ela tinha de andar sempre vestida porque vivia num sítio com muito vento. E depois ela um dia saiu de casa sem roupa porque já estava apertada e o vento   |

|   |         |   |
|---|---------|---|
|   |         | <p>levou as riscas dela. Depois ela chorou muito. Também posso ver o livro, maria?"; "depois ela encontrou uma serpente que deu uma risquinha amarela, depois encontrou um caracol que deu-lhe uma risquinha de prata. Depois encontrou o arco iris que deu-lhe uma risca azul. Depois encontrou uma aranha que lhe deu uma rendinha. Depois encontrou o gafanhoto que lhe deu uma corda do violino dele. Depois encontrou o ganso que lhe deu um atacador e depois encontrou a mãe e a mãe deu-lhe uma fitinha para o cabelo. Depois a Camila ficou mais feliz e a mãe disse que ela estava crescida. Vitória, vitória, acabou-se a história."</p> |
| 6 | Mariana | <p>"Era uma vez uma zebra, ela foi para a rua sem as calças e o vento levou as riscas dela. Depois ela encontrou amigos e eles deram coisas para ela por nas riscas e depois ela ficou feliz."</p>  |
| 7 | Filipa  | <p>"Sim! Era uma vez, o senhor porcino, que vivia com os filhos e com a mulher. A mulher tinha de fazer tudo sozinha. E depois um dia eles chegaram a casa e ela não estava lá. E depois tinham uma carta na lareira a dizer que eles são uns porcos. Depois eles não sabiam fazer nada e sujaram a casa toda! Depois a mãe voltou e eles começaram a ajudar ela a fazer as coisas. Vitoria, vitoria, acabou-se a história."</p>  |

- Categoria 2 – Falar da história (porco dos sentimentos e das opiniões)

| Sessão | Criança  | Narrativa  |
|--------|----------|--|
| 2      | Miguel   | “Hm, não sei.”; “Eu gostei, sim de ouvir.”                                       |
| 2      | Catarina | “Eu gostei da história”  |
| 3      | Miguel   | “Maria, eu gostei desta história.”   |
| 4      | Miguel   | “Eu gostei muito de ouvir esta história.”  |
| 5      | Miguel   | “Construía uma casa!”; “De Tijolo.”; “Porque assim o lobo não dava para soprar.” |

- Categoria 3 – Associar a uma história já lida (Macaco das histórias já lidas)

| Sessão | Criança | Narrativa  |
|--------|---------|--|
| 2      | Mariana | “Que a história é muito gira.”; “Sim, mas eu não sei e queria usar o macaco.”                            |
| 3      | Nuno    | “Sim, a história do lobo mau.”; “Sim, é porque há um lobo aqui e na outra história.”                     |
| 5      | Nuno    | “Eu já ouvi uma história também parecida com esta, era a do capuchinho vermelho”; “Tinha um lobo também” |
| 6      | Miguel  | “Não sei!”; “Não, não quero dizer nada.”   |

|   |        |  |
|---|--------|--|
| 6 | Filipa | “Eu já ouvi uma vez uma história parecida com esta. Era uma zebra que perdeu o seu pijama e os amigos ajudaram-a a encontrar.” |
| 7 | Miguel | “Tu contaste uma história com porquinho já também.”  |

- Categoria 4 – Associar a uma situação já vivida (Ovelha das situações já vividas)

| Sessão | Criança  | Narrativa  |
|--------|----------|--|
| 3      | Catarina | “uma vez em casa da avó nasceram uns pintos. Igual ao pato da história, eles estavam no ovo e depois saíram e eu vi.”  |
| 3      | Cátia    | “: Tava uma melancia no meio da cozinha e o meu pai foi comer, comeu só metade.”   |
| 4      | Cátia    | “Eu vou dizer o que eu já vivi parecido com a história”; “Quando a avó foi buscar à escola, a mão foi-me buscar a casa da avó e depois quando eu cheguei a casa o pai disse assim – olha tu chegaste mesmo a horas do jantar.” |
| 5      | Cátia    | “eu fui ao parque com a avó quando eu saí da escola e depois eu fui buscar uma flor e depois estava lá uma abelha e eu soprei e a abelha fugiu.”; “Eu era o lobo porque o lobo é que soprou para as casas dos porquinhos.”     |
| 7      | Catarina | “Uma vez eu e a mana sujamos a sala e mãe ralhou!”   |

|   |       |   |
|---|-------|---|
| 7 | Cátia | “Lá em casa também é a mãe que faz tudo!” |
|---|-------|---|

- Categoria 5 – fazer perguntas sobre a história (Sapo dos porquês)

| Sessão | Criança | Narrativa   |
|--------|---------|---|
| 2      | Nuno    | “A avestruz comeu a goiaba?”  |
| 4      | Nuno    | “Porque é que o lobo queria comer a ovelhinha se tinha uma sopa de legumes? Por causa que sempre comeu sopa de legumes e já estava cansado e queria uma ovelhinha e uma ovelhinha bateu à porta.” |
| 7      | Mariana | “Porque a mãe se foi embora?”   |
| 7      | Nuno    | “Ele quer fazer uma pergunta! Onde é que a mãe deixou a carta?”   |

- Categoria 6 - Brincou

Tabela x – Fantoche: Polvo recontador de histórias

| Sessão | Criança | Exploração |
|--------|---------|------------|
|--------|---------|------------|

|   |          |   |
|---|----------|---|
| 1 | Miguel   | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche)                            |
| 1 | Nuno     | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar.             |
| 1 | Mariana  | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |
| 1 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |
| 1 | Cátia    | Não brincou com o Fantoche.   |
| 1 | Catarina | Não brincou com o Fantoche.   |
| 2 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |
| 2 | Cátia    | Não brincou com o Fantoche.   |
| 3 | Mariana  | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |

|   |          |   |
|---|----------|---|
| 3 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |
| 4 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |
| 4 | Mariana  | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |
| 5 | Catarina | Não brincou com o Fantoche.   |
| 5 | Mariana  | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |
| 5 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |
| 6 | Cátia    | Não brincou com o Fantoche.   |
| 6 | Catarina | Não brincou com o Fantoche.   |
| 6 | Mariana  | Não brincou com o Fantoche.   |
| 7 | Filipa   | Não brincou com o Fantoche.   |

Tabela x – porco

| Sessão | Criança | Exploração |
|--------|---------|------------|
|--------|---------|------------|

|   |          |  |
|---|----------|--|
| 2 | Miguel   | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche) |
| 2 | Catarina | Não brincou com o Fantoche.  |
| 3 | Miguel   | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche) |
| 4 | Miguel   | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche) |
| 5 | Miguel   | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche) |

Tabela x – macaco

| <b>Sessão</b> | <b>Criança</b> | <b>Exploração</b>   |
|---------------|----------------|---|
| 2             | Mariana        | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |

|   |        |   |
|---|--------|---|
| 3 | Nuno   | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar. |
| 5 | Nuno   | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar. |
| 6 | Miguel | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche)                |
| 6 | Filipa |   |
| 7 | Miguel | Brincou para falar da história – falou sempre a olhar para o fantoche enquanto lhe fazia festas. (quis ficar com o fantoche)                |

Tabela x – ovelha

| Sessão | Criança  | Exploração                  |
|--------|----------|-----------------------------|
| 3      | Catarina | Não brincou com o Fantoche. |
| 3      | Cátia    | Não brincou com o Fantoche. |
| 4      | Cátia    | Não brincou com o Fantoche. |

|   |          |                             |
|---|----------|-----------------------------|
| 5 | Cátia    | Não brincou com o Fantoche. |
| 7 | Catarina | Não brincou com o Fantoche. |
| 7 | Cátia    | Não brincou com o Fantoche. |

Tabela x – sapo

| <b>Sessão</b> | <b>Criança</b> | <b>Exploração</b>   |
|---------------|----------------|---|
| 2             | Nuno           | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar.             |
| 4             | Mariana        | Brincou para falar da história – falou enquanto olhava para as outras crianças e fazia pausas para olhar para o fantoche, no final quis brincar com ele |
| 7             | Mariana        | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar.             |

|   |      |   |
|---|------|---|
| 7 | Nuno | Brincou para falar da história – falou com uma voz mais fina enquanto mexia a mão de forma a parecer que era o fantoche que estava a falar. |
|---|------|---|