

Ana Paula Monteiro Sirgado

INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS POR CRIANÇAS EM IDADE
PRÉ-ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Orientadora:
Professora Doutora Patrícia Rodrigues

março 2018

Ana Paula Monteiro Sirgado

INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
A RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE ESTÓRIAS POR CRIANÇAS EM IDADE
PRÉ-ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Orientadora:
Professora Doutora Patrícia Rodrigues

março 2018

Agradecimentos

Por detrás de todo este trabalho, está não só o meu esforço e empenho, mas também o aconselhamento e apoio daqueles que fizeram e fazem parte deste meu trajeto académico e da minha vida. Como tal, quero agradecer a cada uma dessas pessoas que contribuíram com os seus ensinamentos, a sua atenção, a sua preocupação e o seu carinho.

À professora Patrícia Rodrigues agradeço por ter aceitado ser minha orientadora nesta etapa, que nem sempre se revelou ser fácil, por isso ser tão importante a sua dedicação, atenção e tempo que dedicou para que conseguisse dar o melhor de mim neste trabalho. O critério e o rigor com que orientou a elaboração do meu trabalho foi fulcral para que me focasse no que era realmente importante e fizesse um trabalho íntegro e bem fundamentado.

À professora Teresa Cláudia agradeço também a ajuda e sugestões que me deu no início desta etapa, as quais se revelaram importantes no decorrer da sua elaboração.

Às professoras Marta Tagarro, Helena Luís e Maria João Cardona, professoras supervisoras com as quais tive oportunidade de trabalhar em contexto de estágio e também como professoras do Mestrado em Educação Pré-Escolar, agradeço todo o acompanhamento e preocupação que demonstraram durante o meu percurso, nomeadamente durante a supervisão, o que fez com que me sentisse mais confiante durante a prática e à vontade para esclarecer qualquer dúvida acerca da mesma.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém um grande agradecimento por terem feito parte desta minha caminhada e por todos os ensinamentos que me transmitiram tanto a nível profissional como pessoal.

Aos meus pais um grande agradecimento por me proporcionarem o concretizar de um sonho, ser Educadora de Infância, e de investirem sempre na minha formação. Sem o seu apoio, confiança e carinho tudo seria mais difícil e talvez impossível. Obrigada por acreditarem em mim e por terem sempre uma palavra de ânimo para tornar as “coisas” mais leves quando me sentia mais em baixo ou desanimada!

Ao meu irmão Marco agradeço pelas conversas muitas vezes sem sentido que serviam de distração e alegravam o meu dia. Espero ser um bom exemplo para ti e que te dediques mais aos estudos, pois tens muitas capacidades! Serás sempre o meu bebé, apesar de já teres 14 anos!

Aos meus avós, obrigada por todo o carinho e acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades, incentivando-me a lutar por mais e melhor.

Ao meu namorado e grande amigo Alexandre, agradeço por me acompanhar nesta longa caminhada e fazer-me acreditar nas minhas capacidades, sempre com uma palavra de incentivo e carinho. Foste umas das pessoas mais importantes nesta caminhada não só

académica como da vida! És um grande exemplo de que com dedicação, esforço e empenho tudo se alcança!

Aos meus sogros e cunhada agradeço por ter sido tão bem acolhida na sua casa durante este meu trajeto, o que fez com que me sentisse “mais em casa” nesta cidade que pouco conhecia.

À Educadora Cooperante M.J.C. um especial agradecimento por sempre me ter apoiado, por ter sempre uma palavra amiga, pelos conhecimentos que me transmitiu, por ser um modelo a seguir. Um grande agradecimento pela pessoa e profissional que é!

Ao meu Stitch, o meu cão, agradeço por também fazer parte da minha vida e me ter acompanhado nesta caminhada e pelos momentos de distração e risadas que me proporcionou com a sua personalidade afável e brincalhona.

Por último, e não menos importante, quero agradecer a todas as crianças com as quais estagiei em contexto de Creche e Jardim de Infância bem como às respetivas famílias, pois fizeram parte do meu crescimento enquanto futura profissional e enquanto pessoa.

Resumo

Foi nossa intenção, ao longo deste trabalho, refletir acerca da prática pedagógica, no que diz respeito aos estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, os quais proporcionaram diversas aprendizagens em contexto de Creche e de Jardim de infância.

O projeto de investigação versou sobre a relação entre a produção de estórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem. Para tal, recorremos a uma reflexão acerca da prática em contexto de Creche e de Jardim de infância, que nos forneceu pistas e dados para a pesquisa, sobretudo com a análise de um projeto que resultou na compilação de estórias elaboradas por um grupo de crianças entre os 4 e os 6 anos.

Os dados obtidos através desta investigação permitiram constatar que as estórias produzidas por crianças em idade pré-escolar podem promover o desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-escolar; Estórias; Desenvolvimento da Linguagem; Jardim de Infância.

Abstract

Our aim, throughout this work, was to reflect on the pedagogical practice, with respect to the curricular stages undertaken within the Master's Degree in Pre-School Education, which provided various learning moments in the context of Crèche and Kindergarten.

The research project focused on the relationship between the production of stories by pre-school children and the development of language. To accomplish this, we used a reflection about the practice in the context of crèche and kindergarten, which provided us with clues and data for the research, especially with the analysis of a project which resulted in the compilation of stories elaborated by a group of children between 4 and 6 years old.

The data obtained through this research showed that the stories produced by preschool children can promote the development of language.

Key words: Crèche; Pre-school education; Stories; Kindergarten; Language development.

Índice geral

Índice de quadros	ix
Índice de figuras	x
Lista de siglas e abreviaturas	xi
Índice de anexos	xii
Introdução	1
Parte I – O Estágio	2
1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições	2
2. Contextos de estágio e prática de Ensino Supervisionada em contexto Pré-Escolar.....	3
3. Caracterização das Instituições	4
4. Prática de Educação em Creche – contexto da sala dos 2/3 anos.....	5
4.1. Organização do ambiente educativo e da sala.....	5
4.2. Caracterização do grupo.....	8
4.3. Objetivos principais do Plano Anual de Atividades e do Projeto destinados ao grupo.....	10
4.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa.....	10
4.5. Exemplo de duas situações pedagógico-didáticas em contexto de Creche.....	14
5. Prática de Educação em Jardim de infância – contexto da sala dos 3-6 anos.....	15
5.1. Organização do ambiente educativo e da sala (Ano letivo 2015/2016 e Ano Letivo 2016/2017).....	15
5.2. Objetivos principais do Plano Anual de Atividades e do Projeto destinados aos grupos (Ano letivo 2016/2017 e Ano letivo 2016/2017).....	19
5.3. Caracterização do grupo (Ano letivo 2015/2016).....	20
5.3.1. Planeamento e operacionalização da atividade educativa (Ano letivo 2015/2016).....	22
5.3.2. Exemplo de duas situações pedagógicas no estágio em contexto de Jardim de infância (Ano letivo 2015/2016).....	23
5.4. Caracterização do grupo (Ano letivo 2016/2017).....	25
5.4.1. Planeamento e operacionalização da atividade educativa (Ano letivo 2016/2017).....	28
5.4.2. Exemplo de duas situações pedagógico-didáticas no estágio em contexto de Jardim de infância (Ano letivo 2016/2017).....	29
6. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional.....	30
7. Avaliação	33

8. Percurso investigativo	36
Parte II – A relação entre a produção de estórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem	40
1. Introdução	40
2. Contexto do estudo.....	41
3. Fundamentação teórica.....	41
4. Aspectos metodológicos.....	49
4.1. Opções metodológicas	52
4.2. Participantes	53
4.3. Recolha e análise de dados	54
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
5. Considerações finais	62
Reflexão final	65
Referências bibliográficas	67
Anexos	72

Índice de quadros

Quadro 1	Caracterização do contexto socioeducativo do estágio em Creche	4
Quadro 2	Caraterização do contexto socioeducativo dos estágios em Jardim de Infância.....	5
Quadro 3	Organização das rotinas em contexto de Creche.....	7
Quadro 4	Caracterização do grupo de Creche.....	8
Quadro 5	Áreas de Conteúdo da Atividade “Caça ao tesouro”	14
Quadro 6	Áreas de Conteúdo da Atividade “Percurso com arcos e túneis”	15
Quadro 7	Organização das rotinas em contexto de Jardim de Infância.....	18
Quadro 8	Caracterização do grupo de Jardim de Infância (Ano letivo 2015/2016).....	21
Quadro 9	Caracterização do grupo de Jardim de Infância (Ano letivo 2016/2017).....	25
Quadro 10	Observações sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças (Antes da atividade).....	56
Quadro 11	Evidências do desenvolvimento da linguagem nas crianças (Depois da atividade).....	58

Índice de figuras

Figura 1	Planta da sala em contexto de Creche.....	73
Figura 2	Áreas de interesse em contexto de Creche.....	73
Figura 3	Áreas de interesse em contexto de Jardim de infância.....	76
Figura 4	Registo fotográfico da atividade “Percurso de arcos e túnel”.....	86
Figura 5	Atividade “Matemática com a Arca dos Tesouros da Natureza”.....	90
Figura 6	Cantilena e Cartaz acerca da obra “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”.....	93
Figura 7	Projeto “A Bruxa que queria ser Fada”.....	95
Figura 8	Projeto “Estórias a giz”.....	97

Lista de siglas e de abreviaturas

AECs	Atividades Enriquecimento Curricular
AP	Associação de Pais
ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CLASS	Conselho Local de Ação Social de Santarém
DGE	Direção Geral de Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
ESE-IPS	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
GEPE	Gabinete de Estatística e planeamento de educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
Jl	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PG	Plano de Grupo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RSI	Rendimento Social de Inserção

Índice de anexos

Anexo A	Sala em contexto de Creche.....	73
Anexo B	Sala em contexto de Jardim de infância.....	76
Anexo C	Exemplo de planificação semanal em contexto de Creche.....	77
Anexo D	Estória “O Tigre que não gostava de partilhar” e Registo Fotográfico da atividade “Percurso de arcos e túnel”.....	85
Anexo E	Exemplo de planificação semanal em contexto de Jardim de infância.....	87
Anexo F	Registo fotográfico da atividade “Matemática com a Arca dos Tesouros da Natureza”.....	90
Anexo G	Participação no concurso “Palavras e Ideias”.....	93
Anexo H	Estória “A Bruxa que queria ser Fada” e registo fotográfico do projeto “A Bruxa que queria ser Fada”.....	95
Anexo I	Registo fotográfico do processo de elaboração do Projeto “Estórias a giz”...	97
Anexo J	Estórias elaboradas pelas crianças.....	102

Introdução

O presente relatório divide-se em duas partes, sendo composto por uma primeira parte, em que se faz referência aos estágios realizados pela estagiária em contexto de Creche e de Jardim de Infância, e uma segunda parte, destinada a explorar o tema “A Relação entre a produção de estórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem”.

A prática e a teoria estão interligadas ao longo deste relatório, pelo facto de se complementarem. Como tal, esta correlação levou a estagiária a refletir acerca da sua prática profissional. O sentido para o tema deste relatório começou a ser esboçado desde o primeiro estágio, em contexto de Creche, em que a estagiária observou a facilidade que as crianças têm em inventar estórias, principalmente a partir do manuseamento de fantoches, do desenho e de pequenas dramatizações. Mas foi em contexto de Jardim de Infância que a estagiária veio a perceber o suporte que o desenho pode oferecer às crianças na construção de estórias. Nesta sequência, surgiu o interesse em compreender como se processa o desenvolvimento da linguagem e qual a sua relação com a capacidade das crianças de inventarem estórias.

No final, far-se-á uma breve reflexão acerca de todas as aprendizagens proporcionadas pela prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o intuito de fazer uma retrospectiva acerca da ação, em que muitas vezes se fazem escolhas acertadas, mas também se cometem erros, mas ambos permitem evoluir pedagogicamente quando são reconhecidos.

Parte I - Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, a estagiária teve oportunidade de realizar três períodos de estágio em duas instituições diferentes.

O primeiro estágio realizou-se entre 17 de novembro e 18 de dezembro de 2015, numa IPSS de Almeirim, em contexto de Creche, com um grupo de crianças entre os 24 e os 36 meses.

O segundo estágio foi realizado entre 19 de abril e 19 de maio de 2016 e o terceiro estágio realizou-se de 15 de novembro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017. Ambos os momentos de estágio tiveram lugar num Jardim de Infância de uma vila do concelho de Santarém, numa sala heterogénea, com um grupo de crianças entre os três e os seis anos de idade. A educadora cooperante foi a mesma durante os dois estágios e a maior parte das crianças também.

Almeirim, a cidade onde a estagiária realizou o seu primeiro estágio em contexto de Creche, apresenta-se com uma área de 69.04 km² e uma densidade populacional de 180.5 habitantes por km² (Junta de Freguesia de Almeirim, 2018), sendo que “[e]sta cidade goza de uma certa centralidade geográfica e acessibilidades que a têm colocado no centro desenvolvimento económico de região” (Câmara Municipal de Almeirim, 2018). Ao nível de infraestruturas na área da educação, é um concelho com vários jardins de infância públicos e privados, bem como diversas escolas básicas e secundárias, sendo que as ofertas educativas têm vindo a aumentar ao longo dos anos, acompanhando o crescimento da população.

No entanto, a taxa de natalidade não registou uma subida significativa, apresentando uma taxa bruta de 7,6 ‰ (PORDATA), enquanto a taxa de envelhecimento continua com o valor significativamente alto de 145,2‰ (PORDATA). Contudo, a densidade populacional de Almeirim tem vindo a aumentar, uma vez que, em 2001, contava com 99.8 habitantes por km² e em 2011 o número subiu para os 105.2 habitantes por km² (PORDATA), o mesmo se verificando com a população residente que, em 2001, era de 22.021 indivíduos e em 2016 passa a ser de 23.002 indivíduos (PORDATA).

Ao nível da escolaridade da população residente com 15 ou mais anos, pode verificar-se que o número de indivíduos que concluem o ensino obrigatório (ensino secundário) tem vindo a aumentar, registando um aumento de 10.9% (2001) para 14.2% (2011). E mais evidente ainda é o número de indivíduos que frequenta e conclui um curso de ensino superior, sendo de 5.3% em 2001 e de 10.5% em 2011 (PORDATA).

No que diz respeito às atividades económicas, destacam-se a produção agrícola, a restauração, o comércio e os serviços, sendo que “[a] maior parte da população se encontra empregada no sector terciário relacionado com o comércio, bancos, e seguros, transportes e

comunicações, administração pública e serviços, com especial destaque para a área da restauração que emprega dire[-]ta e indire[-]tamente centenas de pessoas” (Câmara Municipal de Almeirim, 2018).

Relativamente à vila do concelho de Santarém em que se situava o Jardim de infância em que a estagiária realizou os seus estágios em contexto de Jardim de infância, esta estendia-se por uma área de 11,05 km², contava com uma população residente de 1.469 indivíduos, com 132,94 habitantes por km². Pode dizer-se que a população sofreu um decréscimo significativo de 2001 para 2011, visto que passou de 1615 indivíduos para 1469 indivíduos (Dados da respetiva Junta de Freguesia, 2018). Esta vila contava com algumas pequenas indústrias e lojas, as quais proporcionam vários postos de trabalho aos seus habitantes. No entanto, grande parte da população trabalhava fora da vila, na cidade de Santarém.

É uma vila que ainda se mostra muito ligada às tradições rurais, com ocupações ligadas à vinicultura, à olivicultura e à criação de gado. A população da faixa etária entre os 0 e os 14 anos tem vindo a aumentar, sendo que, em 2001, era de 12,4% e em 2011 era de 13,8% (Dados da Junta de Freguesia, 2018). Para ser mais concreta, em 2001, existiam 200 crianças e em 2011 o número aumentou para 203 (CLASS, 2013). No que diz respeito à escolaridade, em 2011, 181 indivíduos concluíram o ensino obrigatório (secundário) e 167 tinham frequentado o ensino superior (CLASS, 2013).

2. Contextos de estágio e prática de Ensino Supervisionada em contexto Pré-Escolar

Durante a Licenciatura em Educação Básica, a estagiária teve a possibilidade de realizar vários estágios em diferentes contextos, sendo que esses estágios eram de observação e, por isso, não teve tanta liberdade para pôr em prática e testar as aprendizagens feitas durante as aulas. Já no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a estagiária teve a possibilidade de realizar estágios de intervenção que lhe permitiram cruzar a teoria e a prática e sentir-se no papel de uma Educadora de Infância, com uma intervenção planeada, consoante as necessidades e interesses do grupo, tendo em conta a organização do espaço e do tempo.

O primeiro estágio de intervenção realizou-se entre 17 de novembro e 18 de dezembro de 2015, numa IPSS de Almeirim em contexto de Creche, com um grupo de crianças entre os 24 e os 36 meses. Foi a primeira vez que a estagiária pôde intervir enquanto Educadora de Infância, tendo por base aquilo que estudou e o que observou durante os estágios de observação. Foi a primeira vez que “arregaçou as mangas” e pôs em prática todos os conhecimentos que tinha adquirido até então, o que lhe permitiu fazer novas aprendizagens.

Ao longo do estágio, foi adaptando aquilo que estudou e observou à sua maneira de ser e pensar, começando a dar forma à sua identidade profissional. O segundo e terceiro

estágios foram realizados na mesma instituição, num Jardim de infância de uma vila do concelho de Santarém. O segundo estágio foi realizado entre 19 de abril e 19 de maio de 2016 e o terceiro estágio realizou-se de 15 de novembro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017.

Durante os três estágios, a estagiária teve sempre o mesmo par de estágio, uma colega com a qual sempre teve bastante afinidade e com a qual sentia que fazia uma boa equipa. Foi importante esta continuidade, visto que tanto a estagiária, como o seu par de estágio, conheciam bem os seus interesses e as suas dificuldades, pelo que existia um grande sentido de entajuda e de cooperação entre os dois elementos.

3. Caracterização das instituições

O estágio em contexto de Creche foi realizado numa IPSS em Almeirim. A instituição não contava apenas com o serviço de Creche, abrangendo no mesmo edifício as seguintes valências: Berçário, Creche, Jardim de Infância, ATL e Lar de Idosos. Apresentava-se como um complexo de instalações modernas, no concelho de Almeirim.

A creche contava com duas salas, a sala A para crianças entre os 12 e os 24 meses e a sala B para crianças entre os 24 e os 36 meses. Ainda no interior no edifício, muito perto da sala, existia também um ginásio, onde as crianças realizavam ginástica e alguns jogos e onde algumas tinham como AEC o *Yoga*. No exterior existia um pátio com vários brinquedos, como, por exemplo, um escorrega, um baloiço e triciclos. As refeições eram realizadas no refeitório que era comum à creche, ao Jardim de Infância e ao ATL.

Quadro 1: Caracterização do contexto socioeducativo do estágio em Creche

Contexto	Creche
História	A Instituição foi fundada no ano de 1974. A Creche abriu no ano de 2010.
Dimensão jurídica	IPSS com acordo de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social de Santarém.
Dimensão organizacional	A Instituição era orientada por uma Direção que atribuía funções a uma Diretora Técnica. A creche tinha uma Educadora com funções de Coordenadora Pedagógica.

Fonte: Inspirado no Quadro 1 de Ribeiro (2014, p. 4).

Em contexto de Jardim de infância foram realizados dois estágios, o primeiro de 19 de abril a 19 de maio de 2016 e o segundo de 15 de novembro de 2016 a 10 de fevereiro de

2017. Relativamente à instituição, o Jardim de Infância situava-se numa pequena vila a cerca de 10 km de Santarém. Apresentava-se como um edifício de piso único com duas salas de atividades, dois *halls* (um para cada sala), cinco casas de banho (quatro para crianças e uma para adultos), um refeitório, duas arrecadações, uma sala de apoio e um espaço exterior.

Quadro 2: Caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em Jardim de Infância

Contexto	Jardim de Infância
História	A Instituição foi fundada no ano de 1988.
Dimensão jurídica	Instituição tutelada pelo Ministério da Educação.
Dimensão organizacional	A Instituição era orientada por uma das suas Educadoras, a qual era Coordenadora Pedagógica do Pré-escolar do Agrupamento do qual fazia parte.

Fonte: Inspirado no Quadro 1 de Ribeiro (2014, p.4).

4. Prática de Educação em Creche – contexto da sala dos 2/3 anos

4.1. Organização do ambiente educativo e da sala

A creche contava com duas salas, a sala A, para crianças entre os 12 e os 24 meses, e a sala B, para crianças entre os 24 e os 36 meses. Entre a sala B e a sala A existia uma casa de banho que era partilhada pelas duas salas. A sala B (Anexo A), com crianças entre os 24 e os 36 meses, era uma sala pouco espaçosa, no entanto, com muita luz natural e com materiais diversificados. Estava dividida por áreas, tais como a área de acolhimento (manta), a área da casinha, a área de jogos e carros, a área dos livros e a área de trabalho, com duas mesas.

Contudo, não era muito notória a divisão de áreas, pois o grupo ainda não tinha consciência da divisão espacial feita na sala, desorientando-se muito nas suas brincadeiras e não estando muito tempo concentrado na mesma atividade, sendo necessária a ajuda de um adulto para explicar que existiam áreas específicas para cada atividade/brincadeira.

O momento da sesta também era realizado nessa sala, arrumando-se a sala de maneira a caberem os catres onde as crianças dormiam. Após a sesta, os catres eram arrumados e a sala voltava a funcionar como sala de atividades. A forma como o ambiente educativo está organizado na creche é extremamente importante, na medida em que influencia o desenvolvimento da criança, como preconiza Gabriela Portugal, ao considerar

que a organização do espaço da creche “[...] 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).

Como tal, a sala da creche deve permitir que as crianças desenvolvam atividades de forma autónoma, retirando das experiências novas aprendizagens, sempre num clima de segurança e afeto, visto que, “efetivamente, o sentimento de segurança proporcionado pela relação positiva com o outro facilita o envolvimento na a[-]ção” (Mayer, Maigre & Coelho, 2003, p.162). Deste modo, a estagiária considera que a sala em que realizou o seu estágio não apresentava um ambiente bem estruturado que promovesse o progresso das crianças ao nível do desenvolvimento físico e cognitivo, da comunicação e interações sociais, uma vez que a sala era de pequenas dimensões e, apesar de estar dividida em áreas, estas não se conseguiam distinguir bem umas das outras, pois não estavam bem definidas, também devido à falta de espaço. O facto de o grupo ainda não ter consciência da divisão espacial feita na sala e o seu porquê também contribuía para a perceção da estagiária de que a organização da sala não era a ideal.

Como consequência, as crianças “desorientavam-se” nas suas brincadeiras, não ficavam muito tempo na mesma área, misturando os materiais das diferentes áreas e, conseqüentemente, não existiam longos períodos de concentração e dedicação a uma atividade/brincadeira. Esta situação fazia com que fosse quase sempre necessária a intervenção de um adulto para orientar as crianças nas diferentes áreas, fazendo-as circular por todas de forma alternada, dando oportunidade a cada criança de brincar em cada uma delas, gerindo, desta forma, os conflitos que surgiam entre as crianças. Contudo, este método não era o melhor, uma vez que, ao intervir constantemente, a autonomia era retirada às crianças e as mesmas não aprendiam a resolver os conflitos com os seus pares. Numa entrevista à revista *Educare*, Gabriela Portugal reflete acerca da atitude “limitadora” que, por vezes, temos em relação às crianças, mesmo que isso seja sinónimo de cuidado e precaução para que nada de mal lhes aconteça, alertando para o facto de essa atitude muitas vezes ir contra o sentido de autonomia que procuramos promover nas crianças desde cedo e afirmando que o controlo “[...] em dose avantajada, exagerada, pode ser contraproducente para o desenvolvimento da criança.” (Portugal, 2013).

A educadora cooperante tinha noção do que se estava a passar na sala, por isso, pediu à estagiária e ao seu par de estágio algumas sugestões relativamente à organização da sala. Após serem efetuadas algumas mudanças, verificaram-se algumas alterações no comportamento das crianças, mantendo-se concentradas a brincar numa só área durante mais tempo e não divagando pelas restantes zonas. Ao nível das relações interpessoais, também se verificaram resultados positivos, não havendo tantas “brigas” e “disputas” pelo mesmo brinquedo, sendo incentivada a partilha dos materiais da sala entre o grupo.

Como foi referido anteriormente, a sala da creche é um local em que o espaço deve estar organizado de forma pensada, não esquecendo que se destina a um grupo de crianças com determinadas características. A partir do momento em que se conhece o grupo e o espaço disponível, deve organizar-se o ambiente de forma equilibrada, pelo que se deve ver o espaço como um elemento facilitador, porque influencia as aprendizagens, a curiosidade, a autonomia, a interação, entre outros aspetos, por isso, torna-se importante a sua organização ser pensada e estruturada para que faça parte dos aspetos que incrementam o desenvolvimento da criança.

Como responsáveis pela sala estavam uma educadora e uma auxiliar educativa. O horário de funcionamento da creche era das 7h30 às 11h, da parte da manhã, e das 15h às 19h, da parte da tarde, com uma hora de almoço das 11h30 às 12h30 e com duas horas de repouso, das 13h até às 15h. 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”. (Cardona,1999, p.133). O tempo estava organizado de forma a respeitar as necessidades e os interesses das crianças, sendo que as rotinas surgiam de forma natural ao longo do dia. As necessidades básicas como, por exemplo, os momentos de higiene, as refeições e o repouso eram sempre respeitadas, cumprindo os horários. As atividades orientadas, na maior parte das vezes, eram realizadas na parte da manhã, porque as crianças estavam mais dispostas e atentas para a sua realização. Para o final do dia, normalmente, ficavam as atividades livres, em que as crianças podiam decidir as atividades que queriam realizar.

Esta decisão pareceu adequada ao grupo, uma vez que a estagiária constatou que as atividades orientadas não resultavam no período da tarde, em ocasiões que foi necessário prolongar as atividades planificadas para a manhã, pois as crianças já se encontravam cansadas, excitadas por estar na hora de voltar a encontrar os pais e, por conseguinte, não mostravam interesse nem conseguiam estar concentradas.

Quadro 3: Organização das rotinas em contexto de Creche

Horário	Rotinas
7h30 - 9h15	Acolhimento
9h30-11h00	Preenchimento do mapa de presenças História/Conversa Atividades orientadas/livres
11h00	Higiene
11h30	Almoço

12h30	Higiene
13h00	Repouso
15h00	Acordar da sesta Higiene
15h30 - 16h00	Lanche
16h00	Higiene
16h30-19h00	Atividades orientadas/livres Entrega das crianças

Fonte: Elaborado com base no Projeto Pedagógico da sala

4.2. Caracterização do grupo

O estágio em contexto de creche foi realizado numa IPSS em Almeirim, no período de tempo entre 17 de novembro e 18 de dezembro de 2015, com um grupo de 15 crianças entre os 24 e os 36 meses.

Quadro 4: Caracterização do grupo de Creche

	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
24-36 meses	9 meninas	6 meninos	15 crianças
Frequência anterior	5 meninas	5 meninos	10 crianças

O grupo em questão era constituído por 15 crianças entre os 24 e os 36 meses, 9 das quais do género feminino e 6 do género masculino. A maior parte das crianças transitou da sala dos 12-24 meses da instituição, sendo que apenas 5 crianças foram recebidas do exterior e apenas uma delas tinha frequentado outra instituição antes de ingressar nesta.

Como já foi referido, a maior parte das crianças já tinham frequentado a instituição anteriormente, pela que a sua adaptação a uma nova sala foi fácil e as restantes crianças também mostraram uma boa adaptação ao espaço, ao grupo e à equipa pedagógica.

Outro fator que facilitou a integração das crianças da sala de 12-24 meses à sua nova sala foi o facto de a educadora e o grupo serem os mesmos. Em relação à nacionalidade das crianças, a maioria era portuguesa, existindo apenas duas meninas romenas. No entanto, a adaptação das meninas de nacionalidade romena não foi complicada, pois estavam habituadas a falar as duas línguas (romeno e português) no seu dia a dia.

Importa, neste momento, recordar os estádios de Piaget (1972) para melhor entender o desenvolvimento das crianças do grupo. Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em 3 estádios e um período de transição, os quais devem ser tidos em conta como um ponto de referência e nunca como algo exato, uma vez que o desenvolvimento de cada criança está dependente de um conjunto de fatores que varia de criança para criança, como, por exemplo, o meio em que está inserida. No entanto, qualquer criança passa pelos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, respeitando sempre a mesma ordem, sendo que a idade com que passam por determinado estádio pode variar de criança para criança. Devemos ter em atenção o desenvolvimento das crianças nestas idades porque

[a] cada estágio corresponde características momentâneas e secundárias que são modificadas pelo desenvolvimento interior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui [...] uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (Piaget, 1972, p.83).

Piaget (2003) acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorria por meio de uma orientação cognitivo-construtivista, isto é, os conhecimentos eram adquiridos através da interação de um indivíduo com o meio que o rodeia e os conhecimentos já adquiridos serviam como suporte para novas aprendizagens.

O primeiro estádio, o estádio sensório-motor (do nascimento até aos 2 anos), é conhecido como o estádio da inteligência prática, quando a criança começa a aprender a coordenar as suas capacidades sensoriais e motoras. É nesta fase que a criança adota comportamentos do tipo experimental, é a partir da experiência que aprende. Entre o primeiro e o segundo estádio, Piaget (2003) definiu um período de transição a que deu o nome de período pré-operatório (dos 2 aos 7-8 anos), em que o grande marco é a emergência da linguagem, o que leva ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança. A este respeito, Piaget (2003, p.19) refere que “[a] inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem”. Ainda segundo o mesmo autor (Piaget, 2003), é nesta idade que a criança ignora a existência de outras perspetivas ou tem dificuldades em perceber o ponto de vista do outro. Tal egocentrismo leva a que a criança não goste de partilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças. A respeito do egocentrismo, Papalia (2001, p.316) refere que “o egocentrismo é uma forma de centração: Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros”. Também é neste período que se desenvolve a capacidade de utilizar símbolos, desenhos e palavras para representar ou exprimir algo. Nesta fase, a criança ainda tem dificuldade em compreender o conceito de reversibilidade. No entanto, apresenta a capacidade de se questionar acerca do mundo que a rodeia.

Neste caso, o grupo inseria-se no estágio sensório-motor (0-2 anos) e no estágio pré-operatório (2 aos 7-8 anos), dado que, até ao mês de dezembro, todas as crianças teriam já 36 meses e eram visíveis características destes dois marcos do desenvolvimento nas crianças, apesar de haver variações de criança para criança. As características do estágio sensório-motor mais evidentes eram o desenvolvimento das capacidades a nível sensorial e motor das crianças, ainda que existissem algumas dificuldades, principalmente a nível motor, mas também se verificavam progressos a este nível, dia após dia, assim como também se verificava um progresso na capacidade de resolver pequenos problemas (Piaget, 2003).

No que respeita ao estágio pré-operatório, o grupo já conseguia expressar-se por meio da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Todavia, as crianças tinham dificuldade em ver para além do seu próprio “eu”, revelando ainda algum egocentrismo, sobretudo a nível social (Piaget, 2003). De um modo geral, era um grupo muito ativo e energético, com interesse e atenção em relação ao que se passava ao seu redor, com muita curiosidade em explorar o espaço e os materiais, demonstrando uma maior preferência pela área das artes plásticas.

No entanto, como já foi referido, o ponto menos forte do grupo estava relacionado com a área do desenvolvimento pessoal e social, pois o grupo era um pouco conflituoso, existindo dificuldades na interação com os pares e na gestão de conflitos e problemas. Em situações de briga, a estagiária adotou uma atitude positiva, pelo que não castigava as crianças pelo seu “mau comportamento”, mas desempenhava o papel de mediadora e fazia as crianças entenderem que não agiram da melhor forma, levando-as a colocarem-se no lugar do outro. Desta forma, as crianças aprenderam que existem limites e que o que pode ser agradável para si pode não ser para o outro, ou pode até mesmo prejudicar o outro.

4.3. Objetivos principais do Plano Anual de Atividades e do Projeto destinados ao grupo

As atividades do Plano Anual de Atividades estavam todas enquadradas no tema do Projeto da Instituição, “Crescer com o Coração”, mas não existia uma ordem específica para abordar os temas definidos. Os temas escolhidos pela equipa de educadoras foram os seguintes: os animais; as cores; a natureza e as estações do ano; os dias festivos; a alimentação; o corpo humano; a família e as formas geométricas básicas. Estes temas foram apresentados e explorados com recurso a várias formas de expressão, de acordo com os interesses das crianças. Todas estas informações tinham como base o projeto educativo da educadora, pois não nos foram facultados mais documentos.

4.4. Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Durante a licenciatura em Educação Básica, foram realizados alguns estágios em diferentes contextos, mas, para a estagiária, esta foi a primeira vez que estagiou em contexto

de Creche. Sendo um estágio de curta duração (24 dias), em que apenas 3 dias eram de observação, o projeto de intervenção da estagiária foi elaborado com base nos conhecimentos que levou da licenciatura acerca desta faixa etária, na observação do grupo e nas conversas informais com a educadora cooperante. As conversas informais com a educadora cooperante foram, sem dúvida, o elemento de maior importância que permitiu dar início ao projeto, visto que o tempo para conhecer o grupo, elaborar o projeto e pô-lo em prática era reduzido.

“Crescer e Brincar a Partilhar” foi o nome de um projeto pensado pela estagiária e pelo seu par de estágio, destinado a 15 crianças entre os 24 e os 36 meses, em que ainda era muito evidente a fase do egocentrismo, uma vez que as crianças se focavam muito no seu “eu” e tinham dificuldade em partilhar os brinquedos, respeitar a vez do outro, resolver conflitos (pedir desculpa ao outro e desculpar o outro, por exemplo) (Tourrette & Guidetti, 2009).

Assim, descobertos os interesses e as necessidades das crianças do grupo, chegou-se ao tema “Crescer e Brincar a Partilhar”, na linha do preconizado por Hohmann e Weikart: “[b]rincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível” (2004, p.87) e previsto na Declaração Universal dos Direitos das Crianças: “[reconhece-se] à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e a[-]tividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989-1990, p.22). Ainda no referente à legislação internacional, será pertinente mencionar que a Convenção sobre os Direitos da Criança¹, inquestionavelmente uma das legislações mais importantes relativamente à proteção dos direitos da criança, foi adotada por unanimidade pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal menos de um ano depois. Do conjunto de membros das Nações Unidas, apenas os Estados Unidos da América e a Somália ainda não ratificaram a convenção. Neste enquadramento, Portugal é líder mundial nesse campo, sendo de destacar que “[u]m estudo realizado pela *KidsRights*², onde foram analisados 165 países, revela que Portugal é o líder mundial na proteção dos direitos das crianças”, sendo que “[a] posição no topo de Portugal é justificada pelos bons resultados nos campos da legislação infantil, saúde e educação”³ (SOL, 2017, s.p.).

Chegou-se à conclusão de que o grupo tinha muita curiosidade em experimentar novas brincadeiras, novos materiais, em descobrir como as coisas funcionam, mas com muita dificuldade na questão da partilha, no respeito pelo outro e nos aspetos relacionados com a área de desenvolvimento pessoal e social. Como já vimos anteriormente, estas dificuldades são características da fase do egocentrismo ainda muito presente no grupo. É normal nestas idades existirem dificuldades nas relações sociais, sendo que a criança ainda só considera relacionar-se com a família, alguns adultos (nomeadamente os adultos da equipa pedagógica da sua Creche) e algumas crianças, isto de forma muito centrada no seu “eu”, não sendo

¹ Cf. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

² Organização não-governamental internacional que promove a observância dos direitos da criança. Cf. <https://kidsrights.org/about-kidsrights> (em inglês)

³ Cf. <https://sol.sapo.pt/artigo/568925/portugal-e-lider-mundial-na-defesa-das-criancas>

capaz de se colocar no lugar do outro e de perceber que todas as pessoas são diferentes, tal como são os seus gostos e preferências. Independentemente de se interessar pela relação com outras crianças, a relação da criança com outras crianças nesta fase não passa por partilhar o momento, a brincadeira e os materiais, passa apenas pelo simples facto de estar junto das outras crianças (Rappaport, Davis & Fiori, 1981).

O projeto visava proporcionar momentos e atividades em torno dos aspetos relacionados com a área do desenvolvimento pessoal e social, não esquecendo todas as outras áreas. A área do desenvolvimento pessoal e social é uma área com objetivos e conteúdos específicos, mas uma das características mais interessantes que apresenta é a sua transversalidade, manifestando-se em todo o trabalho realizado na educação pré-escolar. Esta área integra a Educação para a Cidadania, que visa o respeito pelo outro, a igualdade, a partilha, a construção do “eu” e, conseqüentemente, o saber viver em sociedade (Cardona, *et al*, 2015). 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) De facto, a “[...] crescente diversidade na escola e na sociedade, o direito de todas as crianças ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades [...]” (Araújo, 2008, p.11) são alguns dos motivos pelos quais é importante abordar a Educação para a Cidadania desde o Jardim de infância. Desta forma, deve ter-se em conta a importância do papel que desempenha o Jardim de infância na educação para a cidadania, uma vez que

[...] formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efe[-]tiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007, p.13).

Com o objetivo de levar o grupo a envolver-se no projeto, foi escolhido o tema “Animais”, pois era um tema que cativava as crianças em particular. Este tema é frequentemente abordado na Educação Pré-Escolar, dado que, desde cedo, as crianças têm contacto direto com diferentes animais, quer na sua representação real (através do contacto e observação direta de animais ou fotos/vídeos dos mesmos) ou na representação através de ilustrações e de brinquedos.

Quando falamos em ilustrações e brinquedos, devemos ter em conta que, por norma, não são reproduções da realidade. Na maior parte das vezes, assistimos à transformação de animais em que lhes são atribuídas características humanas. Desde a sua cor, corpo, forma de locomoção, *habitat* natural, tudo é uma fantasia que chega ao ponto de colocar vestimentas aos animais. E são estas representações que mais prevalecem no dia a dia das crianças,

nomeadamente através dos seus brinquedos, desenhos animados, vestuário e acessórios. Isto acontece porque o ser humano sente, desde cedo, um grande interesse pelos seres vivos que o rodeiam. Ainda assim, a criança pode reagir de modo diferente, consoante o animal que vê e isso também é fruto da imagem que cria dos diversos animais, com base nas representações a que teve acesso.

Por exemplo, ao ver/ouvir a história do “Capuchinho Vermelho”, a criança poderá associar o lobo a um animal mau que lhe provoca medo, dado o enredo da história. Pode dizer-se que é desta forma que surgem as preferências das crianças relativamente aos grupos de animais. Os preferidos das crianças são os animais domésticos e os animais da savana e é fácil perceber o porquê, uma vez que muitas crianças têm animais domésticos em casa e vêem frequentemente desenhos animados onde é comum a presença de animais da savana.

Como tal, a Literatura para a Infância também dá grande enfoque aos “Animais da Quinta” que, normalmente, são descritos como animais felizes que passeiam por prados verdejantes numa quinta em que o dia começa com o cantar do galo todos os dias. E os “Animais da Savana” estão também muito presentes nos livros para crianças, pelo fácil acesso que hoje existe a eles nos Jardins Zoológicos. Ao escolher este tema, o/a educador/a deve ter atenção a forma como vai abordá-lo com as crianças, para que não formem ideias erradas e estereotipadas acerca dos animais, por isso, deve diversificar-se a escolha dos animais que se quer apresentar ao grupo e fazer a escolha de forma consciente. Deste modo, o/a educador/a deve dar preferência a representações reais dos animais, podendo introduzir na sala um animal para que as crianças sejam envolvidas nos cuidados do mesmo, devendo procurar abordar diferentes espécies, promover o contacto com animais do meio envolvente e proporcionar o contacto com os animais de que as crianças têm medo ou não gostam, que muitas vezes é infundado. (Almeida, 2007)

O projeto foi dinamizado na sala e no ginásio, mediante planificações semanais das atividades (Anexo C). Apesar de já ter elaborado várias planificações, esta foi a primeira vez que a estagiária teve de planificar semanalmente, dado que o estágio foi realizado a pares e cada semana intervinha apenas um dos elementos, de forma intercalada. Nem sempre foi fácil gerir o tempo de cada atividade, pois algumas atividades ocupavam um período de tempo superior ao que estava planeado.

No entanto, conforme a estagiária se foi apercebendo disso, foi reajustando as suas planificações, não planeando tantas atividades para o mesmo dia e, no caso de não ser possível terminar alguma das atividades estipuladas para determinado dia, prolongar-se-ia para o dia seguinte, procurando dar tempo ao grupo de usufruir da experiência. Por conseguinte, a qualidade das experiências proporcionadas às crianças passou a ser uma prioridade para a estagiária, quando verificou que o tempo em Creche “voa”, uma vez que os momentos da rotina diária (higiene, alimentação, descanso) de crianças de tão tenra idade absorvem grande parte do tempo que passam na instituição.

4.5. Exemplo de duas situações pedagógico-didáticas no estágio em contexto de Creche

As atividades selecionadas foram uma caça ao tesouro das personagens da história “O Tigre que não gostava de partilhar” (Anexo D), a qual havia sido explorada com as crianças anteriormente, e um percurso de arcos e túneis (Anexo D). Ambas as atividades foram realizadas no dia 25 de novembro de 2015, no ginásio.

Inicialmente, as atividades tinham sido pensadas para grupos de 5 crianças. No entanto, na primeira atividade, verificou-se que algumas crianças, principalmente as mais novas, ficavam apáticas, sem saber o que fazer, pelo que reformulámos a questão do número de participantes e decidiu-se que seria mais funcional realizar as atividades com todo o grupo ao mesmo tempo. Deste modo, a estagiária sentiu uma melhoria ao ver que as crianças mais velhas estavam a ajudar as mais novas e vice-versa, demonstrando um maior interesse, confiança e curiosidade. Na atividade da caça ao tesouro, verificou-se que a entreaajuda e a cooperação entre os pares foram a chave para o sucesso, o que representou o atingir de alguns dos objetivos principais para uma atividade realizada por todo o grupo em simultâneo, como se pode verificar no Quadro 5.

Quadro 5: Áreas de Conteúdo da Atividade “Caça ao tesouro”

Áreas de conteúdo	
Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação
<ul style="list-style-type: none">• Objetivos:<ul style="list-style-type: none">○ Revelar confiança em experimentar atividades novas;○ Aceitar algumas frustrações e insucessos (perder o jogo, dificuldade em realizar determinadas tarefas, sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar);○ Colaborar em atividades de pequeno e de grande grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Domínio da Educação Física <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Explorar livremente o espaço, os movimentos e os materiais;○ Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

Fonte: Elaboração própria com base nas OCEPE

Por último, na segunda atividade, no percurso com arcos e túneis, decidimos trabalhar algumas noções espaciais, procurando estabelecer uma transversalidade entre a expressão motora e o conhecimento do mundo, como se pode verificar no Quadro 6. Foram trabalhados conceitos como “dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “ao lado de”, “à esquerda” e “à direita”.

Algumas crianças, principalmente as mais novas, tiveram algumas dificuldades, nomeadamente em relação às noções espaciais e ao saltar de arco em arco. Mas, com a ajuda de todo o grupo, os desafios foram superados, tendo as crianças solicitado o auxílio de um colega sempre que necessário.

Quadro 6: Áreas de Conteúdo da Atividade “Percurso com arcos e túneis”

Áreas de conteúdo	
Expressão e Comunicação	Conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Física Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cooperar em situações de jogo, seguindo instruções ou regras; ○ Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como, por exemplo, correr, saltar, saltar a pés juntos e saltar sobre obstáculos e rastejar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem às ciências Objetivo: <p style="margin-left: 40px;">Dominar as noções espaciais “dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “ao lado de”, “à esquerda”, “à direita” na prática.</p>

Fonte: Elaboração própria com base nas OCEPE

5. Prática de Educação em Jardim de Infância – contexto da sala dos 3-6 anos

É importante começar por referir que a estagiária realizou dois estágios em contexto de Jardim de Infância na mesma instituição, com a mesma educadora cooperante, na mesma sala e com a maior parte das crianças do grupo nos dois períodos de estágio. O primeiro estágio decorreu entre 19 de abril e 19 de maio de 2016 (ano letivo 2015/2016) e o segundo estágio aconteceu entre 15 de novembro de 2016 e 10 de fevereiro de 2017 (ano letivo 2016/2017). Como já foi referido, grande parte das crianças com que a estagiária trabalhou no primeiro estágio continuaram a acompanhá-la no segundo estágio em Jardim de Infância e último do seu Mestrado.

5.1. Organização do ambiente educativo e da sala (ano letivo 2015/2016 e ano letivo 2016/2017)

Como referido acima, no caso do estágio em contexto de Jardim de Infância, a estagiária realizou os dois estágios na mesma instituição, com a mesma educadora cooperante, na mesma sala e com a maior parte das crianças do grupo nos dois períodos de estágio.

A sala (Anexo B) em que a estagiária trabalhou em ambos os estágios era uma sala ampla, com muita luminosidade natural, dividida nas seguintes áreas de interesse: Área do Tapete (área de reunião do grande grupo), Área da Casinha, Área da Expressão Plástica, Área da Modelagem, Área da Garagem, Área de Construção, Área da Biblioteca e Quadro Magnético, Área da Música, Área dos Jogos de Mesa e Área do Computador. Apesar de existir esta divisão do espaço, a Educadora Cooperante estava aberta às sugestões das crianças e atenta às suas necessidades, pelo que ia alterando ou acrescentando áreas quando necessário. Esta flexibilidade vai ao encontro do preconizado por Júlia Oliveira-Formosinho (2011, p.12) que considera que “[a] sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização”. As áreas e os respetivos materiais estavam organizadas de forma a proporcionar autonomia, conforto e segurança às crianças.

No entanto, o facto de a garagem e de o quadro a giz coexistirem no mesmo espaço não era benéfico para qualquer uma das áreas. Foi possível observar que, quando estavam crianças nas duas áreas em simultâneo, era difícil gerir o espaço, pois as crianças que estavam no quadro a giz quase não se conseguiam mexer e quem estava na garagem ficava com um espaço muito reduzido para as suas brincadeiras, visto que grande parte do espaço estava ocupado por duas ou mais crianças de pé a desenhar. A única forma de contornar esta situação era ter menos crianças por área ou usar uma área de cada vez, visto que se refletiu sobre a organização da sala e se chegou à conclusão de que não havia alternativa, dado que as outras áreas estavam organizadas por motivos de iluminação natural (maior proximidade das janelas), impacte no próprio comportamento das crianças e proximidade do lavatório, no caso das Artes Plásticas. Apesar de não existir uma alternativa no momento não quer dizer que, ao longo do ano letivo, a organização do espaço não pudesse ser alterada, até porque os interesses das crianças se vão alterando com o passar do tempo e as áreas que se encontravam definidas no momento poderiam não vir a fazer sentido num futuro próximo.

Contudo, a sala estava bem organizada e isso refletia-se de forma bem visível no comportamento do grupo. Logo pela manhã, ao entrar na sala, podíamos observar as crianças a escolherem de forma individual ou em grupo qual área iriam explorar, revelando grande autonomia na escolha e no seu desempenho. De facto, a organização do espaço deve constituir a “primeira forma de intervenção do/a educador/a” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.12), devendo tomar em consideração os interesses do grupo, ser esteticamente agradável, dar primazia à segurança e promover a autonomia das crianças. Um dos aspetos que a estagiária considerou relevante neste Jardim de Infância foi o facto de o espaço exterior ser tão profícuo em materiais e possibilitar experiências muito diversificadas às crianças. O espaço exterior apresentava-se com um espaço ajardinado, com algumas áreas cimentadas e, tal como na sala, também se distinguiam algumas áreas, tais como a cozinha (onde podiam

fazer os seus “cozinhados” com ervas, pedras, plantas, pauzinhos, terra, todos os elementos da natureza que encontrassem), a piscina com areia para construções, o túnel, o cesto de basquetebol, as casinhas, o triciclo e o cabeleireiro. Um olhar mais atento para o espaço exterior e para o que nele acontecia diariamente confirmou que o espaço pedagógico não tem de ser e não deve ser confinado às quatro paredes da sala. Claro que, sendo este o espaço onde ocorre a maior parte das atividades livres, vão surgindo sempre novas áreas definidas pelas crianças que, muitas vezes, duram só uma manhã, um dia, uma semana ou podem “ir ficando” até fazer sentido.

Este era um espaço que assumia também um importante papel nas aprendizagens das crianças, pois possibilitava a exploração de diferentes materiais, muitas vezes objetos velhos e usados, elementos da Natureza, pequenos animais, etc.. Tal como Laura Malavasi e Beatrice Vitali referem, “[e]scolher objetos que têm história, diferentes, desconhecidos às crianças, objetos que nos questionam, que exigem um esforço para serem entendidos e interpretados significa oferecer às crianças situações que requerem novos gestos, movimentos, engenhos” (Malavasi & Vitali, 2015, s.p.). Sem dúvida que o facto de o espaço exterior deste Jardim de Infância ser muito rico em materiais e experiências que podia proporcionar era uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O espaço exterior permitia realizar muitas das atividades que se realizavam no interior da instituição, mas também complementava esse trabalho, pois oferecia experiências, sensações e desafios que em sala não se conseguia replicar. O brincar ao ar livre permite à criança ser autónoma e ter mais espontaneidade nas suas brincadeiras, uma vez que pode criar os seus próprios jogos e os seus próprios brinquedos, movimentando-se pelo espaço de forma livre. Como tal, permite desenvolver as competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, usufruindo da Natureza e dos seus elementos, que colocam diversos desafios às crianças, como, por exemplo, conseguir equilibrar-se em cima de um tronco, ter confiança e coragem para trepar a uma árvore, ter noção do que pode ou não representar uma situação de perigo, ou criar uma brincadeira através do que o meio lhe fornece. (Bento, 2015)

As mesmas atividades que se realizam na sala, muitas vezes, podem ser realizadas no espaço exterior e, neste caso em particular, o Jardim de Infância localizava-se numa vila ainda muito ligada às tradições rurais, com muito campo ao seu redor, o que permitia às crianças explorar materiais não estruturados num ambiente estimulante. Como a Educadora Maria José Vale refere na sua reflexão acerca da prática, é importante proporcionar

“[...] às crianças espaços de brincadeira menos estruturados, com uma “vigilância escondida”, onde estas podem explorar materiais “sem uso”, reutilizar objetos, construir e reconstruir cenários diversos, liderar processos, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais, aprender o que muitas vezes a intencionalidade educativa/pedagógica não consegue abarcar” (2013, p.12).

A propósito da organização do tempo, neste Jardim de Infância, as crianças começavam a manhã com um período de tempo em que podiam explorar as áreas livremente, em pequenos grupos, para que todas as crianças desfrutassem da atividade o mais possível. Enquanto isso, muitas vezes decorriam atividades orientadas com um pequeno grupo, nomeadamente atividades relacionadas com a área das ciências e da matemática com as crianças mais velhas, por serem atividades que requeriam mais concentração da parte do grupo.

A partir das 9 horas da manhã, iniciava-se o acolhimento com algumas canções, lengalengas, preenchimento de quadros de presenças e condições meteorológicas e o planeamento do dia com todo o grupo. De seguida, as crianças lanchavam e passavam algum tempo no recreio, onde podiam realizar atividades livres. Após o lanche da manhã, as crianças voltavam para a sala, onde realizavam atividades orientadas e, ainda antes da hora de almoço, o grupo reunia-se na área de acolhimento para ouvir uma história e/ou falar sobre o trabalho desenvolvido até ao momento. E, por fim, no período da tarde, as atividades desenvolvidas focavam-se maioritariamente no trabalho individual, procurando identificar e ultrapassar as dificuldades de cada criança. A organização do espaço e do tempo estava bem definida e implementada, verificando-se que as crianças eram autónomas na escolha e desempenho nas atividades. Segundo Cardona (1999), o tempo e o espaço neste contexto não se podem organizar separadamente, uma vez que um influencia o outro. Assim, a conjugação equilibrada dos dois permite que a criança se aperceba da divisão do espaço e localize facilmente os materiais, tendo noção de que o seu dia se reparte em vários momentos. Desta forma, ao tornarmos a criança consciente da organização do espaço e do tempo da sala, permitimos que tenha uma maior autonomia, que não esteja tão dependente do adulto. Por fim, ao analisarmos a organização do tempo e do espaço pedagógico, podemos verificar que variam de instituição para instituição, consoante a própria localização, o grupo de crianças, a equipa pedagógica, o espaço e os materiais disponíveis. Desta forma, há que ter em consideração que o tempo e o espaço se inter-relacionam quando se pensa na organização do ambiente educativo. (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011)

Quadro 7: Organização das rotinas em contexto de Jardim de Infância

Horário	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9h00-9h00	Acolhimento em grande grupo: preenchimento de elementos de pilotagem / conversas com as crianças/ planificação do dia				
9h30-10h00	Dinamização de projetos (em grupo ou	- Dinamização de projetos (em grupo ou	Expressão físico-motora	Sessão de música	Dinamização de projetos (em grupo ou individuais)

	individuais)	individuais) - Sessão de dramatização			
10h00-10h45	Higiene, Lanche e Recreio				
10h45-12h00	Atividades orientadas (pequenos grupos): Matemática; Língua Falada/Escreta; Plástica/Gráfica; Expressão Musical; Jogos; etc. e/ou atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual ou em pequeno grupo) e/ou continuação de trabalhos.				
12h00-13h15	Higiene, Almoço e Recreio				
13h15-15h00	Dinamização de projetos / temas e/ou atividades orientadas (pequenos grupos): Matemática; Língua Falada/Escreta; Plástica/Gráfica; Expressão Musical; Jogos; etc. e/ou atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual/pequeno grupo).			- Requisição de livros para ler em casa - Organização/ Avaliação dos trabalhos realizados (portefólios)	
15h00-15h15	Avaliação do dia (grande grupo)			-Avaliação da semana	

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto Pedagógico da sala

5.2. Objetivos principais do Plano Anual de Atividades e do Projeto destinados aos grupos (Ano letivo 2015/2016 e Ano letivo de 2016/2017)

No início de cada ano letivo, a educadora procedia a uma caracterização inicial (diagnóstico) da situação educativa em que se ia desenvolver a sua ação. Recolhia informação, através da observação, registo e documentação, sobre as características de cada criança, do grupo e do contexto em que se inseria, para definir as suas intenções de trabalho e proceder à elaboração do Plano de Grupo (PG), que orientaria a ação e que seria avaliado e reformulado sempre que se justificasse. O PG era tecido em sintonia com o Projeto Educativo do Agrupamento e tinha como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

De forma fundamentada e intencional e na base que considerava mais adequada a educadora delineava a planificação (diária, semanal, mensal, anual, por projetos, ...) para o grupo, tendo em conta a criação de oportunidades que promovessem uma abordagem

estruturada e integral das diferentes áreas de conteúdo, prevendo propostas abrangentes e significativas, com a preocupação de dar resposta a todas as crianças. As metodologias, as estratégias e as atividades eram planeadas pela educadora, tendo sempre presente a avaliação do desempenho das crianças e do impacto sobre as aprendizagens que estavam a realizar. Sendo apologista da Pedagogia-em-Participação, a Educadora planificava a sua intervenção consoante as necessidades e os interesses das crianças. Esta perspetiva pedagógica inclui as crianças no planeamento das atividades, tendo em consideração que as crianças são capazes de pensar acerca daquilo que gostam, de planear o que querem e como querem fazer e de aprender com a experiência, permitindo, ainda, uma reflexão e avaliação com as crianças acerca do trabalho desenvolvido (Oliveira-Formosinho & Gamboa, 2011). Assim, o Plano de Grupo ia sendo implementado e melhorado através do planeamento, da avaliação, da organização do ambiente educativo e da evolução dos progressos de aprendizagem das crianças. A sua estrutura era a constante na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007⁴, sendo este procedimento igual para todo o Agrupamento.

O Plano Anual de Atividades (PAA) era um documento elaborado com as previsões das atividades que implicassem saídas das crianças ou entrada de pessoas no recinto do estabelecimento de ensino. Este PAA era concebido no final de cada ano letivo para ser implementado no ano seguinte, implicando marcações de visitas de estudo, de espetáculos, articulação entre ciclos, parcerias, não esquecendo que o mesmo era passível ser alterado consoante as necessidades e os interesses das crianças. Todas as atividades eram inseridas numa plataforma do Agrupamento – GARE. Nesta plataforma GARE, as educadoras lançavam as atividades com uma série de formalidades e também aí faziam a avaliação e inseriam todos os documentos inerentes a essa ação. As atividades eram verificadas e aprovadas, primeiro pela coordenadora do pré-escolar/primeiro ciclo e, depois, pela Diretora do Agrupamento. O PAA do Jardim de Infância estava inserido no Plano Anual de Atividades do Agrupamento e havia uma equipa no Agrupamento que tratava os dados da GARE e dava o retorno à comunidade, para reflexão e melhoramento.

5.3. Caracterização do grupo (Ano letivo 2015/2016)

O grupo era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, das quais 9 do género feminino e 11 do género masculino. A frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez estavam 5 crianças de 3 anos. O grupo era composto por 6 crianças com 4 anos, as quais frequentavam a instituição pela segunda vez. Havia uma criança com 5 anos que frequentava o Jardim de Infância pela segunda vez e 4 crianças que o frequentavam pela terceira vez. 4 crianças de 6 anos frequentavam o Jardim de Infância pela quarta vez

⁴ Cf. http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

com inscrição condicional, visto que a educadora achava que ainda não estavam preparadas para ir para o primeiro ciclo e propunha aos pais que as deixassem mais um ano no Jardim de Infância.

É importante será, ainda, referir que uma das crianças de 4 anos do género masculino era uma criança com necessidades educativas especiais que apresentava características do espectro do autismo, tais como um “[a]traso global de desenvolvimento com incidências nas áreas da linguagem/expressão oral com algumas particularidades a nível de contacto/relacionamento social” (com base no relatório médico). Esta criança tinha o apoio de uma Terapeuta da Fala e de uma Terapeuta Ocupacional uma vez por semana no Hospital. É muito importante que as crianças com NEE tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as suas capacidades, com mais ou menos limitações. Assim,

os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial funcionamento biopsicossocial (D.L. n.º 3/2008⁵)

Quadro 8: Caracterização do grupo de Jardim de Infância (Ano letivo 2015/2016)

Idade	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
3 anos	2 meninas	3 meninos	5 crianças
4 anos	3 meninas	3 meninos	6 crianças
5 anos	2 meninas	3 meninos	5 crianças
6 anos	2 meninas	2 meninos	4 crianças
Totais	9 meninas	11 meninos	20 crianças
Frequência anterior: 19 crianças			

Ao analisar o Quadro 8, pode verificar-se que era um grupo que abrangia as várias faixas etárias de forma equilibrada. Existia um número considerável de crianças com 5 e 6

⁵ Cf.

https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/71135788/201704121148/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_dr_efrontofficeportlet_rp=indice

anos e isso revelou-se importante, na medida em que estas crianças mais velhas colaboravam com as mais novas de 3 e 4 anos, ajudando-as nas tarefas em que apresentavam mais dificuldades ou receio. Como tal, tendo em conta que o grupo era heterogéneo no que diz respeito às idades, podiam verificar-se diferenças em termos de competências adquiridas.

Com base nos estádios de desenvolvimento de Piaget, este grupo apresentava características sobretudo do período pré-operatório (2 aos 7-8 anos), mas também ainda apresentava algumas características bem vincadas do estágio sensório-motor (0-2 anos). Relativamente ao período pré-operatório, o grupo em geral já tinha adquirido a função semiótica e simbólica que significam a capacidade de se expressar através da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. O raciocínio das crianças era sobretudo intuitivo e egocêntrico, não discutindo ideias com os seus pares. Esse egocentrismo também se verificava na relação social com os pares, sendo que algumas crianças não gostavam de partilhar nem brincadeiras, nem brinquedos (Piaget, 2003). A gestão dos conflitos entre os pares era, sem dúvida, uma das maiores dificuldades e a mais evidente, pelo que havia urgência em trabalhar com o grupo a Área da Formação Pessoal e Social. Algumas crianças também apresentavam dificuldades na linguagem verbal, pelo que eram acompanhadas por uma Terapeuta da Fala.

Contudo, o grupo mostrava-se muito interessado nas atividades propostas, em particular nas atividades relacionadas com o Domínio da Educação Artística. Este era também o domínio que despertava nas crianças a vontade própria de realizar pequenos teatros de fantoches, pinturas ou desenhos livres.

5.3.1. Planeamento e operacionalização da atividade educativa (Ano letivo 2015/2016)

No âmbito do planeamento da atividade educativa, foi elaborado um Projeto de Intervenção com base no Projeto Educativo do Agrupamento, no Projeto Curricular do Agrupamento e no Plano de Turma e, ainda, com base nas conversas informais com a Educadora Cooperante, que tão bem conhecia o grupo a que se destinava o Projeto em questão, alertando para as suas necessidades e para os seus interesses. Assim nasceu o Projeto de Intervenção “Brincar ao sabor do vento...”, em que se pretendia privilegiar o Brincar, um meio de aprendizagem, visto que, de forma lúdica, se podem abordar saberes das diversas áreas do desenvolvimento e aprendizagem da Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016). Para além do enfoque que o Brincar tinha neste Projeto, também se procurava dar uma maior atenção à forma como as crianças se relacionavam umas com as outras, procurando fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas face às relações sociais. Esta foi, sem dúvida, uma das maiores preocupações ao longo da elaboração do Projeto, dado que, em momentos de observação das brincadeiras das crianças e também em conversa com a Educadora, era notória a dificuldade que o grupo tinha no campo das relações. Foram

constantemente observadas várias brigas e disputas pelo mesmo brinquedo, situações em que um grupo de crianças não aceitava que outra criança em particular fizesse parte das suas brincadeiras, disputas essas que perturbavam um momento que devia ser de partilha e de diversão para o grupo.

O título “Brincar ao sabor do vento...” remete para o facto de este Projeto procurar ir ao encontro dos interesses e sugestões diárias das crianças, reconhecendo a sua importância no processo educativo, “[..] o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (OCEPE, 2016, p. 9). Este foi sobretudo um Projeto de Formação para a Cidadania em que se contemplou a Área da Formação Pessoal e Social que é uma área transversal a todas as outras e que reconhece o valor dos conhecimentos e dos interesses da criança num processo educativo em que a criança se relaciona com o outro e com o meio que a rodeia, o que a leva a formar a sua identidade. Como refere Vasconcelos (2007, p.13):

O jardim[-]de[-]infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efe[-]tiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.

Com base nas informações referidas anteriormente, decidiu-se que seria interessante dar enfoque aos Contos e às Brincadeiras no Exterior. Desta forma, foram realizadas planificações semanais (Anexo E), em que se procurava uma abordagem das diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o grupo a que se destinavam.

5.3.2. Exemplo de duas situações pedagógico-didáticas no estágio em contexto de Jardim de Infância (Ano letivo 2015/2016)

Como primeiro exemplo de situação pedagógico-didática em contexto de Jardim de Infância, decidimos apresentar o Projeto que serviu de inspiração e mote para o tema deste Relatório. Foi atribuído ao Projeto o título “Estórias a giz”, uma vez que a ideia surgiu pela observação direta da estagiária de uma atividade livre em que duas crianças faziam um desenho no quadro a giz e debatiam uma estória para o mesmo.

Ao analisar o entusiasmo com que o par compunha a sua estória, a estagiária decidiu mostrar às restantes crianças do grupo o trabalho desenvolvido pelos colegas e sugeriu que seria interessante partilharem a mesma experiência. Apenas as crianças mais velhas se mostraram interessadas em participar na experiência de produção de estórias. No entanto, as crianças mais novas também foram envolvidas no Projeto, mas na fase de divulgação e de

avaliação final das estórias, feita com todo o grupo. Verificou-se que conhecer as estórias dos colegas era mais cativante para estas crianças do que produzir as suas próprias estórias. Consideramos que este facto talvez se deva à idade, talvez estas crianças ainda não se sentissem preparadas nem interessadas em desenvolver este tipo de atividade nesse momento, por isso decidimos respeitar o ritmo de cada criança e ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Após uma conversa com todo o grupo, em que a ideia do par foi muito bem aceite e suscitou nas restantes crianças o desejo de partilhar da mesma experiência, foi delineada uma estratégia para a elaboração deste Projeto, em que, num primeiro momento, a estagiária decidiu convidar duas crianças de modo aleatório para realizarem um desenho no quadro a giz e pensarem numa estória para o mesmo. Num segundo momento, a estagiária fez o registo fotográfico do processo criativo do desenho e o registo escrito do que as crianças contaram oralmente, completando este processo com um registo plástico/ ilustração da estória por parte das crianças, através da técnica de giz com leite. Pode dizer-se que, no geral, o grupo se envolveu de forma empenhada no Projeto, verificando-se um verdadeiro trabalho de equipa entre os pares. Uma das dificuldades sentidas foi a vergonha que algumas crianças sentiam no momento de contar a estória à estagiária, mas, nestes casos, o par revelou-se uma grande ajuda. Ao longo do processo de criação, foi possível observar o trabalho de equipa, a cooperação e a sintonia entre as crianças.

O segundo exemplo de situação pedagógico-didática, neste contexto, refere-se à atividade intitulada “Matemática com a Arca dos Tesouros da Natureza” (Anexo F). Esta atividade surgiu pelo facto de o grupo ter um interesse particular em brincar no exterior do Jardim de Infância, com elementos da Natureza que encontrava no recreio, a estes aspetos associámos a importância do Brincar e o Domínio da Matemática. Podemos adiantar que esta combinação resultou na perfeição, visto que conseguimos cativar o grupo do início ao fim da atividade. A atividade começou com uma conversa com o grupo acerca do conceito de “coleção” e discussão sobre a forma como seria repartida a Arca dos Tesouros da Natureza. Ficou decidido que a Arca seria dividida em três compartimentos, cada um deles para um elemento da Natureza diferente: Pedras, Paus e Folhas. De seguida, as crianças foram distribuídas por três grupos diferentes, os quais correspondiam aos três elementos escolhidos para a coleção, e foi feita uma recolha pelo recreio com os três grupos em simultâneo. Após esta situação de jogo/brincadeira, realizaram-se alguns exercícios matemáticos, recorrendo aos elementos naturais selecionados, nomeadamente a discussão de algumas das suas características (tipologia, tamanho, cor) e agrupar os elementos semelhantes.

Houve uma dificuldade que surgiu na procura pelos elementos naturais no recreio, a qual foi benéfica, pois veio contribuir para aquilo que se pretendia com este Projeto de Intervenção. O facto de um dos grupos ter alguma dificuldade a encontrar o seu elemento fez com que houvesse a necessidade de uma segunda ronda do jogo, em que se pediu aos outros

dois grupos que ajudassem na procura. Assim, verificou-se que nem todas as dificuldades são desfavoráveis, pois, neste caso, foi uma alavanca para trabalhar o conceito de entreajuda com o grupo.

5.4. Caracterização do grupo (Ano letivo 2016/2017)

O grupo tinha 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que muitas das crianças tinham pertencido ao grupo do ano letivo 2015/2016, caracterizado anteriormente, mas que, no caso, já se encontravam um ano mais velhas.

Quadro 9: Caracterização do grupo de Jardim de Infância (Ano letivo 2016/2017)

Idade	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
3 anos	0	3 meninos	3 crianças
4 anos	3 meninas	4 meninos	7 crianças
5 anos	3 meninas	4 meninos	7 crianças
6 anos	0	1 menino	1 criança
Total	6 meninas	12 meninos	18 crianças
Frequência anterior: 10 crianças			

As três crianças de três anos frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez e as sete crianças de quatro anos frequentavam-no pela segunda vez. Já com cinco anos havia apenas uma criança que frequentava o Jardim de Infância pela primeira vez, as restantes frequentavam-no pela terceira vez. E com seis anos existia uma criança que frequentava o Jardim de Infância pela quarta vez com inscrição condicional, pelo facto de a educadora considerar que não estava preparada para ingressar no 1º CEB, tendo proposto aos pais que a deixassem mais um ano no Jardim de Infância.

Uma das crianças de cinco anos era a criança com NEE que referimos na caracterização do grupo do ano letivo de 2015/2016 que, na altura, tinha quatro anos. Portanto, como já foi referido, esta criança apresentava características do espectro de autismo, estando referenciada como uma criança com NEE. Esta criança continuava a ser acompanhada por uma Terapeuta da Fala e uma Terapeuta Ocupacional no Hospital e estava a ser acompanhada pela primeira vez por uma Professora do Ensino Especial duas manhãs por semana no Jardim de Infância. A Educação Especial reveste-se de particular importância na escola do Século XXI, em que se preconiza a igualdade para todos, independentemente

de origem, género, nacionalidade, raça, religião, estrato social ou, neste caso, limitações a qualquer nível.

A educação especial tem por obje[-]tivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente [...]
(DGIDC, 2008, p.15)

Algumas das dificuldades sentidas relativamente ao grupo tiveram a ver, nomeadamente, com as crianças com 3 anos, duas das crianças já tinham passado pela Creche, mas ainda estavam no processo de deixar a fralda, o que, muitas vezes, originava idas constantes à casa de banho para criar o hábito e mudas de roupa a meio de atividades, quando existia algum “esquecimento”. A outra criança de três anos nunca tinha frequentado a Creche, por isso, tinha alguma dificuldade na hora da despedida e revelava algum mal-estar, pelo que, muitas vezes, não queria lanchar nem participar na rotina habitual do Jardim de Infância. Os comportamentos manifestados pela criança são caraterísticos dos comportamentos de vinculação, em que a criança manifesta ansiedade e tristeza, por exemplo através do choro, quando separada da figura de vinculação, neste caso a mãe (Guedeney & Guedeney, 2004). Esta criança fazia-se acompanhar sempre por um peluche e, refletindo sobre o contexto em que o fazia e analisando alguma teoria sobre o assunto, poderia tratar-se de um objeto de transição que, segundo Winnicott (1975), é um objeto que a criança escolhe para a acompanhar quando a mãe não está, de modo a sentir-se mais confortada com a sua ausência. É este objeto de transição que abre portas à autonomia da criança.

Este grupo incluía ainda duas crianças (4 e 5 anos) que eram acompanhadas por uma Terapeuta da Fala, devido às dificuldades de linguagem/articulação que apresentavam, uma delas com cinco anos que frequentava o Jardim de Infância pela primeira vez. Essa criança de cinco anos apresentava alguma relutância em responder às ordens que os adultos lhe davam e não sabia reagir à frustração, talvez por nunca ter frequentado o Jardim de Infância anteriormente. Apesar de existirem estas dificuldades, o grupo conseguiu ultrapassá-las ao longo do tempo e revelou-se, de um modo geral, participativo e interessado nas atividades que lhe eram propostas.

Tendo em conta os aspetos acima mencionados, podemos situar as crianças do grupo nos seguintes estádios de Piaget: estágio sensório-motor, período pré-operatório e estágio das operações concretas. No que diz respeito ao estágio sensório-motor, eram evidentes algumas dificuldades que as crianças de três anos ainda apresentavam na marcha, demonstravam um comportamento do tipo experimental para “ver o que acontece”, a noção de permanência dos objetos também ainda não estava bem esclarecida. Do período pré-

operatório podemos salientar o domínio da função simbólica pela maior parte das crianças, uma vez que eram conhecedoras da linguagem verbal, do desenho e do jogo simbólico. Também era visível um grande egocentrismo intelectual e social em grande parte do grupo (Piaget, 2003). Contudo, algumas crianças de cinco e seis anos começavam a demonstrar ter a capacidade de levar em consideração outros pontos de vista para além do seu e começavam a entender os conceitos de reversibilidade e de irreversibilidade. Uma vez que

[a] cada estágio corresponde características momentâneas e secundárias que são modificadas pelo desenvolvimento interior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui (então pelas estruturas que o define) uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (Piaget, 1972, p.83),

assim sendo, o autor defende que estas crianças se encontravam no estágio das operações concretas, quando as crianças conseguem já ver o mundo de uma forma mais lógica e adulta.

O facto de o grupo ser heterogéneo relativamente às idades foi salutar, na medida em que as crianças mais velhas demonstraram vontade de colaborar com as crianças mais novas, facilitando a sua adaptação ao novo espaço e ao novo grupo. Ao analisar o quadro 9, pode verificar-se que o grupo tinha mais elementos do género masculino do que do género feminino. Principalmente nas brincadeiras livres no recreio, a estagiária observou que todos os meninos jogavam à bola, enquanto as meninas brincavam na casinha, por exemplo. Os meninos tinham dificuldade em aceitar as meninas na sua equipa, até mesmo os meninos mais novos de três anos, os “bebés”, como lhes chamavam. Diante disso, a estagiária foi levada a refletir sobre as concepções de género que levam a estes comportamentos estereotipados que são evidenciados tanto pela “[...] escolha de brinquedos [...] ou ainda a preferência por crianças do mesmo sexo, quando se trata de estabelecer amizades.”. (Cardona, *et al*, 2015, p.51) Com o objetivo de promover a igualdade de género, a estagiária começou a estar mais atenta a essas situações e foi intervindo quando necessário na organização do grupo. Exemplo disso foi uma das vezes em que a estagiária se apercebeu que os meninos iam jogar à bola e sugeriu-lhes que fossem convidar as meninas. Algumas meninas aceitaram o convite, enquanto outras preferiram ficar a assistir ao jogo com os meninos que não estavam a jogar.

É nestas pequenas intervenções que começamos a desconstruir estereótipos que ainda existem na sociedade de hoje em dia e que não permitem que a criança forme a sua identidade de género sem se sentir pressionada pelo que é suposto o menino ou a menina fazer. Já nas brincadeiras livres na sala, tanto as meninas como os meninos brincavam na área da casinha e imitavam algumas tarefas que viam os familiares a desempenharem em casa, como, por exemplo, cozinhar, passar a ferro, limpar e arrumar a casa, pelo que não se verificava uma estereotipização de comportamentos nesta área. “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 & Weikart, 2004, p.188), pelo que se pode imaginar que, no lar destas crianças, as tarefas domésticas tanto eram da responsabilidade dos homens como das mulheres. A mediação do/a educador/a reveste-se de particular relevância neste âmbito, visto que a sua intervenção “permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos ‘papéis’ e sua caracterização” (OCEPE, 1997, p.60), devendo promover questões no enquadramento da Educação para a Igualdade de Género, como preconizado pelas linhas orientadoras da Educação para a Cidadania:

A Educação para a Igualdade de Género, que 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 perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos” (DGE, 2013, p.3).

5.4.1. Planeamento e operacionalização da atividade educativa (Ano letivo 2016/2017)

Chegou-se à conclusão de que seria interessante continuar com um projeto que incidisse nos temas trabalhados no ano anterior, com a maior parte das crianças do grupo, de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido. A escolha da Área da Formação Pessoal e Social permaneceu, uma vez que é uma área transversal que, por ser tão abrangente, possibilita o cruzar de todas as outras áreas. Além disso, reconhece a criança como capaz de produzir os seus próprios conhecimentos através das experiências do seu dia a dia, individuais ou partilhadas, com os que a rodeiam. Assim, foi definido o projeto “Fantasiar e Brincar – Possibilidades de criar, crescer e amadurecer”, um projeto com enfoque, mais uma vez, na Área da Formação Pessoal e Social, em que os Contos de Fadas e as brincadeiras no exterior tiveram lugar de destaque, uma vez que o grupo continuava a dar preferência às brincadeiras no exterior e se interessava por narrativas do género maravilhoso, pelo que a estagiária e o seu par de estágio decidiram enveredar por um Mundo Mágico de Fadas, Bruxas, Reis e Rainhas na sua abordagem às crianças.

Bettelheim (2013) refere, na sua obra, que as histórias só conseguem captar a atenção da criança se tiverem a capacidade de a distrair e de despertar a sua curiosidade, afirmando que os contos de fadas exercem esse efeito sob a criança. O conto de fadas apresenta o dilema existencial sem grandes “rodeios”, é muito direto e sucinto, pelo que é de fácil compreensão para a criança. Uma das características dos contos de fadas é a exposição de um dilema existencial, a transmissão de uma mensagem importante e de valores morais. Ao

longo do conto, as personagens são caracterizadas, mas não de forma muito pormenorizada, a não ser que os pormenores se revelem importantes no desenrolar do conto. Assim, o conto de fadas, para além de distrair a criança, também a faz conhecer-se a si própria, reconhecendo os seus medos, as suas angústias, os seus dilemas e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento da sua própria personalidade. O conto de fadas é entendido como uma forma literária da literatura tradicional, desde as suas origens, que fomentava a imaginação da criança e incitava à fantasia (Bettelheim, 2013).

Através de um projeto com enfoque no maravilhoso, a estagiária e o seu par de estágio conseguiram captar a atenção das crianças para os temas a abordar ao longo do Projeto de Intervenção, sempre com uma intervenção pensada e estruturada, com base nos interesses e necessidades do grupo. Como refere Bettelheim (2013, p.85), “[q]uando histórias realistas se combinam com uma ampla e psicologicamente correta exposição dos contos de fadas, então a criança recebe informação que se dirige a ambas as partes da sua personalidade nascente - a reacional e a emocional.”

O projeto foi operacionalizado com planificações semanais, que a estagiária e o seu par de estágio iam elaborando na semana antes da sua intervenção, de modo a adequar a atividade educativa às necessidades e às sugestões das crianças no momento.

5.4.2. Exemplo de duas situações pedagógico-didáticas no estágio em contexto de Jardim de Infância (Ano letivo de 2016/2017)

O primeiro exemplo de situação pedagógico-didática, neste segundo estágio em contexto de Jardim de Infância, foi a participação no concurso “Palavras e Ideias”, do Plano Nacional de Leitura, cuja ideia de participar surgiu através de uma conversa informal com a Educadora do grupo. A estagiária teve de escolher uma das obras selecionadas pelo Plano Nacional de Leitura para o Pré-Escolar, pelo que a sua escolha foi influenciada pelos interesses das crianças. Deste modo, a escolha recaiu na obra *Carlota Barbosa, a bruxa medrosa* (2010), da autora Layn Marlow. O regulamento do concurso indicava que os grupos do pré-escolar, após escolherem um livro e trabalharem a sua história, deviam elaborar uma cantilena e um cartaz sobre a mesma e enviar para o endereço eletrónico indicado. E assim foi, após explorar a história, foram elaborados uma cantilena e um cartaz (Anexo G) sobre essa história com o grupo. Esta participação culminou com um sexto lugar entre os dez vencedores do Pré-Escolar.

O segundo exemplo de situação pedagógico-didática vem na sequência do projeto “Estórias a giz” e partiu de uma iniciativa das crianças mais velhas do grupo (4, 5 e 6 anos). Após serem trabalhadas várias histórias, as crianças sugeriram a elaboração de uma história baseada nas histórias trabalhadas ao longo da intervenção da estagiária. Às vezes as personagens dos livros saltam para a nossa realidade, envolvem-nos num mundo de fantasia

que é uma miscelânea entre aquilo que ouvimos, conhecemos e aprendemos. Dessa miscelânea nasceu a estória “A Bruxa que queria ser Fada” (Anexo H), a qual foi criada pelas crianças durante essa semana. Fruto das estórias sobre Fadas e Bruxas que foram trabalhadas com as crianças, nomeadamente *Carlota Barbosa, a bruxa medrosa*, de Layn Marlow, e *A Fada partiu a asa*, da *Mundos de Vida* (obra trabalhada no âmbito da iniciativa “Missão Pijama”), surgiu uma nova estória em que uma bruxa desejava tornar-se numa fada.

O primeiro passo consistiu em fazer uma seleção de nomes para as personagens, as fadas, mas, como surgiram muitas ideias, teve de se proceder a votações. Os nomes mais votados venceram, mas faltava decidir qual o nome que cada fada teria. Então, no quadro, foram colocadas as fotos das cinco fadas e fez-se uma votação, de modo a atribuir um nome para cada uma delas. No fim, foi elaborado um cartaz com as fotos das fadas e os seus respetivos nomes para que nenhuma fosse esquecida na produção da estória. Com os nomes decididos, a história começou a ser escrita com as crianças mais velhas do grupo (15 crianças – 4-6 anos), que resultou, como já dissemos, numa miscelânea de estórias.

Após o texto estar construído, foi discutida com as crianças a melhor forma de ilustrar a estória. Então, ficou decidido que a estória seria ilustrada com fotos das fadas e da bruxa, alguns elementos da natureza, materiais de desperdício, tintas, cola, recortes de revistas, entre outros. Depois da seleção e recolha de materiais para a ilustração, dividiu-se a estória em cenas e retratou-se cada cena com uma ilustração. Este projeto revelou-se muito interessante, no sentido em que permitiu trabalhar vários aspetos das diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente trabalhar o desenvolvimento da linguagem com as crianças, o trabalho de equipa, a organização e tratamento de dados e a expressão plástica.

No entanto, este trabalho de investigação não foi tão explorado pelo facto de a estagiária considerar que, apesar de a atividade ter sido concluída com bastante sucesso, não lhe foi possível verificar evidências do desenvolvimento da linguagem na crianças durante a produção da estória, por se tratar de um grupo relativamente grande (15 crianças), o que não aconteceu no projeto “Estórias a giz”, em que as estórias eram elaboradas a pares, o que permitia à estagiária um olhar mais atento e individual de cada criança.

Estes foram dois exemplos de situações pedagógico-didáticas em que a estagiária procurou ir ao encontro dos seus objetivos para o Projeto de Intervenção e em que é evidente a conexão que procura que as atividades tenham entre si.

6. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional

Foi no decorrer dos estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância que a estagiária teve a oportunidade de desempenhar profissionalmente o papel de Educadora de Infância. Como tal, foi de extrema importância a forma como foi recebida nas instituições, o

que permitiu que se sentisse integrada na equipa pedagógica. Também a boa relação com os diferentes grupos de crianças lhe proporcionou um bom ambiente na sua intervenção.

O grupo crianças de Creche foi a faixa etária mais nova com que a estagiária teve a oportunidade de trabalhar durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, o que suscitou alguma insegurança inicial da sua parte. No entanto, o afeto das crianças de tão tenra idade facilitou a sua intervenção, fazendo-a sentir-se mais à vontade e mais integrada. Com os dois grupos de Jardim de Infância, a relação também foi boa, na medida em que as crianças eram muito carinhosas e mostravam muito entusiasmo em participar nas atividades propostas pela estagiária. Portanto, pode dizer-se que a relação entre a estagiária e as crianças dos três grupos foi vivida num clima de bem-estar, carinho e segurança.

A situação mais problemática nos três grupos foi, sem dúvida, os momentos de briga entre as crianças, umas vezes provocadas por não quererem partilhar os brinquedos, outras vezes por mal-entendidos e, ainda, por não aceitarem que determinado colega participasse num momento de brincadeira. A forma que a estagiária encontrou para tentar resolver estes conflitos foi adotar o papel de mediadora, pelo que levava as crianças a entenderem o ponto de vista do outro, incentivava a partilha dos brinquedos e promovia o espírito de grupo. Como refere Alarcão, “[...]os alunos estão ainda em processo de autonomização e precisam de ser ajudados neste processo pelos professores, sendo portanto a autonomia simultaneamente obje[-]tivo e processo” (1996, p.177), pelo que o/a educador/a deve adotar uma postura reflexiva e não de “polícia”. Ao adotar uma postura reflexiva, o/a educador/a deve intervir de forma moderada e, como tal, manter um certo distanciamento, pois o seu objetivo deve ser promover a autonomia das crianças, uma vez que “[e]nsinar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (Alarcão, 1996, p.187).

Como foi mencionado há pouco, outro dos aspetos que contribuiu para a integração da estagiária foi o facto de ser bem-recebida nas instituições por onde passou. As Educadoras Cooperantes deram “voz” às sugestões e às ideias da estagiária, o que permitiu que a estagiária se sentisse mais confiante relativamente ao seu desempenho. De extrema importância também foram os conselhos sábios que as Educadoras Cooperantes foram dando durante a sua intervenção, baseados nas suas próprias experiências. Ao nível da sua formação enquanto futura Educadora de Infância, a estagiária considera que foi uma mais-valia a oportunidade que teve de observar e de refletir acerca da intervenção das Educadoras Cooperantes, todas elas com personalidades, perspetivas, convicções e formas de intervir diferentes. As conversas informais e a partilha de informações e de materiais também foram cruciais para o desempenho da estagiária e, conseqüentemente, para a sua formação, o que evidencia a importância que as Educadoras Cooperantes têm na formação dos/as futuros/as Educadores/as de Infância, enquanto modelos representativos da profissão.

A estagiária também teve a oportunidade de trabalhar em equipa com as Educadoras das outras salas das instituições, sendo-lhe dada a oportunidade de assumir a liderança de duas salas em simultâneo, o que fez com que também começasse a sentir-se mais à vontade a interagir na presença de grupos maiores e aprendesse a organizar e a operacionalizar atividades para grupos com um número maior de crianças. Efetivamente, é irrefutável a importância do trabalho colaborativo entre os/as Educadores/as de Infância no desempenho da profissão. A colaboração e a troca de saberes e de ideias leva a uma reflexão coletiva sobre a teoria e a prática e revela-se extremamente importante no início da carreira, daí ser essencial para o/a Educador/a principiante ter o apoio de um/a Educador/a experiente, alguém “[...] que se preocupa com o bem-estar do professor inexperiente e está disponível para se interessar pelo desenvolvimento da sua carreira” (Arends, 1995, p.501).

Como refere Maria do Céu Roldão a respeito do trabalho colaborativo entre profissionais de Educação, este “[...]estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007a, p.27). Quanto à interação com os encarregados de educação das crianças, foi possível contactar com os mesmos todos os dias: ao início do dia, no momento do acolhimento das crianças, e ao final do dia, no momento de entrega das crianças. Deste modo, tanto as conversas informais com as Educadoras Cooperantes, como com os encarregados de educação, foram pondo a estagiária a par do contexto de vida das crianças. Havia crianças com situações familiares mais complicadas, nomeadamente por abandono por parte da mãe, por morte recente de parentes próximos, por família desestruturada e por dificuldades económicas. Tais situações tinham grande impacto nas crianças, sendo evidente a influência que exerciam no seu comportamento e na sua aprendizagem. Consequentemente, é importante estar inteirado/a acerca da vida das crianças para que possamos agir de forma informada e pensada, respeitando as suas características tão próprias, uma vez que “[o] pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em a[-]tividades e rotinas familiares.” (Portugal, 2008, p.40)

Durante a prática, foram estabelecidas relações com os vários intervenientes, que passamos a citar: crianças, educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação. Perante estes intervenientes, a estagiária assumiu uma postura ética em relação à função que desempenhava e geriu a sua intervenção com base nos seguintes princípios: competência, responsabilidade, integridade e respeito. Com as crianças, a estagiária procurou estabelecer um ambiente agradável, em que os interesses e as necessidades das crianças estivessem em primeiro lugar na sua intervenção. Com as educadoras cooperantes, a estagiária procurou estabelecer uma boa relação e demonstrar responsabilidade no seu desempenho com as crianças e com as tarefas que lhe eram atribuídas, estando atenta às sugestões das profissionais acerca da prática. Também com as

auxiliares de ação educativa a estagiária procurou estabelecer uma boa relação e ouvir as sugestões de quem trabalha há muitos anos na área. E, por fim, com os encarregados de educação, a estagiária procurou ser cordial e demonstrar que era competente para que estes se sentissem mais à vontade e confiantes relativamente à intervenção da estagiária com os seus educandos.

7. Avaliação

No decorrer da prática, foi evidente a importância de muitos conceitos estudados durante toda a formação académica da estagiária, nomeadamente a importância da avaliação na Educação Pré-Escolar, na medida em que é um meio de recolha de informação que o/a Educador/a tem ao seu dispor para planear a sua intervenção com as crianças (Arends, 1995). Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é vista como “[...]uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.16), visto que é um processo que permite (re)pensar o caminho delineado para a aprendizagem. A avaliação tornou-se uma ferramenta imprescindível na prática da estagiária, uma vez que a auxiliou a tomar decisões sobre a sua intervenção, com base na recolha de informações que fez acerca das dificuldades, aptidões e progressos das crianças. Essa recolha de informações permitiu agir de forma pensada e focada nas características de cada criança, dado que “[a]valiar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (OCEPE, 2016, p.15). Além disso, a avaliação também se revelou um procedimento de grande utilidade para analisar e refletir sobre a sua prática.

Para a recolha de informação, foram selecionados alguns instrumentos como, por exemplo, o registo das observações diretas das crianças, as conversas informais com as crianças, a seleção de alguns trabalhos realizados pelas crianças, o preenchimento de grelhas de observação das crianças e o diário de bordo. Um dos instrumentos que se revelou mais prático e eficaz foi, sem dúvida, o diário de bordo, pois durante a prática é difícil ter tempo para apontar tudo aquilo que vimos e ouvimos sem descurar a atenção que devemos dar às crianças. O diário de bordo permitiu fazer um registo diário dos acontecimentos mais importantes, ao final do dia, sem interferir com a prática. Para além de instrumento de avaliação, é irrefutável o papel que desempenha o diário de bordo como instrumento de reflexão.

Durante a prática educativa, as crianças foram envolvidas no seu planeamento e, conseqüentemente, foram também envolvidas na avaliação, pois a estagiária considerou importante envolvê-las em todo o processo. Deste modo, transmitiu às crianças confiança nas suas ideias e propostas, fazendo-as sentir-se mais envolvidas e motivadas ao participar nas várias atividades. Ao dar voz e credibilidade à criança para planear a prática educativa “[...] é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com

quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (OCEPE, 2016, p.16). Dada a importância que se deve dar à avaliação na Educação Pré-Escolar, segue-se uma análise do processo de avaliação de cada um dos estágios realizados pela estagiária.

No primeiro estágio, em contexto de Creche, não foi possível fazer uma avaliação muito aprofundada da prática educativa com a participação das crianças, uma vez que eram muito novas e ainda não se conseguiam expressar verbalmente de maneira a fazer entender o seu ponto de vista. No entanto, durante ou após cada atividade, a estagiária tentava perceber junto das crianças se tinham gostado ou não de participar, o porquê e o que gostariam de fazer da próxima vez. Assim, a estagiária ia tentando tirar algumas conclusões a partir das questões que ia fazendo às crianças e, desta forma, ia envolvendo as crianças no processo de avaliação. Neste caso, a avaliação também foi feita com base no registo da observação direta das crianças com o preenchimento de grelhas de observação e a elaboração de um diário de bordo e, ainda, com base na seleção de alguns trabalhos elaborados pelas crianças. Foi com base na observação direta das crianças que se percebeu que os seus comportamentos estavam a ser influenciados pela organização do espaço da sala, uma vez que não era fácil distinguir as diferentes áreas de interesse. Como consequência disso, surgiam muitas vezes conflitos e brigas entre as crianças, sendo que também não conseguiam estar muito tempo concentradas na mesma brincadeira, o que fazia com que a estagiária, o seu par de estágio, a auxiliar de ação educativa e a Educadora Cooperante tivessem de intervir várias vezes, retirando a autonomia às crianças nas brincadeiras livres e na resolução de problemas.

Ao avaliar a situação, percebeu-se que o problema poderia estar no modo como a sala estava dividida, pelo que se pensou em qual seria a melhor forma de organizar o espaço e procedeu-se à sua reorganização, o que teve resultados positivos: as crianças começaram a entender melhor a organização da sala, mantendo-se durante mais tempo em cada uma das áreas, o que também proporcionou momentos de maior concentração nas brincadeiras e as brigas e “disputas” pelos brinquedos também diminuíram, o que permitiu que cada criança pudesse brincar com os brinquedos que queria, respeitando a vez do outro. Este aspeto e outros ficaram registados no diário de bordo, uma ferramenta que permitiu analisar e avaliar a observação das crianças e a prática educativa de forma refletida. O preenchimento de grelhas de observação e a seleção de alguns trabalhos das crianças também permitiu compreender melhor as suas aptidões, as suas dificuldades, as suas evoluções e qual a trajetória a seguir para promover o desenvolvimento individual de cada criança e do grupo.

Em ambos os estágios que a estagiária fez em contexto de Jardim de Infância, o envolvimento das crianças no planeamento e na avaliação da prática educativa foram uma constante, uma vez que procurava dar ouvidos às sugestões das crianças e fazer com que sentissem que faziam parte de uma equipa. Este sentido de pertença que a estagiária

pretendeu transmitir às crianças fez com que se sentissem mais motivadas e interessadas em todo o processo educativo. Através de conversas informais individuais ou em grupo, ou mesmo em momentos um pouco mais formais como, por exemplo, na área de reunião com todo o grupo, foi possível incentivar a discussão com as crianças acerca das atividades realizadas ou do que gostariam de fazer, analisando os pontos fortes e os pontos menos fortes e as suas razões, tendo como objetivo principal definir os passos necessários para a evolução individual e coletiva. Do mesmo modo, a observação direta das crianças, o registo fotográfico, a elaboração de grelhas de observação e do diário de bordo, bem como a seleção de alguns dos trabalhos elaborados pelas crianças (por exemplo, o registo plástico e oral de uma história contada pela estagiária) também permitiram à estagiária rever a sua prática com base no que viu e ouviu, apoiada na teoria. Com base nas informações que estas ferramentas forneceram à estagiária, foi possível verificar que ambos os grupos mostravam grande interesse em realizar atividades ao ar livre, manifestando um particular interesse pelo Domínio da Educação Artística, nomeadamente por atividades de pintura e de desenho, pequenas dramatizações, teatros de fantoches, música e dança.

As suas maiores dificuldades evidenciadas prendiam-se com a gestão dos conflitos entre os pares, tal como tinha sido observado no grupo de Creche. A partir de uma recolha de informações, em que foram contemplados o planeamento e a avaliação com o envolvimento das crianças, e de uma análise e reflexão das observações efetuadas, foi planeada uma intervenção por parte da estagiária e do seu par de estágio, em que as brincadeiras no exterior e os contos infantis se interligavam por meio de atividades que almejavam ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. Como tal, muitas das atividades planificadas durante estes estágios partiram da observação de brincadeiras espontâneas das crianças que, após serem analisadas em grupo, ganharam forma e terminaram com uma avaliação em grande grupo. Exemplo disso é o Projeto “Estórias a giz”, que é abordado ao longo deste relatório, e que surgiu por meio da observação da estagiária de uma brincadeira espontânea entre duas crianças. A dramatização da história “Os Três Porquinhos” também foi uma atividade que foi sugerida pelo grupo de crianças, o que corrobora a importância de uma avaliação contínua feita no desenrolar do processo educativo em que as ideias das crianças são ouvidas, sendo reconhecido o seu interesse e essas ideias postas em prática.

Também pertinente para o processo de avaliação foi o planeamento de um momento semanal, no final de cada semana, em que o grupo se juntava e a estagiária apresentava na televisão uma seleção de fotografias de momentos e atividades realizadas ao longo da semana e colocava algumas questões às crianças, de modo a envolvê-las na avaliação das experiências e das aprendizagens feitas. A maior parte das vezes, não era necessário colocar muitas questões, pois as crianças pediam para intervir e faziam resumos detalhados do que tinham feito em determinada atividade, mostrando-se capazes de transmitir do que tinham gostado mais e quais as dificuldades sentidas. Consequentemente, pode apontar-se a

avaliação como um processo valioso na aprendizagem das crianças, uma vez que “[p]ara a criança a avaliação será uma viagem de ‘retorno’ ao interior do proje[-]to, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido. Avaliar será, então, recordar, estruturar mas também recriar e proje[-]tar de novo [...]” (Vasconcelos, 2011, p.79).

Com base no que foi exposto anteriormente, pode considerar-se que a avaliação é um processo imprescindível na conceção do processo de aprendizagem, o qual deve ser analisado não só pelo/a Educador/a, como também em cooperação com as crianças, a/o auxiliar de ação educativa e a família, uma vez que deve ser pensado para e com os seus principais destinatários. Ao longo da prática em contexto de estágio, a estagiária foi desenvolvendo as suas capacidades de avaliar, sendo no último estágio que se sentiu mais desenvolvida neste processo, recorrendo a várias ferramentas e métodos que a auxiliaram na recolha de dados relevantes para a sua intervenção.

8. Percurso investigativo

Não querendo generalizar, a profissão de Educador/a de Infância continua a não ser bem entendida nem valorizada por alguns nos dias de hoje, apesar de se saber que são necessários anos de formação académica e prática para fazer do/a aluno/a de Educação um/a bom/a profissional. Prova disso são alguns comentários que as pessoas fazem quando ouvem a frase “- Sou Educador/a de Infância!”, ao que muitas vezes respondem com frases como “- É um trabalho fácil!; - Fazes o quê com as crianças?; - Passas o dia a brincar, dás-lhes carinho e colo!”. Se a profissão de Educador/a continua a ser desvalorizada e mal-entendida, o papel do/a Educador/a enquanto investigador/a muito menos é conhecido.

Deste modo, importa começar por referir que a profissão docente comporta um conjunto de características que a distinguem das outras profissões. De acordo com Maria do Céu Roldão, existem quatro aspetos que caracterizam a profissionalidade: o “reconhecimento social da especificidade da função associada à a[-]tividade”, “o saber específico”, o “poder de decisão sobre a a[-]ção desenvolvida” e a “pertença a um corpo cole[-]tivo” (2005, p.109). Estes são os aspetos que se devem ter em consideração quando se fala de qualquer profissão, nomeadamente da profissão de Educador/a de Infância. Ainda segundo a mesma autora, o que distingue este/a profissional de Educação dos/as outros/as profissionais das outras áreas é a capacidade de ensinar, a qual não se limita à transmissão de conhecimentos, uma vez que atualmente se vê a ação do/a profissional de Educação como uma intervenção planeada, em que a teoria e a prática se unem com vista à obtenção de melhores resultados. (Roldão,2007b), pelo que “[a] formalização do conhecimento profissional ligado ao a[-]to de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didá[-]ticas, pedagógicas[...]” (Roldão, 2007b, p.98).

Por essa razão, o/a Educador/a de Infância tem a necessidade e a obrigação de refletir acerca da sua prática, o que o/a leva a assumir o papel de investigador/a. Como refere Isabel Alarcão (2001, p.6) a este respeito, “[...] todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. Face ao exposto, apesar de Alarcão se referir ao professor, podemos considerar que o/a educador/a de infância tem tanta necessidade e dever de investigar como o professor. Durante a prática em contexto de estágio, a estagiária sentiu várias vezes a necessidade de recorrer à investigação, através da leitura de autores que abordassem os aspetos que a inquietavam, ou por serem novidade, ou por ter interesse em aprofundar os seus conhecimentos sobre determinado tema. O presente relatório também apresenta uma investigação sobre um tema que suscitou o interesse da estagiária e que partiu da prática profissional.

A estagiária sentiu que, no decorrer dos estágios, a sua capacidade e o à vontade em investigar foi sendo cada vez maior, tanto mais que as pesquisas que realizou lhe proporcionaram um maior entendimento sobre determinadas situações/aspetos, forneceram pistas na resolução de problemas/dúvidas e tranquilizaram-na em momentos de maior ansiedade. Foi durante o primeiro estágio em contexto de Creche que a estagiária sentiu necessidade de pesquisar acerca da organização do espaço, pois a mesma estava a influenciar o comportamento das crianças de forma menos positiva. Após algumas modificações na sala, verificou-se uma melhoria gradual no comportamento das crianças, que permaneciam mais tempo na mesma área, o que lhes permitia desenvolver a capacidade de concentração, e uma redução considerável de momentos de briga. Igualmente inquietante foi o facto de estas crianças serem muitas vezes castigadas pela Educadora Cooperante quando se comportavam de forma menos aceitável, sendo-lhes exigido que se sentassem numa cadeira a “pensar” no que tinham feito. Esta prática não pareceu de todo adequada à estagiária, pelo que, mais uma vez, a estagiária resolveu investigar sobre a questão da indisciplina e qual o papel do/a Educador/a quando a criança se “porta mal”. Não chegou a ser tida nenhuma conversa com a Educadora Cooperante, pois a estagiária não se sentia à vontade para contestar as suas decisões. No entanto, era algo que incomodava a estagiária, porque era visível que o método da Educadora não resultava, sendo que as crianças voltavam a fazer o mesmo após o dito “castigo”. Como refere Brazelton,

[a] disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição. Não acontece de um dia para o outro. Exige repetição e paciência. O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o auto-controlo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites (2013, p.13).

Nesta situação, ao invés de se promover a relação entre os pares e a resolução dos problemas, estava a retirar-se a oportunidade às crianças de brincar umas com as outras e de aprender a partilhar os brinquedos e as brincadeiras, de saber pedir perdão e perdoar, no fundo, de aprender as noções básicas do viver em sociedade. Uma vez que o papel principal do/a educador/a de infância é promover o desenvolvimento integral da criança e não só o desenvolvimento cognitivo, também deve ser tido em conta o desenvolvimento das competências sociais. Tal como refere Maria Teresa Estrela a este respeito,

[t]oda a educação visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica. Por isso, a disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o carácter de fim imediato e de meio de educação (2002, p.18).

Deste modo, o/a educador/a de infância, perante uma situação de indisciplina por parte da criança, deve procurar estabelecer limites, para que a criança entenda que existem regras e explicar o porquê da existência dessas normas, de forma a que a criança compreenda a importância que tem cumpri-las. (Estrela, 2002)

Já em contexto de Jardim de Infância, o facto de fazer parte do grupo de crianças um menino diagnosticado com sintomas do espectro do autismo foi motivo para alguma insegurança por parte da estagiária, na medida em que era algo com que nunca tinha lidado durante a prática. Apesar de ter feito algumas leituras que a ajudaram a compreender esta particularidade, a observação direta da criança foi crucial para que percebesse como devia interagir com a criança e quais os seus interesses e as suas necessidades. Este menino tinha dificuldade em relacionar-se com as outras crianças e com os adultos e em comunicar, fosse de forma verbal ou não verbal. No entanto, era em atividades de expressão musical que este menino se “libertava”, pelo que era fascinante observar a forma como sentia e desfrutava dos sons e das palavras, das canções que ouvia. Foi a partir da área da expressão musical que se planeou a intervenção para esta criança, partindo-se de um dos seus maiores interesses com o objetivo de ajudá-la a superar as suas dificuldades. No decorrer dos dois estágios em Jardim de Infância, foi possível observar grandes evoluções ao nível das relações, pelo que já não “fugia” das atividades de grupo, ao nível da expressão plástica também apresentou grandes progressos, uma vez que começou a ser uma das áreas do seu interesse e também progrediu imenso ao nível da comunicação oral verbal, visto que, no primeiro estágio, praticamente não comunicava verbalmente.

Embora neste relatório seja abordada uma investigação acerca da relação entre a produção de histórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem, foi necessário percorrer um longo percurso para que a estagiária se sentisse à vontade com o processo de investigação. Como tal, foram importantes todas as “pequenas” investigações

que teve de realizar ao longo da prática durante os estágios, que a levaram a compreender a importância de uma prática apoiada na teoria e vice-versa. Essas mesmas “pequenas” investigações fizeram com que estivesse cada vez mais atenta a tudo o que se passava ao seu redor, a questionar-se e a refletir, que foi o que ocorreu quando, a partir da observação direta, constatou que um par de crianças estava a elaborar um desenho no quadro a giz e a dialogar sobre a possível história do mesmo. Assim surgiu a ideia do projeto “Estórias a giz” que envolveu todo o grupo de crianças e que suscitou o interesse em perceber se a produção de histórias de crianças em idade pré-escolar promovia o desenvolvimento da linguagem.

Parte II – A relação entre a produção de histórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem

1. Introdução

Na educação pré-escolar, todas as áreas de conteúdo têm a sua importância no desenvolvimento das crianças, visto que cada uma inclui diferentes tipos de aprendizagens e conhecimentos.

Como tal, as diferentes áreas de conteúdos não podem ser de todo dissociáveis, dado que a aprendizagem da criança deve ser construída de forma articulada, em que cada área de conteúdo tem o seu objeto de estudo, mas todas as áreas acabam por se complementar. Ao abordar determinado tema com as crianças, devem ser tidos em conta todos os aspetos que o tema em questão permite abordar e as diferentes formas como pode ser abordado. Por exemplo, ao trabalhar uma história com um grupo de crianças, pode desenvolver-se uma série de atividades relacionadas com o seu enredo. Se a história em questão permitir, podem ser trabalhados conceitos matemáticos, ou temáticas relacionadas com a Natureza e os seres vivos, ou conceitos científicos, entre outros.

Neste trabalho, em específico, a área de conteúdo que teve uma maior relevância foi a Área de Expressão e Comunicação,

a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia [-] (OCEPE, 2016, p. 43).

e que abrange diferentes domínios que se relacionam entre si, tais como o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. Assim, ao abranger diferentes domínios, é dada ao/a educador/a e à criança a possibilidade de explorar qualquer tema de diferentes formas, adequando-se aos interesses do grupo e permitindo uma maior liberdade na criação e na exploração dos temas.

O interesse em investigar a relação entre a produção de histórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem surgiu durante o trabalho desenvolvido pela estagiária em contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância. Como tal, foram surgindo várias questões que levaram a estagiária a uma reflexão apoiada na teoria e na prática. Algumas das questões orientadoras que nortearam a investigação da estagiária foram as seguintes:

- Qual a importância das brincadeiras livres no processo de aprendizagem das crianças?
- Qual a importância da Educação através da Arte?
- Porque é que as crianças se sentem mais confortáveis a expressar-se através do desenho?
- Como se processa o desenvolvimento da linguagem?
- As histórias produzidas por crianças em idade pré-escolar promovem o desenvolvimento da linguagem? Como? Porquê?

Estas questões levaram a estagiária a dotar um olhar mais atento em cada detalhe da sua prática e a questionar-se, investigando de modo a obter respostas para as suas questões.

2. Contexto do estudo

O estudo em questão surgiu durante a prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, no ano letivo de 2015/2016, com um grupo de 20 crianças com o qual a estagiária teve a oportunidade de trabalhar. Foi durante um dos estágios em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças heterogéneo, que a estagiária observou duas crianças a elaborarem um desenho no quadro a giz e a combinarem entre si uma história para esse mesmo desenho. Esta atividade aconteceu num momento de brincadeira, sendo algo que surgiu de forma espontânea e, como tal, foi algo que lhe chamou a atenção, pelo que sugeriu ao par que apresentasse ao grupo a sua ideia.

Assim, foi no decorrer desse estágio que surgiu o interesse em compreender a relação entre a produção de histórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem, sequência desse momento de brincadeira espontânea de um par de crianças que a estagiária teve a oportunidade de observar. Ao ver o potencial na brincadeira do par, a estagiária decidiu apresentar a ideia ao restante grupo, o qual aderiu à sugestão e iniciou a elaboração de histórias, respeitando o mesmo método do par anterior.

O resultado deste projeto, que envolveu as crianças dos 4 aos 6 anos na elaboração das histórias e na sua apresentação e reflexão, consistiu na compilação em livro das histórias todos os grupos. As crianças de 3 anos foram envolvidas no momento de apresentação e reflexão acerca das histórias dos seus colegas, visto que não se haviam mostrado interessadas em participar na elaboração das mesmas.

3. Fundamentação Teórica

Num estudo deste género, será importante fazer um enquadramento concetual das temáticas e dos conceitos abordados no âmbito da investigação. Visto que conceptualizar designa “um processo, a uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno

de um assunto preciso, com vista a chegar a uma conce[-]ção clara e organizada do obje[-]to em estudo” (Fortin, 2009, p.39), percebe-se a pertinência deste tópico.

O termo “estória” foi escolhido por remeter concretamente para as narrativas imaginárias, para distinguir do conceito de “história”, que se refere a acontecimentos reais, embora seja usado na maior parte das vezes para fazer referências tanto a acontecimentos reais como a narrativas imaginadas. Como tal, a estagiária considerou que o termo mais apropriado para designar as produções infantis no contexto da sua prática seria “estória”, uma vez que as narrativas elaboradas pelas crianças foram inventadas pelas mesmas, fruto da sua imaginação. Apesar de “estória” e “história” serem termos popularmente confundidos, várias obras fazem a sua distinção. Vários autores referem que a designação “estória” terá surgido por decalque da palavra inglesa “story”. O *Dicionário de Termos Literários* da Oxford University Press (2015, p.342) refere que *story* (*estória*), na aceção comum, significa qualquer narrativa ou conto relatando uma série de eventos, mas, em narratologia moderna, refere-se mais especificamente à sequência de eventos imaginados que reconstruímos a partir da organização efetiva de uma trama narrativa (ou dramática) (tradução nossa). O mesmo dicionário (2015, p.165) usa a palavra francesa *histoire* (*história*) para *estória* (*story*) ou *história* (*history*), usada em narratologia moderna para referir os eventos narrados, aceção distinta da forma de narrativa através da qual esses eventos são apresentados (tradução nossa).

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2011a, p.1036) refere que *estória*, na primeira aceção, significa “o mesmo que História” e, na segunda aceção, designa uma “narrativa de cunho popular e tradicional; história”, estabelecendo a etimologia da palavra como oriunda da palavra inglesa *story*, narrativa em prosa ou em verso. O mesmo dicionário (2011b, p.1274) indica que *história* (no contexto presentemente em estudo) se refere a uma “narração de eventos fictícios ou não; narrativa”.

No *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (2009) encontramos o termo *estória* (p.675) para designar uma “história de carácter ficcional ou popular; conto; narração curta”, apresentando duas hipóteses para a origem da palavra: da palavra *história* ou do inglês *story*. O termo *história* (p.859), no enquadramento deste estudo, é definido como “[n]arrativa; conto”. O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (em linha) indica que *estória* é uma narrativa de ficção, oral ou escrita (do inglês *story*, do latim *historia*, do grego *historía*) e que *história* é um relato de factos ou ações e sinónimo de *estória*, narração, narrativa. O *Pórtico da Língua Portuguesa* refere que “[a] palavra *estória* tem a mesma origem que *história*, porque ambas vêm do vocábulo grego “*historía*” através do latim “*historia*”, e corresponde a um decalque da forma inglesa “*story*”, acrescentando que “[o]s dois vocábulos apenas são sinónimos no sentido de relato ficcional, e não no sentido de ciência ou narrativa baseada em factos reais”, especulando que “[t]alvez isso justifique o facto de o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001b), só registar *história* abrangendo todos esses sentidos”. De facto, *Dicionário da Língua Portuguesa*

Contemporânea não inclui um verbete para a palavra *estória* e descreve o termo *história* (p.1993), no contexto desta pesquisa, como um “[n] narração, em geral por ordem sucessiva ou cronológica, de factos, reais ou imaginários, relacionados com determinado tema, assunto ou personagem”.

As histórias elaboradas pelas crianças tinham como objetivo principal trabalhar o desenvolvimento da linguagem. Como já foi referido anteriormente, as crianças têm um papel ativo na sua própria aprendizagem, pelo que aprendem através da linguagem enquanto se processa o desenvolvimento da própria linguagem. Como tal, “[...] pode-se verificar uma interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e o linguístico, pois tanto o pensamento depende da linguagem como a linguagem depende do pensamento” (Ruiz, 2001, p.9, tradução nossa). Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa, o termo “linguagem” designa a “[f]aculdade humana de expressão e comunicação de pensamentos e sentimentos, por meio de um sistema de signos convencionados, realizados oral ou graficamente, os quais constituem uma língua” (2001b, p.2275).

Como tal, é fundamental estimular o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “[...] suporta e o[-]timiza todas as outras áreas de desenvolvimento” (Lopes *et al*, 2006, p.10), sendo que “a linguagem constitui o mais poderoso instrumento que a espécie humana possui para dominar o seu meio ambiente” (Lopes *et al*, 2006 ,pp.10-11). Também importa notar que “[...] a linguagem está fortemente dependente do desenvolvimento cognitivo, este, por sua vez, não pode processar-se além de determinado nível na ausência da linguagem [...]” e que “[...] a socialização é no essencial veiculada pela linguagem [...]” (Lopes *et al*, 2006, p.11).

Como refere Ruiz (2001, p.10), o objetivo principal da linguagem é o crescimento pessoal e social da criança, pelo que a linguagem deve permitir-lhe “ser autêntica”, “construir significados”, “prever, selecionar, confirmar e autocorriger-se”, “controlar o comportamento de outras pessoas”, “representar experiências reais ou imaginárias”, “explicar-se” e “relembrar acontecimentos passados” (tradução nossa). Desta forma, pode dizer-se que, quando a criança escuta e fala, tem em atenção as suas próprias necessidades e interesses. Assim, a linguagem deve ser entendida como algo natural e útil no processo de desenvolvimento da criança. Ruiz (2001) também aborda na sua obra algumas perspetivas de diferentes autores acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Refere-se a Piaget, o qual defendia que a aquisição da linguagem tinha início com as imitações das crianças relativamente ao que ouvem e veem e com a atribuição de significados a objetos, a chamada função simbólica ou representativa. Kenneth Goodman também abordou a aquisição da linguagem e partilhava da opinião de Piaget. Como referiu Goodman (1989) citado por Ruiz (2001, p.22, tradução nossa), “[a] linguagem permite-nos partilhar as nossas experiências, aprender uns com os outros, pensar juntos e enriquecer o nosso intelecto, graças à possibilidade de conectar as nossas mentes com as dos nossos semelhantes”. Ainda segundo Ruiz, Chomsky (1965)

concentrou-se no desenvolvimento da linguagem e afirmava que a capacidade de as crianças falarem era inata, fazendo parte das capacidades do ser humano. Chomsky também defendia que o desenvolvimento das crianças se iniciava com as experiências linguísticas com aqueles que as rodeiam, experiências através das quais fazem diversas aprendizagens sobre a linguagem que, mais tarde, resultam no domínio da mesma.

Ainda acerca do desenvolvimento da linguagem e também sobre a aquisição da linguagem, Sim-Sim, Silva e Nunes dizem-nos que

[a]dquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais da linguagem em duas etapas, a etapa pré-linguística e a etapa verbal, uma vez que, “[a]o mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (2008, p.11).

As mesmas autoras (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) distinguem duas etapas do processo de aquisição da linguagem. A primeira etapa, o período pré-linguístico, abarca processos de comunicação e imitação, como por exemplo, o choro, o palreio, a lalação e alguns gestos. Esta etapa vai, normalmente, até aos 12 meses de idade da criança.

O choro, como primeira manifestação sonora de desconforto, dá lugar, por volta dos dois meses de idade, à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer. É o denominado palreio que, juntamente com o sorriso e um pouco depois com gargalhadas, marca uma alteração substancial na capacidade comunicativa do bebé. A etapa seguinte, o período da lalação, que se estende até aos nove/dez meses, caracteriza-se por uma repetição de sílabas, do tipo “mamamama” ou “babababa”, com uma estrutura CVCV (consoante/vogal/consoante/vogal) (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.15).

A segunda etapa, o período linguístico, começa a desenvolver-se após a criança passar pelo período pré-linguístico e vai, normalmente, até aos 5/6 anos. É no período linguístico que a criança aprende a associar uma palavra a um objeto. Assim, é durante esta fase que a criança começa a pronunciar as primeiras palavras, mas não se pode dizer que domine a linguagem. “No geral, as primeiras palavras que os pequenos aprendem são aquelas que se referem a pessoas ou objetos familiares: mamã, papá, bola, pão, entre outros. Isto deve-se também ao facto de serem palavras fáceis de pronunciar” (Ruiz, 2001, p.26, tradução nossa). É, então,

[p]or volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total; por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.16).

Aos poucos, a criança vai desenvolvendo todas estas capacidades, até formar frases mais complexas e conseguir colocar questões. Aos 4 anos de idade, a criança já compreende e distingue palavras contrárias/antónimos e o seu discurso é bem estruturado, pelo que já consegue contar acontecimentos passados de forma perceptível para quem está a ouvi-la. (Ruiz, 2001) Deste modo, “[e]stimular e desenvolver a linguagem é [...] promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido” (Lopes *et al*, 2006, p.11).

Importa ainda distinguir dois tipos de linguagem, a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A linguagem verbal desenrola-se através da fala ou da escrita e “[...] é realizada pela palavra, oralmente ou por escrito” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001b, p.2275), enquanto a linguagem não verbal é “aquela que é realizada por sinais distintos da palavra, que podem ser gestos, sons, símbolos...” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001b, p.2275). A este respeito, Ruiz (2001) refere que, através de gestos, se consegue expressar o que muitas vezes não seria possível através da linguagem verbal, da fala. Este é o tipo de linguagem que permite expressar melhor os estados de humor, os pensamentos e as necessidades.

Num estudo deste género, não será despendendo refletir acerca da importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens, visto que o desenho é uma das primeiras formas de expressão da criança, através do qual aprende a expressar aquilo que sente e o que pensa sobre si e sobre o mundo que a rodeia. Efetivamente, “[n]ão se pode esquecer [...] que o desenho é uma forma de expressão plástica que não deve ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo” (OCEPE, 1997, p.61), cabendo ao/a educador/a a tarefa de tornar atividades neste âmbito em atividades educativas, sendo que é fundamental que os educadores “tenham uma formação psicopedagogicamente atenta às atividades expressivas, às expressões artísticas, e à educação pelas artes” (Santos, 1999, p.67).

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. [...] Há desenhos de pessoas e animais, efetuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais de uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real (Sousa, 2003b, p.193).

“[O]s processos criadores são observáveis já em todo o seu vigor desde a mais recuada infância” (Vygotsky, 2009, p.13) e, como refere Louis Porcher, “[a] criança diz nos seus desenhos mais do que aquilo que conscientemente queria dizer: ela revela aspectos ocultos (inconscientes, por exemplo) da sua personalidade e, através disso se expressa, no sentido profundo da palavra” (1982, p.108). Esta citação remete-nos para a relação dos desenhos infantis com as palavras, sendo que, através do ato criativo, a criança expressa

aquilo que não consegue dizer por palavras. Também importa referir que a conceção do desenho para a criança não é a mesma desde o momento em que começa a desenhar, por volta dos 3 anos, pois vai-se alterando com o avançar da idade e, como tal, a capacidade da criança de elaborar desenhos realistas também vai aumentando (Luquet, 1969).

Como refere Florence de Méredieu (2006), a criança inicia-se na arte do desenho por meio de borrões e rabiscos, que surgem de forma espontânea numa fase em que a sua motricidade ainda está a dar os primeiros passos. Só mais tarde é que a criança se começa a aperceber que os gestos que faz ao rabiscar produzem traços, traços esses que resultam em formas, em desenhos, “[m]omento decisivo esse em que a criança descobre a relação de causalidade que liga a a[-]ção de rabiscar e a persistência do traço” (Méredieu, 2006, p.25).

A criança vai passando por várias etapas no respeitante ao desenho, que a levam a ser capaz de transmitir mensagens através do desenho, o que nos alerta para a importância do grafismo infantil, em que a criança se expressa através de símbolos, do desenho de objetos. “O grafismo infantil, como já se observou muitas vezes, é sobretudo narrativo e figurativo” (Méredieu, 2006, p.38). Luquet distingue quatro fases do desenho, visto que “[o] desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio a fim” (1969, p.135), apresentando as seguintes designações para essas fases: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual. A primeira fase, a do “realismo fortuito” acontece por volta dos 3 anos de idade, quando a criança começa a desenhar intencionalmente, deixando para trás os rabiscos e começando a desenhar símbolos/objetos. Desenha sobretudo por prazer e por imitação, pelo que repete aquilo que vê os adultos fazerem, mas à sua maneira. Desta forma, desenvolve um conjunto de símbolos próprios que lhe permitem representar uma ideia, uma narrativa através do desenho. A segunda fase, a do “realismo falhado”, desenrola-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. O nome da fase já nos dá algumas pistas acerca das suas características, porque é nesta fase que a criança já desenha realmente, tentando que os seus desenhos sejam o mais realistas possíveis. É neste processo que a criança se depara com algumas dificuldades, uma vez que “[...] a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos, de modo a dar ao seu traçado o aspe[-]to que queria[...].” (Luquet, 1969, p.147).

A terceira fase, a do de “realismo intelectual”, ocorre entre os 10 e os 12 anos de idade. É nesta fase que a criança supera a dificuldade de desenhar de forma realista, que apresentava na fase anterior. Nesta fase, a criança já adquiriu a capacidade de desenhar de forma realista os objetos, mesmo que não os esteja a ver nesse preciso momento, pois tem a capacidade de se recordar das suas características e transpô-las para o papel. A criança desenvolve, ainda, a capacidade de transpor para o papel, por exemplo, um objeto transparente visto de diferentes perspetivas (deitado, de pé, de cima, de frente, de baixo), uma vez que “[e]sse realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que

só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1969, pp.159-160). A quarta fase do desenho infantil, a do “realismo visual”, caracteriza-se por ser a fase em que se consolidam todos os aspetos desenvolvidos nas fases anteriores.

Como nos diz Stern, “[o] conteúdo formal está à medida do conteúdo emotivo, porque a criança pinta por necessidade de expressão, sendo isto válido em todas as etapas da sua evolução” (1965, p.29), deste modo, a forma como a criança desenha também se vai desenvolvendo, tal como a sua linguagem, uma vez que tem uma função simbólica, ou seja, um desenho pode representar uma palavra, uma frase ou até mesmo um acontecimento complexo. Ao recorrer a esta forma de expressão, a criança consegue reproduzir de forma pormenorizada aquilo que eventualmente não conseguiria transmitir por meio da linguagem oral (Stern, 1965). O desenho, só por si, já é uma “língua” com vocabulário particular e simbologia própria, pelo que se pode verificar que, ao desenhar, a criança usa frequentemente um conjunto de símbolos gráficos, como, por exemplo, o sol, a nuvem, a boneca, a casa, a árvore, a flor, entre outros. Estes símbolos são dos mais recorrentes nas produções de crianças, se bem que vão ocorrendo algumas alterações, alguns aperfeiçoamentos consoante a idade. A esse respeito, Florence de Méredieu (2006, p.18) refere que “[d]e expressiva a função do desenho se torna comunicativa”. Deste modo, não se pode interpretar um desenho sem ter em conta o contexto em que foi elaborado, caso contrário, a sua interpretação não teria qualquer validade.

Segundo Stern, a criança associa esses símbolos, essas “formas”, a sensações, pelo que é assim “[...] que nasce um verdadeiro vocabulário do qual a criança se serve no momento de se exprimir” (1965, p.29), o qual é designado por grafismo infantil. Ainda acerca desta temática, Florence de Méredieu conclui que “[o] grafismo infantil, como já se observou muitas vezes, é sobretudo narrativo e figurativo” (Méredieu, 2006, p.38). Sendo assim, não se devem interpretar os diferentes símbolos gráficos que a criança desenhou individualmente, dado que esses símbolos gráficos fazem parte de um todo (o desenho) que representa uma ideia, um pensamento, uma invenção. A este propósito, Luquet observa que, para criança, o desenho só faz sentido se através dos desenhos conseguir expressar alguma coisa, pelo que se pode considerar o desenho como figurativo, uma vez que aborda a realidade por meio de símbolos, de forma mais ou menos pormenorizada, sendo que “[a] intenção realista da criança, quando triunfa da tendência geral para representar pormenores de obje[-]tos segundo a importância que lhes atribui, leva-a a reproduzir um pormenor que não compreende, precisamente porque não compreende” (Luquet, 1969, p.127).

Neste enquadramento, fará sentido refletir, ainda que de forma breve, acerca do conceito de *Literacia Visual*, visto que, como nos diz Mirzoeff (1999, p.1), “[a] experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. [...] neste turbilhão de imagens, ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida quotidiana, é a vida quotidiana” (tradução nossa). Poderemos definir *Literacia Visual* como a

[...] competência, que nos permit[e] entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura (Gil, 2011, p.12).

De facto,

[o] hiato entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea [...] e a competência requerida para analisar esse facto, que deveria ser, por conseguinte, uma nova função escolar, consciencializa-nos quer para a oportunidade, quer para a necessidade da cultura visual como um novo campo de estudos (Charréu, 2003, p.10).

A capacidade de ler e decifrar imagens é um requisito incontornável para a decifração das mesmas e, quanto mais cedo começarmos a treinar essa capacidade com as crianças, melhor preparadas estarão para o futuro. Assim, na realidade contemporânea,

“[...] sem ter um objeto de estudo específico, mas abrangendo todas as formas culturais que se reconhecem de modo lato na definição da imagem, assim como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, a literacia visual constitui-se como instrumento estratégico que exige múltiplas competências (Gil, 2011, p.25).

A criança dever estar, desde cedo, familiarizada com a descodificação de imagens e o/ educador/a tem um papel preponderante como mediador dessa descodificação, dado que “[a]s imagens, fruto dos seus contextos e processos de produção, distribuição e consumo, têm agregadas a si ideias e valores que são cambiantes de acordo com a época e os contextos em que são produzidas e ‘consumidas’ ” (Reis, 2011, p.412).

Tendo em conta o que foi observado pela estagiária, também é pertinente fazer uma breve reflexão sobre a importância do brincar no contexto da Educação Pré-Escolar, que pode parecer uma atividade simples e quase inata às crianças, mas que é mais complexa e importante do que muitas vezes se julga. Como Winnicott (1975, p. 80) refere: “[n]o acto de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis”, o que significa que “no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (Winnicott, 1975, p.80). De facto, “[b]rincar é “fundamental [...] para a aprendizagem da criança [,] é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais” [como] “o poder de discriminar, de fazer

julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras” (Saltini, 2008, p.23).

O próprio ato de desenhar pode ser considerado uma brincadeira, conforme menciona Luquet (1969, p.15): “[a] criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles.” Ao observar o processo de desenvolvimento das crianças percebe-se que o

“[b]rincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também aprendizagem. A criança ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.177).

Face a essa realidade, e considerando que a criança tem um papel muito importante na sua própria aprendizagem, a qual se processa não só em momentos formais como informais, por exemplo, através das brincadeiras da criança, devemos encarar a criança como capaz de produzir os seus próprios conhecimentos, visto que, através das experiências do seu dia a dia, pode retirar e absorver um variado leque de conteúdos, os quais terão muito mais significado para si se forem adquiridos por meio da vivência (OCEPE, 2016). Efetivamente, os momentos de brincadeira poderão comportar aprendizagens ricas e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criança, visto acontecerem numa “fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, pelo seu papel no auxílio nas evoluções psíquicas” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.180). Para além disso, a observação de momentos de brincadeira poderá fornecer informações sobre a criança e a sua visão do mundo como, por exemplo,

“[...] o que ela gostaria que ele fosse, quais são as suas preocupações e quais os problemas que a afligem. Através das suas brincadeiras, a criança exprime o que lhe seria muito difícil exprimir por palavras [...]. Mesmo quando a criança começa uma brincadeira parcialmente para passar o tempo, aquilo que escolhe para brincar é motivado por processos interiores, desejos, problemas, ansiedades “ (Bettelheim, 2003, p.241).

4. Aspetos metodológicos

Para esta investigação, decidi adotar-se uma metodologia de natureza qualitativa, sendo que a própria recolha e análise de dados foi feita com base numa observação participante. Escolhi esta metodologia porque me permitiu observar e interagir com as crianças no Jardim de infância, no seu contexto habitual e, desta forma, obter dados e pistas

importantes para a investigação a partir dessas interações. Como se sabe, “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes” e “não pressupõe que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50).

Como já foi referido anteriormente, uma situação de brincadeira espontânea que ocorreu num dos estágios em contexto de Jardim de Infância despoletou o interesse para esta investigação. A partir da observação dessa mesma situação, a estagiária decidiu dar intencionalidade ao processo educativo, pelo que sugeriu ao grupo de crianças a elaboração de um projeto que resultou numa compilação de histórias desenhadas no quadro a giz e contadas oralmente pelas crianças. Nesta sequência, a estagiária adotou uma observação participante (Amado, 2014), em que participou na sua própria investigação por meio da interação com aqueles que observou, as crianças. Como metodologia, como referido, adotou a investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), a qual tem como objetivo obter pormenores em relação às pessoas, aos locais, às conversas e aos acontecimentos que o investigador tem sob estudo.

Após uma conversa em grande grupo, o grupo de crianças mostrou interesse no trabalho desenvolvido pelos colegas, pelo que a estagiária sugeriu que talvez fosse interessante terem a mesma experiência para que, no final, pudessem partilhar as suas histórias com o grupo, promovendo, desta forma, o desenvolvimento da linguagem. Nesta sequência, surgiu a compilação de “Estórias a giz”, elaboradas por crianças de quatro, cinco e seis anos a pares. Estas histórias começaram por ser desenhadas e pensadas no quadro a giz e, posteriormente, registadas em papel pela estagiária, com base no discurso oral das crianças, pelo que o domínio da linguagem oral se revelou muito importante no momento de as crianças contarem as suas histórias.

É importante considerar que a capacidade de expor por palavras aquilo que se pensa é um processo que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, acompanhando o desenvolvimento de cada criança em particular. Como tal, as crianças comunicam umas com as outras e com os adultos que as rodeiam e vão partilhando conhecimentos e desenvolvendo as suas habilidades linguísticas. O trabalho desenvolvido abarcava dois tipos de linguagem: a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Recorreu-se à linguagem verbal no momento em que as crianças contaram as suas histórias à estagiária e no momento em que a estagiária registou as mesmas, uma vez que este tipo de linguagem é representado pela oralidade e pela escrita. A linguagem verbal é constituída por sinais sonoros e pode apresentar-se através da oralidade ou/e da escrita. É este o tipo de linguagem mais usado no quotidiano da criança, em casa, no Jardim de Infância e nos espaços sociais que frequenta. A criança aprende desde cedo que a oralidade é o método mais fácil e eficaz de comunicar com os que a rodeiam. Por esse motivo, os adultos que fazem parte do seu círculo social devem fazer uso de palavras simples e claras, pronunciando-as corretamente. Desse modo, a criança poderá desenvolver

mais facilmente a linguagem verbal e aprender a comunicar com os outros da melhor forma.

O Jardim de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem verbal da criança, pelo que deve proporcionar experiências que enriqueçam o léxico e situações de comunicação da criança com outras crianças e adultos.

Já a linguagem não-verbal foi o tipo de linguagem a que as crianças recorreram no momento em que fizeram um desenho no quadro a giz. A linguagem não verbal é composta por um conjunto de sinais não sonoros que permitem comunicação. Ao recorrer a este tipo de linguagem pode comunicar-se através de desenhos, movimentos corporais, posturas, expressões faciais, sinalética de cores/luzes, entre outros. Através da linguagem não verbal, a criança consegue, na maior parte das vezes, expressar melhor aquilo que sente e pensa. Por exemplo, através de um desenho de uma paisagem, a criança poderá dar-nos uma descrição muito mais pormenorizada e fiel do espaço, ao invés de uma descrição oral em que lhe poderiam “faltar as palavras” e esquecer alguns detalhes fulcrais para o seu recetor conseguir visualizar o que descreveu. É importante que o/a Educador/a promova este tipo de linguagem para que as crianças tenham uma opção para se expressarem quando não conseguem fazê-lo oralmente ou até mesmo para complementar o seu discurso oral. Neste projeto, em particular, é possível ver como estes dois tipos de linguagem se complementam, na medida em que o desenho desempenha um papel de facilitador na construção da estória (Ruiz, 2001).

Durante o trabalho com as crianças, também se fez uma pequena abordagem acerca da escrita e da leitura, com o intuito de o grupo saber para que servem a leitura e a escrita, visto que, na elaboração do projeto, as estórias foram registadas e lidas pela estagiária, sendo que foram momentos dos quais as crianças fizeram parte e tem pertinência que percebam o seu porquê (OCEPE, 2016).

Como já foi referido, a linguagem oral influencia a comunicação da criança com os que a rodeiam, pelo que se devem promover momentos de diálogo entre a criança e outras crianças e adultos. À medida que o desenvolvimento da linguagem se desenrola, a criança adquire aptidões que lhe permitem comunicar com outras pessoas, expor aquilo que pensa, compreender o que os outros lhe dizem e apropriar-se de novos saberes, uma vez que “[...] a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (OCEPE, 2016, p.60).

O/A educador/a tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento da comunicação oral das crianças, dado que é da sua responsabilidade proporcionar experiências à criança que lhe permitam conhecer novas palavras, construir frases de forma correta e com um grau de complexidade gradualmente maior. “Quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, a margem do educador é grande sobretudo no estabelecimento de relações interpessoais geradoras de estados de alma que estão na base

da simbolização pelas palavras” (Mira, 1993, p. 9). Nesta sequência, é igualmente importante dar a oportunidade à criança de agir tanto como emissor, como recetor, para que possa compreender as diferenças aos vários níveis (OCEPE, 2016, p.62).

Neste projeto elaborado com as crianças, o domínio da linguagem oral teve uma grande relevância, visto que a capacidade de comunicarem com o colega e a estagiária, a capacidade de formular frases simples, mas corretas e com algum grau de complexidade, foi determinada por um trabalho que tem vindo a ser feito ao longo do tempo, pois é um processo contínuo de aprendizagem que varia de criança para criança. Outra forma de se promover o desenvolvimento da linguagem é a criação de hábitos de leitura, que devem ser incentivados pelo/a educador/a através da leitura de histórias, promovendo, assim, a compreensão da estrutura do texto, a maneira como está organizado e o porquê de ser dessa forma e não de outra, a apropriação de novo vocabulário, a criação de personagens e do enredo da história.

Sabendo que o desenho também pode ser considerado uma forma de escrita, no projeto desenvolvido com as crianças, adotou-se o desenho como primeira estratégia criativa para a produção das histórias, sendo que também pode ser visto como um elemento desbloqueador, já que “[o] desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos pode “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (OCEPE, 2016, p.69). O desenho era algo com que as crianças estavam muito familiarizadas, pois era um grupo com muito interesse pela área das artes plásticas, pelo que a estagiária decidiu utilizá-lo como estratégia no momento da produção de histórias para que as crianças se sentissem mais envolvidas e mais motivadas durante todo o processo. Deste modo, ao longo deste trabalho, será feito um enquadramento com base na teoria e na prática, revendo alguma literatura sobre o tema. Será tida em conta a metodologia escolhida, como também os seus objetivos, os participantes e os resultados obtidos, fazendo-se, *a posteriori*, uma análise dos resultados, com base no que foi produzido e discutido com as crianças.

4.1. Opções metodológicas

A investigação teve uma natureza qualitativa, pelo que se pode verificar no seu decorrer as características da metodologia adotada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa abrange cinco características. A primeira característica relaciona-se com a fonte onde o investigador procura os dados para a sua investigação, fonte essa que deve ser o ambiente natural dos participantes da ação e do acontecimento, que despertaram o seu interesse. A segunda característica trata do carácter descritivo que o investigador procura dar aos dados por si recolhidos. A terceira característica tem a ver com o facto de, na investigação qualitativa, o investigador ter uma maior preocupação e atenção aos detalhes, ao processo em si, pelo que não se preocupa em demasia com os resultados finais. A quarta característica está relacionada com a forma como o investigador analisa os dados, sendo, sobretudo,

indutiva. E, por último, a quinta característica corresponde à intenção que o investigador tem para com os participantes, em que tem como objetivo que as experiências façam sentido para os mesmos.

Nesta sequência, a investigação desenvolveu-se em contexto de Jardim de Infância, ambiente natural dos participantes. Neste caso em particular, os dados recolhidos foram os desenhos elaborados pelas crianças, as fotografias do processo criativo, o registo escrito das histórias contadas oralmente pelas crianças e alguns apontamentos do diálogo entre os pares. Os dados foram analisados de forma indutiva, sendo que, ao longo da investigação, a estagiária foi procurando respostas para as suas questões. O projeto teve como produto final uma compilação de histórias, porém, o que teve maior relevo ao longo desta investigação foi todo o processo que levou a esse fim.

Uma das maiores preocupações da estagiária ao longo desta investigação foi que todo o processo fizesse sentido para os seus participantes, que se sentissem envolvidos e tirassem partido da experiência. Por esse motivo, decidiu dar oportunidade a uma brincadeira espontânea das crianças como alavanca para a investigação. Assim, esse mesmo projeto teve um início, um meio e um fim, pelo que, para se chegar ao fim, teve de se passar por vários procedimentos que suscitaram diversas questões, as quais foram sendo respondidas no desenrolar do trabalho e, posteriormente, analisadas, o que permitiu chegar a algumas conclusões. De facto, o questionamento faz parte do que o autor Robert Yin (2001) considera ser um dos processos pelo qual o professor-investigador tem de passar para chegar a conclusões sobre o que se determinou a estudar. E, segundo Judith Bell (2010), o que torna difícil validar a informação recolhida pelo investigador é o facto de este estar tão envolvido na investigação que, por vezes, pode ser parcial na seleção dos dados e, em caso de revisão do material recolhido, pode correr-se o risco de distorção da informação, daí ser tão importante o confronto entre a teoria e a prática.

Convém, então, clarificar a importância do papel do/a educador/a enquanto investigador/a, uma vez que tem a possibilidade de realizar uma observação participante com o seu grupo de crianças. Como Stenhouse (2004) refere, a sala de aula constitui o ambiente perfeito para o/ educador/a comprovar o que estudou, sendo que, partindo de um caso prático, pode debruçar-se sobre os conceitos envolventes e estabelecer relações entre a prática e a teoria.

4.2. Participantes

Este estudo foi desenvolvido em contexto de Jardim de Infância e nele participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Na elaboração e ilustração das histórias participaram as crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, pois mostraram interesse em participar no projeto que teve início com uma brincadeira espontânea

de dois colegas. As crianças com 3 anos de idade não demonstraram interesse em elaborar estórias, pelo que a estagiária decidiu incluí-las na última fase do projeto, quando foi feita uma apresentação e avaliação do projeto, de maneira a que se sentissem envolvidas. Nesta fase, as crianças de 3 anos mostraram-se interessadas e entusiasmadas em conhecer as estórias inventadas pelos seus colegas.

O grupo tinha vários elementos com dificuldades ao nível da linguagem, dificuldades essas que foram sendo ultrapassadas no decorrer no projeto. Apesar das dificuldades ao nível da linguagem que as crianças evidenciavam numa análise anterior feita pela estagiária, todas as crianças revelaram ter a capacidade de construir uma estória e contá-la, através da linguagem oral verbal, à estagiária, demonstrando também muita criatividade, não só na elaboração de estórias, como nos desenhos. O facto de as estórias terem sido elaboradas a pares também se revelou uma mais valia, pelo facto de quando algum dos membros do par se sentia envergonhado, o outro membro intervinha em seu auxílio. As crianças também demonstraram capacidade de se autocorrigir e de corrigir os erros dos seus pares e revelaram um maior conhecimento de vocabulário. Deste modo, pode perceber-se que as estórias elaboradas por crianças em idade pré-escolar podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

4.3. Recolha e análise de dados

Esta investigação partiu de um estudo de caso que requereu trabalho de campo, em que a estagiária, no papel de investigadora, recolheu a informação necessária para a sua pesquisa no contexto em que se inseriam os participantes, o Jardim de Infância, informação essa que foi complementada e cruzada com a teoria.

Como já foi referido anteriormente, o interesse em realizar esta investigação surgiu com a observação direta de uma brincadeira espontânea de duas crianças por parte da estagiária que, ao ver potencial nessa brincadeira, decidiu adotar a técnica da observação participante. Como observadora participante, a estagiária juntou-se ao par de crianças e tentou compreender o que estavam a fazer. Consciente de que se deve ter em conta a criança como indivíduo capaz de produzir o seu próprio conhecimento através de diferentes experiências (OCEPE, 2016), a estagiária achou pertinente convidar todo o grupo de crianças a participar num projeto apoiado na brincadeira dos seus colegas.

A técnica da observação participante permitiu à estagiária entrar na vida do grupo e participar nas suas brincadeiras, sem intervir de forma exagerada, para que as crianças não se sentissem condicionadas. O facto de esta técnica proporcionar uma maior proximidade com as crianças permitiu que a estagiária desempenhasse o papel de mediadora ao longo do projeto.

Yin (2001) menciona na sua obra a maior dificuldade que a estagiária sentiu no decorrer da investigação, que foi conjugar o papel de observadora e o papel de participante, uma vez que, ao participar na investigação, torna-se difícil estar atento a todos os pormenores de modo a colocar as devidas questões e ter tempo de tirar notas sobre o que as crianças dizem e/ou fazem.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Esta investigação teve como objetivo principal perceber qual a relação entre as histórias elaboradas por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem. Foi através da observação e das conversas informais com a Educadora Cooperante que a estagiária pôde constatar que algumas das crianças do grupo tinham dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem, o que a levou a elaborar um quadro em que registou algumas das suas observações sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças, com base no “Quadro dos marcos do desenvolvimento da linguagem” da brochura *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.26). No Quadro 10, pode observar-se que quatro crianças eram acompanhadas por uma Terapeuta da Fala, uma criança tinha três anos, outra criança tinha quatro anos e duas crianças tinham seis anos. Apesar de apenas quatro crianças serem acompanhadas ao nível do desenvolvimento da linguagem, existiam pelo menos nove crianças que também apresentavam dificuldades a esse nível.

Ao fazer a análise do quadro 10, pode verificar-se que todas as 20 crianças compreendiam frases simples e dezassete crianças revelavam a capacidade de elaborar frases simples e completas, sendo que apenas três crianças revelavam algumas dificuldades nesse aspeto, mas muito esporadicamente. Desde já, é importante esclarecer que a maior parte das crianças que têm assinalado NO (Não observado) no Quadro 10 tem a ver com o facto de a presença destas crianças não ser muito regular no Jardim de infância, sendo que por vezes só vinham um dia ou dois por semana ou só durante as manhãs, o que dificultou a observação dessas crianças em particular. Essas três crianças tinham três, quatro e seis anos, respetivamente. No que diz respeito à capacidade de elaborar frases complexas, nove crianças revelavam ter essa capacidade, mas sete crianças do grupo nem sempre o conseguiam. Pode observar-se que três crianças não conseguiam elaborar frases complexas e, no caso de uma criança, nunca foi possível observar esse aspeto. As dificuldades neste domínio encontram-se evidenciadas sobretudo nas crianças de três anos, mas também nas crianças de quatro e seis anos. Relativamente ao conhecimento de vocabulário complexo, cinco crianças revelam dominar vocabulário diverso e complexo e sabiam como aplicá-lo, enquanto nove crianças também revelavam alguns conhecimentos, mas nem sempre conseguiam entender o significado ou sabiam como aplicar esse tipo de vocabulário. Cinco crianças aparentavam não

conhecer vocabulário complexo e com uma criança nunca foi possível observar nenhuma evidência a este respeito. Quanto a este aspeto, as dificuldades eram evidentes em todas as idades.

Quadro 10: Observações sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças (Antes da atividade)

Nomes*	T. S.	A. H.	M. L. C.	P. M.	P. G.	M. D.	M. P.	M. S.	B. C.	R. D.	M. R.	M. H.	M. L. H.	M. M.	S. M.	A. P.	M. T.	F. G.	S. D.	T. G.
Idades (anos)	6	6	6	6	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	5
Observações	(1)			(1)							(2)							(3)		
Compreende frases simples	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Elabora frases simples e completas	S	S	S	O	S	S	S	S	S	S	O	S	S	S	O	S	S	S	S	S
Elabora frases complexas	O	S	O	O	S	S	S	O	S	S	NO	S	O	N	N	O	S	N	O	S
Revela conhecimento de vocabulário complexo	O	O	O	O	S	S	O	O	S	S	NO	S	O	N	N	N	N	N	O	O
Tem a capacidade de se autocorriger	O	O	O	N	S	S	O	O	S	S	NO	S	O	O	N	O	O	N	O	S

*Apenas as iniciais dos nomes.

Legenda: S – Sim N – Não O – Ocasionalmente NO – Não observado

- (1) Criança acompanhada por Terapeuta da Fala.
- (2) Criança com perturbação do espectro do autismo, era raro comunicar verbalmente.
- (3) Esta criança não tinha uma presença regular no Jardim de Infância, pelo que se torna difícil obter dados com base nas evidências. No entanto, a criança apresentava um atraso no desenvolvimento da linguagem, pelo que era acompanhada por uma terapeuta da fala.

Mais importante do que analisar as dificuldades que as crianças pudessem apresentar na altura em que foi feita esta observação, a estagiária considera que a capacidade que as mesmas revelavam para se autocorrigerem foi ainda mais crucial para o desenvolvimento da

linguagem das crianças, uma vez que demonstrava que as crianças tinham noção das suas próprias dificuldades, dos seus próprios erros e esforçavam-se por corrigi-los, procurando evoluir. Dezasseis foi o número de crianças que revelava essa capacidade, apesar de dez dessas crianças por vezes terem dificuldade em o fazer ou simplesmente não se apercebiam do erro. Apenas três crianças não apresentavam qualquer capacidade de se autocorrigir e com uma criança não foi possível observar se tinha ou não essa capacidade. No entanto, as dificuldades a este nível também se distribuem por todas as idades das crianças do grupo.

Associado ao interesse teórico pelo tema, surgiu a oportunidade de explorá-lo com base numa metodologia apoiada na teoria e na prática, uma vez que o trabalho que tornou possível esta investigação teve como propósito dar voz às crianças, reconhecendo o potencial que as suas brincadeiras podem ter no processo de aprendizagem. Uma brincadeira espontânea de um par de crianças levou a estagiária a procurar compreender a relação entre a produção de histórias por crianças em idade pré-escolar e o desenvolvimento da linguagem. Ao considerar pertinente a brincadeira observada, a estagiária decidiu juntar-se ao par para perceber o que estavam a realizar e sugeriu apresentar a ideia a todo o grupo. A sugestão foi recebida com interesse e entusiasmo pelo grupo, que começou desde logo a inventar e desenhar as suas histórias no quadro a giz a pares. Numa fase posterior, os pares contaram oralmente as histórias à estagiária que as passou para o papel.

O processo de invenção e ilustração das histórias contou com a participação de um grupo de dez crianças com 4, 5 e 6 anos, pois foram as crianças destas idades que se mostraram interessadas em participar. Participaram duas crianças com 4 anos, três crianças com 5 anos e cinco crianças com 6 anos. As crianças de 3 anos não revelaram interesse na tarefa, pelo que foram convidadas a participar na fase de divulgação e avaliação do projeto, de modo a sentirem-se envolvidas no projeto do grupo, porque haviam manifestado curiosidade em conhecer as histórias dos colegas. Algumas crianças de 4 e 5 anos também não mostraram vontade em participar ou não estavam presentes durante a elaboração deste Projeto, pelo que, tal como as crianças de 3 anos, participaram na etapa final do mesmo. O Projeto do grupo resultou numa compilação de histórias que foi divulgada e avaliada pelo grupo.

É importante frisar que este projeto foi composto por várias sessões no âmbito do processo de invenção e de ilustração das histórias, em que cada sessão se destinava a trabalhar com apenas um par de crianças. Para a produção de cada história, a estagiária começava por sugerir a um par de crianças que fizesse um desenho no quadro a giz e combinasse uma história para o mesmo, enquanto isso, a estagiária fazia alguns registos fotográficos e algumas anotações do diálogo entre as crianças. De seguida, o par de estágio contava oralmente a história à estagiária, que fazia o seu registo escrito e tomava algumas notas do diálogo entre si e as crianças, das evidências do desenvolvimento da linguagem e das dificuldades sentidas pelas crianças. E, por fim, as crianças faziam a ilustração com a

técnica de giz com leite numa cartolina preta que servia para ilustrar a página da sua estória no projeto do grupo.

Apesar da curta duração do Projeto, foi possível retirar algumas conclusões acerca da importância que a produção de estórias pode ter no desenvolvimento da linguagem das crianças. A estagiária gostaria de ter tido a possibilidade de ter mais tempo para prolongar este Projeto com o grupo, mas o estágio foi de curta duração e o seu par de estágio também tinha a sua intervenção planeada de forma a investigar o tema a que se havia proposto.

Ao iniciar este projeto com as crianças, a estagiária já tinha conhecimento de que o grupo apresentava algumas dificuldades relativamente à compreensão e expressão oral, o que se revelou importante, na medida em que procurou que cada criança superasse as suas dificuldades (Quadro 10) e desenvolvesse as competências adquiridas até ao momento. De forma a registar algumas evidências do desenvolvimento da linguagem, a estagiária elaborou um novo quadro (Quadro 11), desta vez com as crianças que participaram na elaboração das estórias.

Quadro 11: Evidências do desenvolvimento da linguagem nas crianças (Depois da atividade)

Nomes*	T.S.	R.D	A.H.	P.G.	M.L.C.	M.P.	M.S.	P.M.	M.L.H.	T.G.
Idades (anos)	6	4	6	5	6	5	5	6	4	5
Observações	(4)							(4)		
Compreende frases simples	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Elabora frases simples e completas	S	S	S	S	S	S	S	O	S	S
Elabora frases complexas	O	S	O	S	O	O	O	N	N	N
Revela conhecimento de vocabulário complexo	N	S	N	S	N	N	N	S	N	N
Tem a capacidade de se autocorriger	O	S	O	S	S	S	N	N	O	S

*Apenas as iniciais dos nomes.

Legenda: S – Sim N – Não O – Ocasionalmente NO – Não observado

(4) Criança acompanhada por Terapeuta da Fala.

Na compilação “Estórias a giz” (Anexo I) encontramos os seguintes títulos (Anexo I): “O cão que não queria tomar banho” (elaborada pelo par T.S. e R.D.), “O Príncipe e a Mulher Aranha salvam o dia” (elaborada pelo par A.H. e P.G.), “A Joana gosta da avó” (elaborada pelo par M.L.C. e M.P.), “O Duarte foi à praia” (elaborada pelo par M.S. e P.M.) e “O Castelo Assombrado” (elaborada pelo par M.L.H. e T.G.).

Uma brincadeira espontânea entre o par T.S. e R.D. foi o que desencadeou a ideia para conceber um projeto de estórias elaboradas pelas crianças. Este par revelou muita criatividade, respeito um pelo outro e pelas suas ideias e soube dividir “tarefas” pelos dois (T.: “Faz tu o cão, eu faço a bananeira.”), cooperando no processo de aprendizagem um do outro. T.S. (6 anos) teve algumas dificuldades em elaborar frases mais complexas e em pronunciar algumas palavras, mas apresentou ideias muito interessantes para o enredo da estória. Já R.D. tinha muita facilidade em elaborar tanto frases simples como complexas e apresentava um vocabulário muito rico. Não menos importante foi a capacidade que demonstrou de se autocorriger e de alertar o seu par para possíveis “erros”. O par construiu uma estória com uma sequência apropriada, com uma personagem principal (Bobi, o cão) e algumas personagens secundárias importantes no desenrolar da estória, descreveu as personagens, o espaço e as ações e situou a ação no espaço e no tempo.

A estória deste par, intitulada “O cão que não queria tomar banho”, reflete o interesse das crianças pelos animais, neste caso pelo cão, um animal doméstico. Este interesse pelos animais deve-se ao facto de, desde muito pequenas, as crianças estarem expostas ao contacto com os seus animais domésticos ou com os animais do meio em que vivem e as representações de animais mais ou menos realistas que lhes são apresentadas desde que nascem através de brinquedos, livros, filmes de animação, vestuário, objetos de decoração, etc.. A este propósito, António Almeida conclui que este interesse das crianças pelos animais pode fazer parte de uma “[...] predisposição genética nos seres humanos para com os outros seres vivos, que se pode traduzir por uma forte relação empática, mas também pela manifestação de algumas tendências biofóbicas” (2007, p.561). Neste caso, a estória fala de um cão, um animal com que as crianças estão habituadas a lidar no seu dia a dia, pelo qual demonstram grande carinho (“Era um cão divertido!”) e preocupação (“Foi até casa a coxear e os donos foram com ele ao veterinário”).

O segundo par era constituído por A.H. (6 anos) e P.G. (5 anos) e elaborou a estória “O Príncipe e a Mulher Aranha salvam o dia”. A.H. teve a capacidade de elaborar frases simples e completas e de autocorriger alguns dos seus erros, mas nem sempre. Esta criança era muito tímida, pelo que a ajuda do seu par foi fundamental para que se sentisse mais à vontade a contar a estória à estagiária. Já P.G. era uma criança muito comunicativa, com facilidade em elaborar frases simples e complexas, recorrendo ao uso de vocabulário rico e variado, com a capacidade de se autocorriger e com um grande sentido de cooperação para com o seu par. No diálogo entre a estagiária e a criança A.H. (Estagiária: -É a Mulher Aranha?

A.H.: -Sim, porque ele gosta muito do Homem Aranha!) é possível verificar que o trabalho de equipa proporciona a troca de conhecimentos, a ajuda e faz com que as crianças se conheçam melhor umas às outras e percebam que todas têm ideias, opiniões e interesses diferentes.

Na estória deste par, o título “O Príncipe e a Mulher Aranha salvam o dia” já diz muito acerca da temática da mesma, sendo que a estória foi construída através da “desconstrução” dos contos de fadas e das estórias de super-heróis já conhecidas das crianças. O par elaborou uma estória em que as duas personagens principais, o Príncipe e a Mulher Aranha, tentam salvar a Princesa Belinha de uma bruxa malvada. Descrevem todos os desafios que as corajosas personagens principais têm de ultrapassar, tal como descrevem o espaço e o tempo. Contudo, o par teve algumas dificuldades na construção das frases e em descrever os acontecimentos com uma sequência apropriada.

O par da estória “A Joana gosta da avó” não apresentou qualquer dificuldade em desenhar e em projetar a sua estória no quadro a diz, porém, revelou algumas dificuldades a contar a estória à estagiária para que se fizesse o registo escrito. As duas crianças, M.L.C. e M.P., revelaram alguma timidez e dificuldade em explicar por palavras a estória que tinham elaborado em conjunto. Aqui pode verificar-se a importância do desenho como uma das fases deste projeto, o qual tinha como objetivo auxiliar as crianças na produção das suas estórias. Como Arno Stern (1965, p.14) ressalva, “[a] expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito por palavras”, pelo que, com este par de crianças, estabeleceu-se uma “ponte” para a estagiária intervir com algumas questões sobre a estória, através do que observava no desenho. Desta forma, as questões-chave colocadas pela estagiária ajudaram o par a construir uma narrativa simples, mas com uma sequência adequada. Como Stern (1965) refere, a expressão verbal está ainda “incompleta”, pois o desenvolvimento da linguagem é um processo que se desenrola ao longo da vida da criança. Assim, a expressão infantil vem complementar e auxiliar a criança numa fase em que ainda não consegue expressar tudo o que deseja transmitir por palavras.

Por fim, os dois elementos do par revelaram capacidade de construir frases simples e completas, apesar da falta de uso de vocabulário rico e variado. Contudo, ambas as crianças tinham a capacidade de se autocorrigir e de alertar a outra para o erro. Nesta estória, o par focou-se num dos aspetos mais importantes da sua vida, a Família e os Afetos e também adotou a mesma metodologia do par anterior, ao “desconstruir” um conto tradicional (Conto do Capuchinho Vermelho). É importante salientar que nesta estória o animal, o lobo, é visto como um animal “mau”, que deve ser temido. Esta visão que as crianças têm do lobo é a imagem do animal assustador presente em muitos dos contos infantis (Ex.: *Capuchinho Vermelho*, *Três Porquinhos*), que a sociedade lhes inculca e incute. Também a este propósito, Almeida (2007, p.566) refere que “[e]m todas as regiões e países alguns animais adquiriram má reputação, fruto de lendas, fábulas e superstições variadas. Quase sempre estas crenças

não oferecem qualquer fundamento e ignoram com frequência o mérito ecossistêmico destes seres”. E, tal como o par da estória “O cão que não gostava de tomar banho”, também este par se referiu ao cão como um animal “bom”, com o qual as crianças podem brincar. A frase “Um dia ela saiu de casa para brincar na rua com os seus cães Pantufa e Estrelinha, mas a avó disse à sua netinha para ter muito cuidado porque havia um lobo no bosque”, presente nesta estória, evidencia bem o parecer das crianças relativamente a estes dois animais.

M.S. e P.G. foram as crianças que elaboraram a estória “O Duarte foi à praia”, uma estória que denota alguns dos medos e receios das crianças, como, por exemplo, levar uma vacina e afogar-se, e faz referência a alguns dos momentos vividos pelas crianças no seu dia a dia, neste caso lanchar, ver um filme e ir à praia. Este foi um par muito equilibrado, na medida em que cada um dos seus elementos contribuiu com aquilo que sabia fazer melhor. M.S. tinha a capacidade de elaborar frases simples, no entanto, mostrou-se muito tímido ao contar a estória à estagiária, pelo que o seu par, P.M., mais extrovertido e comunicativo, apesar das suas dificuldades em elaborar frases simples, ajudou na construção da estória e revelou o conhecimento de palavras complexas e um vocabulário rico que não tinha revelado até então. Independentemente das dificuldades sentidas, nomeadamente ao nível da organização das ideias e dos acontecimentos, o par conseguiu elaborar uma estória muito criativa, situada no espaço e no tempo e com uma descrição detalhada do espaço e dos objetos.

O par M.L.H. e T.G. produziu a estória “O Castelo Assombrado” também através da “desconstrução” de contos de fadas e estórias de terror por si conhecidas, nomeadamente as estórias assustadoras com castelos assombrados e vampiros. Apesar de M.L.H. e T.G. se mostrarem muito envergonhados ao contar a estória à estagiária, criaram uma narrativa com frases simples, mas com descrições detalhadas das ações das personagens e uma sequência de acontecimentos adequadamente situada no tempo e no espaço.

Ao comparar os dados do Quadro 10 e do Quadro 11, pode verificar-se que o primeiro par (T.S. e R.D.) apresentou as mesmas capacidades na elaboração da estória que já tinham sido observadas anteriormente pela estagiária. O único descritor que não esteve presente no desempenho de T.S. foi o uso de vocabulário complexo, como fazia ocasionalmente.

Quanto ao segundo par (A.H. e P.G.), no Quadro 10, pode verificar-se que A.H. revelava conhecimento de vocabulário complexo, o que não se concretizou durante a elaboração da estória (Quadro 11). O seu par P.G. apresentou evidências bastante positivas relativamente ao desenvolvimento da linguagem durante a elaboração da estória, o que já se previa através da observação anterior.

O terceiro par (M.L.C. e M.P.), ao comparar o Quadro 10 e o Quadro 11, revelou sobretudo uma melhoria na capacidade de se autocorrigir, o que é um dos fatores mais importantes para a evolução do desenvolvimento da linguagem das crianças.

Ao analisar o Quadro 10 e o Quadro 11, pode verificar-se que o quarto par (M.S. e P.M.) revelava dificuldades no desenvolvimento da linguagem, o que continuou a ser evidente durante a elaboração da estória. O que chamou a atenção neste par foi o conhecimento de vocabulário complexo revelado por P.M. durante a elaboração da estória, conhecimento esse que nunca tinha revelado até então.

E, por fim, o quinto par (M.L.H. e T.G.), com base na análise do Quadro 10 e o Quadro 11, revelou ter mais dificuldades durante a elaboração da estória.

No geral, todos os pares conseguiram elaborar uma estória simples, situada no espaço e no tempo. É possível verificar que todos os pares descreveram as personagens, as ações e o espaço com mais ou menos detalhes. O resultado final foi uma compilação de estórias simples, mas criativas e repletas de inspirações do quotidiano das crianças. Como tal, pode verificar-se que este Projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças na medida em que durante a elaboração das estórias foi possível analisar mais pormenorizadamente as dificuldades e as evidências do desenvolvimento da linguagem, o que alertou a estagiária para os aspetos a trabalhar com cada criança. Também se revelou interessante o facto de algumas crianças aplicarem alguns conhecimentos pela primeira vez na elaboração das estórias, o que levou a estagiária a refletir acerca da falta de oportunidades que estas crianças tiveram para demonstrar as suas aptidões relativamente ao desenvolvimento da linguagem. E, neste caso, este Projeto permitiu que a criança que demonstrasse que apesar das dificuldades que tem ao nível da linguagem estava a progredir, mostrava novas aprendizagens. E isto aconteceu porque este projeto permitiu à estagiária ter um olhar mais atento e focado no desenvolvimento da linguagem de cada criança. Apesar de as crianças continuarem a revelar dificuldades do Quadro 10 para o Quadro 11, no Quadro 11 verifica-se uma evolução em algumas crianças no que diz respeito a capacidade de se autocorrigem, o que é um marco muito importante no desenvolvimento da linguagem, o que significa que a criança dá conta do erro e sabe/ tenta corrigi-lo.

5. Considerações finais

No decorrer deste trabalho, foi possível perceber que a produção de estórias por crianças em idade pré-escolar pode promover o desenvolvimento da linguagem, na medida em que depende de todo um processo composto por diferentes fases e de um acompanhamento “discreto” por parte do/a Educador/a de Infância, o/a qual deve promover o desenvolvimento da linguagem das crianças através de diferentes atividades, “agarrando” todas as oportunidades que surjam no quotidiano da criança na Creche e no Jardim de Infância, quer em momentos mais formais ou informais. Como tal, “[c]abe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com

diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (OCEPE, 2016, p.62).

O facto de este Projeto ter nascido por meio da observação de uma brincadeira espontânea e ser valorizada pela estagiária fez com que as crianças se sentissem mais interessadas e motivadas e que percebessem que as suas ideias eram tidas em conta e válidas, bem como o sentido de pertença que também foi evidente no orgulho com que as crianças falavam do seu livro. Apesar das dificuldades encontradas no decorrer do processo criativo, todos os pares conseguiram elaborar uma estória com vocabulário simples e, por vezes mais complexo, com uma sequência dos acontecimentos situada no espaço e no tempo. Também foi possível observar a capacidade de descrever as ações, os objetos e o espaço.

O resultado final foi uma compilação de estórias elaboradas pelas crianças, um Projeto que procurou ir ao encontro das ideias e escolhas que foram surgindo diariamente por parte das crianças. Como já foi referido várias vezes, este projeto partiu da observação de uma brincadeira espontânea de duas crianças, o que levou a estagiária a valorizar a espontaneidade e liberdade das crianças. Sousa acredita que

“[s]e o educador aceitar a criança como ela é, se lhe permitir expressar livremente todos os seus sentimentos e atitudes, sem os julgar ou condenar [...], se todas as a[-]tividades foram organizadas com a criança e não para ela, consegue que se crie uma atmosfera relativamente livre de tensões” (2003a, p.122),

acrescentando que “[a] liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das a[-]tividades, no uso do material, na expressão e na criatividade” (Sousa, 2003a, p.23).

Através da análise realizada anteriormente, foi possível constatar que as crianças apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem, não sendo a idade um fator determinante para o mesmo. Como foi possível constatar, muitas vezes o elemento mais velho dos pares era a criança que apresentava mais dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem. A timidez de algumas crianças na presença da estagiária foi um dos fatores que mais dificultou a elaboração das estórias, pelo que se revelou importante as estórias serem elaboradas a pares, pois, normalmente, um dos elementos era mais extrovertido e comunicativo, o que ajudava o outro elemento a sentir-se mais confiante e “à vontade”. Os pares não foram formados pela estagiária, pois a mesma considerou que era importante as crianças escolherem os seus próprios pares, pelo que se verificou que as crianças se agruparam consoante as suas afinidades. Apesar de ser importante a criança relacionar-se com crianças com outros interesses, ideias e opiniões diferentes ou desconhecidas por si, revelou-se importante o facto de se agruparem com crianças com as quais tinham mais

afinidades, uma vez que os elementos de cada par se conheciam bem e cooperaram entre si com vista a fazer face às dificuldades que surgiam durante o processo criativo. Como refere Stern (1965, p.75), “[q]uanto aos tímidos, bloqueados e inseguros a educação criadora age sobre eles de maneira não menos espe[-]tacular”. De facto, na primeira fase deste projeto, no desenho e invenção da estória no quadro a giz, as crianças que se revelaram tímidas no momento de contar a estória à estagiária foram as que revelaram ser mais criativas nas sugestões que davam durante o trabalho a pares no quadro a giz.

O facto de, numa fase inicial, as crianças elaborarem um desenho no quadro a giz também se revelou fundamental, na medida em que auxiliou as crianças no processo criativo a expressar aquilo que pensavam e sentiam. Para a estagiária o desenho foi sem dúvida o “[...] ponto de partida para a a[-]ção sobre a criança” (Stern, 1965, p.8) e com a criança. Como menciona Sousa, a Educação através da Arte permite “[...] compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, do modo cientificamente mais correto e eficaz” (Sousa, 2003a, p.82).

Por último, no que diz respeito aos temas abordados nas estórias, pôde verificar-se uma grande influência dos contos de fadas e dos contos tradicionais, das estórias/filmes de terror, com especial foco nos vampiros e bruxas, do interesse e afeto pelos animais de estimação, da importância que tem nas suas vidas a família e dos seus medos e receios. É de enfatizar, também, que um dos métodos a que vários pares recorreram para elaborar as suas estórias foi a “desconstrução” de estórias que conheciam.

Em jeito de conclusão, posso dizer que este é um tema que pretendo continuar a investigar futuramente enquanto Educadora de Infância, não só por constatar que a elaboração de estórias é uma atividade do agrado das crianças, como também permite trabalhar o desenvolvimento da linguagem, indo ao encontro das dificuldades das crianças. É o tipo de projeto que permite dar liberdade às crianças no que diz respeito à escolha de temas e à construção da própria estória, com uma observação “discreta” por parte do/a Educador/a de Infância, para que as crianças não se sintam observadas e consigam explorar toda a sua criatividade. Ao adotar uma observação “discreta” do grupo de crianças, o/a Educador/a desempenha um papel de mediador, o que faz com que as crianças também se sintam motivadas por terem o poder de escolha e a possibilidade de comandar algo que surgiu por meio dos seus interesses e necessidades. A este respeito, posso dizer que em momento algum senti as crianças desmotivadas, pelo contrário, senti grande entusiasmo por parte das crianças na hora de elaborar a estória e o respetivo desenho no quadro a giz e ansiedade em contar aos restantes colegas as suas estórias. Apesar da curta duração deste Projeto, os efeitos produzidos nas crianças foram bastante positivos, conseguindo-se verificar que a elaboração de estórias por crianças permite desenvolver a linguagem, mas também a autonomia, a entreaajuda e a criatividade.

Reflexão final

A elaboração deste Relatório Final significa o final de uma etapa, o término do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em que foram feitas muitas aprendizagens durante as aulas e a prática pedagógica. No decorrer deste Mestrado, muitos foram os desafios que se transformaram em conquistas e, sem dúvida, que para isso muito contribuíram todos os Professores, as Educadoras Cooperantes e as crianças com que tive a sorte de me cruzar neste trajeto de formação profissional, mas também pessoal.

Considero-me uma sortuda, por ter tido a possibilidade de conhecer bons profissionais de educação, profissionais que vejo como modelos a seguir. Durante a prática pedagógica, todos os conhecimentos adquiridos durante as aulas se revelaram importantes, mas também a observação das Educadoras Cooperantes, como profissionais experientes que me poderiam ensinar mais acerca da prática, se revelou fundamental. A boa relação estabelecida com as Educadoras Cooperantes, as Auxiliares de Ação Educativa, as crianças e o/a Encarregado/as de Educação foi uma mais valia na minha integração nas instituições e no desempenho das minhas funções.

A observação das crianças também foi um dos aspetos que mais contribuiu para o sucesso da minha intervenção com as crianças, pois forneceu-me muitas pistas sobre as suas necessidades e os seus interesses. Desta forma, procurei promover um ambiente agradável, onde as crianças se sentissem seguras e acarinhadas enquanto faziam novas aprendizagens e desenvolviam as suas capacidades. Dei particular atenção ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que constatei que muitas das crianças com quais tive a oportunidade de realizar os meus estágios revelaram dificuldades ao nível da expressão oral. No entanto, apesar das dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem, todos os grupos de crianças mostravam um grande interesse em ouvir estórias, em fazer o reconto de estórias por si conhecidas e até mesmo em produzir as suas estórias. Estas pistas foram surgindo por meio da observação direta das crianças, o que me levou a refletir acerca da sua importância para o/a Educador/a de Infância.

Na minha opinião, o facto de ter noção da importância da observação das crianças foi o que me permitiu ter um olhar mais atento quando me deparei com duas crianças a desenvolverem uma atividade espontânea/livre. Ao ver potencial na atividade desenvolvida pelo par, encontrei uma oportunidade de promover o desenvolvimento da linguagem através de estórias produzidas por crianças, uma atividade que já se tinha revelado ser do interesse das crianças durante as minhas observações anteriores. Todos os pares conseguiram elaborar uma estória, apesar das dificuldades individuais de cada elemento, que foram sendo

ultrapassadas por intermédio da capacidade de entreaajuda das crianças. Em todo o processo procurei estar presente, mas de forma discreta, para que as crianças não se sentissem tão observadas e pressionadas, de maneira a que o facto de estar a observá-las não influenciasse o seu comportamento. Desempenhei um papel de mediadora da ação educativa, em que a atividade era planeada com e para as crianças. Posto isto, considero que dei liberdade às crianças para se expressarem livremente, dei ouvidos às suas ideias e sugestões, as quais validei e ajudei a pôr em prática, tendo sempre em vista superar as dificuldades de cada criança e desenvolver as suas capacidades. Como Stern (1965, p.72) esclarece, “[...] há criação livre ao mesmo tempo que há a[-]ção educativa, o que significa equilíbrio”, equilíbrio esse que procurei encontrar no decorrer das minhas intervenções.

Durante as minhas intervenções, ao nível dos estágios, tive sempre presente a importância de cruzar a teoria e a prática. A investigação revelou-se uma grande aliada em momentos de dúvida, permitindo cruzar todas as pesquisas que fiz com a prática e chegar a conclusões que me permitiram decidir qual o caminho a seguir. Contudo, a investigação não tem apenas como propósito planear a prática educativa de forma mais adequada, tem também um importante papel na formação do/a Educador/a de Infância enquanto profissional (Ponte, 2002).

Ao longo da minha caminhada académica estudei, investiguei, aprofundei muitas temáticas relativas à Educação Pré-Escolar e tive a possibilidade de me ver no papel de Educadora de Infância, através da prática em contexto de estágio. A prática fez com que fosse possível “visualizar” alguns aspetos que tinha estudado até então, comprovando, mais uma vez, a importância de cruzar a teoria e a prática. Foi também através da prática que adquiri alguma experiência relativamente à profissão de Educador/a de Infância, em que aprendi com os meus erros, tive muitas dúvidas, mas, através da pesquisa, consegui esclarecê-las e compreendi que um olhar atento sobre as crianças nos permite determinar as suas necessidades e os seus interesses e intervir de forma estruturada e adequada. A necessidade de refletir surgiu sempre associada à minha prática, às minhas intervenções, às minhas observações, pelo que me questionava acerca de todo o processo e tentava perceber o que tinha acontecido, o porquê, o que correu bem ou menos bem, o que poderia ter feito melhor, quais as aprendizagens que o acontecimento produziu, entre outros aspetos.

Procurei que a minha prática fosse assente numa conduta eticamente correta enquanto pessoa e futura Educadora de Infância, pelo que me esforcei por ser competente nas tarefas a que me designei ou que me foram designadas, assumi uma atitude responsável e íntegra, respeitando sempre o outro. Penso que, ao longo deste percurso, evidenciei o preconizado por Day (2004, p.36): “[s]er apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua a[-]tividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores”. E certamente que exercerei essa máxima durante toda a minha vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001a). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. I (A-F). Lisboa: Editorial Verbo.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001b). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. II (G-Z). Lisboa: Editorial Verbo.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Col. Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”. Campos, B.P. (org.) *Cadernos de Formação de Professores*, N.º 1, 21-30.
- Almeida, A. (2007). “Abordar o tema ‘Animais’ no Pré-Escolar: tendências e recomendações”. Pequito & A. Pinheiro (Org.). *CIANEI – 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, 561-568. Serzedo: Gailivro, disponível em https://www.researchgate.net/publication/270510687_Abordar_o_tema_Animais_no_Pre-Escolar_tendencias_e_recomendacoes, consultado a 6 de janeiro de 2018.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Alto Comissariado para a Emigração (Promotor da publicação). Editorial do Ministério da Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Trad. Maria João Alvarez, Luísa Bizarro, João Nogueira, Isabel de Sá & António Branco Vasco. Alfragide: McGraw-Hill.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Trad. Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2015). “Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade”. *Investigar em Educação – IIª série*, Número 4, 127-140.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais. O sucesso na educação dos filhos*. Trad. G. A. Neves. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Trad. Carlos Humberto da Silva. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Sara dos Santos & Telmo Mourinho Baptista. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2013). *O método de Brazelton. A criança e a disciplina*. Trad. Maria de Fátima Morgado. Lisboa: Editorial Presença

- Câmara Municipal de Almeirim (2018), *Atividade Económica*, disponível em http://www.cm-almeirim.pt/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=198&Itemid=381, consultado a 8 de março de 2018.
- Cardona, M. J. (1999). "O Espaço e o tempo no Jardim de Infância". *Pro-Posições* – Vol.10, Nº1 [28], 132-138.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Veira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: DGE – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).
- Charréu, L. (2003). "A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual. Aprender." *Revista Da Escola Superior de Educação de Portalegre*, Maio de 2013, 10-27.
- CLASS (2013). Diagnóstico Social do Concelho de Santarém 2014/2017. Santarém: Divisão de Ação Social e Saúde, Câmara Municipal de Santarém, disponível em <http://www.cm-santarem.pt/servicos-municipais/acao-social-saude/outros-documentos?download=211:diagnostico-social-2014-17> , consultado a 8 de março de 2018.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Trad. Assunção Flores. Lisboa: Porto Editora.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2018). "estória". Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/est%C3%B3ria>, consultado a 2 de junho de 2018.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2018). "história". Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/hist%C3%B3ria>, consultado a 2 de junho de 2018.
- Pórtico da Língua Portuguesa (2018). "estória". Pórtico da Língua Portuguesa, disponível em <http://porticodalinguaportuguesa.pt/index.php/dicionarios/dificuldades-da-lingua-portuguesa/item/estoria>, consultado a 2 de junho de 2018.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (2013). Lisboa: Direção Geral da Educação, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf, consultado a 8 de março de 2018.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *O Processo de Investigação da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

- Gil, I. C. (2011). *Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação – conceitos e aplicações*. Trad. E. Pestana. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Almeirim (2018). *Alguns dados da Freguesia*, disponível em <http://jf-almeirim.pt/>, consultado a 8 de março de 2018.
- Lopes, J.A., Miguéis, G., Dias, J.L., Russo, A., Barata, A.F., Lopes, T. & Damião, F. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas m Jardim-de-Infância. Manual de actividades*. Porto: Edições ASA.
- Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização.
- Malavasi, L. & Vitali, B. (2015). *Objects/Objetos*. GOCCE i quaderni di ZEROSEIUP. Trad. Victor Alexis Venezuela Reyes. Bergamo: Zeroseiup.
- Mayer, P., Maigre, A. & Coelho, M-H. (2003). *O Jardim-escola*. Trad. Sérgio Carvalho. Lisboa. Instituto Piaget.
- Méredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Trad. Álvaro Lorencini & Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix.
- Mira, A. R. (1993). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na Educação Pré-Escolar. Alguns factores de influência, 9-10, disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10698/1/Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desenvolvimento%20da%20Linguagem%20no%20Pr%C3%A9-Escolar%20-%20Artigo%20-%20Ant%C3%B3nio%20Ricardo%20Mira.pdf> , consultado a 2 de junho de 2018.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- OCEPE (1997). Vasconcelos, T. (ed.) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar* Lisboa: Ministério da Educação.
- OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Col. *Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Col. *Infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Trad. I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz, & T. Gonçalves. Lisboa: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.

- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de psicologia* Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ponte, J. P. (2002). "Investigar a nossa própria prática". Grupo de trabalho de Investigação da APM (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Porcher, L. (1992). *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus.
- PORDATA (2018). Base de Dados Portugal Contemporâneo, disponível em <https://www.pordata.pt/MunicipalitiesAdvancedSearch.aspx?GeographicGroupTitle=5&Ds=294&>, consultado a 8 de março de 2018.
- Portugal, G. (2008). "Desenvolvimento e aprendizagem na infância". Alarcão, I. (Coord.). (2008). *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- 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.
- Portugal, G. (2013). "Na nossa conceção de criança esta é incapaz". Revista eletrónica *educare.pt*, disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545>, consultado a 17 de fevereiro de 2018.
- Rappaport, C. R., Davis, C., Fiori, W. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento – Vol. 3, A idade pré-escolar*, Capítulo 2- Desenvolvimento Cognitivo, 41-50. São Paulo: EPU.
- Reis, R. (2011). "A Literacia Visual desde "quem os meus professores pensam que sou?: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos". Pereira, S. (org). *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania*, 398-416. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Ribeiro, T. A. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências das crianças, Relatório da Prática Profissional Supervisionada*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3950>, consultado a 17 de março de 2018.
- Roldão, M. C. (2005). "Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior". *Nuances: estudos sobre educação – ano XI*, Vol. 12, N.º 13, jan./dez, 105-126.
- Roldão, M. C. (2007a). "Colaborar é preciso – Questões da Qualidade e Eficácia no trabalho dos professores". *Noesis*, N.º 71, 24-29. Lisboa: ME/DGIDC.
- Roldão, M. C. (2007b). "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional". *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 12, N.º 34, 94-103.

- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). "Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil". *Humanidades*, Vol. 23, N.º 2, 176-180.
- Ruiz, M. P. Z. (2001). *Lenguaje y Estudios Sociales en la Educación Infantil*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Vol. 1 - *Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Vol. 3 - *Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Trad. Guillermo Solana. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stern, A. (1965). *Uma Nova Compreensão da arte Infantil*. Trad. Lya Freire. Col. *Biblioteca do Educador Profissional*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento – Do Nascimento à Adolescência*. Trad. Guilherme Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes.
- UNICEF (1989-1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, consultado a 6 de janeiro de 2018.
- Vale, M. J. (2013). "Brincadeiras sem teto". *Cadernos de Educação de Infância* N.º 98, 11-13. Lisboa: APEI, disponível em https://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf, consultado a 6 de janeiro de 2018.
- Vasconcelos, T. (2007). "A Importância da Educação na Construção da Cidadania". *Saber (e) Educar*, N.º 12, 109-117, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf, consultado a 17 de fevereiro de 2018.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Anexos



Fig.2.3. Reorganização das áreas de interesse da sala



Fig.2.4. Área das mesas de trabalho



Fig. 2.5. Espaço exterior



Fig. 2.6. Ginásio

Anexo B - Sala em contexto de Jardim de Infância

Figura 3. Áreas de interesse em contexto de Jardim de infância



Fig. 3.1. Área de reunião



Fig. 3.2. Parede da área de reunião



Fig. 3.3. Área da casinha



Fig. 3.4. Área da Expressão Plástica



Fig. 3.5. Área do quadro a giz e área da garagem



Fig. 3.6. Área dos jogos

Anexo C- Exemplo de Planificação Semanal em contexto de Creche

24 De Novembro de 2015- terça-feira

Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem		Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
	Gerais	Específicos			
Desenvolvimento Cognitivo Desenvolvimento Pessoal e Social	- Desenvolver a comunicação e a linguagem oral; - Ganhar autonomia e confiança; - Desenvolver relações de afeto, confiança e partilha;	- Responder a questões e dar opiniões; - Ter capacidade de se adaptar ao espaço e às pessoas que fazem parte do mesmo; - Relacionar com a educadora,	Acolhimento Este é feito no refeitório, sendo um momento muito importante, pois é um momento que poderá ser um pouco complicado devido à separação do adulto de referência. Uma forma de facilitar este momento é o uso do objeto transicional (chucha, boneco, fralda, etc.), pois este acompanha a criança no seu ambiente familiar. Este tempo exige que a equipa pedagógica também transmita segurança, tanto para a criança como para os pais.		Observação direta: Verificar se a criança: - Reage bem à saída dos pais.

	- Desenvolver a socialização;	auxiliar e outras crianças; - Partilhar conhecimentos e acontecimentos.			
Desenvolvimento pessoal e social	Desenvolver a autonomia pessoal; - Desenvolver o sentido de grupo;	- Partilhar a atenção do adulto; - Interagir com os outros; - Respeitar os outros; - Respeitar as regras de bom comportamento e boa educação.	Reunião- Preenchimento do mapa das presenças, História/conversa. As crianças são encaminhadas para a sua sala. No momento de reunião, a estagiária canta a canção do "Bom dia" com as crianças, de forma a cumprimentarem-se e a dar início a um novo dia. De seguida, a estagiária pede às crianças que escolham um lengalenga, a qual servirá para decidir qual será o Ajudante do dia. Isto é, todos os dias haverá um Ajudante, uma criança que irá preencher o Mapa das presenças e ainda, a fazer pequenos recados. Após este momento, a estagiária faz a chamada de cada criança de forma a marcar as presenças.	- Canção do "Bom dia"; - Lengalengas; - Mapa de presenças; - História "O Tigre que não gostava de partilhar"; - Fantoches da história "O Tigre que não gostava de partilhar"; - Flanelógrafo.	- Observação direta: Verificar se a criança: - Participa em diálogos (gestos, palavras, frases curtas); - Participa em canções e lengalengas; - Interage com outras crianças; - Reconhece o seu nome; - Reconhece o nome e a cara dos seus pares nas fotos do mapa de presenças;
Desenvolvimento cognitivo	- Desenvolver a comunicação e a linguagem oral e escrita;	- Prestar atenção a pequenos diálogos;	Atividades orientadas/livres De seguida, a estagiária explica às crianças que vão ver e ouvir uma história que se chama "o Tigre que não gostava de partilhar", a qual será contada através de um teatro de fantoches.		

Pensamento criativo	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver pequenos diálogos entre a estagiária e as outras crianças; -Importância que tem partilhar; -Ouvir histórias; -Promover a criatividade; -Promover o gosto pela leitura; -Interagir com os outros. 	<p>Durante este momento, é importante que as crianças estejam atentas, pois de seguida a estagiária irá explorar a história colocando algumas questões.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Sabe distinguir quem está e quem não está na sala; - Ouve a história atentamente e com entusiasmo; -Sabe responder a algumas questões sobre a história contada.
Desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação e a linguagem oral; - Conhecer e reproduzir as palavras relacionada com a higiene; -Adquirir hábitos de higiene; 	<p>Higiene</p> <p>A Higiene engloba vários momentos: as mudas diárias, lavar e secar as mãos e pentear-se.</p> <p>As situações de higiene em que se está em contacto com a criança contribuem para o conhecimento das suas características individuais e são, também, uma oportunidade para avaliar as suas capacidades motoras. Pelo que os momentos dedicados à higiene não devem ser apenas uma rotina que se executa rapidamente, sem dar atenção à criança.</p> <p>Deste modo, a estagiária indica às crianças que façam uma fila/comboio à porta da casa de banho, para que vão entrando</p>	-Produtos de higiene.	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verificar se a criança: -Consegue realizar o conjunto de tarefas necessárias para completar a ação.
Desenvolvimento pessoal e social				

Desenvolvimento motor	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia pessoal; -Desenvolver a motricidade fina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as tarefas autonomamente, por exemplo; - Despir/vestir; - Abrir a torneira; - Lavar as mãos; - Secar as mãos; 	<p>em grupinhos de 3, de modo a não haver tanta confusão neste momento e para que possa ser dada alguma ajuda às crianças neste momento. Isto porque, algumas crianças ainda usam fralda e outras têm dificuldade em limpar-se.</p> <p>Para tal, as crianças têm que ser estimuladas para despir e vestir a sua roupa, levantar-se, tirar o papel higiénico, coloca-lo no lixo e puxar o autoclismo; a criança apenas deve pedir auxílio ao adulto caso tenha defecado, para se proceder à limpeza da forma mais adequada.</p>		
Desenvolvimento motor	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a motricidade fina; 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar de forma correta a colher durante a refeição; -Agarrar no copo com água sem entornar; -Conhecer/ingerir os alimentos; -Identificar onde come e saber qual a sua mesa 	<p>Almoço</p> <p>As crianças formam uma fila/comboio, para se deslocarem até ao refeitório. Pelo caminho, as crianças vão cantando a canção do "Comboio dos Amigos". Chegando ao refeitório, cada criança dirige-se para o seu lugar na mesa.</p> <p>Durante as refeições, a estagiária deve respeitar o ritmo de cada criança e incentivá-la a comer sozinha, a sentar-se corretamente e a manipular de forma correta os utensílios.</p> <p>Durante a refeição são sempre referidos os nomes dos alimentos, de modo a reforçar o interesse pelos mesmos.</p>	-Utensílios necessários para uma refeição (pratos, copos, talheres).	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> Verificar se a criança: -Consegue comer sozinha; -Utiliza corretamente os utensílios.
Desenvolvimento pessoal e social					

		e qual o seu lugar na mesma;			
Desenvolvimento cognitivo	-Desenvolver a comunicação e a linguagem oral;	-Adquirir hábitos de higiene;	Higiene As crianças (grupos de 3) vão à sanita e procedem à lavagem das mãos e boca.	-Produtos de higiene.	Observação direta: - Verificar se a criança consegue realizar o conjunto de tarefas necessárias para completar a ação.
Desenvolvimento pessoal e social	-Desenvolver a autonomia pessoal; - Desenvolver o conhecimento que a criança tem sobre si mesma; -Desenvolver a Motricidade fina	-Realizar as tarefas autonomamente.			
Desenvolvimento motor	-Desenvolver a motricidade fina;	-Tirar os sapatos; - Calçar-se;	Sesta As crianças serão encaminhadas para as suas camas, indicando que devem descalçar-se, dando alguma ajuda sempre que necessário.	-Catres; -Lençóis;	Observação direta: Verificar se a criança: -Consegue calçar-se e descalçar-se e se se mantém
Desenvolvimento pessoal e social	-Desenvolver a socialização;	-Aguardar pela sua vez;	As crianças deitam-se nas respetivas camas e a estagiária proporciona um ambiente calmo e tranquilo (fecha as janelas,		

			apaga as luzes, aconchega as crianças e mantém-se atenta durante toda a sesta). Após a sesta, cada criança deve calçar os seus sapatos para ir à casa de banho.		calma e descansa durante a sesta.
Desenvolvimento cognitivo	-Desenvolver a comunicação e a linguagem oral;	-Conhecer e reproduzir as palavras relacionada com a higiene;	Higiene Após as crianças acordarem e calçarem-se, a estagiária indica às crianças que façam uma fila/comboio à porta da casa de banho.	-Produtos de higiene.	Observação direta: -Verificar se a criança: -Consegue realizar o conjunto de tarefas necessárias para completar a ação.
Desenvolvimento pessoal e social	-Desenvolver a autonomia pessoal;	-Adquirir hábitos de higiene;			
Desenvolvimento motor	-Desenvolver a motricidade fina;	-Realizar as tarefas autonomamente,			
Desenvolvimento cognitivo	- Desenvolver a comunicação e a linguagem oral;	-Participar nos diálogos; -Conseguir comer/beber sozinha;	Lanche A estagiária indica às crianças que devem formar uma fila /comboio para se deslocarem até ao refeitório e vai colocando os babetes. Até chegarem ao refeitório, as crianças vão cantando a música do "Comboio do Amigos". Ao chegarem ao refeitório, cada criança devem sentar-se no seu lugar para lanchar.	-Utensílios necessários para uma refeição (pratos, copos, talheres) .	Observação direta: Verificar se a criança: -Consegue comer sozinha;
Desenvolvimento motor	-Desenvolver a motricidade fina;	-Conhecer/ingerir alimentos.	A estagiária incentiva a criança a sentar-se corretamente, manipular de forma correta os utensílios. Terminado o lanche, as crianças deslocam-se novamente para a sala, onde irão realizar a sua higiene.		-Se consegue utilizar os utensílios da refeição corretamente.

Desenvolvimento pessoal e social	-Desenvolver a autonomia pessoal; -Desenvolver a socialização.	-Conhecer o seu lugar na mesa; -Saber esperar pela sua vez.	Higiene Após todas as crianças lavarem as mãos são encaminhadas para o tapete, para cantarem algumas canções com a estagiária, até todas as crianças estarem prontas.		
Desenvolvimento pessoal e social	- Desenvolver a autonomia pessoal; - Desenvolver a socialização;	-Pedir aquilo que pretende; -Ir buscar o que deseja; -Arrumar o que desarruma; -Partilhar os brinquedos com os colegas; -Aprender a brincar com os amigos. -Criar estruturas em legos;	Atividades livres (Jogos de construção- legos; casinha), Entrega das crianças Tal como o nome indica, nas atividades livres pretende-se que as crianças brinquem livremente pelas áreas (jogos de construção e casinha). Nestes momentos, a estagiária observa e interage com as mesmas, de modo ao envolvimento mútuo na tarefa e com esta o envolvimento de ambos. A estagiária observa o desenvolvimento das capacidades/ aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. A estagiária deve incentivar as crianças a explorarem todos os materiais e fazer construções, relacionar os utensílios utilizados com vários momentos proporcionados à criança, como por exemplo: vai por o bebé a dormir, vai fazer leitinho para o bebé beber, vai ajudar a mãe a fazer o jantar, entre outros exemplos.	- Material da sala (brinquedos, jogos, animais, utensílios da cozinha etc.)	Observação direta: Verificar se a criança: - Explora os materiais das respetivas áreas; -Está motivada na tarefa; -Constrói sequências com legos; -Partilha os brinquedos; -Arruma os brinquedos.

Desenvolvimento motor	- Desenvolver a motricidade fina e grossa;	-Transportar objetos de um sítio para outros; -Arrumar a sala; - Ter interesse pelo jogo simbólico (casinha – imitar a realidade); - Brincar aos bebês, cozinhar.	A estagiária deverá estar atenta e interagir com todas as crianças, permanecendo um pouco em cada área.		
Pensamento criativo	-Representar o real.				
Prolongamento – Neste momento as crianças continuam a explorar livremente as áreas com o apoio da auxiliar educativa, à aguardar a sua saída da instituição					

Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem		Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
	Gerais	Específicos			
			Acolhimento – Consultar planificação do dia 24 de Novembro		
Desenvolvimento pessoal e social	<p>Desenvolver a autonomia pessoal;</p> <p>-Desenvolver o sentido de grupo;</p> <p>-Desenvolver o saber estar em diferentes situações;</p>	<p>-Partilhar a atenção do adulto;</p> <p>-Interagir com os outros;</p> <p>-Respeitar os outros;</p> <p>-Promover a interajuda;</p> <p>-Respeitar as regras de bom</p>	<p>Reunião</p> <p>No momento de reunião (na manta), a estagiária canta a canção do "Bom dia" com as crianças.</p> <p>Preenchimento do mapa de presenças.</p> <p>Atividades orientadas/livres</p> <p>De seguida, a estagiária explica às crianças que vão fazer uma atividade diferente, vão realizar uma caça ao tesouro no ginásio, em que deverão procurar as personagens da história contada no dia anterior, "O Tigre que não gostava de partilhar".</p> <p>E terão, ainda, como desafio percorrer os percursos elaborados pela estagiária com arcos e túneis.</p>	<p>-Canção do "Bom dia";</p> <p>-Lengalengas;</p> <p>-Mapa de presenças;</p> <p>-Personagens da História "O Tigre que não gostava de partilhar";</p> <p>-Arcos;</p> <p>-Túneis.</p>	<p>- Observação direta:</p> <p>Verificar se a criança:</p> <p>-Participa em diálogos (gestos, palavras, frases curtas);</p> <p>-Participa em canções e lengalengas;</p> <p>-Interage com outras crianças;</p> <p>-Reconhece o seu nome;</p>
Desenvolvimento motor	<p>-Desenvolver a motricidade fina e grossa;</p> <p>-Promover o gosto pelas atividades lúdicas;</p>	<p>comportamento e boa educação.</p> <p>-Procurar objetos escondidos;</p> <p>-Percorrer percursos com obstáculos (arcos, túneis) saltando e rastejando;</p>	<p>Estas duas atividades serão feitas em grupos de 5 crianças, grupos que serão feitos tendo em conta as idades, de modo a fazer grupos que tenham pelo menos uma criança mais velha e mais ativa, para que esta ajude as restantes crianças e desperte a sua curiosidade e interesse pela atividade.</p> <p>A estagiária levará cada grupo de cinco crianças ao ginásio e as restantes crianças ficarão na sala a desenvolver atividades livres, até chegar a sua vez.</p>		<p>-Reconhece o nome e a cara dos seus pares nas fotos do mapa de presenças;</p> <p>-Sabe distinguir quem está e quem não está na sala;</p> <p>- Joga com entusiasmo;</p> <p>-Respeita os outros;</p> <p>-Ajuda os outros;</p> <p>-Consegue realizar as atividades propostas sozinha;</p> <p>-Consegue trabalhar em parceria com os outros.</p>
Pensamento criativo	<p>-Promover a criatividade;</p>	<p>-Jogar jogos de equipa.</p> <p>-Explorar novas formas de contar histórias.</p>			
			Higiene – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
			Sesta – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
			Lanche – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		

		Atividades livres (Jogos de construção- legos; casinha), Entrega das crianças – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
--	--	---	--	--

26 De Novembro de 2015- quinta-feira

Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem		Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
	Gerais	Específicos			
			Acolhimento – Consultar planificação do dia 24 de Novembro		
Desenvolvimento pessoal e social	<p>Desenvolver a autonomia pessoal;</p> <p>-Desenvolver o sentido de grupo;</p>	<p>- Interagir com os outros;</p> <p>-Respeitar os outros;</p> <p>-Reforçar a aprendizagem do conceito de partilha e a sua importância;</p>	<p>Reunião</p> <p>No momento de reunião (na manta), a estagiária canta a canção do "Bom dia" com as crianças.</p> <p>Preenchimento do mapa de presenças.</p> <p><i>Atividades orientadas/livres</i></p> <p>De seguida, a estagiária pergunta às crianças se se recordam qual o fruto que o Leão da história "O Tigre</p>	<p>-Canção do "Bom dia";</p> <p>-Lengalengas;</p> <p>-Mapa de presenças;</p> <p>-Desenho de noz;</p> <p>- Nozes;</p>	<p>- Observação direta:</p> <p>Verificar se a criança:</p> <p>- Participa em diálogos (gestos, palavras, frases curtas);</p>

Desenvolvimento motor	<p>-Desenvolver o saber estar em diferentes situações;</p> <p>-Desenvolver a comunicação e a linguagem oral e escrita;</p>	<p>-Respeitar as regras de bom comportamento e boa educação.</p> <p>-Prestar atenção a pequenos diálogos;</p> <p>-Desenvolver pequenos diálogos entre a estagiária e as outras crianças;</p> <p>-Explorar novas formas de contar histórias.</p> <p>-Explorar novas técnicas de pintura.</p> <p>-Manipular diferentes materiais</p>	<p>que não gostava de partilhar" partilhou com os seus amigos.</p> <p>Após esta breve conversa, explica às crianças que vão pintar o desenho de uma noz, com a técnica da carimbagem, utilizando a própria noz. Este fruto seco foi escolhido, pois na história abordada durante esta semana, a noz é o fruto que o Leão quer partilhar com os outros animais.</p> <p>A estagiária deve preparar todos os materiais necessários para atividade e ir chamando uma criança de cada vez, para que possa ir ajudando.</p> <p>Enquanto isso as outras crianças podem ir desenvolvendo atividades livres, brincando com os materiais da sala.</p>	<p>-Tintas.</p>	<p>-Participa em canções e lengalengas;</p> <p>- Interage com outras crianças;</p> <p>-Reconhece o seu nome;</p> <p>-Reconhece o nome e a cara dos seus pares nas fotos do mapa de presenças;</p> <p>-Sabe distinguir quem está e quem não está na sala;</p> <p>-Respeita os outros;</p> <p>-Ajuda os outros;</p> <p>-Consegue realizar as atividades propostas sozinha;</p> <p>-Consegue trabalhar em parceria com os outros.</p>
Pensamento criativo	<p>-Desenvolver a motricidade fina.</p>				

		Higiene – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
		Sesta – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
		Lanche – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		

27 De Novembro de 2015- sexta-feira

Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de aprendizagem		Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
	Gerais	Específicos			
			Acolhimento – Consultar planificação de dia 24 de Novembro		
Desenvolvimento pessoal e social	Desenvolver a autonomia pessoal;	-Partilhar a atenção do adulto;	Reunião - Preenchimento do mapa das presenças, História/conversa.	-Estagiária;	- Observação direta: Verificar se a criança: - Participa em diálogos (gestos, palavras, frases curtas); -Participa em canções e lengalengas;
	-Desenvolver o sentido de grupo;	-Interagir com os outros; -Respeitar os outros;	No momento de reunião, a estagiária canta a canção do "Bom dia" com as crianças, De seguida, a estagiária pede às crianças que escolham um lengalenga, a qual servirá para decidir qual será o Ajudante do dia.	-Educadora Cooperante; -Auxiliar Educativa; -Crianças; -Canção do "Bom dia";	
	-Desenvolver o saber estar em diferentes situações;	-Respeitar as regras de bom comportamento e boa educação.	Atividades orientadas/livres De seguida, a estagiária explica às crianças que irá ser realizada uma atividade em que terão de estar muito atentos, pois vão conhecer alguns amigos novos que o Tigre da história "O Tigre que não gostava de partilhar" conheceu depois de aprender a partilhar.	-Lengalengas; -Mapa de presenças;	

<p>Desenvolvimento cognitivo</p>	<p>-Desenvolver a comunicação e a linguagem oral e escrita;</p>	<p>-Prestar atenção a pequenos diálogos;</p> <p>-Desenvolver pequenos diálogos entre a estagiária e as outras crianças;</p> <p>- Interagir com os outros.</p>	<p>Para este momento, a estagiária terá preparado previamente uma televisão de cartão com desenhos de vários animais e um CD com a gravação dos sons dos mesmos.</p> <p>Ainda na manta, a estagiária deve colocar a televisão de cartão de modo a que todas as crianças vejam bem as imagens e à medida que vai passando as imagens devem questionar as crianças acerca do som que faz cada animal e só depois das crianças responderem deve confirmar com os sons do CD.</p> <p>Deste modo, as crianças irão associar os sons aos animais que os reproduzem.</p>	<p>-Televisão de cartão com imagens dos animais;</p> <p>-CD com sons dos animais.</p>	<p>- Interage com outras crianças;</p> <p>-Reconhece o seu nome;</p> <p>-Reconhece o nome e a cara dos seus pares nas fotos do mapa de presenças ;</p>
<p>Pensamento criativo</p>	<p>-Promover a criatividade;</p> <p>-Promover a audição.</p>	<p>-Explorar novas formas de contar histórias;</p> <p>-Associar sons aos respetivos animais que os reproduzem.</p>			<p>-Sabe distinguir quem está e quem não está na sala;</p> <p>- Sabe os nomes dos animais;</p> <p>-Sabe qual o nome que cada animal reproduz;</p>

Anexo D- Estória “O Tigre que não gostava de partilhar” e Registo fotográfico da atividade “Percurso de arcos e túnel”

Estória “O Tigre que não gostava de partilhar”

“O Tigre que não gostava de partilhar”

Certo dia, o Leão que é o rei da selva, estava muito triste, pois não tinha com quem brincar. Andava a choramingar pelos cantos e, então, disse:

-Estou tão triste, não tenho amigos...Ninguém quer ser meu amigo, porque acham que eu sou mau, mas não sou!

Entretanto aparece a zebra, muito trapalhona, a cantar e quando se aproxima percebe que o Leão está a chorar e pergunta-lhe:

-Olá, quem és tu? E porque estás a chorar?

Leão: -Eu sou o Leão, o rei da selva, e estou muito triste, porque não tenho amigos para brincar.

Zebra: -Não tens amigos? Porquê?

Leão: -Não tenho amigos, porque os outros animais pensam que lhes vou fazer mal, mas eu só quero ter amigos para partilhar brincadeiras e jogos.

Zebra: - Se quiseres, posso ser teu amigos queres?

Leão: -Sim, sim! Quero!

Zebra: -Então, a partir de agora sou teu amigo! Eu também tenho um amigo...vou chamá-lo para conheceres! Oh Tigre, anda cá! Vem conhecer o Leão!

Tigre:-Olá, eu sou o Tigre, o amigo da Zebra e quero ser teu amigo.

Leão:-Olá! Olhem eu posso partilhar as minha nozes com vocês! Querem?

Tigre:-Partilhar? O que é isso?

Leão:-Partilhar é emprestar ou dar as nossas coisas aos nosso amigos.

Tigre:-Emprestar? Eu cá não empresto as minhas coisas...são minhas!!!

Leão:-Mas nós devemos emprestar as nossas coisas aos nossos amigos, pois gostamos muito deles! Tu gostas muito dos teus amigos não gostas?

Tigre:-Sim, gosto muito!

Leão:- Então tens de partilhar as tuas coisas com eles! Imagina que um amigo teu tinha uma coisa de que tu gostasses muito...não ias gostar que ele te emprestasse?

Tigre:-Sim, ia!

Leão:- Então tens de partilhar, para que ele também te queira emprestar.

Tigre:-Eh, estou muito contente! Hoje aprendi uma coisa nova: aprendi a partilhar!

Figura 4. Registo fotográfico da atividade “Percurso de arcos e túnel”



Fig. 4.1. Percurso de arcos



Fig. 4.2. Percurso de arcos e túnel

Anexo E- Exemplo de Planificação Semanal em contexto de Jardim de Infância

Planificação Diária: 10 de janeiro de 2017					
Áreas de conteúdo	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação	
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com outros no processo de aprendizagem; -Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; -Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; -Conhecer e valorizar manifestações do património cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. 	<p>Atividade: Hora do Conto- "Megalopolis e o visitante do espaço" de Cléa Dieudonné ("Megalopolis and the visitor from outer space" -Cléa Dieudonné)</p> <p>A presente história será contada na área da reunião às crianças, dividindo-as em 3 grupos, cada um com 6 crianças.</p> <p>Isto porque o livro em questão é um livro em acordeão, sendo mais apropriado contar a história a um grupo reduzido de crianças de cada vez, para que possam ver bem as imagens consoante o "desenrolar" da história, pois é um livro vertical que ocupa algum espaço e requer bastante espaço para a sua manipulação.</p> <p>Assim sendo, a história será contada aos vários grupos em diferentes momentos do dia.</p> <p>Este tipo de livro servirá como base para o trabalho que será desenvolvido com as crianças mais tarde- livro acordeão com personagens e história criadas pelas crianças.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora Cooperante; -Estagiárias; -Auxiliares de Ação Educativa. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro "Megalopolis e o visitante do espaço" de Cléa Dieudonné ("Megalopolis and the visitor from outer space" - Cléa Dieudonné); -Folhas de papel brancas; -Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Registo escrito sobre as aquisições das crianças; -Registo fotográfico; -Registo oral e plástico das crianças.
Área de Expressão e Comunicação	Educação Motora				
	Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; 			
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); -Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; -Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em 			

		forma muito iniciais e não convencionais;			
	Matemática				
Área do Conhecimento do Mundo		<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos sociais e culturais. 	<p>Atividade: Registo Oral e Plástico da história "Megalopolis e o visitante do espaço" de Cléa Dieudonné</p> <p>As crianças devem ser distribuídas pelas mesas de trabalho, as quais devem ter o material necessário para a atividade (folhas brancas e marcadores).</p> <p>Deve propor-se às crianças que elaborem um desenho sobre a história que ouviram e visualizaram. Depois de terminados os desenhos, deve ser realizado o registo oral do que as crianças disserem acerca do seu desenho, de modo a tentar perceber se compreenderam o conceito do tipo de livro apresentado e a sua história. Tal como a hora do conto, esta atividade será realizada ao longo do dia, visto que a história será contada também em vários momentos do dia a pequenos grupos de crianças.</p>		

Planificação Diária: 11 de janeiro de 2017					
Áreas de conteúdo	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação	
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com outros no processo de aprendizagem; -Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; 	<p>Atividade: Jogo "Peixes"</p> <p>A atividade deve ser iniciada com alguns exercícios de aquecimento. Após o aquecimento, segue-se um jogo. Quatro ou cinco alunos, são pescadores que formam uma rede, e os restantes são peixes.</p> <p>Os pescadores combinam um número e começam uma contagem crescente enquanto os peixes entram e saem da roda. No número combinado os pescadores baixam-se, fechando a roda. Os apanhados passam a fazer parte da rede; Ganham os "peixes" que não forem apanhados.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora Cooperante; -Estagiárias; -Auxiliares de Ação Educativa. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Livro "Carlota Barbosa, a bruxa medrosa" de Layn Marlow; -Folhas de papel brancas; -Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Registo escrito sobre as aquisições das crianças; -Registo fotográfico; -Registo oral e plástico das crianças.
Área de Expressão e Comunicação	Educação Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a Coordenação espaço-temporal e agilidade. 			
	Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; 			
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). 			
	Matemática				
Área do Conhecimento do Mundo		<p>Atividade: Hora do Conto- "Carlota Barbosa, a bruxa medrosa" de Layn Marlow</p> <p>A história "Carlota Barbosa, a bruxa medrosa" será contada na área da reunião ao grupo de crianças.</p> <p>Após a leitura da história, deverão ser colocadas algumas questões acerca da história e deverá ser explicado o porque de abordar esta história. Pois a</p>			

		<p>leitura desta história faz parte da iniciativa de participar num projeto intitulado "Palavras e Ideias", sugerido pelo Plano Nacional de Leitura (http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjeto=100).</p> <p>Atividade: Registo Oral e Plástico da história "Carlota Barbosa, a bruxa medrosa" de Layn Marlow As crianças devem ser distribuídas pelas mesas de trabalho, as quais devem ter o material necessário para a atividade (folhas brancas e marcadores). Deve propor-se às crianças que elaborem um desenho sobre a história que ouviram e visualizaram. Depois de terminados os desenhos, deve ser realizado o registo oral do que as crianças disserem acerca do seu desenho.</p>			
--	--	---	--	--	--

Planificação Diária: 12 de janeiro de 2017					
Áreas de conteúdo		Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social		<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com outros no processo de aprendizagem; -Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; -Desenvolver uma atitude crítica; 	<p>Atividade: Sessão de música-Jogo do Copo Na área da reunião, as crianças devem estar sentadas lado a lado no chão e deve ser distribuído um copo por cada criança. As crianças devem repetir a sequência rítmica produzida pela educadora, recorrendo ao copo e a palmas. A mesma sequência poderá ser realizada com uma música a acompanhar. (ex.: pega o copo, palmas 2x, pega o copo, palmas 2x, passa o copo, palmas 2x, passa o copo, palmas 2x, vira o copo, palmas 2x, vira o copo, palmas 2x.)</p> <p>Atividade: Elaboração da Cantilena e Cartaz acerca da história "Carlota Barbosa, a bruxa medrosa" O trabalho será desenvolvido em grupo na mesa de trabalho. Primeiramente será recordada a história e de seguida será proposta a elaboração de uma cantilena sobre a mesma. Após este momento, serão distribuídas pelas crianças algumas tarefas, tais como: realizar alguns</p>	<p>Humanos -Crianças; -Educadora Cooperante; -Estagiárias; -Auxiliares de Ação Educativa.</p> <p>Materiais -Copos de plástico; -Cartão; -Tintas; -Máquina fotográfica; -Folhas de papel brancas; -Marcadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Registo escrito sobre as aquisições das crianças; -Registo fotográfico; -Registo oral e plástico das crianças.
Área de Expressão e Comunicação		<p>Educação Motora</p> <p>Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos; -Valorizar a música como fator de identidade social e cultural; -Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); -Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; 			

	Matemática		desenhos sobre a história, tirar fotos à bruxa Carlota, fazer alguns recortes, entre outras ideias que surjam no momento.			
Área do Conhecimento do Mundo						

Planificação Diária: 13 de janeiro de 2017

Áreas de conteúdo		Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos		Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social		-Cooperar com outros no processo de aprendizagem; -Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; -Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; -Desenvolver uma atitude crítica;	Atividade: Finalização de trabalhos semanais e arrumação dos materiais produzidos Na área de reunião deve ser iniciado um diálogo acerca dos trabalhos que cada criança tem por finalizar. Após este momento, a estagiária deve distribuir as crianças pelas diferentes áreas da sala de modo a poderem terminar os seus trabalhos. Por fim, a estagiária deve solicitar ao grupo que tratem da arrumação dos materiais produzidos individualmente durante a semana.	Humanos -Crianças; -Educadora Cooperante; -Estagiárias; -Auxiliares de Ação Educativa.	Materiais -TV; -PC; -Fotos tiradas ao longo da semana.	-Registo escrito sobre as aquisições das crianças; -Registo fotográfico; -Registo oral e plástico das crianças.
Área de Expressão e Comunicação	Educação Motora					
	Educação Artística	-Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas;	Atividade: Avaliação da Semana Para uma avaliação da semana diferente, serão mostradas na TV as fotos que foram tiradas ao longo da semana para que as crianças tenham uma melhor perceção do trabalho realizado e relembrem os momentos que mais as marcaram. Deve questionar-se cada criança acerca do que mais gostaram de fazer e do que menos gostaram de fazer.			
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	-Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);				
	Matemática					
Área do Conhecimento do Mundo						

Anexo F- Registo fotográfico da atividade “Matemática com a Arca dos Tesouros da Natureza”

Figura 5. Atividade “Matemática com a Arca dos Tesouros da Natureza”



Fig. 5.1. Reunião com o grupo



Fig. 5.2. Recolha de elementos da Natureza



Fig. 5.3. Recolha de elementos da Natureza



Fig. 5.4. Arca dos Tesouros da Natureza



Fig. 5.5. Grupo a agrupar as folhas por cores



Fig. 5.6. Criança a agrupar as pedras por cores

Anexo G- Participação no concurso “Palavras e Ideias”

Figura 6. Cantilena e Cartaz acerca da obra “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”

CARLOTA BARBOSA, A BRUXA MEDROSA

ERA UMA VEZ UMA BRUXA
MUITO, MUITO MEDROSA
TREMIA, TREMIA E MAIS MEDO TINHA
TREMIA, TREMIA E MAIS MEDO TINHA

CARLOTA BARBOSA ELA SE CHAMAVA
TINHA UM GATO MUITO PRETO
E NA VASSOURA ELA VOAVA

OLHA A ARANHA, O SAPO E O RATO
DE TUDO ELA TINHA MEDO
FAZENDO GRANDE APARATO

E PRA SALVAR O GATINHO
AS ONDAS ENFRETOU
COM CORAGEM E CARINHO
ESTA HISTÓRIA ACABOU

Fig.6.1. Cantilena “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa”



Fig. 6.2. Cartaz e cantilena da obra “Carlota Barbosa, a bruxa medroso”

Anexo H- Estória “A Bruxa que queria ser Fada” e registo fotográfico do projeto “A Bruxa que queria ser Fada”

Estória “A Bruxa que queria ser Fada”

“A Bruxa que queria ser Fada”

Era uma vez uma bruxa chamada Carlota que tinha um gato preto e que vivia na cidade das fadas.

Nessa cidade as fadas viviam nas suas casas na árvore mágica. Existiam cinco lindas fadas: a Veterinária, a Ronaldinha, a Stela, a Skyzinha e a Cantora. A fada Veterinária tinha o cabelo laranja e tratava dos animais. A fada Ronaldinha tinha o cabelo verde e jogava muito bem à bola. Ela adorava cantar o hino nacional! A fada Stela tinha o cabelo cor de rosa e gostava de ver as crianças felizes. A fada Skyzinha tinha o cabelo prateado aos caracóis e voava muito rápido para salvar as crianças que precisam de ajuda. E a fada Cantora tinha o cabelo lilás e cantava músicas muito lindas.

Numa noite de muita chuva, as fadas foram a voar muito depressa para as suas casas para não se molharem e para se protegerem do frio.

De repente apareceu a bruxa Carlota com o seu gato na vassoura a voar e bateu à porta da casa da fada Stela, porque queria perguntar-lhe se existia um feitiço para se transformar numa fada boa, estava farta de ser má...

A fada Stela disse-lhe que existia um feitiço, mas ela tinha de ir buscar alguns ingredientes a uma terra muito longe.

A bruxa Carlota procurou por todo o lado, mas não encontrou nada. Então ficou muito triste e voltou à casa da fada Stela e contou-lhe o que se passava.

A fada Stela disse-lhe para não ficar triste por não se poder transformar numa fada boa, porque podia tornar-se uma bruxa boa, bastava ser amiga das outras pessoas e não fazer maldades. A bruxa Carlota aprendeu a ser boa com as fadas e tornaram-se muito amigas. As fadas até a convidaram para ir viver com elas na árvore mágica!

Pózinhas de perlímpim a nossa história acabou mesmo assim!

Figura 7. Projeto “A Bruxa que queria ser Fada”



Fig. 7.1. Sugestões de nomes para as fadas



Fig. 7.2. Atribuição de nomes para cada uma das fadas



Fig. 7.3. Exemplo de ilustrações da estória

Anexo I - Registo fotográfico do processo de elaboração do Projeto “Estórias a giz”

Figura 8. Projeto “Estórias a giz”



Fig. 8.1. Brincadeira espontânea do par com que surgiu a ideia para o projeto



Fig. 8.2. Desenho no quadro a giz da estória “O cão que não queria tomar banho”



Fig. 8.3. Crianças a contar a sua estória e registo escrito por parte da estagiária



Fig. 8.4. Desenho no quadro a giz da estória "O Príncipe e a Mulher Aranha salvam o dia"



Fig. 8.5. Desenho no quadro a giz da estória “A Joana gosta da avó”



Fig. 8.6. Desenho no quadro a giz da estória “O Duarte foi à praia”



Fig. 8.7. Desenho no quadro a giz da estória “O Castelo Assombrado”



Fig.8.8. Ilustração com técnica de giz com leite



Fig.8.9. Ilustração da capa da compilação de “Estórias a giz”

O CÃO QUE NÃO QUERIA TOMAR BANHO

Era uma vez um cão que não queria tomar banho.

Ele foi para casa e o dono disse-lhe que tinha de tomar banho. Tomou banho e ficou limpo e a cheirar bem.

O Bobi gostava muito de bananas e de tomar banho na água salgada e na piscina. Era um cão divertido!

Um dia subiu a uma bananeira e adormeceu, passou lá a noite.

De manhã caiu da bananeira e acordou, mas magoou-se numa pata.

Foi até casa a coxear e os donos foram com ele ao veterinário. O dono chamava-se João e a dona Margarida. O veterinário disse que o Bobi tinha de usar gesso durante seis semanas. Durante esse tempo, ele ia ter de ficar em casa.

Quando passaram as seis semanas foram a veterinário tirar o gesso e depois disso já podia brincar, subir às bananeiras, mas com cuidado. E quando adormecia nas bananeiras, na manhã seguinte descia às voltinhas pelo tronco.

T. S. e R.D.

O PRÍNCIPE E A MULHER ARANHA SALVAM O DIA

Era uma vez, no tempo dos reis, um príncipe e a Mulher Aranha que salvaram o dia à Princesa. A Princesa foi presa pela Bruxa Super Terrível Má, porque era a mais bonita de todas e a bruxa não gostava.

Então o príncipe e a Mulher Aranha foram salvar a Princesa Belinha que estava no topo da torre num quarto terrível, muito frio e com muitos insetos mortos. E depois quando a Princesa gritou lá do alto, o Príncipe e a mulher aranha ouviram e foram tentar salvar a Princesa com as teias da Mulher Aranha e a espada do Príncipe.

A Mulher Aranha e o Príncipe treparam pela torre a cima e a Mulher Aranha lançou uma teia e o Príncipe subiu nela com a espada na mão.

A seguir, o Príncipe e a Mulher Aranha chegaram lá a cima e salvaram a princesa da Bruxa Super Terrível Má. A Mulher Aranha prendeu a bruxa com as suas teias e levaram a princesa ao seu pai.

No fim, o Príncipe pediu a mão da Princesa ao seu pai em casamento.

Casaram-se e viveram felizes para sempre!

A.H. e P.G.

A JOANA GOSTA DA AVÓ

Era uma vez uma menina chamada Joana que gostava muito da avó e que gostava muito de brincar com Lego.

Um dia ela saiu de casa para brincar na rua com os seus cães Pantufa e Estrelinha, mas a avó disse à sua netinha para ter muito cuidado porque havia um lobo no bosque.

O lobo andava escondido atrás das árvores e o Pantufa viu-o e começou a ladrar para avisar a Joana que estava a brincar com a Estrelinha.

A Joana espreitou e lá conseguiu ver o lobo, então começou a correr para casa da avozinha.

A Joana disse à avó: Avozinha, vimos o lobo!

E a avó disse-lhe: Eu não te avisei?! Da próxima vez tens de ter mais cuidado!

O lobo seguiu a Joana até a casa e tocou à campainha, mas ninguém lhe abriu a porta. Mas como ele tinha roubado uma chave da casa da avozinha conseguiu entrar. Só que a Avó e a Joana foram mais espertas e saíram pela porta de trás antes dele entrar.

O lobo ficou todo chateado, mas aproveitou e ficou no sofá a ver televisão. Adormeceu no sofá e não reparou que a avozinha e a neta estavam a entrar. Elas foram buscar uma corda e ataram-lhe as patas e depois atiraram-no para um poço e o lobo nunca mais se viu.

M.L.C. e M.P.

O DUARTE FOI À PRAIA

Era uma vez um menino com quatro anos que ia levar uma vacina no braço. Ele chorou muito quando levou a vacina.

Mas depois os pais foram com ele à praia e ele foi para o mar, mas não sabia nadar, então começou a afogar-se. Foi salvo pelo nadador salvador que tinha uma máscara para respirar debaixo de água e tinha um fato de banho. Salvou o menino e levou o menino para a sala de natação para ensiná-lo a nadar na piscina mais pequena, porque não é funda.

O Duarte aprendeu a nadar e quando chegou a casa foi lanchar um donut que era o bolo preferido dele porque era muito doce e bebeu um sumo de laranja fresquinho, porque estava com muito calor.

Depois foi para a sala ver televisão, o filme Espírito Selvagem em Português, do início até ao fim. E depois acabou por adormecer quando o filme chegou ao fim, porque estava muito cansado.

Quando acordou foi outra vez para a praia, mas já sabia nadar e usar a prancha insuflável nas ondas.

E quando vieram as ondas perigosas dizia assim: Isto aqui é que é surfar!

M.S. e P.M.

O CASTELO ASSOMBRADO

Era uma vez um príncipe que foi a um castelo assombrado para matar um vampiro que era muito mau, porque ele fazia a vida negra aos donos do castelo e matava pessoas com os dentes.

O príncipe decidiu que tinha de acabar com aquilo, por isso atou uma corda de escalada à cintura e subiu para o castelo.

Quando lá chegou o vampiro estava a dormir e o príncipe cortou-lhe a cabeça com a sua espada poderosa. Então o vampiro morreu.

Assim o príncipe já voltar a viver no castelo, porque foi o grande vencedor, foi o único a ter coragem de matar o vampiro.

M.L.H. e T.G.