

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada**

### **A Literatura para a Infância na Promoção de Valores**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na área  
da Educação Pré-escolar**

**Joana Margarida Prudêncio Vitorino**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Patrícia Rodrigues**

**2020, janeiro**

*“De todos os instrumentos do homem, o mais surpreendente é, sem dúvida nenhuma, o livro.”*

(Jorge Luís Borges, 1978)

## **Agradecimentos**

Primeiramente, quero agradecer à Escola Superior de Educação de Santarém, por me ter dado a oportunidade de ingressar no curso de Educação Básica e, posteriormente, no mestrado em educação pré-escolar, por me ter transmitido regras, valores e conhecimentos, e por apoiar o meu crescimento a nível profissional.

Agradeço, também, a todo o corpo docente e à minha orientadora, a professora doutora Patrícia Rodrigues, orientadora deste Relatório Final, pela sua constante dedicação e rigor, por se mostrar sempre disponível e por ter sempre uma palavra de encorajamento e confiança nos momentos mais precisos. A sua partilha de experiências e conhecimentos ajudaram a tornar-me numa profissional crítica e reflexiva.

Gostaria, de igual forma, de agradecer a compreensão, todo o apoio dado ao longo dos cinco anos, a dedicação e voto de confiança ao permitirem que continuasse a estudar nesta escola e finalizar este curso.

Quero, ainda, agradecer às instituições que me deram a oportunidade de realizar os estágios, bem como às Educadoras de Infância, às Assistentes Operacionais e a todos os intervenientes das creches e jardins de infância.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer a todas as pessoas da minha família e amigos que me apoiaram e encorajaram a seguir os meus objetivos e a trabalhar para alcançar o sucesso nos meus projetos académicos.

## **Resumo**

O presente relatório surge no enquadramento da minha prática supervisionada em contexto de creche e jardim de infância, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, sendo que o tema de investigação se intitula "Literatura para a Infância na Promoção de Valores". Desta forma, o relatório final teve como principal objetivo pesquisar a importância do interveniente de educação na promoção de valores, tendo, ou não, como suporte a Literatura para a Infância. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, permitiu que, durante a prática, o conhecimento da temática a ser investigada fosse crescendo gradualmente. O relatório está dividido em duas secções, a primeira parte destina-se à descrição dos estágios e das atividades desenvolvidas em cada um. A segunda parte refere-se ao trabalho de investigação realizado sobre o tema supramencionado.

Palavras-chave: Creche; Jardim de Infância; Literatura para a Infância; Promoção de Valores; Educadores.

## **Abstrat**

This report is part of the framework of my supervised practice in the context of the nursery and kindergarten, within the scope of the master's degree in pre-school education, and the research theme is entitled "Children's Literature in the Promotion of Values". Therefore, the final report had as main objective to investigate the importance of the education intervener in the promotion of values, whether or not using literature for children. The methodology, of a qualitative nature, allowed that during the practice the knowledge regarding the subject to be investigated increased gradually. The report is divided into two sections, the first part of which is devoted to the description of the stages and activities carried out in each practice. The second part refers to the research undertaken on the above-mentioned subject.

Keywords: Nursery; Kindergarten; Children's Literature; Promotion of Values; Educators.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Índice de Tabelas .....	vi
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	vi
Índice de Anexos .....	vii
Introdução.....	1
Parte I – Contextos de Estágio .....	2
1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições.....	2
1.2. Contextos de Estágio e Prática de Educação Pré-Escolar .....	3
1.2.1. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições .....	3
Creche .....	4
Jardim de Infância.....	7
1.2.2. Prática de Ensino em Contexto de Creche.....	9
Caracterização do Grupo .....	9
Projeto Educativo .....	10
Ambiente Educativo .....	11
Projeto de Sala.....	13
Projeto de Estágio .....	14
Transversalidade.....	15
Atividades.....	16
Exemplo de Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado.....	16
Estratégias .....	17
Avaliação .....	18
Reflexão Sintética do Estágio.....	18
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem.....	20
Definição da Questão de Pesquisa .....	20

1.2.3. Prática de Ensino em Contexto de Jardim de Infância I .....	21
Caracterização do Grupo .....	21
Projeto Educativo .....	22
Ambiente Educativo .....	22
Projeto de Sala.....	25
Projeto de Estágio .....	26
Transversalidade.....	28
Atividades.....	28
Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado .....	28
Estratégias .....	29
Avaliação .....	30
Reflexão Sintética do Estágio.....	30
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem.....	31
Definição da Questão de Pesquisa .....	32
1.2.3. Prática de Ensino em Contexto de Jardim de Infância II .....	33
Caracterização do Grupo .....	33
Projeto Educativo .....	34
Ambiente Educativo .....	34
Projeto de Sala.....	34
Projeto de Estágio .....	35
Transversalidade.....	36
Atividades.....	36
Exemplo de Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado.....	37
Estratégias .....	37
Avaliação .....	38
Reflexão Sintética do Estágio.....	39
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem.....	40

Definição da Questão de Pesquisa .....	41
1.3. Avaliação das Práticas de Ensino Supervisionadas - Autodiagnóstico .....	42
1.4. Percorso Investigativo.....	44
1.5. Dimensão Ética do Desempenho Profissional.....	45
Parte II – A Literatura para a Infância na Promoção de Valores.....	49
2.1. Introdução .....	49
2.2. Fundamentação Teórica .....	49
Conceito de Literatura para a Infância.....	49
A Importância da Literatura para a Infância .....	52
Conceito de Valores Sociais.....	55
Educação para a Cidadania .....	56
A Literatura para a Infância e os Valores Ético-Morais da Criança .....	58
2.3. Aspectos Metodológicos .....	59
2.3.1. Contextos de Ensino do Estudo .....	59
2.3.2. Opções Metodológicas.....	60
2.3.3. Participantes .....	60
2.3.4. Recolha e Análise de Dados .....	60
2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	61
2.5. Considerações Finais.....	72
Reflexão Final.....	75
Referências Bibliográficas.....	77
Anexos.....	82

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios.....	4
Tabela 2 - Caracterização do Grupo de Creche .....	9
Tabela 3 - Caracterização do Grupo de JI .....	21
Tabela 4 - Caracterização do Grupo de JI .....	33

## Índice de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AAAF	Atividade de Animação e Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
DGE	Direção Geral de Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RSI	Rendimento Social de Inserção



## **Índice de Anexos**

Anexo I – Planificações das Atividades Ilustrativas em Contexto de Creche

Anexo II – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Creche

Anexo III – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Creche

Anexo IV – Planificações das Atividades Ilustrativas em Contexto de Jardim de Infância

Anexo V – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

Anexo VI – Grelha de Avaliação

Anexo VII – Avaliação do Comportamento

Anexo VIII – Plano Geral de Ação

Anexo IX – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

Anexo X – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

Anexo XI – Momento de Brincadeira Livre

Anexo XII – Hora do Conto: interação com outra sala da instituição

Anexo XIII – Notas de Campo de uma História

Anexo XIV – Grelha de Avaliação de uma História

Anexo XV – Planificação das Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância (áreas transversais)

## **Introdução**

O relatório apresentado realizou-se no âmbito da prática pedagógica dos três semestres do mestrado em educação pré-escolar. Ao longo deste percurso, foram realizados três estágios, nomeadamente um estágio em contexto de creche e os restantes dois em jardim de infância. Os estágios permitiram adquirir novas experiências e aprendizagens que vieram a contribuir para melhorar a minha prática profissional e pessoal. Ao longo dos diferentes estágios, foi necessário cruzar a teoria com a prática de forma equilibrada, dando importância à reflexão antes e após a ação, a fim de contribuir para uma evolução positiva a nível do desenvolvimento do desempenho profissional.

O projeto de investigação surgiu na sequência do primeiro estágio em jardim de infância, em que se sentiu a necessidade de explorar a importância que as histórias podem ter na aprendizagem das crianças, mais concretamente, na promoção de valores. Notei que, de uma forma lúdica, seria possível transmitir diversas aprendizagens a uma criança em processo de desenvolvimento, tendo em conta que as histórias são uma ferramenta bastante utilizada para a introdução de qualquer tipo de temática e/ou para ser utilizada de forma prazerosa no quotidiano das crianças. É de salientar que os intervenientes de educação têm um papel fundamental na promoção do contacto com as histórias, que deve ser de uma forma lúdica e dinâmica para que a criança desenvolva o seu gosto pela leitura e, deste modo, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Cavalcanti afirma que “[...] todos os educadores de infância o referem, que o imaginário da narrativa é da parte do ser humano uma demanda constante. Um dos primeiros pedidos que a criança de idade semiótica faz ao seu círculo, familiar e educacional, é a expressão quase universal: «Conta-me uma história»” (2004, p. 45).

## **Parte I – Contextos de Estágio**

### **1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições**

Os três estágios realizados no âmbito do mestrado em educação pré-escolar decorreram em diferentes instituições do concelho de Santarém durante os anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019.

A cidade de Santarém situa-se em pleno Ribatejo e é a cidade capital do distrito. É considerada uma das cidades mais antigas e históricas de Portugal, sendo conhecida pela “capital do gótico” derivado ao estilo gótico português que a caracteriza, com uma miríade de edifícios escalabitanos cujo património arquitetónico corresponde a esse reconhecimento. É um meio maioritariamente rural, sendo que as principais atividades estão ligadas aos setores da agrária e da pecuária.

Em 2011, 47% dos residentes era do género masculino e os restantes 53% do género feminino (INE, censos 2011). Em relação aos agregados familiares, na sua maioria, eram constituídos por duas a três pessoas, existindo mais trabalhadores no setor primário, com uma predominância de ocupações relacionadas com o trabalho nos contextos da agricultura e da pecuária, nomeadamente com a produção de gado bovino e cavalar, sendo estas as atividades que dão destaque à riqueza da região. Relativamente à taxa de natalidade referente ao ano de 2015, era de 7,9%, registando um ligeiro aumento no ano de 2016, de 0,2%, ou seja, para 8,1% (Pordata, 2015/2016).

Em Santarém, segundo os dados dos censos 2011, a taxa de abandono escolar era de 13,1%, e cerca de 3,138 indivíduos correspondiam à população analfabeta, o que, em comparação com o ano de 2001, representa um decréscimo ao longo desta década, pois nesse ano havia cerca de 5,693 indivíduos analfabetos, o que representa uma taxa de analfabetismo de cerca de 5,56%. Tendo em conta os dois géneros, é de verificar que é no género feminino que predomina o analfabetismo, visto que, em 2011, o número de indivíduos do género masculino analfabetos era de 922, enquanto no género feminino havia cerca de 2,216 analfabetas. Posto isto, menciona-se que 8,5% da população não tinha qualquer nível de instrução, cerca de 30,2% havia concluído o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 15,2% tinham escolarização no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 16,9% o Ensino Secundário completo. A nível de indivíduos com ensino superior, o número representa cerca de 17,1% da população.

A densidade populacional de Santarém tem assistido a um decréscimo ao longo dos anos. Segundo os censos de 2011, o número médio de cidadãos por Km<sup>2</sup> era de 111, sendo possível observar um decréscimo de 1,363 de indivíduos em relação ao ano de 2001. Se,

em 2011, a população residente rondava os 64,000 indivíduos, assistimos, em 2016, a um decréscimo acentuado para uma média de 58,000 pessoas residentes em Santarém. Tudo isto aponta para uma taxa de natalidade reduzida, com um decréscimo drástico nos últimos anos, sendo que, em 2016, se registou 8,1 % de taxa bruta de natalidade, em comparação com o ano de 2011, que apresentava 8,4 % de taxa de natalidade.

## **1.2. Contextos de Estágio e Prática de Educação Pré-Escolar**

No decorrer do curso de mestrado em educação pré-escolar, foram realizados, em parceria com uma colega do mesmo curso, três estágios. O primeiro estágio foi realizado em contexto de creche e decorreu de 26 de novembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, com um grupo de crianças com um ano e dois anos de idade. Os restantes dois estágios decorreram em contextos de jardim de infância, tendo sido realizados em semestres diferentes. Assim sendo, no segundo semestre, entre o período de 17 de abril e 1 de junho de 2018, decorreu o estágio com um grupo de crianças dos três aos seis anos de idade e, já no último semestre, o estágio, também em contexto de jardim de infância, realizou-se entre 6 de novembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019, igualmente com um grupo de crianças dos três aos seis anos de idade. Todos os estágios foram realizados a par, sendo que a colega que partilhou a experiência dos diferentes estágios se manteve, o que foi bastante benéfico, uma vez que tínhamos a mesma forma de trabalhar e o objetivo comum de aprender e de evoluir no desempenho profissional. Em cada contexto educativo, enquanto par, procurámos sempre uma intervenção consistente e adequada a cada grupo, respeitando a metodologia de trabalho de cada educadora cooperante, bem como as rotinas de cada sala/grupo e instituição cooperante. Ao ter uma postura de interesse, foi possível criar diferentes projetos adequados a cada contexto e a cada grupo de crianças, tendo sempre por base a criança como agente principal do seu processo de ensino.

### **1.2.1. Contextos de Estágio e Caracterização das Instituições**

Os estágios efetuados ao longo do curso foram realizados em diferentes instituições, o que, pessoalmente, considero uma mais-valia enquanto futura profissional da área, uma vez que nos permitiu contactar e intervir em diferentes contextos sociais e, ainda, conhecer metodologias diferentes, tanto das educadoras cooperantes, como também das próprias instituições, visto que “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p. 4) .

Tabela 1 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios

	<b>Creche</b>	<b>Jardim de Infância I</b>	<b>Jardim de Infância II</b>
<b>História</b>	Fundada e inaugurada em 1998 pela Santa Casa da Misericórdia.	Pertencente a um agrupamento de escolas, criado no ano letivo 2001/2002.	Pertencente a um agrupamento de escolas, inaugurado em 2015.
<b>Dimensão Jurídica</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Apoia a comunidade, promovendo o bem-estar das crianças e das famílias.	Instituição tutelada pelo Ministério da Educação.	Instituição tutelada pelo Ministério da Educação.
<b>Dimensão Organizacional</b>	Direção geral da creche é da responsabilidade de uma das educadoras da valência, também a diretora pedagógica.	Valência de pré-escolar, orientada por um agrupamento de escolas, tendo uma coordenadora pedagógica.	Instituição educativa coordenada por uma das educadoras, também coordenadora pedagógica do pré-escolar.

## Creche

O contexto familiar é o primeiro núcleo de relações afetivas e vinculativas na vida de uma criança. Nesta sequência, no *Manual de Processos-chave Creche* é referido que “a Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (s.d., p. 1). Assim sendo, considero este contexto, bem como todos os seus intervenientes, cruciais para o desenvolvimento da criança.

O primeiro estágio, realizado no primeiro semestre do mestrado, decorreu na valência de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Santarém.

As atividades e serviços desenvolvidos na instituição tinham como base a metodologia *High Scope*, uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educativas, que se baseiam no desenvolvimento natural da criança. É neste enquadramento que Amélia Marchão (2012, p. 8) salienta que “a criança não é um mero recetor de informação e é necessário criar-lhe espaços de atividade auto iniciada e apoiada; é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade, de começar a pensar, construindo conhecimento”. Efetivamente, em contexto de creche, pretende-se que a criança tenha a oportunidade de experienciar e explorar, tanto o espaço, como também os materiais presentes, promovendo-se, assim, um desenvolvimento com diversas competências e capacidades.

A instituição tinha instalações recentes e adequadas ao processo de crescimento do público-alvo, atrativa a nível visual, quer no exterior, quer no interior, e a ligação facilitada entre estes dois espaços promovia atividades e experiências diversificadas. Apresentava um ambiente seguro, higiénico, tranquilo e alegre, promovendo o progressivo convívio com outras crianças, consoante a respetiva idade. Para cada sala existiam diversos materiais pedagógicos disponíveis e adequados às diferentes faixas etárias. As instalações estavam, também, adequadas para receber crianças com necessidades educativas especiais, dado que, como a creche se situava no primeiro andar da instituição, havia elevadores de acesso. Esta instituição incluía uma sala de berçário, uma sala de um ano, uma sala de dois anos e uma sala familiar (frequentada por crianças de diversas idades).

Apesar de a instituição contar com um refeitório próprio, as refeições não eram confeccionadas no local, mas no espaço próprio do lar de idosos da Santa Casa da Misericórdia. A sala dos dois anos encontrava-se no primeiro andar da instituição e estava dividida em áreas pedagógicas com diferentes materiais disponíveis. À entrada da sala, havia um espaço dedicado a jogos, onde se encontravam brinquedos alusivos à quinta. Logo ao lado dessa zona, estava a área da garagem, que tinha ao dispor das crianças carros, pistas de construção, comboios, bem como um tapete de abordagem a esta temática. No centro da sala, encontrava-se a zona de trabalho com mesas e cadeiras. Num dos cantos da sala, encontrava-se a área do faz de conta, com diversos elementos, como bancos, mesas, sofás, camas de bebés e, até, uma cozinha com os respetivos adereços e utensílios. Ao lado desta área, encontrava-se a biblioteca, com uma manta, almofadas e livros. Dentro desta sala, existia, ainda, uma zona dedicada à higiene, com uma banca de muda-fraldas, uma pequena banheira e um móvel de apoio para os produtos de higiene de cada criança. Também havia uma zona de arrumações, destinada apenas aos adultos, onde estavam os catres, os dossiês de cada criança e, também, os materiais pedagógicos e de apoio.

Nas paredes da sala, estavam dispostos documentos, tais como os contactos dos pais, algumas informações sobre as crianças, as folhas de presenças, os registos da higiene, os recados para os pais, as planificações semanais das atividades desenvolvidas e, ainda, placares com os trabalhos do grupo, as canções aprendidas recentemente, e, também, o registo de aniversários, de presenças e da meteorologia, sendo que estes dois últimos itens eram preenchidos pelas crianças, com o auxílio dos adultos. No exterior da sala, encontrava-se a zona de cabides, a casa de banho própria da sala e um espaço dedicado à exposição dos trabalhos do grupo. Nesta sala, existia um espaço exterior ligado com o interior da sala, onde o grupo tinha a oportunidade de desfrutar de momentos de brincadeira livre, destacando-se o facto de este espaço ter sido bastante utilizado no decorrer das semanas de estágio.

Ao longo do estágio, foi possível verificar o bom funcionamento das atividades e do ambiente educativo, salientando-se o interesse e cuidado pela organização do espaço, já que “o ambiente [...] pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p. 12). Não será despidendo mencionar que é no espaço educativo que a criança passa grande parte do seu dia, e, como tal, se não se sentir bem nesse espaço, então a sua aprendizagem não será um sucesso em pleno. É neste sentido que o interveniente de educação tem um papel fulcral, pois a organização do espaço constitui-se como a “primeira forma de intervenção do/a educador/a” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 12), motivo pelo qual é fundamental que o interveniente de educação esteja consciente desse facto e disponha as diferentes áreas pedagógicas da sala como forma de organização, sobretudo, para que a criança se sinta familiarizada com o contexto escolar.

Durante o período de estágio, e através da recolha de informações, foi possível verificar que existia uma comunicação frequente entre os elementos do contexto familiar e os elementos do contexto educativo, tanto para comunicar informações pessoais da criança, como, também, para participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem do seu educando. A própria instituição promovia estes momentos, através da divulgação de trabalhos efetuados pelas crianças, de festas comemorativas e/ou de atividades. Marques (1997, p. 33) destaca a importância da aproximação família/escola, sublinhando que “quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades [...]”.

## Jardim de Infância I

O estágio em contexto de jardim de infância foi realizado numa instituição tutelada pelo Ministério Público. A sala estava integrada no mesmo espaço físico da escola de ensino básico do 1.º ao 4.º ano do ensino básico. Esta valência, de jardim de infância, representava uma resposta social na área da infância, vocacionada para o apoio à família e destinada a acolher crianças entre os três e os seis anos de idade, durante o período correspondente a impedimentos dos encarregados de educação. Esta instituição, que acolhia noventa e três alunos, contava com quatro salas de 1.º ciclo, uma sala para cada ano, e uma sala de pré-escolar. O espaço escolar incluía, ainda, uma biblioteca de apoio aos docentes, um refeitório, uma sala de professores, uma zona polivalente e um espaço de recreio amplo.

O principal objetivo do jardim de infância, segundo o regulamento interno da instituição, era “promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz”, tendo como documento norteador as *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (OCEPE), nomeadamente nos domínios da Formação Pessoal e Social, da Linguagem Oral e Escrita, da Matemática, das Expressões Artísticas e Motoras e do Conhecimento do Mundo.

Neste contexto, pude verificar que uma parte da população circundante à instituição apresentava um nível socioeconómico baixo. Portanto, a maioria do grupo beneficiava na totalidade dos apoios previstos pela Segurança Social, consoante o agregado familiar a que pertenciam, bem como das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que eram realizadas ao longo da semana, no período de prolongamento do horário.

A sala de jardim de infância era um espaço amplo e equipado com diversos materiais adequados às crianças, encontrando-se dividida por áreas pedagógicas, tais como as zonas do computador, da casinha, do tapete de reunião, dos fantoches, da biblioteca, de recorte e colagem, do quadro, da pintura, dos jogos de mesa, das mesas de trabalho e da plasticina. Apesar de ser uma instalação antiga, todos os materiais existentes respeitavam todas as regras de segurança. No interior da sala, estavam expostos diversos trabalhos realizados pelo grupo e, ainda, um mapa de presenças, do tempo, de escolha de atividades diárias, bem como o quadro das regras da sala e, também, o calendário dos aniversários. Em toda a sala havia móveis de apoio e zonas de arrumação com os pertences e materiais pedagógicos adequados a cada criança. À entrada da sala, encontrava-se a zona de cabides individuais. A casa de banho de apoio encontrava-se diretamente ligada à sala, assim como o refeitório. Com base na observação direta, tanto o espaço de higiene (casa de banho), como o refeitório, eram locais pouco acolhedores, frios e com materiais que



apresentavam alguns danos. No que diz respeito ao espaço exterior, era composto por um parque de areia e tinha diversos brinquedos de construção à disposição das crianças.

O facto de os encarregados de educação não terem oportunidade de contactar com as atividades nas quais a criança estava a participar, tendo de pedir antecipadamente autorização para participar nas mesmas, permitiu-me observar que a relação entre escola-família e família-escola, ao contrário da instituição mencionada anteriormente, era menos evidente, uma vez que os encarregados de educação não estavam completamente incluídos no processo de aprendizagem dos respetivos educandos. Através desta observação, foi-nos explicado que era uma regra de funcionamento e de segurança da escola. Ainda assim, em eventos comemorativos, a comunidade familiar era convidada a assistir e a participar, como é o exemplo da festa dos finalistas.

## **Jardim de Infância II**

A prática interventiva supervisionada, do último semestre do mestrado, decorreu também em contexto de jardim de infância, numa instituição que se encontrava situada na cidade de Santarém. Esta pertence a um agrupamento de escolas do concelho e distrito de Santarém, sendo tutelada pelo Ministério Público. Dentro da instituição funcionava também o ensino do 1.º CEB, nas mesmas instalações. Portanto, o espaço era constituído por um total de doze salas de aula que abrangem as valências de educação pré-escolar e de 1.º CEB. Este estabelecimento estava, ainda, dotado de uma biblioteca com equipamento informático, refeitório, receção, sete casas de banho adaptadas, salas técnicas e gabinetes de trabalho. As salas eram espaçosas, com janelas de grandes dimensões, e encontravam-se adequadamente organizadas; cada uma das salas do pré-escolar dividia-se por áreas pedagógicas, mediante as necessidades organizativas de cada educadora e grupo.

Para a educação pré-escolar, o centro escolar disponibilizava às famílias a componente AAFF (Atividades de Animação e Apoio à Família) que eram realizadas ao longo da semana, no período de prolongamento do horário. Faziam parte desta resposta educativa, a expressão dramática, os legos e a dança. No pré-escolar estava, também, presente o projeto de *Mindfulness*, no âmbito da Educação para a Saúde.

Ao longo do ano letivo existiam, ainda, um conjunto de projetos onde a escola estava envolvida como, por exemplo, o projeto Leite Escolar e, também, o projeto Palavras em Movimento.

## 1.2.2. Prática de Ensino em Contexto de Creche

### Caracterização do Grupo

O grupo era constituído, inicialmente, por dezasseis crianças, sendo que, na segunda semana de observação, a sala recebeu mais uma criança. As idades estavam compreendidas entre o um e os dois anos, existindo seis crianças do género feminino e onze do género masculino.

Tabela 2 – Caracterização do Grupo de Creche

	Género Feminino	Género Masculino
<b>Número de Crianças</b>	6	11
<b>Idades</b>	14 crianças com 2 anos e 3 crianças com 2 anos	
<b>Frequência Anterior</b>	9 crianças estavam na instituição desde o berçário, 7 crianças desde a sala de 1 ano e 1 criança entrou no ano relativo ao estágio	

Numa breve caracterização geral do grupo, através da observação direta e da recolha de informações, foi possível verificar que o grupo era bastante ativo, interessado, autónomo e com grande sentido de curiosidade em descobrir livremente o espaço e os materiais do seu quotidiano. Era um grupo com níveis de desenvolvimento cognitivos e motores diferentes e estava totalmente adaptado a todas as dinâmicas, regras e convívio com todos os elementos da instituição. Relativamente às rotinas, todas as crianças já conseguiam antecipar o que iria acontecer em cada momento do dia, etapa esta que é bastante importante, pois a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 8), contribuindo, assim, também, para a construção da sua autonomia. O modelo que a instituição seguia, *High Scope*, defende precisamente que a rotina diária inclui o processo de planear-fazer-rever, permitindo que as crianças expressem as suas intenções, que as ponham em prática e que reflitam sobre aquilo que fizeram. Esta organização diária é, também, fundamental para o adulto, pois vai ajudar a planejar o seu tempo com o grupo de crianças, por forma a proporcionar-lhes experiências e aprendizagens significativas.

No respeitante à alimentação, no geral, não existiam perturbações, pois todas as crianças ingeriam todo o tipo de alimentos sem fazer distinção dos mesmos, sendo possível constatar, ao longo da duração do estágio, que o momento da refeição não era, de todo, um momento de frustração para a criança. No que diz respeito à higiene, a maior parte das crianças tinha já adquirido o controlo dos esfíncteres, sendo que somente uma criança utilizava fralda todo o dia e cinco crianças apenas a utilizavam no momento da sesta. Todo o grupo demonstrava interesse nas atividades propostas realizadas em grupo e/ou individualmente. As crianças gostavam de interagir em todas as áreas da sala, criando diversas situações de jogo simbólico, fazendo uso dos materiais que tinham ao dispor.

Nestas faixas etárias, o jogo simbólico é uma das ações que a criança mais utiliza, como forma de perceber e de experimentar o que a rodeia, o que para si é desconhecido, e é através desta ação que conhece e se adapta às diferentes situações. A atividade simbólica é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, uma vez que “ao fazerem de faz de conta, as crianças exprimem muitas vezes, indire[-]ta ou, simbolicamente, preocupações e temores” (Garvey, 1992, p. 11).

O grupo tinha interesse em atividades de exploração através dos cinco sentidos, especialmente o tato, em explorar tudo o que a sala oferecia e os materiais que eram trazidos; ouvir histórias e brincar ao ar livre eram as atividades que mais interesse suscitavam no grupo. Ao nível da linguagem oral, a maior parte das crianças conseguia exprimir os seus interesses, necessidades e emoções.

## **Projeto Educativo**

O projeto educativo da instituição denominava-se “A Brincar Aprendemos”, tendo como objetivos proporcionar momentos de aprendizagens e, sobretudo, responder às necessidades de bem-estar e desenvolvimento das crianças, em colaboração com a comunidade educativa para a concretização deste projeto. A criação do projeto pedagógico tem como princípios, ou regras, promover um conjunto de cuidados para as crianças, de forma adequada ao nível de segurança, da higiene e da nutrição, desenvolver condições harmoniosas de acordo com as características individuais, recorrendo, para isso, a diferentes estratégias educativas. Ao consultar o projeto da instituição, foi possível compreender que era constituído por diversos parâmetros que regulavam todo o funcionamento interno, sendo que apresentava a caracterização da instituição e das respostas sociais, a organização da gestão do equipamento, a composição do quadro colaborativo, a avaliação da aprendizagem das crianças, o trabalho desenvolvido com os

pais/famílias, o calendário escolar, a rotina da creche, a caracterização geral e específica dos grupos e, ainda, exemplos de fichas de perfil de desenvolvimento.

Nesta sequência, e tendo em conta toda a organização e implementação de uma temática a ser desenvolvida, é fundamental criar um ambiente seguro e equilibrado, adequar e valorizar as atividades lúdicas, promover as relações de afetividade e de vinculação. Será necessário ainda, considerar os saberes das crianças, como forma de proporcionar novas descobertas e aprendizagens, dar atenção de forma individualizada a cada criança e aos respetivos encarregados de educação, atender às características e às necessidades de cada criança, e, também, do grupo em geral, de modo a promover o seu bem-estar físico e psicológico, aquando do processo de aprendizagem.

### **Ambiente Educativo**

A sala dos dois anos tinha bastante luz natural e era designada a sala do bibe azul, o que correspondia a uma estratégia de organização por parte da instituição, em que cada sala era distinguida consoante a cor do bibe das crianças. Estava dividida em diferentes áreas pedagógicas com diversos materiais disponíveis. Ao longo das semanas de estágio, observei que a maioria do grupo mostrava preferência pela zona da garagem, constituída por materiais pertencentes a esta área, para que as crianças pudessem brincar e explorá-los como quisessem, acabando por desenvolver as relações com os outros, trabalhando as questões de partilha de materiais: apesar de não ser um grupo que demonstrava esta característica típica desta faixa etária, isto é, de não saber partilhar, em certos momentos da brincadeira, existiam episódios de conflito por causa da partilha do espaço e dos materiais. É nesta faixa etária que a criança se depara com outras perspetivas, pontos de vistas e gostos diferentes, tendo por base a “[...] teoria piagetiana, o egocentrismo social é explicado como um reflexo ou um caso particular do egocentrismo epist[é]mico. A criança descobre as pessoas do mesmo modo que descobre as coisas, conhecendo ambas pelos mesmos mecanismos” (Palangana, 2001, p. 117).

Considero que o ambiente educativo, tanto da sala como da restante instituição, estava adequado e apelativo para acolher crianças da faixa etária a que se destinava. A sala em que estagiei tinha já as diferentes áreas pedagógicas bastantes definidas, como também as suas regras de utilização e de arrumação, sendo que as crianças estavam já completamente inteiradas das respetivas normas, uma vez que eram elas mesmas que arrumavam todos os materiais de cada área de forma correta. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) salientam que todo o espaço do contexto educativo deverá ser pensado antecipada e criteriosamente, “como um território organizado para a

aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer”. O modo como o ambiente educativo está organizado é extremamente importante, na medida em que influencia o desenvolvimento da criança.

Toda a organização do ambiente educativo implica diversos fatores, nomeadamente as características do grupo e, também, os limites do próprio espaço físico. É a partir desta recolha de informações que se deve organizar o ambiente de forma equilibrada, na perspectiva de que deve ser um espaço facilitador, porque vai influenciar as aprendizagens, a autonomia, bem como o despertar da curiosidade e de querer interagir e participar. Tal como está descrito no *Manual de Processos-Chave Creche*, “importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (s.d., p. 2).

Nas paredes da sala, existiam diversas informações e mapas a serem preenchidos pelas crianças, o que, na minha perspectiva, promovia, de forma decisiva, a autonomia das crianças, as quais, com tarefas do dia a dia, poderiam desenvolver capacidades específicas, participando ativamente no seu processo de aprendizagem. Portugal (2000) considera que, a criança aos dois anos de idade, está a afirmar a sua autonomia, atribuindo, assim, significado ao mundo que a rodeia; como tal, a organização adequada permitirá à criança um desenvolvimento em pleno. Neste ambiente educativo, uma das outras áreas que suscitava bastante interesse, por parte do grupo, era a área da casinha, que era constituída por materiais e objetos relacionados com a casa, como é o caso da cozinha e respetivos utensílios, mesas e cadeiras, entre outros objetos que faziam parte deste espaço doméstico. Era uma área que permitia às crianças retratar a realidade mais próxima e com que contactavam diariamente, o que possibilitava a utilização e o desenvolvimento do seu imaginário, pois estavam a criar as suas próprias histórias. De facto, “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 188). É, também, nesta fase, e com o auxílio desta área pedagógica, que se devem desconstruir estereótipos de género, tendo em conta as tarefas domésticas e de quem as desempenha, tal como sublinham as linhas orientadoras da *Educação para a Cidadania*:

[a] Educação para a Igualdade de Género [...] visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspectiva de uma alteração de atitudes e comportamentos (DGE, 2013, p. 3).

A área da biblioteca estava disposta num dos cantos da sala, com um tapete e com alguns livros à disposição das crianças; esta era a zona utilizada também para contar histórias, e/ou para momentos de reunião e conversas informais. Portanto, esta área, em momentos de brincadeira livre, era escolhida pela criança que tinha interesse em folhear e manusear um livro, sozinha ou acompanhada, destacando-se, aqui, que a importância do “contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Veloso, 2001, p. 2). O educador desempenha um papel fundamental a este nível, pois é o responsável primário pela promoção de experiências enriquecedoras e o contacto regular com os livros, com o intuito de despertar o interesse e gosto pela leitura, apesar que a curiosidade demonstrado pela criança possa ser limitado à exploração física do próprio livro e, também, à audição de histórias. Com efeito, é possível considerar que a prática de leitura de histórias às crianças representa uma introdução ao mundo imaginário, sendo que “[...] o primeiro ano de vida é crucial para o desenvolvimento da criança, especialmente a nível neurológico e afetivo, (...). [o]s estímulos que ela recebe por parte dos adultos são decisivos para um desenvolvimento harmonioso” (Veloso, 2001, p. 2).

Esta era, uma área cujas regras e forma de utilização dos materiais, os livros, as crianças estavam a aprender. Uma vez que, em idade de creche, as crianças têm tendência para danificar os livros quando estão na sua exploração, as situações que aconteciam serviam para explicar a forma como se devia tratar os livros e como brincar/utilizar a área da biblioteca. Era através do momento do conto, dinamizado pelo adulto, que também eram transmitidos quais os comportamentos e práticas a adotar em relação ao livro. Assim, as crianças tinham a oportunidade de manusear o livro de histórias e, tendo em conta que era um livro diferente/desconhecido do seu quotidiano, despertava ainda mais o interesse e a curiosidade em o manusear. A hora do conto fazia parte da rotina diária da sala e era considerada, tanto pela educadora cooperante, como, posteriormente, pelas estagiárias, um momento do dia bastante importante, porquanto desencadeava a exploração de outras atividades, tal como preconizado por Veloso (2001, p. 3): “[o] contacto com os livros e com a hora do conto é um fator de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afetivo cuja importância não é demais referir”.

## **Projeto de Sala**

O projeto desta sala foi elaborado pela educadora responsável e tinha como temática “Era uma vez a Brincar”, tendo por base o próprio projeto da instituição e foi implementado ao longo do ano letivo, com o principal objetivo de promover a aprendizagem através da brincadeira. O tema tinha como suporte o modelo *High Scope*, que salienta que é através

da brincadeira que a criança aprende a ser mais autónoma, a comunicar, a conviver, a partilhar e a fazer de faz de conta.

Estava descrito no projeto de sala as principais competências do grupo, em geral e de forma individual, os resultados desejáveis do grupo e, também, de cada criança. A divulgação do projeto pedagógico era feita através de espaços como placares, do envio de registos, informações e questionários para os pais, das informações diárias dadas às famílias, das reuniões com os encarregados de educação e, ainda, dos registos fotográficos expostos.

## **Projeto de Estágio**

No início do período da prática supervisionada, nomeadamente na semana de observação e na seguinte, de intervenção partilhada, foi possível constatar que, em contexto de creche, as experiências proporcionadas às crianças tinham por base a brincadeira e a exploração. Deste modo, e em interligação com os projetos pedagógicos da instituição e da sala, foi criado e desenvolvido o projeto de estágio, com o principal enfoque de que a criança, através da exploração, estivesse envolvida e adquirisse conhecimentos ao mesmo tempo que desfrutava de várias experiências prazerosas e didáticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Assim, a construção do nosso projeto pedagógico, “A Brincar Vamos Explorar o Mundo”, teve em conta a faixa etária das crianças, o seu nível de desenvolvimento, o projeto de sala e da instituição, que tinham como principais objetivos proporcionar momentos de aprendizagens e, sobretudo, atender às necessidades de bem-estar e de desenvolvimento das crianças, em colaboração com a comunidade educativa, para a sua execução, como anteriormente referido. Considerando a faixa etária do grupo, procurámos estabelecer um conjunto de objetivos e um plano semanal de atividades que contemplassem a necessidade de estabelecer uma relação social, de movimento, de experimentação e de realização de atividades exploratórias, com materiais simples e do quotidiano.

O projeto “A Brincar Vamos Explorar o Mundo” surgiu do facto de as crianças se encontrarem numa fase de descobertas, sendo que estas se faziam maioritariamente pela experimentação e pela brincadeira, atividades indispensáveis ao seu desenvolvimento enquanto ser livre e autónomo em sociedade. Como refere Gabriela Portugal (2012, p. 9):

[u]m ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam à atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo [...] aos dois anos, a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre.

A criança, nos seus primeiros anos de vida, utiliza a exploração sensorial como forma de se exprimir, de comunicar e de compreender tudo o que a rodeia. Desenvolve os seus interesses, as suas aptidões e as suas possibilidades de bom relacionamento com os outros, sendo que é através dos sentidos que é transmitida a percepção da realidade do quotidiano. Deste modo, pretendíamos construir um conjunto de materiais que fossem de fácil exploração, mas que, essencialmente, fossem simples a nível visual, sonoro, tátil e olfativo. Aliada à exploração, considerámos relevante incorporar, no nosso projeto, a brincadeira porque é uma capacidade inata e fundamental nas primeiras idades. A criança precisa de brincar para estabelecer relações sobre o modo de interagir com as pessoas, consigo mesma e com o mundo. Para Barboza e Volpini (2015, p. 1), “brincar proporciona o desenvolvimento da identidade e da autonomia, a socialização, o contacto com regras sociais, liberdade de escolhas, resolução problemas e ainda o desenvolvimento da imaginação através das brincadeiras, como o jogo simbólico, representativo ou imaginário”.

Toda a nossa intervenção estava interligada com as atividades planificadas, mas, também, com todas as rotinas do grupo, como a higiene e a alimentação, respeitando a metodologia de trabalho da educadora cooperante e o bem-estar físico e emocional de cada criança.

### **Transversalidade**

No planeamento de atividades orientadas, considerámos sempre importante utilizar e interligar diversas áreas de conteúdo, tais como a área da expressão e comunicação, a área do conhecimento do mundo e a área da formação pessoal e social. O contexto escolar é a primeira fase do processo de aprendizagem de uma criança e, como tal, é importante encontrar áreas de conteúdo que possam estar interligadas, de modo a possibilitar a continuação das aprendizagens, tendo em conta os próximos ciclos escolares. Tomando como exemplo uma planificação, na segunda semana de intervenção, o grupo estava a abordar a temática dos Reis Magos, pelo que contámos uma história com recurso a fantoches (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), posteriormente, as crianças procederam à degustação do bolo-rei (Conhecimento do Mundo) e, por último, decoraram a sua capa de rei (Expressão Motora e Plástica).



## **Atividades**

O plano geral de ação foi moldado de acordo com a prática educativa já existente, estando dividido ao longo das seis semanas de intervenção, sendo que apenas em quatro foi feita a implementação do projeto de estágio. Na primeira semana, foi abordada a temática do Natal, na segunda semana os Reis Magos, na terceira semana o inverno e, na última, as cores. Em todos os dias da semana, exceto à segunda-feira, foram realizadas atividades orientadas de acordo com a estratégia já existente na sala. À terça-feira realizava-se a “hora do conto”, à quarta-feira uma atividade de expressão motora, à quinta-feira uma atividade de expressão plástica e, por último, à sexta-feira era trabalhada a expressão musical. Porém, destaca-se que todas as atividades abordavam várias áreas de conteúdo e, de modo a facilitar a implementação do projeto, todas as atividades foram conduzidas com um tema, indo ao encontro da época do ano em que estávamos a intervir, sendo que esta não foi o foco da prática, servindo apenas de auxílio à prática de intervenção.

### **Exemplo de Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

Uma das atividades planificadas foi iniciada com a contação de uma história, intitulada “Vamos Jogar?”. Esta história foi contada com recurso ao livro, acompanhada de diversas dinâmicas ao longo da contação, com o objetivo de ir interagindo com o grupo, pedindo a sua participação ativa e criando suspense ao longo de cada página da história.

Posteriormente, foi proposto a cada criança que escolhesse um objeto da sala, de seguida, apresentei quatro caixas, que correspondiam a uma cor (vermelho, amarelo, azul e verde). Com os objetos que cada criança escolheu, iniciei o jogo de associação de cores e, de forma individual, a criança teria que fazer corresponder o seu objeto à respetiva caixa da mesma cor. Ao longo desta atividade, ia comunicando com cada criança individualmente e fazendo perguntas como, por exemplo, “Onde recolheste esse objeto?” “É um objeto grande ou pequeno?” “De que cor é?”, e, também, colocava o restante grupo na discussão, com o intuito de promover a entreajuda e de manter a concentração e o interesse pela atividade.

Como segunda atividade ilustrativa, relata-se que foi realizada a exploração de diferentes ingredientes culinários e objetos (arroz, farinha, gelatina, pompons). Depois da apresentação dos materiais e ingredientes, todo o grupo pôde sentir a cor, o cheiro e a textura dos mesmos. Todas as crianças quiseram explorar, demonstrando entusiasmo, algumas com mais receio do que outras, demorando mais tempo a começar a tocar nos materiais, mas, com o desenrolar da atividade, todos se envolveram plenamente na exploração. A gelatina foi o ingrediente que despertou mais a atenção das crianças, por ser

frio, com cheiro e com sabor. Aliada a esta atividade de exploração, foi feita, também, a associação de cores com os pompons encontrados nos ingredientes. A interajuda das crianças foi constante e um ponto forte para obter o resultado final, pois as crianças sentiram-se encorajadas e respeitadas no tempo que levavam a explorar cada material. Os principais objetivos foram alcançados, comprovando-se a promoção da exploração e da descoberta, destacando o facto de esta ser livre e de terem tido a oportunidade de manusear diferentes texturas (Anexos I, II e III).

## **Estratégias**

Para uma intervenção rica nas diversas aprendizagens a serem adquiridas nesta faixa etária, foram utilizadas algumas estratégias específicas durante a implementação do projeto, sendo também a dinâmica já existente na sala utilizada como estratégia. Assim sendo, foram proporcionados momentos de exploração em comum, foram utilizados materiais com aspetos e texturas diferentes e, ainda, foram usadas experiências visuais, táteis e motoras. Também tivemos como suporte outros recursos, como as histórias e as canções para potenciar aprendizagens. Nesta sequência, será pertinente lembrar que o “[...] o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Katz *et al*, 1998, p. 102).

Com o decorrer da prática interventiva, aprendi que é necessário desenvolver diversas estratégias, de modo a que todo o grupo possa estar envolvido. Nesta linha de pensamento, para cada situação do dia a dia, tanto na rotina, como em momentos de atividades orientadas, deverão existir estratégias adequadas e diferentes. A estratégia mais utilizada e da qual foi possível comprovar o seu sucesso, foi o fator surpresa, que era uma das melhores estratégias, pois fazia com que o grupo ficasse interessado e curioso pelo momento e, como consequência, participar de forma ativa. Apresentando um exemplo prático, refere-se que podemos iniciar uma história só com um objeto, pedir a colaboração de uma ou várias crianças para uma atividade, que foi o caso de uma das atividades com recurso a balões, em que algumas crianças estavam com receio de fazer a atividade, como tal, começámos a atividade apenas com as crianças que demonstraram interesse em manusear os balões, respeitando o bem-estar das crianças que estavam com receio. Através desta estratégia, o restante grupo observou o quanto os colegas se estavam a divertir e, assim, acabaram por tomar a iniciativa de participar de forma entusiástica na atividade. Esta situação foi algo que não foi previamente refletida, pois, inicialmente, pensávamos que todas as crianças tivessem interesse imediato pelos balões. Porém, isso

não se verificou, o que contribuiu para uma aprendizagem significativa, uma vez que utilizámos uma estratégia que permitiu a continuação da atividade orientada, mas, também, a exploração livre deste material pelas crianças.

## **Avaliação**

A avaliação foi feita de forma contínua, através de observações diretas, no decorrer das atividades, e dos registos diários de cada criança. Cada atividade teve uma avaliação, após a sua implementação, baseada no registo fotográfico, na conversa informal com o grupo, no *feedback* transmitido pela educadora, no produto final que pudesse existir e, também, nas grelhas de observação individual de cada atividade, tendo como enfoque a ligação ao mundo, a exploração e a produção de sentido. À luz do artigo de Portugal e Carvalho (2016), considera-se que a avaliação no contexto educativo deve ser realizada a partir do ambiente natural da criança, de uma forma continuada e não apenas ocasionalmente, salientando-se, ainda, que os encarregados de educação devem ser incluídos e auxiliar nessa mesma avaliação.

A utilização dos vários instrumentos de avaliação revelou-se adequada e útil para uma avaliação consciente e eficaz, dado que, para cada atividade orientada, todos os instrumentos foram utilizados de modo a obter clareza quanto à eficácia da organização e da implementação da atividade orientada. A avaliação foi essencial para colmatar falhas e/ou dificuldades, uma vez que, ao fazer um registo avaliativo com recurso a grelhas e aos restantes instrumentos, foi possível refletir acerca da intervenção pedagógica.

## **Reflexão Sintética do Estágio**

Com a realização deste estágio, em contexto de creche, verifiquei que todos os grupos de crianças são diferentes; deste modo, considero essencial conhecer primeiramente as características do grupo e criar uma relação de afeto e segurança para, posteriormente, ser possível planear uma intervenção pedagógica consciente e adequada.

Independentemente da faixa etária, aprendi que são as suas características individuais e o contexto familiar que fazem com que um grupo seja mais ou menos desenvolvido. Um dos aspetos de desenvolvimento observado ao longo do estágio foi a questão do desfralde, dado que todas as crianças já tinham adquirido o controlo dos esfíncteres. Foi possível verificar que foi um trabalho realizado em conjunto entre criança, escola e família, constatando-se, por conseguinte, que este processo deve ser iniciado quando a família

também estiver preparada, sendo que esta transição deverá ser feita de forma tranquila e gradual.

Durante a prática supervisionada tive sempre o cuidado de respeitar a ordem das tarefas que preenchiam o dia a dia da sala, pois todas as crianças necessitam de antecipar o que irão fazer. Deste modo, o facto de as rotinas estarem bem definidas fez com que as crianças previssem o que se iria suceder. A rotina diária é, então, uma parte fundamental porque proporciona uma boa adaptação da criança à instituição, na qual passa a maior parte do seu dia. Uma rotina previsível permite que a criança comece a realizar ações e ideias próprias desse momento, bem como a antecipar acontecimentos, sendo esse fator uma fonte de segurança e confiança, tanto mais que “um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post e Hohmann, 2003, p. 195). Por observação direta, pude constatar que é bastante importante que exista a preocupação em criar momentos de transição que permitam às crianças saber o que se segue, chegando a acontecer esquecer-me de essa circunstância e passar logo para outra ação do dia, o que não era suposto acontecer naquele momento, ou até mesmo trocar as ordens das tarefas, e as próprias crianças me alertaram para esse facto, o que revela que têm noção do seu dia a dia.

Com o decorrer da prática em estágio, tive a oportunidade de refletir sobre a importância da observação neste contexto, sendo este um ponto de partida para poder adquirir conhecimentos sobre cada criança, aprofundando os seus interesses e inteirando-me das suas necessidades, para que as propostas educativas fossem adequadas a cada criança e ao grupo. Deste modo, compreendi que há uma relação direta entre a observação realizada e a nossa planificação seguida de intervenção; assim, adequiei a minha prática aos interesses demonstrados pelo grupo, o que contribuiu para que todas as crianças se envolvessem totalmente em todas as atividades. Atente-se, por exemplo, na atividade da última semana, relacionada com a motricidade, quando o grupo já estava bastante curioso para a efetuar, e, por sugestão da educadora, a atividade foi realizada em grande grupo de modo a facilitar a exploração de cada criança de forma organizada. Caso tivéssemos optado por fazer esta atividade a pares, como estava inicialmente planificada, iria, provavelmente, restringir a exploração e o acompanhamento de cada criança pois, como o grupo já estava bastante curioso, certamente que iam querer fazer ao mesmo tempo que estavam as primeiras crianças a fazer a atividade, o que iria condicionar a exploração de cada uma.

## **(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem**

Durante as semanas de intervenção, tanto as atividades orientadas, como o restante dia correram bem, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas pelas nossas propostas pedagógicas. Adquiri novos conhecimentos, especialmente relativos a estratégias de comunicação com o grupo, de organização do mesmo e de atividades, senti que ultrapassei algumas dificuldades no meu desempenho profissional, nomeadamente estar à vontade e tranquila em orientar qualquer momento do dia. O facto de utilizar os mesmos métodos de trabalho da educadora cooperante permitiu que me sentisse mais segura em vários momentos do dia, por exemplo, na hora do conto, pois, inicialmente, observei que o grupo se dispersava facilmente enquanto decorria a leitura da história; porém, ao utilizar o método já existente, contar uma história no período da manhã, e o facto de, enquanto interveniente, utilizar recursos diferentes, permitiu criar uma ligação de surpresa com o grupo. Portanto, fui adquirindo e adaptando estratégias, o que acabou por resultar muito bem, uma vez que as crianças estavam curiosas e acabavam por prestar atenção e manter a calma, o que ajudava na gestão do grupo, visto serem crianças ativas e, devido à sua idade, o tempo de concentração era ainda muito limitado.

## **Definição da Questão de Pesquisa**

As histórias fazem parte da rotina diária de um contexto educativo, sendo que são utilizadas tanto por adultos como pelas crianças. Nesta sequência, surgiu a necessidade de observar e constatar “de que forma as histórias são importantes no desenvolvimento das crianças?” Deste modo, comecei a refletir sobre esta questão, planeando aprofundar esta temática, identificando estratégias para contar histórias, bem como para selecionar histórias, aliás o principal objetivo era abordar a importância das histórias no desenvolvimento da criança.

### 1.2.3. Prática de Ensino em Contexto de Jardim de Infância I

O segundo estágio, em contexto de jardim de infância, decorreu no período de 17 de abril a 1 de junho de 2018, com um grupo de dezassete crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

#### Caracterização do Grupo

Das dezassete crianças, onze eram do género masculino e seis do género feminino. A maioria do grupo beneficiava na totalidade dos apoios previstos pela Segurança Social, consoante o agregado familiar a que pertenciam, bem como das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que eram realizadas ao longo da semana no período de prolongamento do horário.

Tabela 3 – Caracterização do Grupo de JI

	Género Feminino	Género Masculino	Total
<b>N.º de Crianças</b>	6	11	17
<b>Idades</b>	2 crianças com 3 anos, 2 crianças com 4 anos, 10 crianças com 5 anos e 3 crianças com 6 anos		

No grupo, havia uma criança com atraso global no desenvolvimento, sendo que estava a ser acompanhada por técnicos especializados em terapia da fala e em intervenção precoce, que se deslocavam à escola uma vez por semana. Tendo por base a observação, posso descrever o grupo como participativo, interessado e com alguma dificuldade em gerir conflitos entre si, nomeadamente pela resistência em partilhar e em gerir momentos de conflito, sobretudo, durante a brincadeira livre. É durante o contexto de educação de infância que as crianças “experimentam uma grande variedade de dificuldades sociais que, por sua vez, podem ter uma grande variedade de causas subjacentes” (Formosinho, *et al*, 1996, p. 14). Neste sentido, Schaffer (1996, p. 381) salienta que:

ter de interagir com alguém que tenha um diferente ponto de vista do problema desafia as crianças a examinar as suas próprias ideias; como resultado pode surgir uma nova abordagem que é mais adequada como solução do que as conce[-]ções individuais das crianças.

O mesmo autor refere que é através da “discussão ativa e da troca de ideias e ao partilhar as suas próprias perspetivas imparciais e incompletas” (Schaffer, 1996, p. 381) que as crianças conseguem alcançar uma solução. No seu todo, era um grupo que demonstrava autonomia em diversos momentos do dia, como na higiene, na alimentação, na escolha de atividades livre e na arrumação de materiais e da sala em geral.

Apenas uma criança estava a ser acompanhada por especialistas, devido ao atraso no desenvolvimento global, porém, através da observação direta e, pela experiência da educadora cooperante, cinco crianças com idades entre os três e os seis anos apresentavam muitas dificuldades na linguagem oral, sendo difícil a perceção de algumas palavras, tendo, inclusive, dificuldade em construir um discurso coerente e fluído. Como tal, no dia a dia, tentávamos estimular estas crianças, através de conversas informais e/ou nas brincadeiras livres, mas, ainda, durante as atividades orientadas, tentávamos que essas crianças participassem, a fim de estimular a sua linguagem oral e, também, com o intuito de perceber se toda a atividade estava a ser compreendida.

### **Projeto Educativo**

Sendo uma instituição que estava inserida num agrupamento de escolas, a valência de jardim de infância não apresentava um projeto educativo próprio, porém, em parceria com a câmara municipal, participavam em projetos globais. O jardim de infância tinha como principal objetivo, segundo o regulamento interno da instituição, “promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, assegurando o desenvolvimento das competências fundamentais do currículo, nas suas diversas vertentes e domínios, de forma equilibrada e eficaz”, tendo como documento orientador as OCEPE, nomeadamente no que concerne aos domínios da Formação Pessoal e Social, da Linguagem Oral e Escrita, da Matemática, das Expressões Artísticas e Motoras e do Conhecimento do Mundo. Através deste objetivo principal, eram construídas planificações adequadas ao grupo e ao contexto, tendo por base os domínios supramencionados.

### **Ambiente Educativo**

A sala de jardim de infância era um espaço amplo e equipado com diversos materiais adequados às crianças, estando organizada por áreas pedagógicas. Um ambiente educativo organizado e adequado irá permitir o bem-estar e a aquisição de aprendizagens, pois “[c]onsidera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de

desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p. 5). Assim sendo, o ambiente deverá estar organizado consoante as características e as necessidades do grupo, logo, deverá ser ajustado sempre que a aprendizagem e a autonomia da criança estejam em causa.

Ao longo do período de estágio, sempre que possível, utilizámos outras partes do ambiente educativo, nomeadamente o espaço exterior e o espaço polivalente, para além do espaço da sala. Todas as atividades implementadas visavam respeitar os interesses e as necessidades do grupo de crianças, assim, os momentos de brincadeira livre, por serem uma constante nesta sala, foram valorizados e utilizados sempre que possível para implementar atividades, com o objetivo de cativar o interesse e a curiosidade das crianças pelas atividades a serem realizadas.

Os momentos de brincadeira livre era a atividade de que o grupo mais gostava, como tal, ao realizar as planificações, tivemos sempre em consideração o tempo de concentração de que as crianças dispunham para realizar atividades orientadas. Através da observação direta, constatei que esses momentos de brincadeira eram extremamente importantes para o desenvolvimento pessoal e social da criança, tal como ressalva Winnicott (1975, p. 63): “a brincadeira [...] é universal [...] e própria da saúde: brincar conduz a relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação [...]”. É neste sentido que também Cardona (1999, p. 137) evidencia a importância das atividades livres, uma vez que, “[...] para além do seu grande potencial educativo, podem ter um papel fundamental no estimular da participação das crianças, permitindo-lhes integrar-se gradualmente no trabalho da sala, conhecer os colegas, elaborar pequenos projetos em pequenos grupos que funcionam como mediadores”. Deste modo, aproveitava estes momentos para interagir e criar uma relação afetuosa e de confiança com cada criança, por exemplo, na área dos jogos de mesa, incentivava as crianças a realizarem o jogo de forma correta e até ao fim. Também na área da biblioteca, quando as crianças escolhiam esta área, pedia que me contassem uma história e criava diálogos, com o intuito de que a criança desenvolvesse a sua comunicação oral e a sua capacidade de argumentação.

Relativamente à rotina diária, através da observação direta, verifiquei que era pouco valorizada, visto que, sendo um grupo com dificuldades em cumprir regras, muitos dos momentos que preenchiam o dia a dia eram anulados, com o objetivo de manter um ambiente calmo e harmonioso entre as crianças. Perante esta situação, enquanto interveniente, optei por não desvalorizar nenhum momento da rotina, mas sim utilizá-los de formas diferentes, como no caso da canção do bom dia, que era cantada umas vezes nas mesas de trabalho, outras vezes no tapete de reunião, pedindo sempre o auxílio de uma criança para iniciar este momento. Ao utilizar estratégias diferentes, fazia com que o grupo



começasse a ter mais interesse e respeito pela figura adulta e, também, pelos momentos que preenchiam a rotina diária. Uma das estratégias a que recorremos foi utilizar a rotina para dar continuidade às aprendizagens iniciadas nas atividades orientadas, por exemplo, o ato de respeitar e ajudar as crianças mais novas do grupo era desenvolvido quando era feita a formação do “comboio”, em que o grupo formava pares com uma criança mais velha e outra mais nova, com o intuito de promover a entreaajuda. Na minha perspetiva, não valorizar cada momento da rotina terá como consequência que todas as aprendizagens adquiridas numa atividade planeada não sejam transpostas para qualquer ação do dia a dia. Tendo em conta que se tratava de um grupo multietário, a rotina diária era bastante importante, uma vez que existia uma oportunidade de organização, tal como referem Post e Hohmann (2003, p. 15): “[o]s horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento [...]”.

No interior da sala, as paredes estavam decoradas com os trabalhos feitos pelas crianças. Era um espaço amplo, com mobiliário adequado ao público-alvo. Os materiais encontravam-se em locais de fácil acesso, o que permitia às crianças a sua utilização de forma livre e autónoma. A sala estava organizada em várias áreas pedagógicas, nomeadamente a área do computador, da casinha, do tapete, dos fantoches, da biblioteca, de recorte e colagem, do quadro, da pintura, dos jogos de mesa, das mesas de trabalho e da plasticina. No geral, todas as áreas incluíam materiais adequados, todavia, apesar de a área da biblioteca ter vários livros, na sua maioria, estavam danificados e esta área, em comparação com as restantes, estava um pouco descaracterizada. Ao observar esta situação, questionei a educadora cooperante acerca da apresentação dos livros, que me esclareceu que eram livros doados à escola e que passavam de uns anos para os outros, no entanto, existiam vários livros, atuais e em bom estado, no armário de apoio aos adultos, sendo que as crianças tinham a liberdade de ir escolher um livro para manusear individualmente. Neste sentido, tanto para as atividades planeadas, como para as atividades do dia a dia, enquanto estagiárias, utilizávamos estes recursos, transmitindo ao grupo valores de respeito pelos livros.

A área da casinha estava bem equipada, tendo estruturas em bom estado de conservação e adequadas ao nível das crianças. Havia, também, vários objetos e materiais de uma cozinha/casa, pelos quais as crianças demonstravam bastante interesse em os utilizar e explorar de forma livre, o que acabava por favorecer e enriquecer o jogo simbólico, porquanto na interação com outras crianças “em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas rea[-]ções [...] criando situações de comunicação verbal e não verbal” (OCEPE, 1997, p. 59). Esta era uma das áreas preferidas das crianças, pois tinham a oportunidade de utilizar a sua imaginação, desempenhando papéis sociais

diversos. A área da casinha representava inúmeras funções, tanto para brincar, como, também, para problematizar questões de igualdade de género, uma vez que será possível desconstruir ideias pré-concebidas em relação aos papéis tradicionalmente atribuídos aos dois géneros, tendo por base as *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania*. Neste enquadramento, “[a] Educação para a Igualdade de Género [...] visa a promoção da igualdade direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (DGE, 2013, p. 3).

O grupo tinha também como preferência a área do tapete, com *puzzles*, legos e blocos de construção, brinquedos que despertavam bastante interesse por parte do grupo, tal como Post e Hohmann (2003, p. 156) referem: “a existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais”. Nesta área, existiam diversos jogos, uns mais antigos, mas em boas condições, e outros mais recentes. Sendo uma área de interesse, durante a brincadeira livre, enquanto estagiárias, aproveitávamos esses momentos de brincadeira para trabalhar certos conceitos ainda a serem desenvolvidos com as crianças de forma individual e lúdica, como é exemplo a aprendizagem das cores, dos números, entre outras competências a serem adquiridas ao longo dos anos de pré-escolar.

## **Projeto de Sala**

No que diz respeito ao projeto de sala deste contexto educativo, deparámo-nos com alguma dificuldade em entender o plano de atividades, uma vez que nesta sala existia um plano de grupo, que englobava diversos documentos essenciais à prática educativa da educadora cooperante e, também, ao trabalho desenvolvido ao longo de cada ano letivo. Este plano de grupo era composto pela caracterização do grupo, informações acerca dos encarregados de educação, o plano de atividades da instituição e da câmara municipal, as planificações mensais, bem como os sumários diários da rotina e das atividades desenvolvidas.

A sala não tinha um projeto explícito para cada ano letivo, mas existiam diversos projetos que surgiam ao longo do ano, propostos pela educadora, pela instituição ou, até, pelo agrupamento. As planificações eram baseadas nesses projetos, sendo que eram realizadas mensalmente e contemplavam os conteúdos a abordar, os objetivos e as estratégias a serem utilizadas. No decorrer das semanas de estágio, foi possível verificar as consequências da falta de um projeto pedagógico definido, uma vez que os trabalhos

desenvolvidos ao longo do ano estavam mais focados para a área da expressão plástica, sendo que era o instrumento privilegiado para avaliar cada criança e, conseqüentemente, as outras áreas de conteúdo eram pouco desenvolvidas e valorizadas. Na minha perspectiva, considero que um projeto pedagógico de sala, apropriado ao grupo, vai possibilitar oportunidades de jogo, de exploração, o desenvolvimento dos sentidos, o movimento, a imaginação e a criatividade, tal como preconizado por Katz *et al* (1998, p. 94):

[...] um proje[-]to tem de ter em conta as condições obje[-]tivas torna-se necessário recolher informações que permitam conhecer melhor a situação ou definir com mais clareza o problema, inventariar os recursos disponíveis e os que se poderão disponibilizar, realizar balanços periódicos que permitem introduzir correções no processo.

Um projeto pré-organizado permite uma intervenção pedagógica mais consciente e centrada nos interesses e nas dificuldades do grupo. Porém, a existência de um projeto não significa que este seja inflexível, devendo, sim, ser ajustável aos vários fatores externos que um contexto educativo comporta, como são as situações de projetos comuns com outras escolas, as sugestões das crianças e/ou da comunidade envolvente, bem como as situações do quotidiano. Portanto, um projeto pedagógico deve comportar experiências estimulantes, tendo em conta a rotina diária e as características gerais e individuais do grupo.

### **Projeto de Estágio**

Na sequência de duas semanas de observação direta em contexto de pré-escolar, foi possível observar o grupo, bem como analisar e recolher informações diversas, nomeadamente acerca das suas rotinas diárias, da metodologia de trabalho da educadora cooperante, das características gerais e individuais de cada criança e, ainda, de quais as fragilidades a serem trabalhadas, de modo a colmatar as mesmas. Deste modo, surgiu o projeto “Descobrir como ser...”, que estava adequado às diferentes faixas etárias presentes no grupo e às necessidades que este apresentou relativamente ao nível dos valores da formação pessoal e social. Por nos termos deparado com um grupo multietário, uma das principais características que definia o grupo, este projeto teve, ainda, em conta o facto de esta característica ser uma mais-valia, tal como afirmam Folque *et al* (2015, p. 22):

[a]s crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir.

Através da observação, deparámo-nos com alguns conflitos gerados durante momentos de brincadeira livre e/ou orientada. Nesta sequência, considerámos relevante destacar e intervir neste âmbito, promovendo valores como a partilha, a entreaajuda, o respeito pelo Outro e a cooperação, pois, tal como refere Vasconcelos (2007, p. 112):

[n]o jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. [...] [o] jardim-de-infância respeita e integra, de modo cocriador, os valores que a criança traz da família.

O grande enfoque de intervenção teve por base a área de formação pessoal e social, sempre interligada com as restantes áreas de conteúdos definidas pelas OCEPE (2016); deste modo, os objetivos deste projeto incidiram principalmente no subdomínio da “convivência democrática e cidadania”, porque “[é] neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (OCEPE, 2016, p. 39).

Através deste projeto, pretendíamos proporcionar, ao grupo de crianças, interações e momentos a pares, pequenos e em grande grupo, onde existissem momentos de partilha, de reflexão e de diálogo, de forma a debater e a demonstrar diversos pontos de vista, como salientam as linhas orientadoras da *Educação para a Cidadania* (2013, p. 1):

[é] nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

Toda a nossa intervenção estava interligada com as atividades planificadas, mas, também, com todas as rotinas do grupo, de modo a fomentar os valores acima referidos em vários momentos do dia e não apenas em atividades direcionadas. Os principais objetivos foram baseados nas aprendizagens a promover que estão explícitas nas OCEPE (2016): o apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado; o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; a cooperação com os outros no processo de aprendizagem e, também, o respeito pela diversidade e a capacidade de se solidarizar com os outros.

## **Transversalidade**

Durante a construção das planificações das atividades, o principal objetivo era que, numa atividade, várias áreas de conteúdo pudessem ser desenvolvidas. Esta estratégia permite uma prática mais diversificada e rica a nível da transmissão de conhecimentos. Neste sentido, durante a terceira semana de intervenção, foi contada ao grupo, com recurso ao livro, a história “Um Presente Diferente” por forma a abordar as temáticas da decepção, da amizade e do ato de oferecer (área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); de seguida, foi realizado um jogo de gincana em que as crianças, em pares, tiveram que realizar esse percurso sempre juntas, pois estavam unidas por um lenço no braço ou na perna, replicando o percurso que as personagens da história fizeram, promovendo, assim, momentos de cooperação e de entreajuda no grupo, sendo que tiveram que chegar ao final do percurso juntos e sem se terem separado (área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação – Educação Física).

## **Atividades**

As atividades foram todas planificadas previamente, com o intuito de terem uma intencionalidade educativa adequada ao grupo. Estruturar planificações beneficia a prática, permitindo ainda, colmatar dificuldades e intervir de forma mais eficaz. Para transmitir conhecimentos e experiências, foi levado sempre em consideração o grau de desenvolvimento da criança e do grupo, valorizando as suas conceções. O documento das OCEPE (1997, p. 25) enfatiza uma prática com intencionalidade educativa e a realização de planificações estruturadas, visto que:

[o]bservar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

## **Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

Como forma de introduzir a temática da amizade, foi contada ao grupo a história, com recurso ao livro, “Vamos Fazer Amigos”, que se centra, essencialmente, no conjunto de valores adjacentes à amizade (partilha, entreajuda, cooperação, etc.). Depois do conto, foi realizada uma reflexão conjunta para perceber se a mensagem da história tinha sido transmitida e entendida pelo grupo, refletindo sobre a temática e os valores presentes.

Seguidamente, o grupo realizou uma “caça ao tesouro” de flores que estavam escondidas na sala. Depois de cada criança ter encontrado uma flor, procedeu à realização da experiência, que consistia em colocar a flor de papel dentro de um alguidar de água e, ao esperar que as pétalas abrissem, podiam constatar que dentro da flor estava uma imagem que representava valores sociais (crianças a brincar, a ajudar o Outro, a brincar em conjunto, a partilhar, etc.). Depois de cada flor mostrar o seu interior, foi feita uma exploração de cada imagem e respetivo valor associado, refletindo-se em grupo sobre esse conteúdo. Cada criança descreveu o que via na imagem que encontrou e transmitiu a mensagem que surgia com a mesma. Depois de contar a história “Vamos Fazer Amigos”, o grupo representou um colega à sua escolha. Para a realização do retrato, foi necessário trabalhar a pares, sendo que cada criança fez o retrato da outra e vice-versa, representando as características físicas. De seguida, cada criança descreveu o colega física e psicologicamente, destacando as características de que mais gostava, expressando, assim, a sua opinião. Todos os trabalhos foram analisados e debatidos em grupo, numa atitude de partilha comum e respeitando o tempo de cada um expressar-se (Anexos IV e V).

## **Estratégias**

Para a implementação deste projeto, foram utilizadas e desenvolvidas várias estratégias, tendo em conta as características do grupo, tais como o trabalho em cooperação e a entreaajuda, bem como o respeito pelo Outro, através de histórias que ilustravam e concretizavam estes valores em ações práticas, sendo, ainda, realizadas atividades de grande grupo para as diversas áreas de conteúdo. Todas as estratégias foram adequadas a cada atividade orientada, apesar de, ocasionalmente, ser necessário utilizar a estratégia previamente delineada, porém, adequada à situação, como é exemplo do trabalho em grande grupo, em que o grupo de crianças foi depois organizado em dois grupos, a fim de trabalhar o respeito pelo Outro, aceitando o tempo que cada um levava a concretizar a tarefa. Ao longo do estágio, foi possível constatar uma evolução no grupo, uma vez que já conseguíamos organizá-los em dois grandes grupos, o que significou que as crianças estavam a adquirir valores de cooperação, de espírito de equipa e respeito pela figura adulta. Também durante o período de estágio, foi possível observar o gosto e o interesse, do grupo, pela hora do conto e, principalmente, pelas atividades que eram realizadas após o conto da história.

## **Avaliação**

Os métodos de avaliação utilizados centraram-se, essencialmente, nos diálogos com o grupo, nas produções orais das crianças, na grelha de verificação (focada na concretização de objetivos propostos na atividade) e, ainda, em algum produto final resultante da atividade. Portugal e Laevers (2010, p. 10) salientam que, no trabalho avaliativo em contexto educativo, “[...] torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos efeitos”. Assim sendo, é necessário utilizar instrumentos de avaliação diversificados e eficazes para as atividades a serem implementadas. Nesta linha de pensamento, foi delineada uma estratégia de reflexão, em conjunto com o grupo, acerca dos comportamentos diários da criança para com o Outro. No final de cada dia, em grande grupo, todos teriam de refletir, de perceber se tiveram comportamentos corretos (ou não) e de analisar as suas atitudes e se as mesmas eram aceites (ou não) pelo restante grupo. Este método avaliativo do comportamento da criança não era executado com o intuito de castigar a criança, mas, antes, fazer com que esta refletisse acerca do seu comportamento nos diferentes momentos do dia. Também, com este método de avaliação, era possível promover momentos de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e a consciencialização de comportamentos mais adequados para com o Outro. Esta avaliação não decorria das atividades orientadas, mas por termos verificado que, para as crianças, era difícil resolver episódios constantes de conflito. Enquanto estagiárias, propusemos ao grupo uma forma visual (quadro/mapa do comportamento) de avaliar a consequência dos atos que tomavam ao longo do dia para com o Outro (Anexo VI).

## **Reflexão Sintética do Estágio**

Considero que as semanas de estágio foram positivas, pois senti que as crianças estavam a adquirir novos conhecimentos e técnicas de relacionamento com os outros. A nível pessoal, também foi bastante enriquecedor, pois foi necessário implementar e explorar novos métodos de trabalho com um grupo de crianças. O facto de presenciar e de intervir em situações de conflito entre crianças fez com que dinamizasse ações diretas para gerir esses conflitos.

Neste contexto, tive a oportunidade de planificar e de adaptar atividades para um grupo multietário. Senti que, ao longo do estágio, o grupo teve oportunidade de levar a cabo experiências que permitiram, às crianças, aprender de forma lúdica, tanto ao nível de conhecimentos teóricos, como no âmbito da aquisição e/ou da consolidação de

conhecimentos ao nível dos comportamentos pessoais. Pudemos percebê-lo, principalmente, em momentos de diálogo em conjunto e em atividades de grande grupo, por exemplo, com o caso de uma criança que, inicialmente, não gostava de ficar com as crianças mais novas no seu grupo, mais tarde, era a que escolhia essas mesmas crianças para a brincadeira livre e, também, para as atividades orientadas, visto que, na organização dos grupos, essa mesma criança podia constatar que o grupo funcionava melhor quando as personalidades e as idades eram diferentes.

Considerámos que a escolha da temática foi adequada ao grupo e ao momento em que todos se encontravam, assim como a utilização das duas principais estratégias, sendo elas a promoção e o incentivo de interações e momentos a pares, em pequeno e em grande grupo, e a dinamização de momentos partilhados de reflexão e diálogo.

### **(Auto)avaliação do Percurso de Aprendizagem**

O facto de planear e de intervir em atividades cuja tónica era colocada nos comportamentos sociais redundou em experiências que me fizeram crescer profissionalmente, dado que a transmissão de valores e comportamentos foram uma constante em contexto educativo, tanto mais que, idealmente, somos um modelo para a criança. Neste estágio, este era o grande objetivo, como tal, desenvolvi competências de reação e de compreensão em momentos de conflito, de planificar experiências diversificadas e, também, de improvisar e de adequar a atividade planeada em contexto. Ao longo do estágio, em dados momentos de atividades orientadas e, também, ao longo do dia a dia, por vezes, senti dificuldades em gerir o grupo, porém, no final, compreendi que todas essas dificuldades promoveram o interesse e a necessidade de refletir sobre a minha intervenção, procurando, assim, outros métodos e estratégias educativas, colocando sempre os interesses e o bem-estar das crianças como base principal, segundo o preconizado por Portugal e Laevers (2010, p. 32): “[o] bem-estar da criança é crucial, e o clima do grupo, as relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais em todo o processo”.

A aplicação do projeto de intervenção, em que a principal temática era a importância da convivência social e a transmissão de valores, “[o] que nos leva a considerar que se o objetivo é promover a participação cívica e democrática dos alunos deve-se começar por considerar as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas” (Campos *et al*, 1993, p. 15), culminou em sucesso, por ter sido possível desenvolver competências, procurando auxiliar o grupo a adquirir e a desenvolver a sua personalidade. Foram planificadas atividades em todas as semanas, existindo sempre um



fio condutor, transmitindo às crianças que os valores cívicos fazem parte do quotidiano do indivíduo e que são cruciais para serem parte ativa da sociedade.

Como metodologia de trabalho, que fui adquirindo ao longo dos anos de estudo e com os estágios realizados, destaco uma das estratégias utilizadas, o facto de, após contar uma história, fazer sempre com o grupo uma atividade adicional, não ficando apenas pela reflexão oral do conteúdo da história. Assim, era feito o conto da história e, posteriormente, fazíamos um jogo ou uma pequena atividade que permitia relacionar os conteúdos da histórias com prática diárias, tanto mais que:

contar uma história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar histórias é confirmar um compromisso que vem de longe e, por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério (Cavalcanti, 2004, p. 83).

### **Definição da Questão de Pesquisa**

Na sequência deste estágio, a importância das histórias nas aprendizagens das crianças levou-me a refletir acerca deste conteúdo, porque era através de uma história que introduzíamos ou abordávamos a temática dos valores ou de outros assuntos. No decorrer da prática supervisionada, fui constatando o impacto dos valores transmitidos, pois, através do diálogo e da interação que eram feitos ao longo da história, o grupo ia verbalizando os valores presentes no enredo da história contada. Enquanto, no estágio anterior, surgiu a necessidade de refletir acerca da importância das histórias no desenvolvimento das crianças, no final deste estágio, em contexto de jardim de infância, concluí que a pesquisa iria primariamente incidir na transmissão de valores através da Literatura para a Infância.

#### 1.2.4. Prática de Ensino em Contexto de Jardim de Infância II

No terceiro semestre do mestrado em educação pré-escolar foi realizado o último estágio, também em contexto de jardim de infância, à semelhança do anterior, tendo decorrido no período de 6 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019, com um grupo multietário, de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

#### Caracterização do Grupo

O grupo de crianças da sala amarela era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que três crianças tinham três anos, seis crianças tinham quatro anos e dezasseis crianças tinham cinco anos.

Tabela 4 – Caracterização do Grupo de JI

	<b>Género Feminino</b>	<b>Género Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>N.º de Crianças</b>	13	12	25
<b>Idades</b>	3 crianças com 3 anos, 6 crianças com 4 anos, 16 crianças com 5 anos		

A maioria das crianças participava nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que eram realizadas ao longo da semana, no período de prolongamento do horário. No grupo existia uma criança com atraso global no desenvolvimento, contando com o apoio de técnicos especializados da equipa de intervenção precoce. Era um grupo muito participativo em todas as atividades propostas e demonstrava curiosidade e empenho em todas as áreas de conteúdo. Nos momentos de reunião em grande grupo, verificava-se muito entusiasmo por parte das crianças de cinco anos em comunicar e expressar as suas ideias. Eram bastante autónomas em todos os momentos do dia, como na higiene e na alimentação, ainda que as crianças de três anos necessitassem de algum auxílio. De um modo geral, era um grupo que respeitava o Outro, não existindo momentos de conflito, tinha um grande sentido de responsabilidade nas suas tarefas, no respeito das regras e, ainda, no apoio às crianças mais novas do grupo. No geral, era um grupo bastante educado e respeitador de regras e da figura adulta, demonstrando uma grande curiosidade por tudo o que o rodeava, querendo participar de forma ativa.

## **Projeto Educativo**

O projeto definido para o ano letivo de 2018/2019 da instituição, intitulado “Nós e o Mundo”, encontrava-se ainda em processo de formação, sendo que a sua fundamentação teórica ainda não estava concluída, porém, este projeto tinha como principal enfoque a criança como indivíduo e, também, tudo aquilo que a rodeia, para a promoção de conhecimentos. A respetiva instituição aderiu aos projetos pedagógicos comuns à cidade de Santarém, propostos pela câmara municipal. As restantes salas de pré-escolar da instituição tinham o seu próprio projeto de sala, contudo, o projeto educativo era a base para a formação de outros projetos.

## **Ambiente Educativo**

A sala era bem iluminada e com instalações recentes. Os materiais estavam ao alcance das crianças, que tinham liberdade para os utilizar. As paredes da sala tinham como decoração os trabalhos elaborados pelas crianças e algumas informações de suporte ao adulto. O espaço da sala tornava-se insuficiente para o número de crianças, bem como para os materiais existentes, contudo, a sala estava bastante organizada e apelativa, como preconizam as OCEPE (2016, p. 28): “[o] conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado [...]”.

Esta sala era constituída por diferentes áreas pedagógicas, sendo que cada uma delas incluía materiais recentes, estimulantes e adequados às diferentes faixas etárias. A forma de organização e arrumação, tanto da área, como dos materiais, era bem conhecida pelas crianças, que tinham a liberdade para usufruir dos materiais, mas também tinham a responsabilidade de arrumar tudo devidamente após a brincadeira ou tarefa.

## **Projeto de Sala**

Através do conhecimento e das experiências dos diferentes estágios desenvolvidos, considero que o projeto de sala é fundamental, porque organiza e encaminha um trabalho mais direcionado, tendo em conta o grupo específico de crianças. Porém, esta sala não tinha um projeto de sala, tinha apenas como base, para as atividades a serem desenvolvidas, o projeto global da instituição. Era através do projeto da instituição que a

educadora cooperante delineava e organizava atividades orientadas. Tendo em conta que este estágio decorreu no início do ano letivo, não tivemos a oportunidade de verificar e observar os trabalhos desenvolvidos, mas, ainda assim, foi possível consultar os dossiês individuais das crianças e verificar de que forma os objetivos do projeto da instituição estavam a ser abordados.

Ao recolher informações acerca do projeto da instituição, bem como dos objetivos específicos a serem concretizados ao longo do ano letivo, deparámo-nos com um trabalho visível a nível da autonomia das crianças e do respeito pelo Outro, pelas regras da sala e da instituição.

### **Projeto de Estágio**

O projeto de estágio intitulava-se “Vamos Conhecer...” e surgiu tendo em conta todas as características observadas no grupo e, também, pelo projeto definido da instituição. O projeto que delineámos pretendia ir ao encontro das várias faixas etárias presentes no grupo, tendo em atenção as diferentes fases de desenvolvimento das crianças e as suas necessidades específicas. O grande enfoque da intervenção teve como base a área de formação pessoal e social, no domínio da construção da identidade e da autoestima, e a área do conhecimento do mundo, através do domínio da abordagem às ciências e do subdomínio do conhecimento social e do conhecimento do mundo físico e natural. Este projeto centrava-se, primeiramente, na criança e em todas as suas características físicas e cognitivas, passando, posteriormente, para o seu núcleo familiar e, por último, para o meio envolvente/comunidade imediata onde se inseria a criança.

A primeira abordagem da intervenção teve em conta a criança e o conhecimento que a mesma tinha em relação o seu corpo; segundo as OCEPE (2016), algumas das aprendizagens a promover nesta área destinam-se ao reconhecimento e à identificação de partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos e compreensão das respetivas funções.

No segundo grande momento de intervenção, foi abordado o núcleo familiar da criança, percebendo as principais características do mesmo, sempre com o objetivo de desenvolver uma relação de cooperação entre escola e família, permitindo às crianças do grupo envolverem a sua família no contexto educativo.

Por último, a intervenção teve, também, em conta o meio/comunidade envolvente, uma vez que a educação pré-escolar deve ser vista como um prolongamento do que a criança vive no seio familiar e meio envolvente.

## **Transversalidade**

Em todos os estágios realizados, enquanto par de estágio, a prática interventiva era planificada de modo a que o nosso público-alvo concretizasse um máximo de aprendizagens; assim sendo, tivemos sempre o cuidado de interligar as diversas áreas de conteúdo em cada proposta de atividade. É o exemplo da atividade realizada na primeira semana, com a temática “O Corpo”, com a realização de jogos de grupo, em que a criança teria de realizar um percurso de três etapas a pares, sendo que um dos elementos do par estava de olhos vendados (Área de Expressão e Comunicação – Educação Física e Área de Formação Pessoal e Social). Posteriormente, foi contada a história “Os 5 sentidos”, em que, ao longo da contação da história, o grupo ia interagindo com os seus pares e com as estagiárias (Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e, no final, foi feito um jogo de exploração do olfato e do tato, no qual as crianças tiveram a oportunidade de provar e/ou de cheirar alimentos (Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Mundo Físico e Natural).

## **Atividades**

Todas as atividades propostas tiveram por base diversos parâmetros, como tal, foram sempre planeadas com uma intencionalidade educativa. Foi fundamental, na construção de cada atividade, o facto de planificar de forma adequada, levando em conta as diferentes faixas etárias, bem como os diferentes graus de desenvolvimento de cada criança. Assim sendo, foram valorizadas as concepções das crianças, de modo a ativar conhecimentos e experiências diversificadas e, ainda, a organizar o grupo de forma a que todas as crianças de faixas etárias diferentes tivessem um papel ativo no processo de construção da atividade proposta, tendo em conta que “[...] a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (OCEPE, 1997, p. 35). Importa referir, ainda, que as atividades foram organizadas e planificadas consoante a temática a ser abordada ao longo das semanas de intervenção, sendo que, em cada semana, era abordado um subtema da temática geral (Nós e o Mundo, projeto da instituição, e Vamos Conhecer, projeto de estágio) (Anexo VII).

## **Exemplo de Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

Com o subtema “O Meio Envolvente”, durante a sexta semana de intervenção, foram realizadas atividades alusivas a essa temática. A história “O que queres ser, Bruno?” abordava o tema das profissões e respetivas funções. De seguida ao momento de contação da história, realizou-se, em grande grupo, um jogo de mímica sobre as profissões. Cada criança recebeu, por parte da estagiária, uma profissão, que representou através de gestos/ações e o restante grupo teria de adivinhar qual a profissão que estava a ser representada. Uma outra proposta de atividade, relacionada também com a temática das profissões, foi realizar um jogo de associação das profissões ao género; primeiramente, foi feita uma pequena discussão/reflexão, com o intuito de perceber quais eram as conceções prévias de cada criança, no que diz respeito à relação que existe entre as profissões e o género feminino e masculino. De seguida, o grupo tinha ao seu dispor, representado em papel de cenário, um círculo associado a uma silhueta do género masculino, um círculo associado a uma silhueta do género feminino e, ainda, um círculo que representava os dois géneros. À vez, cada criança tirou de dentro de um saco um símbolo que representava uma profissão e, segundo a sua opinião, colocou o mesmo dentro de um círculo, associando, assim, a profissão a um género ou aos dois géneros. No final, foi feita uma reflexão com a intenção de perceber a escolha de cada criança, promovendo o diálogo, com a partilha das perspetivas e vivências de cada criança, em que nunca expressei uma opinião própria nem julguei as opções das crianças, adotando, assim, ao longo desta atividade, apenas um papel de mediadora (Anexo VIII e IX).

## **Estratégias**

Com a criação deste projeto, foram estabelecidos diversos objetivos, nomeadamente: despertar o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento do seu próprio corpo, envolver as famílias, ativamente, no processo educativo das crianças e, ainda, promover a interação/experiências entre o grupo e a comunidade envolvente. Assim sendo, propiciámos momentos de exploração e de contacto com diferentes materiais e, ainda, criámos momentos de comunicação e interação que possibilitaram o envolvimento escola-família e escola-comunidade. As estratégias utilizadas foram adequadas a cada intervenção, visto que uma das estratégias era pouco recorrente na prática da educadora cooperante, o facto de contactarem e explorarem diferentes materiais, estratégia que, nitidamente, resultou em todas as atividades realizadas, pois, como era novidade para o

grupo, tornou-se um fator facilitador de aprendizagens. Foi utilizada a metodologia da sala, pois mantivemos a ordem da rotina, ressaltando-se, contudo, que esta não era estanque.

Uma das estratégias criada e implementada durante a prática interventiva foi a criação do “Saco Mistério”, que era um saco com histórias e/ou outros elementos/objetos que o grupo poderia explorar. Esta foi uma estratégia desenvolvida após as semanas de observação, pois constatei que, ocasionalmente, a hora do conto era um momento difícil de concentração para o grupo. Deste modo, criei uma novidade e um momento de expectativa às crianças para que esta parte da rotina fosse um momento de surpresa para o grupo. O “Saco Mistério” era uma estratégia que tinha como objetivo envolver as crianças e fazer com que estas estivessem mais receptivas à contação de histórias e, também, promover e incentivar o gosto pelos livros e pela leitura, visto que os hábitos de leitura permitem que a criança possa desenvolver várias competências, tal como salientando no PNL (2018): “o domínio alargado da competência da leitura é perspectivado como condição fundamental para a construção e consolidação de uma sociedade livre, com coesão social, acesso democrático à informação, ao conhecimento, e à criação e fruição culturais” (Anexo X).

Durante o estágio, como forma de trabalhar em cooperação com outras salas da instituição, dedicámos um dia da semana para nos juntarmos a uma outra sala, (em que estava também uma colega de curso a realizar o seu estágio) e, deste modo, era contada uma história diferente, aos grupos das duas salas, todas as sextas-feiras, com recurso a diferentes materiais, por exemplo, a dramatização, a utilização de fantoches de pés e de mãos e a contação através de sequência.

## **Avaliação**

A avaliação foi feita de forma contínua, através de observações diretas no decorrer das atividades e dos registos diários de cada criança. Cada atividade teve uma avaliação realizada após a sua implementação, baseada em vários fatores, como é o caso do registo fotográfico, do registo da conversa informal com o grupo, do *feedback* transmitido pela educadora, do produto final que pudesse existir e, ainda, da grelha de verificação, focada na concretização de objetivos propostos para cada atividade.

Como a educadora cooperante dava bastante importância ao diálogo e fomentava isso mesmo com o grupo, também utilizei essa estratégia como forma de avaliação. Para cada atividade, foi concretizada uma reflexão geral acerca do dia e de toda a intervenção realizada, tanto nas atividades orientadas, como, também, nas tarefas da rotina da sala. Nesta reflexão, constavam as produções orais das apreciações das próprias crianças em relação ao dia, pois, no final do mesmo, era feita uma avaliação em grande grupo e

individual com as crianças, com o intuito de estas refletirem e fazerem o resumo das aprendizagens, destacando a atividade e/ou a tarefa que mais tinham gostado de realizar naquele dia, até porque “[a] avaliação realizada com as crianças é uma a[-]tividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (OCEPE, 1997, p. 27).

### **Reflexão Sintética do Estágio**

Este estágio foi realizado no primeiro semestre desse ano letivo, o que permitiu observar e acompanhar o começo de um ano letivo numa sala de pré-escolar, o que, anteriormente, não tinha tido oportunidade de observar, visto que os estágios anteriores haviam sido, maioritariamente, iniciados no segundo semestre. Este facto permitiu aprender novas ferramentas para a vida profissional, pois consegui observar a introdução de regras e de rotinas novas, mas, também, a disposição e a organização da sala e dos materiais.

Como aprendiz, fui registando todos os passos de uma rotina em contexto pré-escolar, uma vez que faz sentido para as crianças e, ainda, permite uma melhor organização das tarefas do dia a dia. Não obstante, apesar de existir uma rotina em que se organizam os vários momentos do dia e as atividades dirigidas, esta não deve ser estanque, deve ser, pelo contrário, bastante flexível, constituindo um auxílio na organização do tempo e do espaço. Desta forma, considero, e constatei, que a rotina é um aspeto bastante importante para impulsionar a autonomia nas crianças, uma vez que estas, ao reconhecerem o que vem antes e depois, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente, mantendo, assim, a rotina já existente na sala. Como menciona Cardona, “[o]rganizar o trabalho da sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado, nada podendo acontecer fora de uma dada estrutura espaço-temporal” (1999, p. 133).

No decorrer do estágio, fui adquirindo novos conhecimentos, de que é exemplo o trabalho colaborativo com as restantes salas da instituição, mas, também, ter sempre uma intenção pedagógica ao longo de todo o dia, em conversas informais, na brincadeira livre, nos momentos de refeição, entre outros momentos. Esta metodologia permite que as crianças estejam em constante estimulação da sua criatividade, da sua expressividade corporal e oral, do seu sentido crítico e da sua participação ativa nas escolhas das tarefas e nas decisões que decorriam no dia a dia. Também o facto de perceber como estavam organizadas as rotinas da sala permitiu que refletisse acerca das atividades que queria implementar, por exemplo, a hora do conto era feita após a hora do almoço das crianças, como tal, as atividades estavam planeadas consoante esta rotina e tudo aquilo que ela comporta.



Todavia, através das experiências adquiridas em outros estágios, constatei que o facto de contar histórias no período da manhã favorece as aprendizagens das crianças. Ainda assim, considero que esta metodologia estava adequada ao grupo, uma vez que, como era bastante interessado, aderiu a todas as atividades. No decorrer deste estágio, tive oportunidades de aprendizagens diferentes dos demais, como é o caso de ter tido a possibilidade de trabalhar em cooperação com a instituição, com as outras salas e, também, com a comunidade envolvente, estabelecendo um contacto e uma comunicação direta com todos os intervenientes.

### **(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem**

Ao longo do percurso de estágio foi possível aplicar e melhorar a minha prática interventiva. Neste sentido, com a realização deste estágio, foi possível aplicar novas estratégias de grupo, derivado ao facto de ser um grupo multietário, criar momentos de partilha com a restante comunidade escolar e familiar, participar em saídas fora do recinto escolar, como é exemplo a visita do grupo de crianças à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, onde, em parceria com docentes da escola, foi possível realizar algumas atividades e experiências. Esta visita foi bastante relevante, uma vez que, enquanto futura profissional, tive a oportunidade de coordenar e organizar esta atividade para um grupo de crianças.

No início do estágio, a educadora cooperante estava, ainda, a fazer a adaptação de algumas rotinas com o próprio grupo, em que destaco o facto de todas as crianças serem agentes ativos e participativos na sua rotina diária, sendo isso benéfico para o trabalho da educadora cooperante, como também para a própria criança, pois era reconhecida pelas suas capacidades, tal como se refere no documento das OCEPE (2016, p. 9): “[o] reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo [...]”; neste sentido, pessoalmente, utilizei sempre a rotina diária como forma de organização do dia, primeiramente, com o intuito de incutir e desenvolver atitudes e comportamentos, tais como o facto de as crianças serem organizadas, o dizer “bom dia; obrigado; etc.”, gerirem o seu tempo consoante as tarefas do dia, sendo através da rotina diária, principalmente, que estas ações eram desenvolvidas.

Uma das principais características do grupo era o facto de mostrarem muita autonomia, curiosidade e interesse por tudo o que o rodeava. Visto que parte deste grupo de crianças, dezasseis no total, iria ingressar, no próximo ano letivo, no 1.º CEB, toda intervenção, tanto orientada como não orientada estava centrada no desenvolvimento das competências

destas crianças, respeitando a metodologia de trabalho da educadora cooperante, mas, também, respeitando os níveis de desenvolvimento e bem-estar de cada criança.

Neste contexto educativo, no grupo, existia uma criança com atraso no desenvolvimento global, sobre a qual a educadora cooperante disponibilizou informações acerca do trabalho a ser desenvolvido com esta criança, bem como os métodos que iriam ser utilizados para cumprir os objetivos. Para complementar esta informação, estive presente numa palestra subordinada a estas práticas, funções e métodos de trabalho referentes aos profissionais de Intervenção Precoce, em que foi possível compreender quais os métodos que, atualmente, são utilizados para trabalhar com crianças que foram sinalizadas e, também, perceber a importância, mais uma vez, do trabalho cooperativo entre escola-família no processo de desenvolvimento de uma criança. Este facto facilita o atingir dos objetivos propostos quando se trabalha em conjunto, neste caso, com a educadora e a família. Como tal, também a minha preocupação foi mais cuidada em relação a esta criança, tentando que se sentisse valorizada e estimulada consoante as suas dificuldades, em qualquer momento do dia, tanto nas atividades livres como nas orientadas. Durante o período de estágio, foi possível constatar as evoluções, em diversas áreas, por parte desta criança, em que foi visível que o trabalho que estava a ser efetuado em casa e na escola estava a ter sucesso para um desenvolvimento em pleno desta criança, a qual, com cinco anos de idade, ainda não conseguia construir uma figura humana (desenhada); neste sentido, em atividades livres, em que a criança escolhia o desenho como atividade, tentava acompanhá-la, a fim de colmatar esta e outras dificuldades.

### **Definição da Questão de Pesquisa**

Na minha prática pedagógica, as histórias fizeram parte das planificações e da rotina diária do contexto escolar, com o intuito de transmitir a importância de hábitos de leitura, neste caso, de escutar uma história. E foi nestas intervenções que optei por utilizar as histórias como uma base fundamental para desenvolver o projeto pedagógico, assim sendo, e, tendo em conta todas as informações necessárias para conhecer a dinâmica do grupo, as histórias foram escolhidas criteriosamente a fim de, ao longo das semanas de intervenção, abordar diversos valores e comportamentos mais adequados para conviver em sociedade. Todas as histórias transmitem sempre uma lição/moral e, como tal, para um projeto de estágio em que um dos objetivos da educadora cooperante era precisamente trabalhar os comportamentos das crianças, reunimos diversas histórias que abordavam vários tipos de valores e fomos, também, interagindo com o grupo através de diferentes formas de contação.

### 1.3. Avaliação das Práticas de Ensino Supervisionadas — Autodiagnóstico

Após a realização dos diferentes estágios, será pertinente fazer um autodiagnóstico, de forma reflexiva, relativo às aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso, às dificuldades, bem como às estratégias para colmatar as mesmas.

O primeiro contexto, em creche, contribuiu para a aquisição de aprendizagens específicas, nomeadamente, a criação de uma relação de afeto e de segurança com as crianças, tendo em conta uma faixa etária que se caracteriza muito pelos estímulos vinculativos. Durante a prática interventiva neste contexto foi necessário delinear estratégias de relações, para que, ao longo do dia a dia, fosse possível intervir de forma harmoniosa, respeitando o bem-estar do grupo de crianças ao mesmo tempo que se proporcionavam momentos de experiência. Perante as especificidades desta faixa etária, foi possível consolidar estratégias de relacionamento, de adequação de atividades e/ou experiências e, ainda, de tipos de comunicação. Menciona-se, como exemplo, uma das dificuldades sentidas no início do estágio, que foi precisamente a comunicação, sendo que, durante e, sobretudo, ao longo da duração do estágio, foi possível colmatar esta dificuldade.

No âmbito do contexto de pré-escolar, é fundamental refletir sobre a importância do papel do educador ao longo do desenvolvimento de uma criança, pois “[a] educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade” (CNE, 2011, p. 18027). Esta será a base para o desempenho profissional do interveniente de educação, sendo uma das aprendizagens adquiridas com a experiência de estágio, dado que criar uma proximidade com a criança, dando-lhe oportunidade de ser ouvida e ser participante ativo do seu processo, contribuiu para que, durante a prática interventiva, se fizesse um cruzamento com os seus saberes e curiosidades. Nesta mesma linha, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho “a escuta [...] deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos [...]” (2011, p. 33). Assim, com crianças desta faixa etária (pré-escolar), é necessária uma observação ainda mais atenta ao longo dos vários momentos que preenchem o dia, tanto em atividades orientadas como, também, em momentos de brincadeira livre.

Em ambos os contextos educativos, a importância dada à rotina diária foi bastante evidente, não sendo desvalorizada, tanto mais porque, quando se desvalorizavam momentos comuns do dia, o grupo e todo o trabalho pedagógico era menos eficaz. De facto, a rotina deve ser conhecida pela criança e intencionalmente planeada pelo educador, e tal como mencionam Oliveira-Formosinho *et al* (1998), deve ser vista como a transformação do tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 71). A avaliação ao

grupo em geral e também de forma individual, bem como a avaliação à própria atividade proposta, foi uma das aprendizagens significativas. Foi durante a prática interventiva que necessitei de métodos avaliativos, que permitiram refletir relativamente à forma de intervenção e preparação de um dia escolar, tanto de creche como de jardim de infância. Deste modo, em todos os estágios utilizei métodos avaliativos, recorrendo a grelhas de avaliação e à reflexão do dia, com o intuito de diversificar e adequar cada vez melhor a minha intervenção pedagógica.

No decorrer das práticas supervisionadas considero que demonstrei sempre curiosidade em aprender, bem como empenho em respeitar o espaço/instituição. Com cada grupo de crianças, primeiramente, tentava criar uma ligação de afeto e de confiança, bem como conseguir ganhar a confiança de cada uma, gradualmente, adequando-me ao seu ritmo próprio. Posteriormente, procurava captar a atenção do grupo e despertar a sua curiosidade, proporcionando experiências com materiais diversificados e criativos, permitindo a gestão e a aplicação de conhecimentos e práticas pedagógicas, tendo em conta cada contexto. Durante as práticas interventivas, foram surgindo algumas dificuldades e dúvidas, nomeadamente como organizar um grupo para uma atividade ou tarefa e como selecionar a estratégia mais adequada para cada situação e grupo, sendo que estas dificuldades foram resolvidas e ultrapassadas durante a prática, ao longo do período de estágio.

#### 1.4. Percurso Investigativo

Durante o percurso de aprendizagem e de investigação, fui consolidando diversas aprendizagens e experiências em vários contextos educativos. Através da realização dos estágios, tive a oportunidade de contactar com diferentes metodologias e estratégias de trabalho, consoante cada grupo de crianças. Tendo uma atitude de interesse e de curiosidade, constatei que as histórias eram um instrumento frequentemente utilizado, tanto para lazer, como, também, para introduzir ou explorar um assunto.

Foi logo no primeiro estágio, em contexto de creche, que observei este facto, em que um grupo de tão tenra idade tinha curiosidade em escutar uma história, pois, também, a atitude do cooperante era bastante motivadora e transmitia a importância e o prazer de ouvir uma história. Nesta sequência, surgiu a oportunidade de, numa primeira instância, investigar mais acerca das histórias para a infância e acerca da importância no processo de desenvolvimento da criança.

Nos estágios seguintes, continuei a observar a utilização das histórias como instrumento de trabalho por parte do profissional, mas não só, os livros de histórias também faziam parte da área de lazer no dia a dia da criança. Muitas vezes, durante a brincadeira livre, as crianças agrupavam a área da biblioteca com a área da casinha, escolhiam um livro e contavam uma história a outra criança e/ou aos brinquedos, tendo comportamentos idênticos praticados pelo interveniente de educação enquanto manuseava um livro, demonstrando que o papel do educador é fundamental, pois é um dos exemplos de comportamentos e atitudes para as crianças em processo de formação.

Assim sendo, a prática investigativa incidiu na importância das histórias para a promoção de valores, sendo que, através da Literatura, as crianças podiam conhecer aquilo que as rodeia, adquirir conhecimentos e valores, sem recorrer a uma escolarização precoce na idade de pré-escolar. Sobre este assunto, como futura profissional, não concordo, de todo, com uma escolarização antecipada e rigorosa a nível de conhecimentos e comportamentos, pois considero que a criança vai adquirindo, paulatinamente, capacidades para moldar a sua personalidade enquanto cidadã ativa que irá ser em sociedade. É ao longo dos primeiros cinco/seis anos de idade que vai ser fundamental ter oportunidades e experiências para poder crescer e desenvolver-se com sucesso. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 100) notam que:

este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade.

## **1.5. Dimensão Ética do Desempenho Profissional**

Ao longo do percurso escolar, existiram vários momentos de práticas de ensino supervisionadas que contribuíram para a aquisição e consolidação de aprendizagens. Para a aplicação das aprendizagens e dos conhecimentos, foi necessário existir um trabalho de colaboração entre uma equipa de profissionais. De facto, ao ser estabelecida uma relação de entreajuda e respeito entre estagiários, professores e cooperantes, contribui-se para a evolução e aprendizagem contínua de nós, futuras profissionais. Porém, não é somente o corpo docente que tem importância neste contexto, mas, também, todos os profissionais que fazem parte de cada instituição que nos recebeu.

Ao longo dos estágios, todos eles realizados em instituições diferentes, foi possível trabalhar, aplicar metodologias, adquirir conhecimentos e experiências, ter sentido sempre ser mais um membro da instituição, durante um período de tempo. Assim sendo, esta relação mútua de respeito, entre estagiárias e corpo docente, foi fundamental para o nosso processo de formação. Importa referir que a constante disponibilidade e as sugestões por parte dos profissionais permitiram colmatar e ajustar as nossas dúvidas e dificuldades, melhorando o nosso desempenho profissional. A cooperação e o sentido de envolvimento por parte das educadoras cooperantes foram uma constante, nomeadamente ao manter-nos informadas em relação ao tipo de grupo de crianças em que iríamos intervir, dando informações relevantes sobre as situações familiares, sendo que estes aspetos contribuíram para a elaboração dos diferentes projetos de estágio e, ainda, para a construção de uma relação de confiança com cada criança. Enquanto futuras profissionais, tivemos sempre uma atitude de curiosidade em saber mais, e era em contextos de estágio que procurávamos conhecer as experiências e as metodologias que cada profissional utilizava, tanto as educadoras cooperantes, como as assistentes operacionais, pois, na minha opinião, o facto de contactar com profissionais experientes vai contribuir para a construção do nosso perfil ético-profissional.

Nas diferentes práticas educativas supervisionadas foi necessário, para uma melhor adaptação ao local, respeitar, conhecer e só depois intervir pedagogicamente. Neste sentido, a semana de observação era fundamental para a construção de uma relação ético-profissional com todos os intervenientes da instituição como também, para a criação de uma relação afetuosa e de segurança com o grupo de crianças. A observação direta é uma das etapas mais importantes para o trabalho a ser desenvolvido em contexto educativo, sendo que o interveniente, neste caso, o aprendiz, deve planear a sua intervenção de modo a contribuir para as aprendizagens e conhecimentos da criança. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), é necessário planificar em função das necessidades e interesses das crianças que foram observadas. Por conseguinte, as planificações devem

ser construídas com base naquilo que foi observado. Esta perspetiva remete-nos para um comportamento atento, por parte do profissional, que utiliza a prática de observação, para conhecer o grupo de crianças, bem como as suas necessidades, refletindo sobre aquilo que observa. As planificações vão servir como base de orientação para uma prática interventiva organizada e adequada ao contexto, sendo estas flexíveis, com o intuito de serem adaptadas às ações dos grupos de crianças e ao quotidiano.

Ao longo dos diferentes estágios, as planificações fizeram parte da minha prática educativa, visto que, ao observar e conhecer o grupo, nomeadamente a sua faixa etária, procedia a práticas interventivas planificadas e adequadas a cada contexto. Durante a prática pedagógica, foram vários os dias e/ou situações que optámos por adaptar aquilo que estava previamente planificado, atendendo aos interesses e às necessidades do grupo, tendo em conta aquele dia e/ou momento. As alterações às planificações aconteciam durante a prática educativa, pois era no decorrer das mesmas que nos íamos apercebendo de que a forma como estava planificada a atividade não era a mais funcional, ou que a estratégia não era a mais adequada. É neste sentido que importa referir que Schön (1992) considera que se trata de uma forma de reflexão na ação, exigindo do adulto uma capacidade de individualizar, ou seja, de prestar atenção a cada criança, mesmo num grupo de muitas crianças, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

O interveniente de educação deve estar em constante reflexão em relação às suas práticas pedagógicas. Neste sentido, em todos os contextos de estágios, optei por realizar planificações, avaliar os conhecimentos e as aprendizagens que cada criança adquiriu e, sobretudo, avaliar a proposta de atividade. Ao longo das intervenções pedagógicas, adquiri diversos conhecimentos a nível de estratégias a implementar, tendo em conta o grupo, o contexto e a situação/momento, procurando utilizar a estratégia mais vantajosa para cada grupo de crianças. Para cada planificação, procedia a um texto de reflexão, procurando analisar se as estratégias utilizadas foram as mais adequadas, se as atividades planificadas estavam adequadas às capacidades e aos interesses do grupo e, ainda, o modo de orientar cada atividade, a fim de, numa próxima intervenção, ter a oportunidade de colmatar as dificuldades sentidas durante a última prática de intervenção.

Nesta sequência, não será despidendo referir que a educadora cooperante tem, de facto, um papel preponderante no desenvolvimento de conhecimentos e práticas da estagiária enquanto futura profissional, tanto mais que, ao ser observadora participante durante todo o processo da prática pedagógica supervisionada, isso permite aperfeiçoar, comentar e adequar a sua intervenção. Como tal, o *feedback* da cooperante em relação às propostas de planificações e em relação à prática foram cruciais para o meu desenvolvimento ético-profissional.

A comunidade escolar, o corpo docente, as crianças, os assistentes operacionais e todos os elementos que constituem uma instituição são importantes, tal como as famílias das crianças. Para um processo de qualidade e de sucesso na aprendizagem da criança, é fundamental que exista trabalho cooperativo entre escola-família e família-escola, até porque “[a] colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 30). Neste sentido, considero que é de extrema importância a participação das famílias em contexto educativo. No entanto, na minha experiência enquanto estagiária, apenas tive a oportunidade de observar e contribuir para esta inclusão no último estágio. Esta experiência foi extremamente enriquecedora enquanto estagiária, tendo em conta que “[o] envolvimento dos pais nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder, dá-lhes influência e permite-lhes um conhecimento maior dos seus papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável” (Marques, 1997, p. 33).

A possibilidade de incluir e contactar mais regularmente com a família surgiu, como já mencionado, apenas no último estágio, em jardim de infância, no qual o projeto de estágio foi construído e desenvolvido tendo em conta o processo de aprendizagem da criança, procurando utilizar os conhecimentos que as crianças já haviam adquirido, mas, também, outras vivências. Foi neste sentido que o trabalho escola-família se traduziu em pequenas experiências e trabalhos colaborativos em atividades, mas sempre com o principal objetivo de a família estar em contacto direto com as atividades de desenvolvimento da criança. Enquanto decorreu o estágio, a família não foi apenas consultada para participar na realização de atividades, mas, também, para transmitir conhecimentos, experiências e vivências que faziam parte da sua realidade, tendo como exemplo o facto de os encarregados de educação/familiares terem tido a oportunidade de se deslocar até à escola para explicar e, se possível, exemplificar as tarefas que faziam parte da sua profissão.

Esta foi uma das nossas iniciativas que obteve grande sucesso a nível de transmissão de valores e de conhecimentos, pois a presença dos pais e familiares era importante para as crianças, dado que se sentiam mais apoiadas, considerando que:

[a] família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em



que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p. 37).

Atualmente, a sociedade está em constantes mudanças e a disponibilidade da família, por vezes, torna-se difícil de gerir; nesta sequência, tivemos em conta cada ambiente familiar, de forma a não colocar a criança numa situação desconfortável, caso algum elemento da família não pudesse participar ativamente. Assim, no decorrer das semanas de estágios, criávamos dinâmicas apenas informativas ou expositivas como, por exemplo, uma das atividades do estágio, consistiu na realização de uma exposição acerca do nosso projeto de estágio, no qual os encarregados de educação já tinham tido conhecimento, mas, de forma a contemplar todo o processo desenvolvido com o grupo de crianças, à entrada da instituição estava uma exposição com os trabalhos e atividades realizadas. Assim, os encarregados de educação que não conseguissem participar noutras atividades, tinham a oportunidade de ver e acompanhar as atividades que a criança estava a desenvolver, quando a iam buscar à escola, promovendo assim, o envolvimento familiar no processo de ensino-aprendizagem da criança.

## **Parte II – A Literatura para a Infância na Promoção de Valores**

### **2.1. Introdução**

No decorrer das práticas profissionais, surgiu o tema de investigação, no âmbito da Literatura para a Infância. A premissa para o respetivo estudo consubstancia-se na questão orientadora, ou seja, se, de facto, o interveniente de educação tem um papel determinante na transmissão de valores, ou se a Literatura para a Infância, por si só, consiste num veículo transmissor dos mesmos. O objetivo deste estudo também almeja averiguar de que forma a Literatura promove a aquisição e a consolidação de valores, tendo em conta a metodologia dos profissionais, a organização e rotina da sala e, ainda, a caracterização de cada grupo, visto que se poderão utilizar estratégias e organizações diferentes, consoante as especificidades de cada grupo.

Na segunda parte deste relatório irei, também, refletir, a partir da fundamentação teórica, sobre a forma como as histórias e o ambiente, propício às mesmas, desencadeiam o gosto pela leitura, e, posteriormente, sobre a importância das histórias e do interveniente de educação. Serão, ainda, apresentados todos os momentos do processo da investigação e como foi colocado em prática, e, por último, a análise dos resultados obtidos.

### **2.2. Fundamentação Teórica**

#### **Conceito de Literatura para a Infância**

Na área da educação infantil, a Literatura para a Infância desempenha um papel fundamental ao longo do desenvolvimento de uma criança, especialmente nos primeiros cinco/seis anos de vida, pois é nesta fase que se adquirem as bases para construir os conhecimentos; assim, afigura-se pertinente refletir, ainda que de forma breve, acerca do papel da Literatura para a Infância nesse âmbito. O termo “literatura deriva do lexema complexo *litteratura*, com origem do radical *littera* – letra, caráter alfabético–, significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição” (Aguiar e Silva, 2000, p. 2).

O ato de ouvir e contar histórias é uma das práticas mais antigas e comuns, visto que “a literatura é constituída não só pelas obras escritas, mas também pelas faladas [...], sendo que “o conjunto de obras faladas ou escritas é aquilo a que chamamos ‘literatura’” (Pires, 1982, p. 19). Contudo, o conceito de Literatura para a Infância tem gerado grandes discórdias, entre vários teóricos, relativamente à sua definição e mérito, e é neste sentido que Azevedo (2004, p. 1) afirma que:

[u]ma das grandes questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é a da sua legitimação enquanto corpus textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade. De facto, ainda que à literatura infantil lhe seja unanimemente reconhecido um relevante papel na iniciação estética e leitora da criança, ela tem sido concebida como um obje[-]to de estudo frequentemente menor ou como um obje[-]to cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos.

Nesta sequência, também Maria Margarida Morgado (2009, s.p.) observa o seguinte:

[m]edida contra a literatura em geral, (para adultos), a literatura infantil enferma de um estatuto de menoridade e de marginalização dos cânones, que encontra expressão na sua tripla conce[-]ção como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para crianças. Para a literatura infantil confluem os interesses adultos de dida[-]tizar e controlar a criança, pela transmissão cultural de certos textos e de certos valores, bem assim como os interesses económicos de uma indústria de comercialização de livros para crianças que floresce com a imprensa, a partir do século XVIII, e se revela, no século XX, muito rentável.

Nesta lógica, não será despendendo, ainda, referir o contributo de Fontes (2009, p. 4), que nos diz que

[o] conceito “Literatura” não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva. No entanto, delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança.

A Literatura para a Infância tem um papel preponderante, pois é através desta que a criança explora e desenvolve a sua imaginação, tendo como segurança o facto de não ser pura realidade. Este termo a ser analisado, como referido anteriormente, tem gerado grandes controvérsias ao longo da evolução da história da Literatura para a Infância na sociedade, no entanto, dever-se-á, também, levar em conta o documento de Fontes (2009), no qual, está referido, que a Literatura é como uma comunicação que faz parte da história, na qual é necessário existir um locutor/escritor e um destinatário (criança).

A Literatura deve ser introduzida desde cedo no quotidiano da criança, visto que é somente no meio escolar que, muitas vezes, “a criança pode tomar contacto com os contos infantis” (Cavalcanti, 2004, p. 8). O contacto com livros e histórias vai permitir à criança o despertar de interesse e curiosidade acerca daquilo que a rodeia. Assim sendo, os profissionais de

educação devem utilizar, sempre que possível, este instrumento de trabalho, a fim de proporcionarem às crianças uma forma de organização das suas próprias concepções relativas ao mundo, enquanto paralelamente o descobrem e exploram, pois, tal como defende Diogo (1994, p. 62):

[o] que a literatura infantil nos mostra, privilegiando imaginários que lhe não são exclusivos, é que não é somente discurso para a infância – é inevitavelmente discurso sobre a infância. Já o campo do saber pedagógico não reconhece em si diferença alguma entre o ser para a criança e o ser sobre a criança: é um discurso que, tendo a criança por obje[-]to, que sendo sobre ela, é ainda um saber que se lhe adequa, que responde ao seu ser intrínseco e às suas necessidades: um discurso para ela e que, no limite, animaria os seus corpos.

Por conseguinte, considera-se que, a Literatura para a Infância “[...] nunca será um conjunto de enunciados corre[-]tos (sejam eles pedagógicos, sejam eles literários). Nem é de esperar que prepare imediatamente os seus leitores para a Vida — meramente os preparará para serem leitores” (Diogo, 1994, p. 63). É possível considerar que os profissionais de educação têm a consciência de que a Literatura para a Infância pode ser um mecanismo fulcral para as crianças organizarem e entenderem os seus conhecimentos relativamente a tudo o que as rodeia, enquanto, simultaneamente, descobrem e exploram o seu quotidiano. De facto, a Literatura para a Infância tem a função de construir domínios simbólicos, tornando válidos crenças e valores que fazem parte do quotidiano, tal como confirma Balça (2008, p. 1):

[o]s textos de literatura infantil não são inocentes, e para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e valores éticos. A literatura infantil é assim não só um veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral.

Ainda neste tópico, importa lembrar as palavras de Azevedo (2013, p. 85), segundo o qual “a leitura é igualmente essencial para que o indivíduo possa manter a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações”, referindo, ainda, que “considera que a literatura não é apenas um jogo intelectual, mas a única maneira de compreender o mundo”. Nesta sequência, tendo por base diversas opiniões acerca da Literatura e, por extensão, da leitura, é possível aferir, então, o seu papel basilar na caracterização individual de uma criança. Efetivamente, quando a leitura é iniciada precocemente, isso leva à estruturação de uma personalidade saudável, tal como ressalva Bloom (2001, p. 17): “[u]ma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”. Esta formação de personalidade vai desde o contacto com os contos tradicionais de fadas, até a outras obras de qualidade da Literatura para a Infância, desde que “proporcione[m] também às crianças a possibilidade de contacto com o maravilhoso, e com heróis e situações estimulantes, muito capazes de desenvolver o gosto pela leitura e de

corresponder às necessidades de fantasia e encantamento das crianças” (Niza *et al*, 1998, p. 238).

## **A Importância da Literatura para a Infância**

Tendo em conta todos os aspetos apresentados, as histórias também ajudam as crianças a moldar a sua personalidade e a gerir emoções e sentimentos, podendo, mesmo, ajudar na comunicação e, também, na relação com os outros. Através de diálogos, usando a relação com a família e o mundo envolvente, ultrapassando barreiras, como os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas adquirindo conhecimentos, as crianças acabam por sentir segurança e confiança para lidar com as novas dificuldades, tanto mais que

[...] a Literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico e transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz (Cavalcanti, 2004, p. 39).

Em todos os contextos educativos, principalmente nos jardins de infância, existem, à disposição das crianças, livros para a infância. Esta facilidade de acesso permite às crianças explorar os livros livremente, tanto em atividades dirigidas, como em momentos livres. Em relação ao contexto de sala, os livros fazem parte da sua organização, no que diz respeito às áreas pedagógicas, contribuindo para aquisição de regras de convivência, visto que, ao existir uma área reservada para os livros (biblioteca), esse facto implica, naturalmente, a existência de normas de utilização do espaço e do material.

Os próprios profissionais que utilizam as histórias diariamente têm como objetivo proporcionar às crianças momentos lúdicos e de aprendizagem. A contação de histórias estimula a imaginação, a criatividade, soluciona conflitos internos, permitindo, ainda, descobrir outras formas de ser e de agir. A contação de uma história deve ser preparada, tanto no que diz respeito à leitura propriamente dita, como, também, no respeitante ao espaço. Uma história, para despertar a atenção da criança, deve, sobretudo, entretê-la e despertar a sua curiosidade, para que o ato de contar possa promover experiências, desenvolver aspetos cognitivos e auxiliar na interpretação das suas emoções, reconhecer as dificuldades e, simultaneamente, sugerir soluções para os seus conflitos e problemas. O facto de as crianças terem a oportunidade de escutar histórias e, também, de explorar os livros, beneficia o desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico. Tal como refere Mata (2008, p. 72):

[a] leitura de histórias é uma a[-]tividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de

mecanismos cognitivos envolvidos na sele[ç]ão da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às a[ct]ividades a ela ligadas.

O ato de contar histórias (contação), tal como referido, requer, por parte do interveniente de educação, uma preparação prévia, existindo uma longa tradição na história da contação oral:

[p]ode-se afirmar que a arte de contar histórias existiu sempre, desde quando o homem começou a falar e articular as palavras. Provavelmente, começou com o homem sentado em sua caverna ao pé do fogo, contando suas bravatas às mulheres e crianças. Certamente teria melhor audiência aquele que descrevesse detalhes, na medida certa, sem demasia, que tivesse graça, humor, que fizesse sua plateia sentir as emoções descritas como se as tivesse vivido (Dohme, 2010, p. 7).

O próprio contador tem a função de transmitir “[t]odo esse acervo mítico da humanidade, agora perpetuado pela escrita e outros recursos” (Busatto, 2003, p. 26). A figura/papel do contador de histórias tem conhecido diferentes denominações: “rapsodo para os gregos, bardo para os celtas, *griot* para os africanos, que narrava de aldeia em aldeia os ensinamentos ouvidos por seus ancestrais, ou por seus mestres, como fizeram tantos discípulos de Cristo e Buda” (Busatto, 2003, p. 26). Independentemente da designação, pode considerar-se que o contador de histórias “é alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e imaginação criadora” (Patrini, 2005, p. 19).

É possível comparar e até confundir o leitor com um contador de histórias, porém, o leitor apenas lê a história, fiel às palavras escritas, com maior ou menor expressividade; já o contador não segue rigidamente o que está escrito, mas usa as suas próprias palavras, podendo encarnar as personagens e alterar o enredo, recorrendo a várias técnicas e estratégias de contação, com o principal objetivo de suscitar o interesse e curiosidade do seu público-alvo. De facto, “o a[ct]o de contar histórias requer mais do que habilidades naturais ou naturalmente adquiridas, requer estratégias e técnicas capazes de tornar as histórias mais atraentes, interessantes e proveitosas” (Cunha, 2012, p. 213). Portanto, e tal como assevera Miranda (2010, p. 7), um contador de histórias:

faz sonhar, porque faz parar o tempo para apresentar outro tempo. Como um mágico, o contador faz aparecer outro tempo, paralelo ao real, no qual ele atua muito próximo da essência, não daquilo que se aprende, mas daquilo que é por si só.

Ao ouvir histórias, as crianças têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e as suas potencialidades, nomeadamente, pensar, questionar, interpretar, argumentar e

compreender as mensagens daquilo que as rodeia. De acordo com o PNL, no documento das *Orientações para Atividades de Leitura* (ME, s.d, p. 5):

[o]juvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhe permitirão compreender melhor os acontecimentos do seu quotidiano.

Os contextos educativos são cruciais para que as crianças possam ter a possibilidade de contactar com livros e histórias para a infância. A escola é um dos locais privilegiados onde a criança tem à sua disposição diversos livros. Todavia, importa lembrar que, na educação pré-escolar, é indispensável que a criança tenha a oportunidade de contactar com outros tipos de livros, “[...] como o dicionário, enciclopédias e, também, jornais, revistas, etc., [tanto mais que] [d]ispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma maneira de ir aprendendo as suas diferentes funções” (ME, 1997, p. 70).

Nesta sequência, os educadores de infância devem trabalhar diariamente as histórias como atividade lúdica e prazerosa, pelos múltiplos benefícios mencionados. A Literatura para Infância tem uma função importante no âmbito da sociedade em transformação, visto que:

[a] leitura de histórias é uma a[-]tividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica. É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto a[-]tividade regular, agradável e que proporciona intera[-]ções e partilha de ideias, conce[-]ções e vivências (Mata, 2008, p. 78).

A educação pré-escolar é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 2016, p. 5). O mesmo documento refere, ainda, que é importante desenvolver diversas competências essenciais nas crianças, de uma forma adequada e transversal. Assim sendo, as histórias podem ser utilizadas para incentivar as crianças a realizar determinadas aprendizagens, “não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE, 2016, p.31). Nesta sequência, importa referir que não se pretende que os livros sejam “[...] utilizados como pretexto para ensinar a ler, mas como meio de proporcionar momentos de prazer e fruição da leitura, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento de competências pró-literárias (como a consciência linguística, a sensibilidade retórica, a compreensão da conotação, etc.)” (Viana e Ribeiro, 2014, p. 52).

Contar histórias em contexto pré-escolar é bastante importante para o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança, uma vez que, através das histórias, se podem exemplificar comportamentos e atitudes, permitindo, deste modo, ajudar as crianças a desenvolver a sua capacidade de tomar decisões. “Tal deve-se ao facto de esta ser a ver

com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes e valores” (OCEPE, 2016, p. 33). Uma das funções e deveres do educador é escolher e adaptar histórias consoante as necessidades das crianças, porquanto “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (OCEPE, 2016, p. 8). O facto de o educador ler uma história e explorá-la com as crianças favorece a formação pessoal e social dos mais jovens, na medida em que “esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (OCEPE, 2016, p. 6).

Aquando dos momentos de contação de histórias, o contexto deve estar preparado para a ocasião, o profissional de educação deve criar “um ambiente de encantamento, *suspense*, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida” (Mateus *et al*, 2013, p. 56). Estes autores referem, igualmente, que, ao contar uma história, os objetivos a atingir deverão ser os seguintes: educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade das crianças, assim como proporcionar um momento de diversão. Como tal, o profissional que conta uma história deverá usar diferentes técnicas e recursos, utilizar e adequar a intenção da sua voz, preparar o ambiente, interagir com as crianças e adequar as histórias à faixa etária, tanto mais que:

[a] leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma a[-]tividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (Mata, 2008, p. 80).

## **Conceito de Valores Sociais**

Falar de Ética é falar de Valores. É sobretudo falar de Valores cole[-]tivos. De Valores sociais e culturais que foram construídos e sedimentados por sucessivas gerações. É falar dos Valores centrais que enquadram a vida cole[-]tiva dos indivíduos. É falar dos Valores que norteiam as relações entre as pessoas. É falar de Valores como a Integridade, a Honra, a Igualdade, o Respeito pelos outros, a Responsabilidade, a Liberdade, a Fraternidade, a Justiça, entre outros (Maia, 2017, s.p).

É durante a infância que as crianças adquirem conhecimentos e formas para conviver em sociedade, ou seja, é nesta fase que adquirem as primeiras noções de valores morais. A participação ativa no meio social requer que existam valores priorizados. Os valores



começam a ser formados e adquiridos desde muito cedo, tornando-se mais fortemente assimilados e praticados na idade de pré-escolar, aos quatro anos, pois é nesta fase que a criança começa a compreender e a ter noções das regras sociais:

a escola, dado o seu protagonismo não só na transmissão de conteúdos disciplinares, mas também na formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade que partilha valores e pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades (Cardona *et al*, 2015, p. 47).

É no decorrer do desenvolvimento das crianças que são construídas as regras e os princípios morais, através das experiências e das interações que estabelecem entre o meio social e o meio familiar. De facto, como o ato educativo visa fortalecer uma reflexão autónoma, os valores sociais são aqueles que, perante determinadas sociedades e culturas, são aceites e aplicados diariamente em convivência social, é algo que está presente em todas as comunidades, porém, os valores podem diferir de cultura para cultura. Nesta linha de pensamento, é importante, como refere Júlia Oliveira-Formosinho (2007, p. 79), que o aluno “aceda aos conteúdos do mundo cultural a que pertence”. Ainda nesta sequência, a mesma autora refere o seguinte:

[a] cultura é, assim, um referencial para a educação de infância ao nível das suas aquisições substanciais e processuais e é ainda fonte de inspiração para atividades que, porque comportam poder motivacional, cumprem, melhor do que as experiências descontextualizadas, os objetivos educacionais que os projetos curriculares para a infância naturalmente têm de visar (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 81).

Por este motivo, “[a]o chegarem ao jardim [-] de [-] infância, as crianças trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, perante a aprendizagem e perante a sua própria auto-estima. As diversas origens sociais e culturais afe[-]tam essas mesmas atitudes” (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 12). Neste sentido, as diferentes culturas tendem a construir os seus próprios valores sociais que vão passando de geração em geração, podendo, ou não, sofrer alterações, até porque “os valores são intemporais e por isso têm sido confundidos às vezes com as idealidades, mas a sua forma de realidade não é o ser valioso” (Mora, 1977, p. 410).

## **Educação para a Cidadania**

Os contextos sociais permitem criar relações e interações com os outros, contribuindo, desta forma, para a construção de valores de referência que vão permitir à criança compreender o que é certo e o que é errado perante a sociedade envolvente:

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (OCEPE, 2016, p. 33).

Assim, destaca-se o papel do educador, visto que é da sua responsabilidade criar momentos e experiências em que as crianças possam desenvolver conhecimentos, valores e saberes que lhes permitam ser um indivíduo autónomo na sua cidadania, “baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressup[ondo] conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais” (ME, 1997, p. 55).

As linhas orientadoras da *Educação para a Cidadania* (DGE, 2013) informam-nos que a cidadania se traduz numa atitude e num comportamento no que diz respeito à maneira de se estar em sociedade e que tem como referência, a nível dos direitos, os valores da democracia e da justiça social. Para mais, esta prática de cidadania constitui-se como um processo participado, individual e coletivo, que envolve, por parte de cada cidadão, uma tomada de consciência perante as evoluções das dinâmicas de intervenção e de transformação social. Neste sentido, o contexto escolar torna-se fundamental para a aquisição de aprendizagens e para a prática de uma cidadania consciente, sublinhando-se, por conseguinte, que,

enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (DGE, 2013, p. 1).

A educação para a cidadania deve ser trabalhada nas diferentes faixas etárias, existindo programas definidos para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos de ensino, mas é na idade do pré-escolar que esta questão começa a ser debatida, visto que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (OCEPE, 2016, p. 33). A educação para a cidadania pode ser exercitada através de atividades lúdicas, experiências e, também, através da imitação dos exemplos das figuras de referência, nomeadamente, todos os profissionais que contactam diariamente com a criança, pois vão ser, para a criança, figuras de referência, cujos comportamentos e atitudes devem ser imitados. Neste sentido, “a educação para a cidadania pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos

definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada” (DGE, 2013, p. 2).

### **A Literatura para a Infância e os Valores Ético-Morais da Criança**

Ao longo deste documento, tem sido desenvolvido o tema da Literatura para a Infância, de modo a compreender as suas múltiplas funções durante o processo de formação de uma criança. As histórias para a infância são uma realidade nos contextos educativos, devendo encontrar-se adequada a este contexto, tal como menciona Bettelheim, (1999, p. 3):

[...] uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspe[-]tos de sua personalidade [...].

Neste sentido, cabe ao profissional utilizar as histórias para estimular e auxiliar o desenvolvimento ético-moral da criança, visto que este é construído a partir das interações da criança com outras crianças e através das experiências que lhe são proporcionadas. Efetivamente, a “formação da personalidade e da identidade de cada indivíduo carece, na infância e adolescência, de referências consistentes, provenientes do universo dos adultos, que lhe permitam rejeitar e aderir, sele[-]cionar e excluir, construindo progressivamente um sistema pessoal de valores” (Roldão, 1987, p. 33).

Todas as histórias transmitem conhecimentos dos mais diversos temas e assuntos, assim, torna-se importante realizar, após ou ao longo do conto, uma discussão/diálogo com o grupo, porquanto esta estratégia vai permitir que as crianças tenham a oportunidade de partilhar as suas ideias, os seus sentimentos e de começar a perceber que existem ideias/pontos de vista e sentimentos diferentes, que nem sempre coincidem com os seus. Estas conversas informais têm como principal objetivo instar a criança a pensar e a construir a sua personalidade, tendo sempre uma figura adulta como mediadora, a orientar questões, a propor opiniões, dado que “[...] as crianças aprendem as regras e os procedimentos, de uma maneira mais fácil, se participarem na sua discussão ou, pelo menos, se compreenderem a sua importância” (Marques, 1990, p. 16).

Os valores morais são construídos ao longo de um processo que decorre da atuação e interação entre os indivíduos de uma sociedade, sendo que “[o] construtivismo é o processo pelo qual o indivíduo elabora a sua própria inteligência e o seu próprio conhecimento, isto é, o indivíduo é o principal agente do seu próprio modelo de sociedade e das suas

aprendizagens” (Praia, 1991, p. 22). Ainda assim, para que seja possível a transmissão correta de valores, é importante que o profissional de educação não emita a sua opinião ou algum juízo de valor, evitando, deste modo, mesmo inadvertidamente, induzir e/ou influenciar as opiniões ou julgamentos dos participantes, tendo uma postura de mediador, colocando o grupo em discussão de diálogo. A Literatura para a Infância vem facilitar a abordagem e o desenvolvimento de vários assuntos e temas, permitindo incutir valores sociais que vão acompanhar a criança ao longo da sua vida, visto que esses valores

[...] influem decisivamente na nossa existência; são a nossa autodefinição como pessoas. Ocupam o primeiro lugar na nossa escala de prioridades, uma vez que constituem a mais querida e preciosa pertença; guiam todas as decisões que tomamos e configuram a própria natureza do nosso ser (Curwin e Curwin, 2000, p. 9).

## **2.3. Aspetos Metodológicos**

Nos diversos estágios, a primeira intervenção era realizada precisamente com o intuito de conhecer as características e as dinâmicas dos grupos, assim, recorri à observação direta, às minhas notas de campo, às grelhas de avaliação e às conversas informais com as crianças e com as cooperantes. Através da observação direta, “[apercebemos-nos] do conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e, como tal, optei pela observação direta e participativa, com o objetivo de estar envolvida, para melhor entender toda a dinâmica do contexto.

Esta investigação apresenta um paradigma metodológico de carácter qualitativo. No respeitante a esta teoria, Fernandes (1991) menciona que este tipo de estudo está centralizado numa investigação naturalista, ou seja, é realizada no terreno no qual decorre a investigação. Segundo Afonso (2014), a investigação qualitativa tem como vetor a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos particulares da realidade social, recorrendo a procedimentos empíricos, com o intuito de conceber e interligar conceitos que permitam compreender essa realidade.

### **2.3.1. Contextos de Ensino do Estudo**

A investigação foi desenvolvida em todos os locais de estágio realizados durante o mestrado, iniciado em contexto de creche e, posteriormente, em contexto de jardim de infância. Ao longo das práticas supervisionadas foram realizadas diversas atividades, procurando abordar e desenvolver a temática das histórias para a infância.

### **2.3.2. Opções Metodológicas**

À medida que foram realizados os estágios e o trabalho investigativo, procurei utilizar a observação naturalista, as notas de campo, os *feedbacks* dos profissionais e, evidentemente, para a elaboração deste relatório, foi necessário fazer uma recolha mais específica de livros para a infância, a fim de incluir livros que abordassem a temática dos valores ético-morais. Neste sentido, este trabalho apresenta-se como sendo uma investigação qualitativa, visto que não se centra apenas nos resultados, mas em todo o processo.

### **2.3.3. Participantes**

Em relação aos participantes, fizeram parte desta investigação cinquenta e nove crianças com idades compreendidas entre o um ano e os seis anos de idade. Adicionalmente, envolvi, também, profissionais da área da educação, nomeadamente educadoras de infância e contadores de histórias, perfazendo um total de quatro participantes, entre os nove e os vinte e seis anos de serviço, que se disponibilizaram para responder a um questionário escrito, com perguntas orientadas e abertas.

### **2.3.4. Recolha e Análise de Dados**

A recolha de dados foi ancorada, por um lado, na observação direta das crianças, aquando da implementação de atividades de contação de histórias, e, por outro, na análise de questionários aplicados a profissionais da área, nomeadamente, a três educadoras de infância e a uma contadora de histórias.

Nesta etapa, recorri ao trabalho de campo, tendo esta fase sido concretizada em contexto natural. Ao longo do processo, optei por não ter uma ação intrusiva, contudo, participativa, de forma a não induzir e/ou interferir nas respostas dos participantes de estudo, com o objetivo de não comprometer a análise dos dados. Também optei por elaborar questionários com nove perguntas abertas, de modo a não direcionar as respostas das participantes (Anexo XI).

## **2.4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

A recolha de dados, através da observação direta, registada em notas de campo, e a aplicação de questionários a profissionais da área, permitiu uma melhor discussão da temática em causa. Assim, será analisada cada pergunta do questionário, realizada a cada participante adulto e, para completar esta reflexão, será feita uma interligação com as notas de campo esboçadas ao longo dos diferentes estágios. Optou-se por apresentar os resultados desta forma, ou seja, combinar as notas de campo com as respostas ao questionário, de maneira a emprestar maior coesão e fluidez ao texto, bem como para demonstrar maior espírito de reflexão dos dados.

No decorrer dos diferentes estágios, as atividades planificadas foram surgindo consoante diversos parâmetros e ocasiões, sendo que foi sempre possível serem realizadas, apesar de isso ter exigido um trabalho considerável de articulação entre estagiárias, cooperantes, instituições e, obviamente, grupos de crianças, de modo a não interferir quer no bem-estar das crianças, quer no bom funcionamento do contexto de sala. A organização de atividades e o cuidado em selecionar as histórias adequadas contribuíram para as minhas aprendizagens, enquanto futura profissional, tendo tido a oportunidade de experimentar diversas metodologias, nomeadamente no que concerne à organização de grupos e às estratégias para cada situação.

Este facto evidenciou-se, também, na concretização e sucesso na abordagem às diversas temáticas a serem desenvolvidas com os grupos, visto que, na minha perspetiva, as histórias são claramente um recurso bastante profícuo no trabalho, no âmbito da educação pré-escolar. Ainda que tenha realizado diversas aprendizagens, futuramente, pretendo utilizar mais métodos de trabalho, procurar conhecer outras metodologias e recursos didáticos para desenvolver com as crianças.

Relativamente aos questionários implementados, todas as participantes, quando confrontadas com a pergunta “costuma incluir momentos de leitura e/ou de contação de histórias na rotina das crianças?”, responderam afirmativamente, referindo que o faziam de forma diária. Considerando que as histórias propiciam diversas aprendizagens e são um dos principais instrumentos de trabalho utilizados pelos profissionais de educação, ao longo de todos os estágios, também utilizei as histórias diariamente. Todas as instituições cooperantes tinham, justamente, grande empenho e preocupação com a exploração diária de histórias, ainda que em momentos diferentes do dia. Era através das histórias, principalmente, que eram abordados diversos temas, nomeadamente no que se refere à abordagem de valores sociais, tendo como exemplo, o valor da amizade, em que, num dos contextos de estágio, era bastante evidente a sua ausência parcial; assim, foi através de

várias histórias e de outras atividades que foi possível demonstrar a necessidade de respeitar este valor. Esta prática, exercida pelos profissionais, vai fazer com que as próprias crianças tendam a utilizar os livros e a adquirir esse gosto pelas histórias, pois foram vários os momentos, na brincadeira livre, em que presenciei as crianças a utilizarem o livro e a “contá-lo”, tal como viam o adulto a fazer (Anexo XII).

### **Nota de Campo 1**

No momento que antecede a hora de almoço, foi pedido às crianças que escolhessem um livro e que o “lessem” na área do tapete/reunião.

“M. escolhe um livro e junta-se a outra criança:

— Já contas o teu livro. Senta-te aí que eu vou contar-te uma história.” — Diz a M.

M. (4 anos, género feminino)

Quanto à questão “quais os critérios de seleção das histórias?”, a participante 1 referiu que isso dependeria da temática a ser abordada no momento, bem como dos projetos a decorrer. A participante 2 mencionou que, invariavelmente, os critérios eram condicionados pelas idades das crianças, a temática que queria abordar, a clareza do texto e a importância da ilustração, porque, como ressaltou, “antes de ler as letras, a criança lê as imagens”. A participante 3 selecionava as histórias consoante o tema específico a ser explorado em sala e, ainda, quando as crianças levavam as histórias para a escola. Para a participante 4, a seleção de histórias estava dependente dos “valores que lhe estão subjacentes e que podem ser explorados com as crianças; pelos conteúdos e conceitos que podem ser explorados; pelos interesses das crianças; pelas rimas e repetições que têm; pela temática que estão a ser “trabalhadas” em sala”, mencionando, ainda, que a sua seleção de histórias dependia das histórias de que também gostava.

Nas minhas práticas interventivas, a seleção das histórias também pendia pela temática que estava a ser abordada ou que queríamos abordar, mas também assentava na partilha de materiais de outras salas, da biblioteca da instituição e das próprias crianças da sala. Aconteceu, durante a prática educativa, as crianças trazerem livros com a mesma temática que estava a ser abordada na sala, como é o caso de, no último estágio de jardim de infância, ao abordarmos as profissões, uma das crianças do grupo, no dia seguinte, trouxe uma história com o mesmo conteúdo, demonstrando que comunicava à família o que aprendera durante o dia no jardim de infância.

## **Nota de Campo 2**

Durante a rotina da manhã, após a marcação das presenças e a canção do bom dia, uma das crianças comunicou que tinha trazido um livro para todos verem.

“— Ontem disse à minha mãe que estivemos a falar sobre muitas profissões e hoje trouxe este livro para ficar na sala.”

F. (5 anos, género masculino)

Relativamente à pergunta “quais as estratégias utilizadas nos momentos de leitura e/ou contação de histórias?”, a participante 1 mencionou que utilizava como recursos os fantoches, a dramatização, as sombras chinesas, o vídeo/DVD e o áudio. A participante 2 especificou dois momentos para a atividade de contação da história, demonstrando que o papel do contador também deverá ser preparado para que o grupo disfrute ao máximo da história, referindo o seguinte: “existe o momento antes da leitura/contação: primeiro gostar do livro/história e segundo, ler/reler/dominar muito bem a história. No momento da leitura: contacto visual com todos os elementos do grupo/segue-se a leitura/contação e mostram-se as imagens, se possível, em simultâneo”. A participante 3 salientou que utilizava apenas a entoação como estratégia para contar uma história, referindo que cada personagem tem uma entoação distinta durante a contação. A participante 4 procurava diversificar os momentos com recurso a vários materiais, como “fantoches, dedoches, silhuetas, músicas e computador, tendo em conta a disposição das crianças, adotando vários tons de voz, diversificando a entoação, o ritmo e a dicção”. Esta participante ajustava, habitualmente, o momento da contação da história ao grupo: “procuro, sempre que possível, envolver as crianças através da repetição de frases/palavras da história, através da emissão de sons: vento, barulho de animais, cantar músicas. Através de gestos ou de movimentos consoante o desenrolar da história. Através de perguntas: o que acham que vai acontecer?”.

O momento e a preparação do conto da história foram uma das estratégias que sempre utilizei durante os estágios, uma vez que pude constatar que uma preparação adequada para contar uma história vai permitir que o grupo esteja entusiasmado e interessado e, pessoalmente, estava mais confiante em dirigir todo o momento de contação.

Tendo em conta a importância de contar histórias com recursos diversificados, durante o último estágio em jardim de infância, por exemplo, uma vez por semana, juntávamos duas salas para o momento de contação de história em comum. Esta estratégia decorria em parceria com uma outra colega e, com como tal, aproveitámos o facto de sermos três adultos para utilizar diferentes técnicas de contação de histórias. Assim, foram contadas histórias com recurso a fantoches, a fantoches de pés, a dramatizações ao vivo e em



formato digital, sendo possível constatar que esta estratégia, de trabalho em equipa entre estagiárias de duas salas de pré-escolar, favoreceu a partilha de espaço, o desenvolvimento do respeito pelo Outro, a cooperação e desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais. A nível pessoal, permitiu praticar outros tipos de comunicação, bem como pensar na organização do espaço e dos diferentes grupos e, ainda, desenvolver capacidades de interpretação de diferentes histórias. Além disso, a cooperação com elementos de outra sala da instituição e respetivas responsáveis, nomeadamente a educadora e assistente operacional, foi um fator essencial na aquisição de novas aprendizagens (Anexo XIII).

### **Nota de Campo 3**

Durante o último estágio foram realizadas diferentes práticas de contação de histórias. Assim, quando foi utilizado o formato digital, as crianças do grupo com que estava a estagiar foram as “responsáveis” pela organização da sala, pelos bilhetes e pelos lugares, uma vez que a temática estava relacionada com o cinema.

— “Eu dou os bilhetes e depois vamos dizer onde é a cadeira para eles se sentarem.” — Diz J. (4 anos, género masculino)

— “Podem entrar, o vosso lugar é este número (9) ...” — Diz I. (5 anos, género feminino)

— “É o número 9, vamos ver onde é a cadeira.” — Responde D. (5 anos, género masculino)

À questão “acredita que os momentos de leitura e/ou de contação de histórias podem promover a aquisição e o desenvolvimento de valores?”, a participante 1 respondeu que as histórias promovem a aquisição de valores, uma vez que são “exemplos transmitidos, pelas atitudes e ações das personagens ou, simplesmente, pela motivação transmitida no momento”. A participante 2 também respondeu afirmativamente, considerando que as histórias potenciam a aquisição de valores, enfatizando que “as histórias funcionam como “espelhos” para as crianças, porque se colocam facilmente no “papel/lugar” do Outro e vão percebendo o bem e o mal, por exemplo. No final da história, quem faz o “bem” é recompensado e quem pratica o “mal” é punido”. Esta participante salientou, ainda, que as histórias são um meio bastante propício para que as crianças adquiriram e desenvolvam os seus valores. Também a participante 3 mencionou que as histórias são facilitadoras naquilo que se refere à transmissão de valores: “as crianças mais facilmente adquirem e desenvolvem de forma lúdica”. Por último, a participante 4 referiu que “os valores regem as nossas relações pessoais e acompanham as crianças por toda a vida. As histórias promovem valores salutareis em sociedade, como a solidariedade, a partilha, a amizade, a justiça, a verdade, a igualdade, etc., promovem também as emoções, os sentimentos e ajudam na gestão de conflitos”. Esta participante evidenciou, também, a importância que

os valores sociais têm perante a comunidade, mas, sobretudo, sublinhou a sua importância para aquisição de capacidades nas crianças, “para além de que permitem o desenvolvimento da linguagem oral, pois juntamente com a sua vertente lúdica, permitem a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e naturalmente um vocabulário rico e um discurso mais completo”.

A nível pessoal, esta questão esteve sempre presente ao longo de todos os estágios, ainda mesmo antes de ter definido o tema. De facto, os valores sociais devem ser incutidos nas crianças desde tenra idade, visto que são os seus comportamentos futuros e os seus ideais que vão contribuir para a sua convivência harmoniosa em sociedade.

Em contexto de estágio, foram vários os momentos de leitura que serviram para abordar valores e/ou comportamentos específicos. Podemos referir o seguinte exemplo: para abordar o respeito e a valorização do Outro, foi contada a história o Coelho Branco, que retrata precisamente esta temática, pois o animal grande (o coelho), foi ajudado por um animal pequeno (a formiga). Através desta história, foi possível desmistificar a premissa que só as crianças “crescidas”, mais velhas, é que conseguem fazer tudo e sozinhas. Esta atividade surgiu de um momento de conflito entre o grupo de crianças, durante a brincadeira livre, e, como tal, optei por contar esta história por evidenciar a importância do respeito pelo Outro em qualquer situação; de facto, as histórias permitem que esta abordagem seja feita de forma adequada às diferentes faixas etárias e aos diferentes momentos de intervenção.

#### **Nota de Campo 4**

Durante o decorrer de uma atividade livre, de exploração de jogos de mesa, a criança J. (4 anos, género masculino) estava a fazer um jogo de associação de cores. Estava sentado ao seu lado o L. (5 anos, género masculino), que o advertiu que J. não estava a fazer a correspondência de forma correta, explicando como era, completando, assim, estas duas crianças, o jogo em conjunto.

No que concerne à questão “com que finalidade trabalha as histórias?”, a participante 1 ressaltou que aplica as histórias com o objetivo de trabalhar a transmissão de valores, utilizando as histórias de forma lúdica, para desenvolver a imaginação, para criar momentos de diversão/fantasia, para trabalhar os diferentes tipos de emoções e atitudes sociais. A participante 2 salientou que “na biblioteca o objetivo primordial prende-se com a promoção do livro e da leitura”, afirmando que é necessário “mais e melhores leitores!”. A participante 3 sublinhou que, para “além da apreensão de valores e conhecimentos, as histórias têm, também, a finalidade de trabalhar a concentração”. A participante 4 referiu algumas finalidades da sua utilização de histórias, tais como: “para introduzir temáticas que queria

desenvolver com as crianças; para promover valores; para despertar o interesse nas crianças e desenvolver as aprendizagens e, ainda, para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças”.

Tendo em conta todas as intervenções em contexto de estágio, enquanto futura profissional, utilizava as histórias sempre que queria introduzir ou abordar algum tema, uma vez que, com recurso ao livro para crianças, conseguia captar o seu interesse para aquilo que queria transmitir. Também utilizava as histórias para demonstrar e incutir hábitos de leitura, bem como os cuidados a observar com um livro. Assim, ao utilizar este recurso (o livro), transmitia esses valores e comportamentos às crianças, de uma forma simples, que era dar o meu exemplo, na ótica de que é o adulto o principal modelo/referência com que a criança contacta regularmente. Além de toda a intenção pedagógica, recorria às histórias como forma de brincadeira livre, em que, na área da biblioteca, lia uma história e/ou pedia à criança para me contar uma história. Também utilizava, para o efeito, pequenos momentos de transição para outra ação da rotina, como é o exemplo do momento que antecedia a hora de almoço, em que, por vezes, contava uma pequena história com recurso ao livro.

#### **Nota de Campo 5**

No decorrer do último estágio, em jardim de infância, no início da prática (na semana de observação) constatei que, quando a educadora cooperante contava uma história, criava sempre um momento de *suspense*. E com esta estratégia, observei que, durante a brincadeira livre das crianças, nomeadamente na área da biblioteca, as crianças reproduziam esse mesmo comportamento.

“I. vai à estante dos livros, escolhe um e senta-se na área do tapete, sem público.

— Abracadabra! — Tendo o livro atrás das costas.

— Vai sair... um leão! — Mostrando a mão.

— Abracadabra...e vamos começar a história. — Mostrando o livro a fim de o contar.”

I. (5 anos, género feminino)

Este é um dos exemplos que demonstra que o interveniente de educação é um modelo de referência em todos os momentos, tornando as ações do quotidiano tão importantes como uma atividade dirigida e planificada.

As respostas às questões “realiza alguma atividade ou algum jogo, no momento posterior ao momento de leitura/contação de histórias?” e “acha que esse método seria importante para promover novas aprendizagens?”, estão agrupadas, uma vez que as participantes

responderam a ambas sem fazerem distinção. A participante 1 reconheceu que nem sempre utiliza esta estratégia, a menos que o grupo sugira ou que se proporcione, mas que realizar uma tarefa nesse âmbito permite uma consolidação dos conhecimentos adquiridos. A participante 2 referiu que, por vezes, utiliza o reconto, ou faz alguma atividade de expressão plástica, “para que haja uma mais fácil assimilação do que foi abordado. Mas o mais habitual é juntar mais duas ou três histórias que se encaixem bem com a primeira, tem de haver sempre um elo de ligação”. A mesma participante concordou, ainda, com a premissa de que estas atividades funcionam como um “reforço à primeira história/tema/valor abordado”. A participante 3 afirmou que não utiliza atividades a seguir ao conto da história, mas que, ao serem realizadas, as crianças aprendem certos conteúdos de forma lúdica. A participante 4 referiu que tem por hábito realizar sempre alguma atividade posterior, afirmando que “a exploração da história é extremamente importante, bem como as atividades que se seguem porque são fundamentais para consolidar saberes e aprendizagens. Tem de haver uma articulação, pois só assim faz sentido”.

Enquanto estagiária, sempre que contava uma história, tinha planificada uma atividade/jogo após o conto, pois considero que os conhecimentos e a mensagem transmitida pela história vão ser melhor compreendidos (e consolidados) através de uma atividade posterior. Creio que foi um método bastante eficiente, permitindo uma avaliação imediata dessa eficácia enquanto decorria a contação da história. Esta estratégia permitiu, ainda, uma atenção mais individualizada, a cada criança, percebendo se os conteúdos abordados pela história tinham sido compreendidos e, dependendo da estratégia de organização e da temática da história, era possível desenvolver, com o grupo, os conteúdos de forma mais prática e evidente.

#### **Nota de Campo 6**

Durante o estágio em contexto de creche, foi contada ao grupo uma história alusiva à temática do inverno. Esta foi contada com recursos a diversos materiais alusivos a esta estação do ano. Após a contação da história, foram colocadas algumas questões para melhor avaliação dos conceitos transmitidos e, para complementar, o grupo experienciou sensações de quente e de frio. À vez, cada criança teve a oportunidade de contactar com arroz que estava quente e outro que estava frio.

“— Não gosto deste (sensação de frio).” — M.F. (3 anos, género feminino)

“— Este arroz está quente.” — M. (3 anos, género feminino)

“— Não quero mexer.” — R. (2 anos, género masculino)

No respeitante à questão “considera importante promover hábitos de leitura emergente nas crianças? Se sim, de que forma o faz? Se não, porque não o faz?”, a participante 1 declarou que promove hábitos de leitura, “estimulando e envolvendo as famílias, com visitas à biblioteca municipal e histórias ao deitar”. A participante 2 afirmou que “devemos incutir este hábito desde o berço, ir sempre lendo e dando livros e contando histórias, contando rimas, lengalengas, adivinhas, etc., e, se a tudo isto juntarmos o afeto, está tudo feito para no futuro termos bons leitores”. Esta participante mencionou, também, mais formas de promover os hábitos de leitura: “realizar atividades de leitura entre pais e filhos, desde tenra idade, [porque] fortalece o vínculo afetivo entre ambos”. A participante 3 aludiu à importância dos hábitos de leitura, exemplificando as formas que utiliza para desenvolver e promover isso mesmo, através “da leitura de palavras no quadro, no trabalho de texto realizado uma vez por semana em trabalho de sala, e no dia a dia repetindo e escrevendo o que as crianças fazem em contexto de desenho livre”. A participante 4 ressaltou que é importante criar e promover os hábitos de leitura nas crianças, mas não especificou as estratégias que utiliza no seu contexto de trabalho.

Relativamente a esta questão, na minha perspetiva, considero-a bastante importante, não só numa fase inicial do processo de formação de uma criança, como, também, mais tarde, uma vez que a leitura permite adquirir conhecimentos, promover o espírito crítico e criativo de uma forma construtiva, enriquecer o vocabulário e, numa fase mais tardia (na entrada no primeiro ciclo), facilitar a escrita e a compreensão dos textos.

Enquanto futura profissional, em contextos de estágio, procurei promover e desenvolver esta questão, através de leitura de histórias diariamente, escrever com as crianças; como exemplo, no último estágio, no final de cada dia, era feita avaliação e o “sumário” do dia, em que todas as crianças tinham a possibilidade de fazer a avaliação e a reflexão das atividades realizadas ao longo de todo dia, sendo que eu tomava nota de tudo o que era dito. Esta prática permitia às crianças visualizar que aquilo que estavam a transmitir era valorizado e estava a ser registado, tornando a noção da leitura/escrita mais evidente e necessária para o dia a dia.

Por vezes, nos momentos que antecipavam a ida para o refeitório à hora de almoço, sempre que possível, realizava pequenas atividades referentes à contação de histórias (solicitava a uma criança que contasse uma história ao restante grupo e/ou colocava questões com opções de respostas). Também o facto de cantar canções e de expor as respetivas letras na sala permitiu ao grupo um maior contacto com a escrita e, consequentemente, a sua importância. Durante as conversas informais, coletiva ou individualmente, permitia que a criança desenvolvesse o seu discurso de uma forma coesa, promovendo e desenvolvendo momentos de comunicação oral, para a criação de produções orais fluentes e organizadas. Também era através do desenho, em que, no final, perguntava à criança o que é que tinha

representado e escrevia ao lado a sua descrição, fazendo uma legenda para o seu desenho, que, durante este momento, a criança se consciencializasse, também da importância das letras e da escrita.

### **Nota de Campo 7**

Produções orais das crianças durante a avaliação/resumo do dia (jardim de infância):

“— O que aprenderam hoje?” — Estagiária

“— Aprendi a fazer a nossa cidade e os carros.” — G. (4 anos, género masculino)

“— Fazer a experiência e gostei dessa.” — F. (5 anos, género masculino)

Antes de contar uma história referente ao tema do corpo humano, coloquei algumas perguntas, a fim de conhecer quais as concepções prévias, do grupo, em relação à temática que ia ser abordada.

“— O que acham que é o corpo humano? — Estagiária

— O corpo humano é o nosso corpo. — V. (5 anos, género feminino)

— O corpo é os nossos ossos. — D. (5 anos, género masculino)

— O esqueleto é os ossos todos juntos. — A. (5 anos, género masculino)

— Quando estamos mortos o coração não bate. — D. (4 anos, género masculino)

— O coração é o que nos faz viver. — J.F. (5 anos, género masculino)”

Relativamente à questão “que critérios de avaliação utiliza para evidenciar as aprendizagens adquiridas no âmbito da leitura/contação de histórias?”, a participante 1 explicitou três formas de avaliação: “recontar a história, oral e/ou graficamente; através de dramatizações no dia a dia e através de atitudes diárias”. A participante 2 ressaltou que eram “processos difíceis de medir, mas muito conseguimos saber pela observação direta, daí ser tão importante o contacto visual, perceber o nível de participação e interesse, se pedem para voltar a contar, se querem mais histórias e se pedem para repetir a atividade. São tudo sinais de que se está a fazer um trabalho positivo”. A participante 3 utiliza como critérios de avaliação o desenho livre, o reconto da história e as respostas dadas pelas crianças sobre a história contada. A participante 4 mencionou que não utiliza critérios avaliativos de forma formal ou diagnóstica, mas sim através “da observação direta e através de trabalhos/atividades para o portefólio”. Porém, exemplificou algumas formas de fazer a avaliação, como, por exemplo, “através do registo gráfico, através do mapa da história, de jogos, etc.”.

Relativamente a esta questão, um dos métodos de avaliação que utilizei para aferir as aprendizagens das crianças adquiridas através das histórias era a observação direta; através deste método, percebia de imediato qual o envolvimento das crianças ao longo da

contação e no fim da história, registando as suas produções orais. Para o estágio em contexto de creche, foi utilizada uma grelha de avaliação diferente da implementada no jardim de infância (Anexo XIV). Tendo em conta a faixa etária, esta grelha de avaliação de observação individual tinha como foco a ligação ao mundo, a exploração e a produção do sentido. No que concerne ao contexto de jardim de infância, a grelha construída tinha como base os objetivos definidos na planificação para a história a ser contada ao grupo (Anexo XV).

De forma a complementar a análise da execução da atividade, era realizada uma reflexão geral, destacando as formas de organização, os métodos e estratégias utilizados, se o grupo gostou e demonstrou interesse pela história.

#### **Nota de Campo 8**

Durante o período da tarde, foi contada a história “Orelhas de Borboleta”, com recurso ao próprio livro. Após a leitura desta história, foi criado um momento de diálogo e debate entre o grupo, devido ao facto de uma das crianças ter expressado a sua opinião em relação à imagem da personagem principal, pois esta tinha, como principal característica, as suas orelhas grandes. Este diálogo propiciou um debate entre o grupo em relação às opiniões de cada criança, sendo que a minha postura foi apenas de mediadora, não emitindo a minha opinião, mas apostando nas diferentes opiniões para desconstruir algumas ideias apresentadas pelas crianças em relação às suas vivências e conceitos de perfeição.

Assim, a criança S. deu a sua opinião estética:

“— Essa menina é muito feia.”

Nesta sequência, perguntei a esta criança qual a razão dessa opinião, de forma a poder desconstruir a sua ideia de que todas as pessoas são iguais e perfeitas. Para tal, solicitei a opinião e participação de outras crianças, permitindo que dessem a sua opinião relativamente à imagem e, também, ao comentário feito pela criança S. Com esta estratégia, foi possível verificar que algumas das crianças também tinham idealizada uma imagem de perfeição. Ao deparar-me com esta situação, ia colocando perguntas, de modo a fazer com as crianças refletissem acerca do conceito de perfeição e do respeito pela diferença de cada um [...].

Excerto da reflexão da contação da história

À questão “recorre às histórias para trabalhar as várias áreas transversais? Se sim, de que forma?”, a participante 1 respondeu afirmativamente: “abord[o] as temáticas a trabalhar no momento, tendo como um dos materiais de apoio a história”. A participante 2 confirmou que utiliza as histórias para trabalhar as áreas transversais, oferecendo o seguinte exemplo:

“com o tema ‘conhecer para valorizar’, utilizo as histórias para dar a conhecer o nosso património local e oral”. A participante 3 afirmou que utiliza esta estratégia de abordagem transversal, “contando histórias com o tema da área a abordar”. A participante 4 ressaltou que “recorre às histórias para trabalhar as várias áreas transversais [...], interligando os conteúdos, as competências e as aprendizagens de cada área” concluindo que “[c]om uma história poderei abordar diversos domínios”.

As áreas transversais são facilmente desenvolvidas em quase todas as atividades, pois, se forem planificadas com o objetivo de se abordarem várias áreas, e, por conseguinte, várias competências, vai ser um projeto/atividade/jogo bastante rico em conhecimentos e desenvolvimentos com as crianças. Assim sendo, em todas as atividades planificadas, o principal objetivo era interligar todas as áreas de forma lúdica (Anexo XVI).

### **Nota de Campo 9**

Estava a ser desenvolvido o tema do meio envolvente; como tal, a temática das profissões foi um dos parâmetros a abordar com grupo. Foi, então, pedida a colaboração dos encarregados de educação, sendo que [...] poderiam escrever uma carta sobre a sua profissão e/ou deslocar-se até à escola para fazer essa explicação. Nesta sequência, recebemos um encarregado de educação que proporcionou, a todos os grupos de pré-escolar da escola, como também a um grupo de pré-escolar de uma escola do agrupamento, a experiência de entrar dentro de um autocarro, conhecer as regras de segurança e em que consiste um autocarro, visto que a profissão desse encarregado de educação estava relacionada com o meio dos transportes públicos.

Assim, o grupo pôde entrar dentro do autocarro para ver as suas características e objetos e, ainda, fazer perguntas relacionadas com a profissão de motorista. Observei que, para diversas crianças, foi a primeira vez que entraram dentro de um veículo de transporte público, neste caso, o autocarro.

“— Eu nunca andei de autocarro.” — B. (5 anos, género feminino)

“— Este autocarro tem microfone.” — A. (5 anos, género masculino)

“— Tem uma casa de banho muito pequena.” — D. (5 anos, género masculino)

[...]

Após esta primeira experiência do dia, foi apresentada a profissão de educador de infância, em que o grupo pôde ouvir e partilhar ideias sobre esta profissão e, ainda, ouvir uma história contada pelo encarregado de educação. O grupo gostou bastante de todas estas interações, pelo facto de contactarem com experiências diferentes e por terem outras pessoas a visitarem a sua sala, tal como refletido nas avaliações individuais do dia.

“— Veio cá o pai do G. mostrar o autocarro, fizemos perguntas e a profissão é motorista.”



— I. (5 anos, género feminino)

“— A mãe do J. veio cá contar uma história do pombo.” — M.F. (3 anos, género feminino)

“— Veio cá o pai do G., subi o autocarro, aprendi as regras do autocarro.” — J. (5 anos, género masculino)

[...]

Durante o período da tarde, antes da realização do jogo, algumas crianças tinham trazido mais cartas sobre as profissões dos pais. Para as crianças, este momento redundou em satisfação e orgulho em participar, em conjunto com os pais, numa atividade da escola. Posteriormente a este momento, o grupo procedeu à realização do jogo, o qual fora montado com o auxílio de cada uma das crianças, de forma a não criar um momento de grande desconcentração; esta estratégia permitiu que o restante grupo estivesse atento e interessado em ajudar na sua montagem, mas, também, em realizar o próprio jogo. Primeiramente, foram explicados os materiais que constituíam o jogo e, depois, foi feita uma exemplificação das suas regras. Optei por realizar o jogo de forma individual, por forma a poder constatar as aprendizagens já adquiridas e as dificuldades em relação às formas geométricas, mas, quando necessário, pedia auxílio a outra criança, o que fazia com que, nos momentos de maior agitação do grupo, as crianças voltassem de novo a estar atentas e concentradas.

“— Gostei do jogo dos monstros.” — F. (3 anos, género feminino)

“— O jogo era das figuras geométricas.” — D. (4 anos, género masculino)

Excerto da reflexão geral de uma atividade em jardim de infância (áreas transversais)

## 2.5. Considerações Finais

Com a elaboração deste estudo, pude confirmar e refletir acerca da importância das histórias no processo de desenvolvimento das crianças. Neste enquadramento, destaca-se que o papel dos profissionais é fundamental ao longo deste processo, pois são estes que promovem o contacto com a Literatura e, ainda, estimulam os hábitos de leitura e de contação de histórias desde cedo. Sendo os adultos figuras-modelo para as crianças que estão em processo de desenvolvimento, têm, então, a seu cargo dar a devida importância a estes momentos, pois esse estímulo vai implicar a aquisição do gosto por histórias e, mais tarde, pela própria leitura, contribuindo, assim, de forma decisiva, para a aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos e valores através de histórias para a infância.

A Literatura para Infância tem uma grande importância no processo de formação da criança, tanto ao longo dos anos escolares como posteriormente, visto que a Literatura é um meio

privilegiado pelo qual se adquirem conhecimentos, cultura geral e estratégias de comunicação, desenvolvendo o espírito crítico e tantas outras capacidades adjacentes. Ler histórias e utilizá-las de forma proveitosa permitirá à criança novas experiências, ainda que

a leitura no jardim de infância não [possa] ser uma leitura de impulso ou de improviso. Neste contexto (e noutros) ouvir, ler pela voz dos outros é uma operação de «charme» para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico (Viana e Ribeiro, 2014, p. 51).

Com a apresentação e análise dos resultados obtidos, é possível concluir que os objetivos desta pesquisa foram atingidos. Tendo como base a questão orientadora, se, de facto, o interveniente de educação tem um papel determinante na transmissão dos valores, ou se a Literatura para a Infância, por si só, é um veículo transmissor dos mesmos, foi através desta investigação, de cariz qualitativo e, tendo em conta os questionários implementados, que se concluiu que a maioria dos participantes são unânimes em considerar que a Literatura para a Infância é de facto, um excelente promotor de transmissão de valores sociais, mas que é grandemente potenciado pela mediação do adulto. Tal como analisado, cada profissional utiliza técnicas e metodologias diferentes, mas sublinhando que, sobretudo, as histórias para a infância são um instrumento fundamental no quotidiano das suas práticas educativas.

Todas as inquiridas referiram a importância dada à Literatura para a Infância na promoção de valores, bem como os seus benefícios a vários níveis, sendo ainda, possível aferir que estes profissionais utilizam com frequência as histórias como principal suporte e estratégia para promover, desenvolver e incutir valores sociais às crianças, demonstrando, através das respostas, que têm implícita essa utilização no seu quotidiano. Ao longo da análise aos questionários, verifica-se que, durante a prática educativa, utilizam a ação (e intenção) lúdica, dando a liberdade às crianças, mas também respeitando as circunstâncias do contexto, como fator influenciador para a transmissão de valores e regras de convivência.

Assim, podemos concluir que a educação para os valores é desenvolvida ao longo da vida de um indivíduo, mas é, sobretudo, durante o período pré-escolar que a criança desenvolve competências sociais, sendo a Literatura para a Infância uma das estratégias utilizadas para a sua promoção, de acordo com a análise das respostas das participantes e da minha própria experiência ao longo dos estágios.

Nesta linha de pensamento, tendo como base as OCEPE, uma das orientações para o pré-escolar prende-se com a promoção de uma educação para os valores: “[s]ão os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (2016, p. 33).

Esta investigação permitiu, ainda, verificar que a grande maioria das intervenientes de educação inquiridas escolhem os livros para a infância com o intuito de iniciar ou explorar os diversos temas, não descurando a importância de incentivar a imaginação das crianças, salientado que, quando escolhem as temáticas a serem abordadas, têm em consideração os interesses das crianças.

Os questionários implementados a profissionais com experiência, o facto de todas as intervenções da prática educativa terem tido sempre como base a temática a ser abordada, a interligação com as notas de campo e os exemplos práticos de atividades, permitem que a conclusão deste estudo seja explicativa. Que, em suma, as histórias são, efetivamente, ferramentas eficazes e benéficas para a aprendizagem da criança. Ainda assim, cabe ao interveniente de educação ter uma prática construtiva e adequada a cada contexto e meio em que se insere.

Em última análise, a Literatura para a Infância torna-se um instrumento e uma estratégia privilegiada para a promoção de valores, na medida em que permite utilizar e criar, a partir da imaginação e da criatividade da criança, a saudável convivência numa sociedade, capaz de influir nas suas ações e comportamentos do dia a dia.

## Reflexão Final

O presente relatório reflete o percurso de aprendizagem e formação, enquanto aluna do mestrado em educação pré-escolar. Os diferentes estágios interventivos e participativos, as diversas unidades curriculares e as atividades/palestras complementares contribuíram, sobremaneira, para a minha opinião concreta sobre o papel do educador de infância na sociedade. Além disso, as várias experiências permitiram-me começar a delinear e a escolher as metodologias que mais se adequam a mim enquanto futura profissional.

Uma das grandes aprendizagens, ao longo dos anos de escolaridade, foi a necessidade de estar em constante reflexão profissional e de atualizar os demais assuntos da área da educação, visto que, como tantas outras, esta área não é estanque, nem se concretiza das mesmas formas com diferentes grupos de crianças. É necessário observar e conhecer outras realidades e experiências, estudar o nosso público-alvo e toda a sua comunidade envolvente. Tal como aconteceu nos diversos estágios, sendo que, em cada um, a minha postura enquanto futura profissional teve que ser moldada e adaptada, consoante o contexto. E foi através destas experiências que, na minha opinião, considero que todas as nossas ações na prática pedagógica devem estar delineadas, atualizadas e serem feitas com sensibilidade, pois são as crianças que vão beneficiar das nossas reflexões e aperfeiçoamento durante as nossas práticas interventivas. Neste sentido, Alarcão (1996) sublinha que, quando o profissional assume um papel reflexivo, consegue entender que a sua posição não se centra unicamente na transmissão de conhecimentos, mas na interação que deve estabelecer com todos os alunos. Enquanto profissionais, devemos questionar e aperfeiçoar a nossa prática profissional, pois cada grupo de crianças é um grupo, sendo que devemos entender cada criança de forma individualizada, pois cada uma tem o seu processo de aprendizagem, as suas vivências e as suas necessidades. Assim, compreende-se que “[o]s professores [e educadores] têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2003, p. 177).

Ao longo da pesquisa e análise desta temática, foi possível constatar que os primeiros cinco/seis anos de vida de uma criança vão ser cruciais para a construção da sua personalidade, bem como para a sua formação enquanto cidadã ativa em sociedade. Em contexto de pré-escolar, são inúmeras as aprendizagens e as experiências que são proporcionadas às crianças e, como tal, estas devem ser criteriosamente selecionadas e planificadas, a fim de representarem diversas aprendizagens, conhecimentos e adoção de comportamentos pessoais e sociais adequados à vida em comunidade.

As histórias, no quotidiano das crianças, podem ajudar a ultrapassar medos, problemas ou angústias, sendo que é também através das histórias que se desenvolvem diversas

capacidades, como a imaginação, a concentração, o pensamento lógico, a memória, a curiosidade, a linguagem, a aquisição de valores éticos e sociais e, ainda, a aquisição do gosto pela leitura, capacidades fundamentais para um desenvolvimento pleno. Segundo o documento *Orientações para Atividades de Leitura*, do *Plano Ler+* (M.E, s.d.):

[o]uvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.

Durante todo o percurso escolar, a educação para a cidadania é fundamental, para que a criança se torne num indivíduo completamente autónomo e inserido na sociedade. Os valores ético-sociais não são transmitidos apenas através da leitura de uma história e/ou da realização de uma atividade, mas ao longo de todas interações do quotidiano com e entre as crianças. É neste sentido que o papel do adulto se torna fundamental no processo de crescimento da criança, pois é com quem ela contacta mais diariamente, tornando-se o adulto um modelo que é observado e a criança irá reproduzir muito daquilo que observa das ações do educador, tal como salientam Carvalho *et al* (2005, p. 57): o educador é “aquele que, pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar, induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção, utilização e desenvolvimento dessas competências de cidadania”.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar e Silva, V. (2000). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). "Ser professor reflexivo". *Alarcão, I. (Org.), Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, pp. 171-189. Portugal: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2004). "A Literatura infantil e o problema da sua legitimação". Sousa, C. & Patrícia, R. (org.). *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Vol. 1, 317323, pp. 1-8. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2854> consultado a 21 de fevereiro de 2019.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Balça, A. (2008). "Literatura infantil portuguesa – de Temas emergentes a temas consolidados". *EF@bulações – e-journal of children's literature*, 2, pp. 1-9.
- Barboza L. & Volpini M. (2015). "O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário". *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2 (1), pp. 1-12.
- Bettelheim, B. (1999). *A psicanálise dos contos de fadas*. (Caetano, A., Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Bloom, H. (2001). *Como e por que ler*. (O'Shea, J. R., Trad.). Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Campos, B., Costa, M.E., Menezes, I. (1993). "A dimensão social da educação psicológica deliberada". *Caderno de Consulta Psicológica*, pp. 11-18.
- Cardona, M. J. (1999). "O espaço e o tempo no jardim de infância". *Pro-Posições*, vol.10, n.º 1 [28], pp. 132-138.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carvalho, C., de Sousa, F. & Pintassilgo, J. (orgs.) (2005). *A Educação para a Cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da literatura infantil e juvenil - Dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). “Recomendação n.º 3/2011 (A Educação dos 0 aos 3 anos)”, pp. 18026- 18036. Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf), consultado a 16 de outubro de 2019.
- Cunha, M. J. (2012). “Contos e lendas: instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo”. Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Literário na Literatura Infantil*, pp.207-218. Lisboa: Âncora Editora.
- Curwin, R. & Curwin, G. (2000). *Como fomentar os valores individuais*. Caprichoso, H., Trad.). Lisboa: Plátano.
- Diogo, A. (1994). *Literatura infantil – História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Fernandes, D. (1991). “Notas sobre os paradigmas da investigação em educação”. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). “A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM”. *Revista Escola Moderna*, n.º 3, pp. 13-34.
- Fontes, O. (2009). “Literatura infantil: Raízes e definições”. *Cadernos de Estudo* 14, pp. 1-7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. (Tiago, M., Cunha, A., Trad.). Lisboa: Edições Salamanca.
- High Scope Portugal (2015). *O Currículo*. Disponível em: <http://www.highscopeportugal.org/pt-pt/o-curriculum.asp>, consultado a 2 de março de 2019.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (Marújo, H., Neto, L. M., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Maia, A. J. (2017). “Ética – A importância dos valores e da integridade”. *Visão*, n.º 1254.
- Marchão, A. (2012). “O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância”. Conferência proferida nas *Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*, pp. 1-17. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social- Objetivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mata, M. L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação| Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., Souza, S. & Sant’Anna, V. (2013). “A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil”. *Pedagogia em Ação*, vol. 5, N. º1, pp. 54-69.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Col. infância (Vol.13). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (ME) (s.d.). *Plano nacional de leitura. Orientações para atividade de leitura*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>, consultado a 16 de junho de 2019.
- Miranda, V.& Aleixo, A. (2010). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Vol. I. Paraná: Governo do Estado, Secretaria da Educação.
- Mora, J. (1977). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morgado, M. (2009). “Literatura infantil”. Ceia, C. *E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/>, consultado a 20 de junho de 2019.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, A., Neves, C. (1998). *Criar o gosto pela escrita- Formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- OCEPE (1997). Vasconcelos, T. (ed.) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCEPE (2016). da Silva, I, Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Col. Infância. Porto: Porto Editora.



- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). "Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança". Oliveira-Formosino, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*, 97-117. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). "A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância". Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 51-92. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). "Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação". Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Plinazza, M. (Org.s). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, pp. 13-36. São Paulo: Artmed.
- Palangana, I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Patrini, M. L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pires, M. L. (1982). *História da literatura infantil portuguesa*. Lisboa: Editorial Vega.
- Portugal, G. & Carvalho, C. M. (2016). "Avaliação autêntica em creche: Resultados preliminares do processo de construção da ferramenta 'CRECHendo'". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 83-104.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). "Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas". *Infância e Educação*, N. 01, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: *Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários-Cuidados e primeiras aprendizagens*. (Sara, B., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de história – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. (Fernando, D., A., Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Schön, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*, pp. 77-91. Lisboa: D. Quixote.
- Segurança Social. *Manual de Processos-chave Creche*. (2.<sup>a</sup> edição). Disponível em: [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave), consultado a 22 de outubro de 2019.
- Silva, M. (2005). "O projecto como 'projectil' não identificado". *Actas do 2.º encontro de educadores de infância e professores do 1.º ciclo*, pp. 1-17. Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). "A importância da educação na construção da cidadania". *Saber(e)Educar*, n.º 12, pp.109-117. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Veloso, R. M. (2001). "Curtir a literatura infantil no jardim de infância". *Casa da Leitura*, pp. 1-6. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_li\\_jardinf\\_rveloso\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf), consultado a 6 de março de 2019.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2014). "Falar, ler e escrever- Propostas integradoras para o jardim de infância". *Educação Pré-Escolar*, pp. 1-76.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. (José A., Vanede N., Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

## **Anexos**

## Anexo I – Planificações das Atividades Ilustrativas em Contexto de Creche

<b>Planificação Semanal</b>		
<b>Sala dos 2 anos (Bibe Azul)</b>		
<b>Estagiárias: Maria Guadalupe/Joana Vitorino</b>		
<b>Semana:</b> De 16 a 19 de janeiro 2018		
<b>Dia</b>	<b>Área Pedagógica/Expressão</b>	<b>Descrição</b>
Terça-Feira	“Hora Conto”	História: “Vamos Jogar?” Atividade: Associação de Cores
Quarta-Feira	“Expressão Motora”	Atividade: “Caixas das Cores”
Quinta-Feira	“Expressão Plástica”	Atividade: “Pintura Livre”
Sexta-Feira	“Expressão Musical”	Atividade: “Caixa Surpresa”

## Planificação da atividade da Hora do conto “Vamos Jogar?”

**Data:** 16/01/2018

**Hora:** 10h15

**Áreas de Conteúdo:** Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social

Duração	Objetivos	Atividade/Estratégia	Recursos	Avaliação
Aprox. 30 Minutos	<p><b>Comunicação oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender vocabulário específico;</li> <li>- Fortalecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação;</li> <li>- Desenvolver momentos de participação.</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e fazer corresponder cores.</li> </ul> <p><b>Expressão Corporal/Motora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar materiais;</li> <li>- Desenvolver a sensorialidade.</li> </ul> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer a autonomia e a concentração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A história “Vamos Jogar” será contada ao grupo na manta.</li> <li>- Toda a história é contada de forma expressiva e interagindo com as crianças, através de pequenas perguntas e conversa informal.</li> <li>- Após o conto da história, realizar-se-á uma reflexão sobre a mesma, com intuito de perceber se a mensagem da história foi transmitida e entendida.</li> <li>- Por último, com os brinquedos que as crianças trouxeram de casa, serão feitas associações consoante as cores, permitindo uma exploração de diferentes objetos.</li> </ul>	<p><b>Local:</b> Sala</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História “Vamos Jogar?”</li> <li>- Brinquedos de diferentes cores;</li> <li>- Arcos coloridos.</li> </ul>	<p>Avaliação da atividade é feita através da observação direta, do registo fotográfico e da grelha de observação.</p>

### Planificação da atividade de Motricidade “Caixas das Cores”

**Data:** 17/02/2018

**Hora:** 10h15

**Áreas de Conteúdo:** Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social

Duração	Objetivos	Atividade/Estratégia	Recursos	Avaliação
Aprox. 30 Minutos	<p><b>Expressão Corporal/Motora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer a sensorialidade;</li> <li>- Promover a exploração e a descoberta;</li> <li>- Explorar livremente e manusear diversas texturas;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina e ampla.</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e fazer correspondência de cores.</li> </ul> <p><b>Comunicação oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender vocabulário específico.</li> <li>- Fortalecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As caixas terão no seu interior diferentes materiais (gelatina, farinha, arroz), permitindo a exploração de diferentes texturas, sensações e cheiros.</li> <li>- Escondidos dentro dos materiais irão estar pompons coloridos que cada criança terá de procurar.</li> <li>- Todas as crianças terão a oportunidade de explorar cada caixa individualmente.</li> <li>- Após encontrarem os pompons, terão de fazer a correspondência da cor do pompom, para a respetiva caixa de ovos coloridos.</li> </ul>	<p><b>Local:</b> Sala</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixas de Plástico;</li> <li>- Gelatina;</li> <li>- Farinha;</li> <li>- Pompons;</li> <li>- Arroz;</li> <li>- Caixas de Ovos.</li> </ul>	<p>Avaliação da atividade é feita através da observação direta, do registo fotográfico e da grelha de observação.</p>

## Anexo II – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Creche



### Anexo III – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Creche





**Anexo IV – Planificações das Atividades Ilustrativas em Contexto de Jardim de Infância**

Planificação da Atividade “Vamos Fazer Amigos”				
<b>Data:</b> 08/05/2018 <b>Duração:</b> Período da Manhã				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividade/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura, associados ao seu valor e importância.</li> <li>- Ouvir atentamente a história, participando com curiosidades nos momentos de partilha e reflexão da mesma.</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A história “Vamos Fazer Amigos” será contada ao grupo de crianças sendo que a história se foca, essencialmente, no conjunto de valores adjacentes à amizade (partilha, ajuda, cooperação, etc.).</li> <li>- Depois do conto, será feita uma reflexão para perceber se a mensagem da história foi transmitida e entendida pelo grupo, refletindo sobre a temática e valores presentes.</li> <li>- Seguidamente, será realizada uma “caça ao tesouro” de flores que estarão escondidas na sala. Cada criança terá que encontrar uma, para abrir esta flor terá que ser colocada no alguidar de água, dentro da flor estará uma imagem sobre vários valores (crianças a brincar, a ajudar o Outro, a brincar em conjunto, a partilhar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “Vamos Fazer Amigos.</li> <li>- Flores “Mágicas” com imagens de comportamentos de amigos.</li> <li>- Alguidar com água</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com o grupo.</li> <li>- Reflexão acerca da história e temática.</li> <li>- Produções orais do grupo.</li> <li>- Grelhas de verificação, focada na concretização de objetivos propostos.</li> </ul>
Área de Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar a sua opinião, preferências e apreciações,</li> </ul>			

<p>Pessoal e Social</p>	<p>quando reflete sobre as ações que vê.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a importância de respeitar o Outro e as suas opiniões, dando tempo para o Outro refletir e falar nos momentos pedidos.</li> <li>- Compreender a importância de respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros, associando os valores que vê ao seu cotidiano.</li> <li>- Entender a necessidade de apoiar e de entreatuar, associando a momentos da história, das imagens e do cotidiano da sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de cada flor mostrar o seu interior, será explorada cada imagem e valor associado, refletindo em grupo sobre os mesmos.</li> <li>- Cada criança terá de descrever o que vê na imagem que encontrou e dizer a mensagem que surge com a mesma.</li> </ul>		
-------------------------	---	---	--	--

Educação Física	- Explorar livremente o espaço interior.			
<b>Planificação da Atividade “Retratar o Meu Amigo”</b> <b>Data:</b> 09/05/2018 <b>Duração:</b> Período da Manhã				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividade/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.</li> <li>- Dialogar com o adulto e as crianças, procurando perceber as suas opções e ajudando-as a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer.</li> <li>- Comentar o produto final, envolvendo-as numa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de contar a história “Vamos Fazer Amigos”, no dia anterior, o grupo irá representar um amigo que vai escolher.</li> <li>- Para realizar o retrato do amigo, será necessário trabalhar a pares, sendo que uma criança irá fazer o retrato da outra e vice-versa. Terão de representar as características físicas do amigo.</li> <li>- De seguida, terão de descrever o seu amigo fisicamente e psicologicamente, distinguindo as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de papel manteiga.</li> <li>- Cavalete.</li> <li>- Tintas.</li> <li>- Pincéis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com o grupo.</li> <li>- Produções orais do grupo.</li> <li>- Grelhas de verificação, focada na concretização de objetivos propostos.</li> </ul>

	<p>apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</p>	<p>caraterísticas que mais gostam, expressando, assim, a sua opinião.</p> <p>- Todos os trabalhos serão analisados e debatidos em grupo, numa atitude de partilha comum, respeitando o tempo de cada um expressar-se.</p>		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>- Expressar a sua opinião, acerca da caraterização física e psicológica do amigo escolhido para retratar.</p> <p>- Perceber a importância de respeitar o Outro e as suas opiniões, numa atitude de partilha comum, respeitando o tempo e o espaço para realizar o retrato.</p>			

## Anexo V – Fotografias das Atividades Ilustrativas no Jardim de Infância







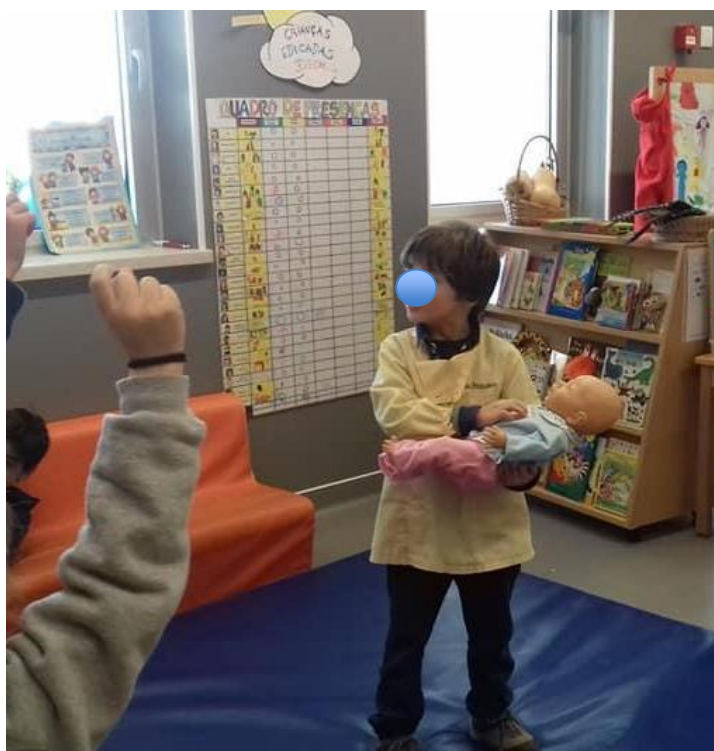
## Anexo VI – Avaliação do Comportamento



## Anexo VII – Plano Geral de Ação

Semana	Data	Ação	Intervenção	
1.ª Semana	06 a 09 novembro	Observação Direta	----	
2.ª Semana	13 a 16 novembro	Intervenção Partilhada		
3.ª Semana	20 a 23 novembro	Intervenção	Maria	"O Corpo"
4.ª Semana	27 a 30 novembro	Intervenção	Joana	
5.ª Semana	04 a 07 dezembro	Intervenção	Maria	"A Família"
6.ª Semana	11 a 14 dezembro	Intervenção	Joana	
7.ª Semana	03 a 04 janeiro	Intervenção	Maria/Joana	"Reis Magos"
8.ª Semana	09 a 11 janeiro	Intervenção	Maria	"O Meio Envolvente"
9.ª Semana	15 a 18 janeiro	Intervenção	Joana	

## Anexos VIII e IX – Fotografias das Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância





## Anexo X – “Saco Mistério”



## **Anexo XI – Questionários realizados aos participantes**

**1.** Costuma incluir momentos de leitura e/ou contação de histórias na rotina das crianças?

**1.1.** Se sim, com que frequência?

**1.2.** Se não, porque não o faz?

**2.** Quais os critérios de seleção das histórias?

**3.** Quais as estratégias utilizadas nos momentos de leitura e/ou contação de histórias?

**4.** Acredita que os momentos de leitura e/ou contação de histórias podem promover a aquisição e desenvolvimento de valores?

**4.1.** Se sim, de que de forma?

**4.2.** Se não, porquê?

**5.** Com que finalidade trabalha as histórias?

**6.** Realiza alguma atividade ou algum jogo, no momento posterior ao momento de leitura/contação de histórias?

**6.1.** Acha que esse método seria importante para promover novas aprendizagens? Se sim, porquê?

**7.** Considera importante promover hábitos de leitura emergente nas crianças?

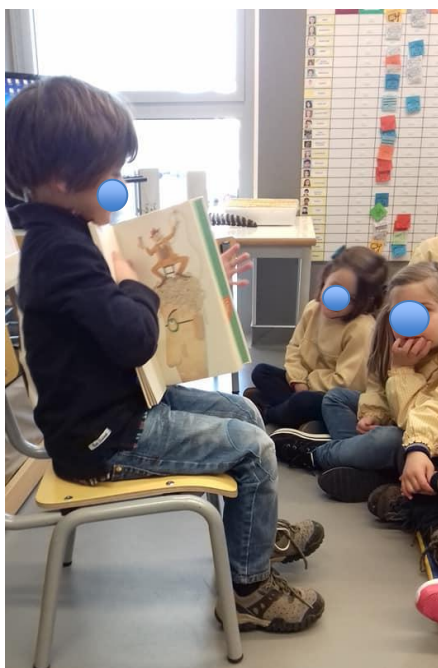
**7.1.** Se sim, de que forma o faz?

**7.2.** Se não, porque não o faz?

**8.** Que critérios de avaliação utiliza para evidenciar as aprendizagens adquiridas no âmbito da leitura/contação de histórias?

**9.** Recorre às histórias para trabalhar as várias áreas transversais? Se sim, de que forma?

## Anexo XII – Momento de Brincadeira Livre



## Anexo XIII – Hora do Conto: Interação com outra Sala da Instituição



## Anexo XIV – Grelha de Avaliação de uma História em Contexto de Creche

<p style="text-align: center;">A creche “--”</p> <p>Observador: Maria Guadalupe Godinho  Data: 12/12/2017  Hora: 10h15  N.º de Crianças Presentes: 17</p>	<p>Nome da Criança: L. F  Idade: 2  Nome do Adulto: Joana Vitorino  N.º de Adultos Presentes: 3</p>						
<p><b>Descrição da atividade:</b>  “Hora do Conto”</p>		NO	5	4	3	2	1
<p><b>Observações:</b>  - Interesse e atenção no conto da história;  - Participação;  - Autonomia;  - Perceção das indicações dadas.</p>	<p><b>Adulto</b></p>						
	<p>Sensibilidade</p>		X				
	<p>Estimulação</p>		X				
	<p>Autonomia</p>			X			
	<p><b>Criança</b></p>						
	<p>Ligação ao mundo  (independência, cooperação,  estar desperto para a  participação)</p>			X			
	<p>Exploração (impulso  exploratório, capacidade de  envolvimento)</p>		X				
	<p>Produção de sentido  (experimentar coisas  diferentes e aprender com os  erros)</p>		X				

**Anexo XV – Grelha de Avaliação de uma História em JI**

<b>Grelha de Avaliação ao Grupo da Atividade “As Orelhas de Borboleta”</b>			
<b>Objetivos Propostos</b>	<b>Alcançado com Sucesso</b>	<b>Alcançado Parcialmente</b>	<b>Não Alcançado</b>
Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura, associadas ao seu valor e importância.	Antes do conto da história, algumas crianças do grupo tinham expressado a sua opinião acerca da imagem da personagem da história, tendo exposto a sua opinião e julgando a imagem da personagem.		
Ouvir atentamente a história, participando com curiosidades nos momentos de partilha e reflexão da mesma.	O grupo gostou e participou com interesse ao longo do conto da história, pois era um tema relacionado com o corpo humano, nomeadamente as características distintivas de cada um,		
Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.	Todas as crianças tiveram oportunidade de expor as suas ideias de forma individual e correta. A prática do diálogo antes e após a leitura da história permite que as crianças utilizem a sua linguagem oral contextualizada e adequada.		

**Anexo XVI – Planificações das Atividades Ilustrativas no Jardim de Infância  
(Áreas transversais)**

Atividade “O que queres ser Bruno?” / Jogo de Mímica				
Período da Tarde				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividade/Estratégia	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente a história, participando com curiosidades nos momentos de partilha e reflexão da mesma.</li> <li>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A história “O que queres ser Bruno?” será contada ao grupo de crianças, sendo que a história se foca num conjunto de profissões.</li> <li>- Depois do conto, será feita uma reflexão para perceber se a mensagem da história foi transmitida e entendida pelo grupo, refletindo sobre a temática das profissões.</li> <li>- De seguida, realizar-se-á em grande grupo um jogo de mímica sobre as profissões. Cada criança receberá, por parte da estagiária, uma profissão que irá representar. Terá que fazer gestos ou comportamentos relacionados com a profissão que lhe foi proposto. (Exemplo, bombeiro(a) poderá fazer os gestos de apagar o fogo com a mangueira, bailarina(o) poderá representar com movimentos de dança, etc.); o restante grupo terá que adivinhar qual a profissão que está a ser representada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “O que queres ser Bruno?”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com o grupo.</li> <li>- Grelhas de verificação, focada na concretização de objetivos propostos.</li> <li>- Registo Fotográfico.</li> </ul>
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar a sua opinião, preferências e apreciações, quando reflete sobre as ações que vê.</li> </ul>			
Área do Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Mundo Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a atividade associada a algumas profissões com que contacta no dia a dia (de pais, de familiares, etc.).</li> </ul>			
Área de Expressão e Comunicação – Jogo Dramático/Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização, a partir de situações propostas.</li> </ul>			