

A Literatura Infantil e o Cinema: ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar

Daniela Filipa Lourenço Maravilha

Orientadores: Professor Doutor Luís Miguel Cardoso

Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, janeiro, 2023

A Literatura Infantil e o Cinema: ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica do Professor Doutor Luís Miguel Cardoso e da Professora Doutora Teresa Mendes.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Daniela Filipa Lourenço Maravilha

Portalegre, janeiro, 2023

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Susana Maria Maia Porto

Arguente: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

*“One of the luckiest things
that can happen to you
in life is, I think, to have
a happy childhood.”*

Agatha Christie

Agradecimentos

Este relatório simboliza o terminar do meu percurso académico, o fim de mais uma etapa na minha vida. O caminho, até aqui, não foi de todo fácil, porém fez-me crescer tanto a nível profissional como a nível pessoal. Durante todo este percurso tive a sorte de ter ao meu lado as melhores pessoas do mundo, a quem eu agradeço todo o apoio e força, pois sem elas não seria possível.

Começo por agradecer à minha família, por toda a paciência, por todo o apoio e sobretudo por todo o amor. Um agradecimento maior aos meus pais, por tudo o que fizeram e fazem por mim. Obrigada por todo o esforço, por toda a dedicação e por confiarem em mim. Obrigada, por tudo! Obrigada à minha irmã por nunca me deixar desistir, por todas as palavras de incentivo e pela amiga que é. Estou sempre contigo! Agradeço também ao meu cunhado, pela amizade e agradeço aos dois por me terem promovido a tia. Às minhas meninas, Laura e Leonor.

Obrigada ao melhor amigo do mundo, ao meu namorado, pelo apoio, por me ouvir sempre e pelos abraços na altura certa. Obrigada, meu amor! Aproveito para agradecer também à família do meu namorado, por me receberem de braços abertos e por me fazerem sentir em casa.

Agradeço a todos os meus amigos, por estarem nos bons e maus momentos. Quero agradecer em especial à Marta, à Ana e à Raquel. À Marta pela amiga, cunhada e irmã que se tornou. Por toda a amizade e por seguirmos lado a lado, sempre. À Ana por todas as palavras, por todo o apoio e por toda a amizade. E à Raquel pelos vinte e seis anos de amizade e por ter estado ao meu lado durante todo este percurso. Obrigada, meninas!

Aproveito para agradecer a outra amiga, ao meu par pedagógico, pela força, pela paciência e sobretudo pela amizade. Obrigada, Rita!

Quero agradecer também a todos/as os/as professores/as que me acompanharam tanto neste percurso, como na restante vida escolar. Obrigada a cada um de vós.

Aos meus orientadores, obrigada! À Professora Doutora Teresa Mendes, pela excelente profissional que é, por toda a dedicação e pela amizade. Ao Professor Doutor Luís Miguel Cardoso pelo apoio e por acreditar no meu projeto, desde o primeiro minuto. Obrigada, aos dois!

Agradeço também às Educadoras Cooperantes por todos os ensinamentos, como também agradeço às restantes equipas pedagógicas por todo o apoio.

Um obrigado especial aos “meus meninos”, pelas brincadeiras, pelo empenho e pelo carinho.

A todos, obrigada!

Resumo

O presente relatório pretende demonstrar que a Literatura Infantil (LI), embora se assuma como um sistema artístico por excelência, com uma clara função estética, pode ser um recurso pedagógico que potencie, em particular no Jardim de infância, uma abordagem de projeto que interseccione, de forma transversal, as várias áreas de conteúdo plasmadas nas *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (OCEPE): Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Com efeito, através do livro, e da leitura intersemiótica e articulada dos dois códigos que nele se interligam de forma congruente e harmoniosa – o verbal e o icónico -, existe a possibilidade de abordar de forma holística, significativa e com intencionalidade educativa todas as áreas e todos os domínios e subdomínios referidos nas OCEPE e, além disso, conseguirmos potencializar outros recursos, como sucede com o Cinema, igualmente importantes para uma prática pedagógica diversificada e geradora de aprendizagens significativas para as crianças, sobretudo ao nível dos valores humanos mas também em termos estéticos.

As histórias escolhidas, a leitura expressiva das mesmas e a exploração a partir das atividades permitiram-nos concluir que o grupo se implicou de forma ativa e dinâmica, tendo sido notório o bem-estar das crianças e a sua evolução em termos de aprendizagens adquiridas e consolidadas em todas as áreas e em todos os domínios, como procuraremos demonstrar neste relatório.

Palavras-chave: Educação de infância; Prática pedagógica; Literatura Infantil; Cinema; Projeto.

Abstract

This report aims to demonstrate that Children's Literature, although it is an artistic system par excellence, with a clear aesthetic function, can be a pedagogical resource that, in a transversal way, enhances, particularly in kindergarten, a project approach that intersects, transversely, the various content areas outlined in the Curricular Guidelines for Preschool Education: Personal and Social Development, Expression and Communication and Knowledge of the World. In fact, through the book, and the intersemiotic and articulated reading of the two codes - the verbal and the iconic - that interconnect, in a congruent and harmonious way, there is the possibility of addressing holistically, meaningfully and with educational intentionality all areas and all domains and sub-domains mentioned in the Curricular Guidelines for Preschool Education and, in addition, we can leverage other resources, such as Cinema, which are equally important for a diversified pedagogical practice that generates significant learning for children, especially in terms of human values but also in aesthetic terms.

The chosen stories, their expressive reading, and the analysis of the activities allowed us to conclude that the group was involved actively and dynamically, and the well-being of the children and their evolution in terms of acquired and consolidated learning in all areas and domains was evident, as we will try to demonstrate in this report.

Keywords: Early Childhood; Education; Pedagogical Practice; Children's Literature; Cinema; Project.

Siglas e Abreviaturas

Siglas:

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LI – Literatura Infantil

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISC – Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

PIT – Plano Individual de Trabalho

PNC – Plano Nacional de Cinema

Abreviaturas:

Ed. A – Educadora de Apoio

Ed. C – Educadora Cooperante

Ed. E – Educadora Estagiária

O presente relatório é regido pelas normas APA 7.^a *Edition*.

Todas as figuras e tabelas são da nossa autoria.

Índice

Introdução	13
Parte I- Enquadramento teórico	16
1. Educação de infância em Portugal: valências de Creche e Educação Pré-Escolar	16
1.1 Creche	16
1.2 Educação Pré-Escolar	21
2. O audiovisual e as Orientações Curriculares	25
3. A Literatura Infantil	27
3.1 Literatura e a Literatura Infantil (e a sua legitimação)	27
3.2 O adulto-mediador e o (pré)leitor	29
3.3 Discurso Verbal	29
3.4 Discurso icónico	30
3.5 Práticas de leitura em JI.....	31
4. O Cinema, a Literatura Infantil e a Educação	32
4.1 As crianças e as oportunidades de aprendizagem (brincar através do Cinema)	32
4.2 O Cinema como recurso pedagógico na educação Pré-Escolar	35
4.3 A relação entre o Cinema e a literatura infantil.....	39
Parte II - Projeto de Investigação-Ação	41
1. Percurso (s) e Contextos de Intervenção	41
1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação (IA) - a base da prática educativa	41
1.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	47
2. Caracterização dos Contextos Educativos	52
2.1. Contexto educativo: Creche	53
2.2. Contexto educativo: Jardim de Infância.....	57
3. Ação em Contexto	66
3.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Creche	66
3.2. Análise e discussão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância.....	70
3.3. Projeto de investigação-ação: reflexão	103
3.4. Reflexão geral da prática e intervenção supervisionada	105
3.4.1. Contexto educativo: Creche	105
3.4.2. Contexto educativo: Jardim de Infância.....	112
4. Entrevistas Semiestruturadas	117
4.1. Análise e interpretação dos dados das entrevistas	117
5. Questionários aos Encarregados de Educação	120
5.1. Análise e interpretação dos dados dos questionários	120
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas	125
Anexos	134

Índice de Figuras

Figura 1 Gráfico dos dados do grupo de crianças em Creche (sexo e idade)	58
Figura 2 Gráfico dos dados do grupo de crianças em EPE (sexo e idade)	65
Figura 3 Exploração da atividade "Cesto dos Tesouros" Adaptado às Tecnologias e Comunicações	186
Figura 4 Hora da história com a fantoche "Pintas"	186
Figura 5 Exploração da atividade "As quatro estações"	187
Figura 6 Exploração da atividade "Escolhe e brinca!"	188
Figura 7 Hora da história, com canções	188
Figura 8 Exploração da atividade "Água e Sabão"	189
Figura 9 Exploração da atividade "Água e Sabão" II	189
Figura 10 Brincadeira no espaço exterior, hora da história e curta-metragem.....	190
Figura 11 Fantoche "Pintas", "Caixa Mágica", Hora da história e exploração da atividade	190
Figura 12 Fantoche "Rena Rodolfo", Exploração da atividade e Caça ao enfeite no espaço exterior	191
Figura 13 Exploração da atividade, Teatro de sombra,brincar com as sombras	191
Figura 14 Marioneta "Elmer", exploração da atividade e hora da história	192
Figura 15 Hora da história e exploração da atividade	192
Figura 16 Cartões das personagens da história, exploração da atividade	193
Figura 17 Marionetas "Alber e Rosa", vídeo, hora da história, exploração da atividade	193
Figura 18 Máscara de lobo, fantoches da história, Diagrama de Carroll, teatro de fantoches, exploração da atividade	194
Figura 19 Disfarce de Carnaval, hora da história e curta-metragem	194

Índice de Tabelas

Tabela 1 Rotinas e horários da sala de atividades da Creche	58
Tabela 2 Rotinas e horários da sala de atividades da EPE.....	68

Introdução

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, realizou-se o Relatório Final que a seguir se apresenta e que foi elaborado tendo em consideração a intervenção realizada nas valências Creche e Jardim de Infância (JI): os estudos e pesquisas, as observações e intervenções, reflexões e todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos. No presente relatório iremos descrever o trabalho desenvolvido, nas duas valências, de forma reflexiva, crítica e fundamentada através de vários autores e documentos reguladores da Educação de Infância.

A nossa ação educativa e pedagógica sustentou-se numa abordagem qualitativa; num estudo, quanto ao objetivo geral, descritivo-interpretativo e o num procedimento técnico denominado Investigação-Ação (IA), uma investigação informativa e participativa.

Na nossa PES, atendendo a observação e cooperação e também a intervenção nos dois contextos, tivemos a possibilidade de conhecer as equipas educativas, os métodos de trabalho das educadoras cooperantes e as atividades implementadas, as rotinas diárias/pedagógicas, a organização das salas de atividades, os grupos de crianças e os ambientes educativos em que estavam inseridos e ainda identificar e verificar os seus interesses e as suas necessidades.

Na PISC, nas nossas intervenções ou a par, apostámos em atividades no âmbito da educação sensorial, sendo que a intencionalidade pedagógica seria possibilitar o contacto com materiais diversos, com diferentes texturas e com várias cores, criando um ambiente agradável e estimulante para as explorações e brincadeiras livres das crianças. Brincar, explorar e manipular faz com que a criança desenvolva capacidades físicas e sensoriais, de modo a descobrir as características dos objetos e o que fazer com eles. Primeiramente a criança explora o seu próprio corpo e, mais tarde, os objetos que as rodeiam. Ao manipular objetos diversificados “a criança vai aperfeiçoando os seus movimentos finos, descobrindo e integrando cognitivamente as propriedades que descobre” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 19”).

Relativamente ao projeto, não nos foi possível implementar as atividades pensadas para a Creche, devido à faixa etária do grupo, algo que será explicado mais à frente no presente relatório. De forma indireta levámos um pouco da temática para a sala de atividades através da atividades do Cesto dos Tesouros, adaptado às tecnologias e comunicações, o que resultou numa grande exploração por parte das crianças.

Na PISJI implementámos um conjunto de atividades relacionadas com a temática do relatório e proporcionamos oportunidades de aprendizagem de acordo com as várias áreas e domínios das OCEPE. Nas OCEPE as autoras afirmam que “a perspetiva holística, que

caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 31).

Aliámos o Cinema à LI (Literatura Infantil) e, por consequência, aliámos também a diversão à aprendizagem. O grupo explorou a criatividade e a imaginação, desenvolveu a comunicação oral, exercitou o pensamento crítico e adquiriu o gosto pela temática. Na nossa prática a voz da criança foi valorizada e respeitada, como também foi valorizada a brincadeira e exploração livre. Quando se valoriza a voz da criança, segundo Pinazza e Kishimoto (2008) “assenta-se na conceção da criança como ser que vive e tece a história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia” (citados por Marchão & Henriques, 2014, p. 1413)

A escolha do tema emergiu durante a licenciatura de Educação Básica, a partir da unidade curricular Literatura Comparada. Primeiramente, e de acordo com o plano de estudos, surgiu um grande interesse tanto pela LI como também pelas curtas-metragens/vídeos e, mais tarde, pensámos que seria um bom tema a trabalhar para o relatório final. Pelo facto de vivermos, cada vez mais, em tempos marcados pela tecnologia e as crianças estarem cada vez mais expostas e em contacto com ela, considerámos que seria relevante que a Educação Pré-Escolar (EPE) apostasse na exploração das tecnologias e do audiovisual. Pensámos que seria pertinente oferecer conteúdos audiovisuais de qualidade às crianças, adequados à faixa etária, e proporcionar oportunidades de aprendizagem a partir das curtas-metragens/vídeos, tal como fazemos com os livros, pois como afirma Garcia (2010) o Cinema ao estar relacionado ao entretenimento poderá despertar na criança “uma relação diferenciada de aprendizagem. Pode ser visto como uma ferramenta de apoio no processo de ensino aprendizagem” (p. 4). Julgámos ainda que seria adequado e estimulante relacionar o Cinema, a Literatura Infantil e as aprendizagens.

De acordo com estes princípios, elaborou-se a seguinte questão de partida: *De que forma a literatura infantil e o cinema se podem instituir como ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância?*

Considerando esta questão, foi necessário elaborar um conjunto de objetivos a alcançar: a) Promover a Literatura Infantil e o Cinema como potenciais ferramentas pedagógicas, dando a conhecer livros e curtas-metragens/vídeos de modo a realizar atividades com finalidades educativas; b) Estimular o interesse e a capacidade interpretativa das crianças em relação aos livros e às suas adaptações fílmicas, e às narrativas cinematográficas que, apesar de não se inspirarem na literatura, se socorrem de mecanismos narrativos e narratológicos semelhantes; c) Proporcionar momentos de reflexão crítica a partir das estratégias verbo-icónicas e cinematográficas dos livros e das curtas selecionadas, com o intuito de promover uma consciencialização e eventual mudança de pensamento e atitudes

nas crianças relativamente estereótipos sociais que livros e curtas desconstróem e valores que transmitem; d) Compreender os interesses e as opiniões das crianças em relação a estas ferramentas; e) Conhecer as opiniões das educadoras relativamente à utilização e às abordagens pedagógicas de livros e filmes na sala de atividades.

Ao longo do relatório, iremos demonstrar o resultado da prática, em relação aos objetivos. É de realçar que os objetivos foram alcançados, sobretudo na PISJI.

O presente relatório está estruturado em duas partes. Na parte I, apresentamos o enquadramento teórico que está dividido em quatro capítulos: No primeiro capítulo, contextualizamos a Educação Infantil em Portugal: valências de Creche e Educação Pré-Escolar, sendo apontados aspetos legislativos, a dimensão curricular e também pedagógica; No segundo capítulo abordamos o Audiovisual e as Orientações Curriculares, tendo sido evidenciadas a importância da revisão e atualização das OCEPE na questão das tecnologias e audiovisuais. No terceiro capítulo, apresentamos a Literatura Infantil e a legitimação do conceito e alguns subcapítulos referentes ao tema. No quarto e último capítulo abordamos o Cinema, a Literatura Infantil e a Educação e são explorados outros subcapítulos, em que analisámos, por exemplo, o Cinema como recurso pedagógico e a relação entre o Cinema e a Literatura Infantil.

Na parte II, no primeiro capítulo, apresentámos o projeto de IA: Opções metodológicas; a Investigação-Ação (IA) - a base da prática educativa e técnicas e instrumentos de recolha de dados. Abordámos a metodologia de IA e a natureza do estudo, a questão de partida, os objetivos educacionais e os de aprendizagem, as questões orientadoras. Nesta parte, no segundo capítulo, evidenciámos as caracterizações dos contextos educativos. De seguida, apresentamos o terceiro capítulo, da Ação em contexto, tendo sido descritas, refletidas e analisadas as atividades (e o projeto) relacionadas com a temática do relatório e, para terminar o terceiro capítulo, as análises e reflexões: do projeto do relatório, da PISC e da PISJI. O quarto e o quinto capítulo abrangem a análise e interpretação dos dados recolhidos, no contexto de EPE, através das entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante, à educadora de apoio e ao par pedagógico e ainda os questionários realizados aos encarregados de educação. As entrevistas têm como objetivo conhecer a perspetiva das entrevistadas tanto em relação ao uso do Cinema, dentro da sala atividades, como a Literatura Infantil. A entrevista ao par pedagógico tem como objetivo perceber se foi e como foi trabalhado o Cinema na licenciatura, noutra Instituto Politécnico. Os questionários têm como objetivo recolher a opinião dos encarregados de educação sobre o tema do presente relatório final.

Para finalizar o presente relatório apresentamos ainda as Considerações Finais, onde são expostas as conclusões sobre as práticas, todo o percurso e a importância do estudo tanto para as crianças como para a nossa formação; as Referências Bibliográficas, uma base

essencial para o estudo/investigação e para fundamentar as ideias e, por fim, apresentamos os anexos que contêm informações e detalhes bastante pertinentes para o nosso estudo.

Parte I- Enquadramento teórico

1. Educação de infância em Portugal: valências de Creche e Educação Pré-Escolar

Nos próximos pontos iremos abordar a Educação de Infância em Portugal e os seus contextos, nomeadamente a Creche e o Jardim de Infância (EPE). Cada contexto apresenta aspetos legislativos, pedagógicos e curriculares que serão nomeados e descritos, de acordo com os estudos feitos, no decorrer do curso de mestrado, e com a prática pedagógica.

1.1 Creche

A Creche é um contexto educativo destinado às crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos. É ao iniciar esta fase que a criança começa o seu percurso de socialização e o seu próprio desenvolvimento integral e holístico, sendo fundamental que as atividades e projetos concebidos sejam adequados a esta faixa etária. Este contexto não pode ser visto como um simples local de meros cuidados e nem o profissional de educação, neste caso o/a educador/a, pode ser considerado apenas como um cuidador ou aquele que “toma conta”. Tal como a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) também é um contexto educativo formal, sendo este destinado às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (idade de ingresso no ensino básico). Ambos os contextos possuem legislação específica.

Assim, de acordo com a Portaria n.º 262/2011, publicada no dia 31 de agosto de 2011, os objetivos da Creche são os seguintes:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art. 4.º, p. 4338).

A Portaria n.º 262/2011 é um documento regulador em que estão estabelecidas as normas, tanto das condições das instalações como também do funcionamento da Creche (Portaria n.º 262/2011, Art. 1.º). As atividades e os serviços prestados pela Creche estão enumerados no documento e, ao serem cumpridos, garantem a qualidade e a segurança de que a criança precisa para crescer e aprender. Essas atividades e esses serviços são:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art. 5.º, p. 4338).

Percebe-se assim que o/a educador/a em Creche “desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (Portugal, 2017, p. 57); por outras palavras, cuida e educa de forma responsiva.

Todo o desenvolvimento, físico e psicológico, influencia a aprendizagem da criança, particularmente na primeira infância, em que toda a evolução acontece de forma rápida e muitas vezes espontânea. A criança, à medida que cresce e aprende, torna-se num ser único com capacidades e interesses próprios, o que faz com que o seu processo de desenvolvimento e o seu modo de aprender sejam singulares. Deste modo, nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Portugal, Carvalho& Bento, 2016) as autoras apontam que “em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (p. 10).

Gabriela Portugal (2017) evidencia que cuidar, como foi mencionado anteriormente, é sempre de forma atenta e adequada, de acordo com as particularidades e necessidades de cada criança: é procurar saber o que mais lhe interessa, ouvir as suas questões e garantir respostas de modo a favorecer e a enriquecer o seu desenvolvimento global. A autora destaca ainda que “educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças (...) cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante” (p. 57).

Seguindo a mesma linha de pensamento, segundo a Portaria n.º 262/2011, a Creche não é apenas importante para a criança como também o é para a família, uma vez que assume

um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade. (Portaria n.º 262/2011, p. 4338)

Do ponto de vista de Dias, Correia e Pereira (2011), a Creche deve ser defendida “não só como direito da mulher e da família, mas como direito da criança enquanto agência educativa” (p. 367). A Creche promove cada potencialidade e singularidade da criança. Educar (*educare*) é um conceito que integra os cuidados, a estimulação e a aprendizagem e, por isso mesmo, é o que melhor define a finalidade da Creche. Deste modo, as instituições que se dedicam à primeira infância são e devem ser vistas como parte fundamental da construção social da criança. Não obstante, “a criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal et al., 2016, p. 10), pois as crianças são agentes do seu desenvolvimento e conhecimento, participando ativamente no processo de aprendizagem.

Tal como é afirmado na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), é importante reconhecer “o estatuto da criança enquanto sujeito de direitos e ser humano com dignidade e capacidades evolutivas” (p. 64). Por essa razão é que se torna fundamental observar e ouvir a criança, com o intuito de a conhecer, de compreender os seus interesses, as suas dúvidas, curiosidades e, portanto, dar-lhe voz. Ao dar voz à criança estamos a respeitá-la e a conferir-lhe o direito a ser cidadã ativa, de tomar as suas próprias decisões e de se envolver nos seus próprios projetos. Tal como refere Portugal (2017), é necessário conferir liberdade, respeito e proporcionar ambientes de segurança, como também de confiança, pois assim “está-se a atender à sua agência e direito de participação” (p. 59).

De acordo com o Manual de Processos-Chave (2001), em contexto de Creche, torna-se necessário que os/as educadores/as de infância tenham como base, na sua intervenção, critérios de qualidade. Para isso, devem ter em consideração:

- o superior interesse da criança, especialmente quando se encontram a planificar o trabalho, aspeto que implica um trabalho de grande proximidade com a família. Há que estabelecer uma parceria forte com as famílias das crianças que estão ao seu cuidado, de forma a obter informação acerca das capacidades e competências das mesmas;

- a qualidade das relações que a criança vai estabelecer, quer com outras crianças quer com os adultos;
- a inclusão e a valorização de cada criança: todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. Este sentimento é possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela;
- a forma como as crianças aprendem. Este é um processo complexo, em que se tem de promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. (Manual de Processos-Chave Creche, 2011, p. 2)

Entre a criança e o/a educador/a deverá existir uma relação de proximidade e sobretudo de confiança e esta relação apresenta experiências e níveis de maturidade diferentes, opiniões e perspetivas distintas em relação ao mundo que os rodeia, sendo que “a influência que estas circunstâncias podem ter na vida de uns e de outros difere em cada contexto de vida” (Sarmento, 2016, p. 23). Por essa razão, a maneira como os/as educadores/as e os/as assistentes operacionais se relacionam com as crianças e o ambiente educativo está diretamente ligada aos modos de pensar, concepções e ideias e até mesmo aos padrões comportamentais que formaram as concepções tanto de criança como de infância (Malaguzzi & Reggio; Dahlberg, Moss & Pence, 2003, citados por Sarmento, 2016). Tal como afirmam Portugal, Carvalho e Bento (2016), “as crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente” (p. 8). Consequentemente, os/as educadores/as tornam-se assim figuras de referência para as crianças.

Para que a sala de Creche seja segura e um local onde a criança se sinta bem, o/a educador/a de infância precisa de organizar a sala de atividades de modo que o ambiente educativo seja estimulante, confortável e que ainda seja apto para oferecer inúmeras experiências e oportunidades de aprendizagem de qualidade, o que resultará na ampliação das vivências e do desenvolvimento da criança. Para isto, a sala deverá reunir materiais diversos, sejam eles construídos, por construir, antigos, novos, entre outros (Zabalza, 1998). Por outras palavras, será necessário que haja diversidade de materiais, mas é igualmente importante que haja espaço, pois uma sala de atividades cheia e com demasiados estímulos poderá causar

“ruído” ambiental, ao ponto de dificultar que a criança explore e se concentre naquilo que a cativa. Ainda, observar e perceber o interesse dos materiais para as crianças é fundamental, podendo vir a ser necessário retirar materiais e/ou introduzir outros, no

sentido de manter ou suscitar o seu interesse e implicação. (Portugal, Carvalho & Bento, p. 26)

As salas de Creche necessitam de ser amplas (Zabalza, 1998), de modo que as crianças circulem, explorem e brinquem, pois, tal como Portugal defende (2017), “as oportunidades para brincar surgem das formas mais inesperadas, importando organizar o contexto de forma a que a criança explore livremente e contacte com uma grande diversidade de materiais e espaços” (p. 59). Já para Post e Hohmann (2011), o ambiente de aprendizagem cativante estimula os bebés e as crianças a “olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer e sujar de vez em quando” (p. 14). O brincar é um ato que pode ser espontâneo, como pode ser planificado e indicado pelos adultos e/ou educadores/as. É uma das ferramentas mais importantes para a aprendizagem como também para o desenvolvimento global da criança. O ato de brincar está então relacionado com a aprendizagem e com o desenvolvimento, sobretudo nos primeiros anos de vida, e é pelo brincar que as crianças vão descobrindo o mundo e até o seu papel no mesmo (Sarmiento & Silva, 2017).

A Creche apresenta um currículo com particularidades dissemelhantes em relação ao currículo do Jardim de Infância (JI), devido à faixa etária e por todas as singularidades que existem entre os zero e os três anos. As crianças, de forma particular na primeira infância, necessitam ainda mais de implicação do adulto, isto é, de um contacto próximo, que faz com que a criança se sinta segura em “todos os gestos quotidianos, alimentação, sono, muda de fraldas, colos, aconchego, brincadeiras” (Portugal, 2017, p. 57).

O currículo da Creche é, portanto, o conjunto de todas as “atividades, experiências, interações, rotinas de cuidados e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança” (Portugal, 2017, p. 57).

Em suma, todo o trabalho realizado com crianças entre os zero e os três anos é baseado na organização dos cuidados, das relações, das atividades e das várias experiências proporcionadas. Carvalho e Portugal (2017) defendem que as finalidades educativas da Creche são as seguintes:

- a) Desenvolvimento de uma Segurança e Autoestima Positiva relacionado com o sentimento do domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença;
- b) Desenvolvimento da Curiosidade e o Ímpeto Exploratório, que envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer;
- c) Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais, associado ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao

sentido de cooperação, e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros. (p. 15)

Desta forma, todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre de uma maneira holística, em relação às áreas de conteúdo, de modo a garantir a qualidade da educação e do próprio processo.

1.2 Educação Pré-Escolar

Relativamente à Educação Pré-Escolar, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), esta é considerada

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Tal como a Creche, a Educação Pré-Escolar também é um contexto educativo que apoia as famílias, sendo assim um importante suporte social (Sarmiento & Silva, 2017, p. 44).

A Lei-Quadro é um dos principais documentos legais da Educação Pré-Escolar. Neste documento, são especificados os objetivos para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

Além da Lei-Quadro, destacamos mais três documentos legais que, mais uma vez, auxiliam na organização e gestão do currículo e que apoiam o trabalho dos profissionais de educação, com o intuito de melhorar o seu desempenho e proporcionar uma educação de qualidade às crianças, designadamente (e de acordo com a ordem cronológica): a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) (LBSE), As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de 1997 (atualizadas em 2016) e ainda o documento Gestão de Currículo na Educação Pré-Escolar (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro de 2007).

O documento Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no artigo 5.º, apresenta os objetivos da EPE. Pires, Mesquita, Lopes, Santos, Cardoso, Sousa, Silva e Teixeira (2017) preconizam que a LBSE (1986) evidencia a relevância “da formação global da criança, o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade, a integração da criança em grupos ou o desenvolvimento equilibrado das potencialidades de cada criança, assim como a sua participação em sociedade” (p. 691). O documento mencionado enfatiza os direitos da criança, como a liberdade, a integração, a participação, entre outros, bem como o desenvolvimento pessoal. Por essa razão é que se torna num documento crucial para a educação de infância e deve ser do conhecimento dos profissionais de educação.

Uma década mais tarde, e com o objetivo de apoiar o trabalho dos/as educadores/as de infância através de princípios (gerais e pedagógicos), de os orientar no decorrer de toda a ação pedagógica, sobretudo no processo educativo desenvolvido com cada criança, foi publicado em 1997 o primeiro documento das OCEPE (Silva & Vasconcelos, 1997). As OCEPE são um documento crucial e regulador que sustenta o trabalho do/a educador/a, contribuindo para uma melhor organização e um desenvolvimento de qualidade das suas práticas pedagógicas. Em 2016, as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sofreram alterações relativamente à edição de 1997, nomeadamente na área de conteúdo Expressão e Comunicação, em que foram separados os domínios da Educação Física e da Educação Artística, que ganhou subdomínios mais organizados, e foi introduzido o subdomínio da dança. Estas alterações reforçaram a importância de cada conteúdo, cada um deles necessário para o desenvolvimento holístico da criança.

Nessa segunda edição (2016) priorizou-se o brincar como base das aprendizagens, como também a participação de todos, particularmente da criança (Lemos, 2017). As investigações na área da Psicologia do Desenvolvimento demonstram que da Creche à EPE existe uma grande evolução ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, e

que as oportunidades e experiências educativas vão aumentando o grau de dificuldade de acordo com a faixa etária e as capacidades de cada criança, mas tudo a seu tempo. Na EPE deve-se preparar para a escola, mas sem o objetivo de escolarizar, pois a criança necessita de brincar, de explorar, de se relacionar com os outros, de desenvolver aptidões físico-motoras, cognitivas e competências socioemocionais, de descobrir o mundo e adquirir consciência dos comportamentos saudáveis em relação a si própria, aos outros e ao mundo envolvente. Assim se percebe que a partir da brincadeira e da exploração do meio à sua volta, as crianças aprendem a vários níveis, sendo essa a preparação que se deseja ser realizada em contexto educativo pré-escolar e familiar. Ora, tal como é referido no documento de 2016, as OCEPE têm como base os

objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al., 2016, p. 5).

Esta articulação entre o/a educador/a e a equipa educativa é fundamental ao nível da gestão do currículo, mas é importante que o mesmo seja pensado e concebido em função dos grupos de crianças que frequentam esses espaços, das suas particularidades e das suas vivências, e não de forma abrangente e sem atender às realidades sociais e individuais das crianças e dos seus contextos familiares. Daí que a articulação com as famílias também seja indispensável para criar bem-estar e harmonia nas crianças, fazendo-as sentir-se incluídas, apoiadas e valorizadas.

Também a esse nível, as OCEPE são “um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal, 2012, p. 593). Cabe, portanto, aos/às educadores/as orientarem as suas práticas educativas a partir deste documento norteador, mas adaptando-o à realidade da sua sala de atividades e do seu grupo de crianças, uma vez que as OCEPE não são mais do que um guião em que os agentes educativos da EPE se devem apoiar, podendo e devendo contudo inovar estratégias e atividades, ainda que não descurando os princípios e fundamentos do referido documento.

Os Fundamentos e Princípios Educativos das OCEPE incidem em quatro dimensões: 1) O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; 2) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; 3) Exigência de resposta a todas as crianças; 4) Construção articulada do saber (Silva et al., 2016, p. 7).

Resumidamente:

- 1) Trata-se de reforçar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem têm de ser pensados como um todo e que todas as relações, interações e vivências (tanto em contextos formais como não formais) da criança fazem parte tanto do desenvolvimento como da aprendizagem. “Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Silva et al., 2016, p. 8).
- 2) A criança não pode ser vista como uma tábua rasa nem um simples recetor; cada criança é um ser único, uma cidadã ativa e com o seu próprio conhecimento. Devemos reconhecer as capacidades da criança, perceber que esta consegue construir o seu desenvolvimento e aprendizagem e que é fulcral encará-la “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 8);
- 3) A Educação é um Direito de TODAS as crianças. Cada criança tem a sua curiosidade, os seus interesses, dificuldades, necessidades e questões. O/A educador/a deve procurar atender aos interesses e dificuldades das crianças e responder às suas questões. “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p. 8).
- 4) Saber, aprender, mas sobretudo brincar. O desenvolvimento da criança é dividido por dimensões “cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 8). Cada uma tem o seu ritmo e o seu desenvolvimento, cada aprendizagem acontece de forma própria “assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p. 8).

A partir da leitura e análise das OCEPE, concluímos que o documento se baseia numa ideia de “currículo emergente, que valoriza aprendizagens em construção e a dimensão formativa da avaliação” (Sousa, 2018, p. 45). Na verdade, toda a atividade exercida pela criança é feita em colaboração tanto com as outras crianças como com o/a educador/a “ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). A criança apresentará muito mais motivação e consequentemente terá mais implicação nas atividades e projetos se o/a educador/a identificar os interesses e a curiosidade da criança, planificando de acordo com esses interesses e com a participação da

criança; daí a importância de planificar com e para a criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desse modo, e para que a motivação em conjunto com a aprendizagem seja possível, o/a educador/a tem o papel de organizar e proporcionar um ambiente estimulante, tal como oferecer experiências diversificadas e de qualidade.

Também o documento Gestão de Currículo na Educação Pré-Escolar, publicado em 2007 pelo Ministério da Educação e concebido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007), apresenta os princípios sobre a organização curricular, os procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ou seja, todos estes documentos, de uma forma ou de outra, insistem na necessidade de uma articulação entre o JI e a família e na aposta na continuidade educativa, sendo necessário, como referimos anteriormente, que os/as educadores/as entendam esta continuidade (a chamada preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico) numa perspetiva não escolarizada. Deste modo, ao basear a prática educativa nas premissas dos documentos mencionados, o/as educador/as tornam as suas práticas de qualidade, focadas na criança e no seu processo de evolução, que é constante.

2. O audiovisual e as Orientações Curriculares

As OCEPE de 2016 apresentam, relativamente à versão publicada em 1997, premissas mais adequadas ao que as pedagogias hodiernas da Educação têm vindo a demonstrar, destacando-se a esse nível a clara aposta nas pedagogias participativas. Porém, entendemos que deveriam ainda ser revistas e atualizadas de acordo com o avanço e evolução da sociedade, sobretudo na questão das tecnologias e audiovisuais.

Com efeito, na atualidade, as tecnologias são muito utilizadas pelas crianças, e muitas vezes sem controlo, tanto parental como a nível do Jardim de Infância. Mota (2011) apresentou um estudo no qual evidencia a falta de controlo e de regras que as crianças têm a ver televisão (seja filmes, vídeos ou curtas-metragens) e o conseqüente excesso de horas em frente ao ecrã, muitas vezes atentas a conteúdos que não são adequados à sua faixa etária.

Mota (2011) refere que as crianças passam demasiado tempo no JI, bem como a ver televisão. “Mas só os educadores e os pais podem tomar consciência desses tempos para que numa educação conjunta possam torná-los tempos mais qualitativos para as crianças. (Mota, 2011, p. 34), ou seja, é no JI que os/as educadores/as devem partilhar conteúdos

educativos e de qualidade, de acordo com a faixa etária e ainda acompanhar o processo de visualizar o conteúdo com as crianças para que, mais tarde, se possam planificar atividades e projetos, juntamente com as crianças, a partir do que foi visualizado.

Também Santos (2010) alerta para o facto de

a utilização dos meios de comunicação na educação de infância pode[r] ser desencadeadora de variadas situações de efectiva aprendizagem e desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências de utilização, compreensão e gestão do conhecimento e dos instrumentos tecnológicos e de comunicação. (cit. por Mota, 2011, p. 7).

Daí a necessidade de existir, por parte do adulto, uma verdadeira intenção pedagógica ao oferecer tempo de qualidade às crianças à frente do ecrã e dar a conhecer conteúdos igualmente de qualidade. Tendo em conta o que foi referido anteriormente, os audiovisuais são uma ótima ferramenta na educação de infância e, se acompanharmos e controlarmos o que é assistido pela criança, isso faz com que esta seja “detentora de melhorias no desenvolvimento da capacidade crítica e qualitativa” (Mota, 2011, p. 34).

A tecnologia, os meios de comunicação e até mesmo o Cinema são mencionados nas OCEPE. Segundo os autores, “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tablets, smartphones, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeira elétrica, aquecedor, secador de cabelo, códigos de barras, lanternas, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 93). As tecnologias desempenham um papel importante na vida das crianças, desde muito cedo; deste modo é crucial que “sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (Silva et al., 2016, p. 93).

Nas OCEPE são mencionadas ainda as aprendizagens que podem ser observadas a partir deste tema, como por exemplo quando a criança “fala sobre recursos tecnológicos existentes no seu meio, revelando algum conhecimento sobre a sua utilidade (semáforos, máquinas de lavar roupa e loiça, binóculos, Cinema, câmara de vídeo, etc.)” (Silva et al., 2016, p. 94) e para isso o/a educador/a terá de organizar o ambiente educativo de maneira a permitir o conhecimento e uso de recursos tecnológicos. Para tal, deverá:

- Disponibiliza[r] diferentes suportes tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do jardim de infância.
- Proporciona[r] oportunidades para o uso de tecnologias diversas na abordagem e exploração das diferentes áreas de conteúdo com o envolvimento das famílias.
- Utiliza[r] recursos tecnológicos existentes na comunidade envolvente. (Silva et al., 2016, p. 94)

Como se pode verificar, as OCEPE aludem genericamente aos “diferentes suportes tecnológicos” e a “tecnologias diversas”. No entanto, o Cinema tem pouco destaque nas OCEPE, que lhe concedem pouca relevância, surgindo somente como recurso possível e não como uma potencial ferramenta pedagógica, mas entendemos que o Cinema merecia, tal como a literatura infantil, aliás, maior atenção da parte das Orientações Curriculares, porque ambas as linguagens artísticas são imprescindíveis na formação estética da criança e no desenvolvimento das suas competências de compreensão e de “leitura crítica”. Por acreditarmos nas potencialidades do Cinema (e da literatura infantil, obviamente), e por percebermos que as crianças com as quais lidámos durante a nossa Intervenção em contexto de Jardim de Infância não estavam habituadas a ver e a “ler” curtas compreensivamente, optámos por lhes dar essa possibilidade e essa oportunidade de aprendizagem, como veremos mais adiante neste Relatório.

3. A Literatura Infantil

3.1 Literatura e a Literatura Infantil (e a sua legitimação)

O gosto e o interesse pelo livro surgem na educação de infância, pois a criança contacta, no seu dia a dia, com livros e histórias. Por essa razão, a criança desenvolve a sensibilidade estética e, conseqüentemente, descobre o prazer pela leitura, pelo que se percebe a importância da literatura infantil (LI) e como é primordial tanto na Creche como no Jardim de Infância.

Quando falamos de literatura infantil, falamos de um vasto e diverso conjunto de textos e obras de qualidade verbal e icónica que são recomendados e sobretudo lidos pelos mediadores, neste caso, os adultos. Por outras palavras, e segundo Lluch (1998, 1999) e Cerrillo (2006), os livros são pensados e elaborados pelos adultos sendo que o destinatário preferencial é a criança, mas agradam, igualmente, aos adultos. São os adultos que, ao adquirirem os livros, os partilham com a criança. Assim “os textos da literatura infantil veem-se na necessidade de prever, nos seus mecanismos de receção, um duplo leitor-modelo: o mediador adulto, recetor primeiro e o leitor-modelo criança, recetor segundo” (cit. por Balça & Pires, 2013, p. 53).

Andrés Amorós (1980) defendeu que “la base de toda la literatura es «el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito” (citado por Cervera, 1991, p. 11). A criança precisa de manusear e folhear o livro, contemplar as suas ilustrações, observar e compreender cada letra, palavra e frase, sentir-se curiosa sobre o que lá está escrito mesmo depois de ter criado a história no seu imaginário através do discurso icónico. O livro é assim um direito da criança (Marchão, 2013) e toda a literatura é necessária, porque exhibe

o mundo, na paleta das suas múltiplas cores, interrogando discretamente o leitor, lidando com valores e com sistemas ideológicos, possui, deste modo, uma importante e não negligenciável dimensão emancipadora e é também a esta luz que a leitura e a conversa acerca dos seus textos é tão pertinente. (Azevedo & Balça, 2019, p. 26)

No entanto, ainda que existam muitas obras literárias infantis e de qualidade, é necessário distinguir o que é uma obra literária e o que não o é, uma vez que existem duas linguagens: a linguagem padrão, que é utilizada em livros de texto de cariz informativo; e a linguagem artística, que possui características específicas, nomeadamente os usos não convencionais da escrita normativa ou informativa, os artificialismos de linguagem que tendem claramente para a metaforização do real, e, claro, o recurso à plurissignificação, que permite a construção de leituras pessoais e plurais por parte de quem as realiza.

De qualquer modo, nem sempre é fácil perceber se os textos para as crianças são literários ou não, principalmente quando

se trata de álbuns narrativos em que a imagem é predominante e se sobrepõe ao texto verbal. Se a fronteira entre o literário e o não literário nesses casos é muito ténue, e apesar da dimensão reduzida do texto, o certo é que existem álbuns narrativos onde essa qualidade [literária] é evidente, por se socorrerem de mecanismos discursivos ou narrativos (como a adjectivação expressiva, a adopção de diferentes pontos de vista e de diferentes modos de expressão literária) e procedimentos estilísticos (como as anáforas, as aliteraões, as enumeraões em assíndeto ou polissíndeto, as comparaões, as metáforas, as personificaões, e tantos outros), que permitem ao pequeno leitor um primeiro contacto com as convenões do discurso literário. (Mergulhão, 2008, citada por Mendes e Velosa, 2016, p. 120)

Ainda assim, o universo editorial dedicado ao livro infantil é cada vez mais versátil, abrangendo novos formatos e materialidades que anteriormente não tinham a relevância que hoje em dia possuem. Por se tratar de um universo de teor experimentalista, estamos a falar concretamente dos livros-objeto, especialmente indicados para a primeira infância, subsistem ainda incertezas quanto à sua integração no subsistema literário infantil, mas isso, parece-nos, é o que menos importa. O que é realmente importante é que o livro seduza e encante a criança, fazendo-a ampliar a sua imaginação e encontrar nele um sentido (ou vários), que a ajude a perceber diferentes texturas, que a incentive à brincadeira e ao faz-de-conta.

3.2 O adulto-mediador e o (pré)leitor

Tal como foi referido, anteriormente, o adulto dentro do subsistema da LI, é destinatário, transmissor, recetor, mediador. A LI surge na vida da criança pelo adulto, porque o adulto escreve, lê e partilha. Para que a criança se possa tornar numa (pré) leitora literária, o adulto (familiar, educador, professor) terá de realizar uma seleção criteriosa em relação aos livros que oferece à criança. Ao adulto “compete apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva do recetor infantil, que estimulem a sua sensibilidade artística e lhe permitam apurar o gosto” (Mendes e Velosa, 2016, p. 118). O adulto vai ajudar a criança a construir os seus interesses/gostos literários e não só. Tal como refere Veloso (2005), o gosto da criança “ainda não existe de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação” (cit. por Mendes e Velosa, p. 118). Por outras palavras, o adulto-mediador é responsável pela partilha das obras de qualidade, por fomentar o gosto pela leitura e incentivar à interpretação e questionamento, isto é, estimular o pensamento crítico.

Durante e após ouvir uma história cativante, a criança observa, questiona, expressa a sua opinião (oportunidade de estimular o exercício crítico do pensamento) e, mais tarde, poderá querer ouvir a história novamente. Se a criança já ouviu a história, a probabilidade de esta a recontar com o auxílio das ilustrações é muito grande; ainda assim, as crianças que são capazes de interpretar as ilustrações estão a ler. A partir dessa leitura, do discurso icónico, a criança antecipa o conteúdo da história, atribui significado aos símbolos escritos, mesmo que não esteja verdadeiramente a ler, e imita alguns comportamentos de leitor (Mata, 2008). Os comportamentos de leitor, por imitação, começam a surgir logo cedo pela observação que fazem dos que estão ao redor e começam “a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas” (Mata, 2008, p. 66), como por exemplo, na leitura de histórias, das receitas, dos *outdoors*, das publicidades na televisão, entre outros.

Em relação ao pensamento crítico, Marchão (2016) defende que se deve reconhecer as crianças como “protagonistas do processo educativo e como [estas] encontram condições e recursos responsivos e apelativos à intelectualidade e agilização da atividade do pensamento, criando-lhes oportunidade para um exercício crítico” (p. 53), referindo ainda que os/as educadores/as que mais proporcionam oportunidades para o exercício do pensamento “permitem que a voz da criança ocupe grande parte do tempo, adquirindo a criança um estatuto principal no processo de aprendizagem” (Marchão, 2016, p. 54).

3.3 Discurso Verbal

A criança que cresce inserida num ambiente educativo rico em experiências estimulantes e cativantes relacionadas com a literatura infantil, tendo ao seu dispor vários

recursos e materiais, desenvolve múltiplos conhecimentos sobre a linguagem e sobre a escrita. O texto verbal é fulcral, sobretudo para o primeiro contacto da primeira infância com a LI (através do contar de histórias) e, mais tarde, pela oportunidade de olhar e observar o texto porque

quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo concepções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, as estratégias e os comportamentos de leitor, procurando, de forma espontânea, ensaiar as suas primeiras tentativas de leitura e escrita que, naturalmente, em educador responsivo deve incentivar e valorizar. (Mendes & Velosa, 2020, p. 13)

Segundo Hans-Heino Ewers (2009), o *corpus* textual da literatura infantil é fundamentado pelos seguintes princípios:

- “Trata-se de um *corpus* textualmente compreensível pelos seus leitores, isto é, adequa-se e/ou corresponde à respetiva competência linguística, cognitiva e literária;
- Respeita os interesses, as preferências e as necessidades dos seus leitores, cumprindo o princípio de uma relevância textual;
- Adequa-se aos sistemas ideológicos e aos sistemas de valores dominantes no âmbito das comunidades de produção e de mediação dessas obras” (cit. por Balça & Pires, 2013, p. 52)

3.4 Discurso icónico

O discurso icónico, segundo Lajolo & Zilberman (1985), é como “uma segunda natureza da obra infantil” (cit. por Diogo, 1994, p. 43). Com efeito, os textos da LI configuram-se como “relevantes espaços de exploração intersemiótica, estimulando leituras de uma realidade a vários e diversos níveis” (Azevedo, 2013, citado por Bento & Balça, 2016, p. 84). Isto é, segundo Nodelman (2008), é “comum encontrar [uma] relação de diálogo com o texto verbal, um outro texto, de natureza icónica ou gráfica, que, [funciona] como uma espécie de *sombra* do primeiro texto” (citado por Balça & Pires, 2013, p. 54); portanto, as imagens/ilustrações permitem outras leituras, observando e concluindo informações visuais e/ou emocionais que o texto verbal não deixa transparecer. Será, pois, fulcral e indispensável a verificação da qualidade do discurso icónico, uma vez que este, além de ser um complemento do discurso verbal, consegue ainda ser suporte para outras formas de leitura.

Entre o texto e a imagem, nos livros para as crianças, existe uma articulação intersemiótica que tem vindo a suscitar o interesse de teóricos e críticos literários e não só, também do público em geral, sendo que hoje em dia esses dois discursos (linguagens)

artísticas se “interseccionam e se complementam entre si de forma a tornar o livro para crianças uma obra de arte e um artefacto cultural com múltiplas possibilidades de leitura, devido à plurissignificação presente no texto e nas imagens” (Mendes & Velosa, 2020, p. 19).

3.5 Práticas de leitura em JI

Hoje em dia é consensual que as tecnologias, de acordo com a sua evolução, se tornaram ferramentas bastante úteis até para o JI. Ainda assim, algo que nunca perderá o seu valor será o livro físico, o contar e o partilhar histórias, pois “narrar é compartilhar uma experiência e ofertar um saber tácito sobre o viver humano. (...) [Portanto] a narrativa traz um saber capaz de atravessar gerações pelas experiências narradas pela humanidade tornando-se verdade ancestral” (Safra, 2006, citado por Debus & Balsan, 2016, p. 154).

A interação com o livro, além de ser uma ação estimulada pelo/a educador/a, deve acontecer sempre que a criança estiver disposta a isso e o trabalho do/a educador/a é apoiá-la nessa descoberta (Marchão, 1991), pois

o gostar de um livro depende da sua forma, do seu colorido, do seu conteúdo (texto e imagem), da oportunidade que a criança tem para o explorar, do incentivo dado pelo adulto e da oportunidade que o mesmo adulto dá à criança para caminhar através dele. (Marchão, 2013, p. 31)

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve garantir e proporcionar à criança diversas oportunidades de aprendizagem, de exploração, de qualidade, como por exemplo conviver, falar, experienciar com o outro, brincar ao faz de conta, ouvir e contar histórias, criar brincadeiras, jogar, explorar as áreas de conteúdo, explorar a “linguagem estética (teatral, literária, entre outras)” (Marchão, 2013, p. 155).

O ato de contar histórias para as crianças é muito importante para promover o desenvolvimento da linguagem. O autor do livro *La Teoría de La Literatura Infantil*, Juan Cervera (1991), afirmou que “La literatura debe considerarse como una cualidad indispensable de la literatura infantil en sus variadas manifestaciones” (p. 19) e mencionou várias “*manifestaciones y actividades*”, que na época considerou que foram abandonadas:

Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, trasunto de la épica, lírica y dramática, hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... También aquella producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor

medida, el disco. Y no sólo esto, sino actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y recetor. (Cervera, 1991, p. 12)

Já em 1991, Cervera mencionava o Cinema como complemento da literatura infantil, tal como muitos outros recursos hoje em dia muito falados como a televisão, a música, entre outros. Há uma necessidade de explorar os recursos, de inovar as ferramentas pedagógicas, mas sem nunca perder recursos tão poderosos, como neste caso o livro é. A partir de um livro, de uma história, há uma panóplia de recursos e ferramentas para explorar o texto, tanto a nível verbal como icónico.

Debus e Balsan (2016) apresentam alguns recursos para o ato de contar histórias: a) Formas animadas: objetos, máscaras, dedoches, fantoches marionetes e jogos; b) Contos desenhados: “contar histórias desenhando-as, essa é a estratégia dos contos desenhados tendo como recurso um papel e caneta, uma lousa e giz e até mesmo a tela do computador”; c) Contos que caixas contam: fator surpresa, para provocar curiosidade nas crianças. Vários objetos/cartões que auxiliam a criar ou a recontar uma história; d) Televisão de cartão: com sombras chinesas, por exemplo; e) Aventais; f) Estendais; g) A partir de uma tela branca e de um projetor; h) Entre muitas outras (pp. 163-169).

Em suma, é importante que o/a educador/a promova atividades a partir de livros, proporcione momentos de qualidade com livros, histórias, vídeos, entre outros recursos, porque

em contacto com os livros de qualidade, a criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são ... nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana. (Lopes, 2012, cit. por Mendes e Velosa, 2016, p. 118)

4. O Cinema, a Literatura Infantil e a Educação

4.1 As crianças e as oportunidades de aprendizagem (brincar através do Cinema)

À medida que a sociedade evolui, evoluem com ela a Educação, as tecnologias e os meios de comunicação. Assim, urge conciliar estas vertentes, pois, como afirmam Penteadó, Costa e Rodrigues (2018), “a articulação entre Cinema, infância e educação apresenta possibilidades de experiências” (p. 382). O Cinema tem vindo a tornar-se, cada vez mais,

numa ferramenta pedagógica e são inúmeras as suas potencialidades nos diferentes níveis de ensino.

Tal como nos apresentam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), a criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). Cada criança é um ser único e cada uma se desenvolve à sua maneira, dependendo dos estímulos oferecidos e do ambiente educativo envolvente.

Tanto em contexto de Creche como em contexto Pré-escolar, as crianças necessitam de novos estímulos, oportunidades de aprendizagem e atividades variadas de qualidade, sobretudo, precisam de brincar, explorar e criar. A inovação é fulcral nas salas de Creche, permitindo que as crianças explorem o mundo, o Eu e os outros, valorizando as aptidões que os bebés têm, bem como acreditar na “complexidade da capacidade expressiva das/os pequenas/os” (Gobbi & Pinazza, 2014, citados por Prado & Anselmo, 2020, p. 7). Esta conjugação é necessária porque as “experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas (...) ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (Silva et al., 2016, p. 47).

O Cinema, nomeadamente as curtas-metragens e os vídeos, tal como os livros, são excelentes ferramentas para explorar várias mensagens (valores, princípios, atitudes, etc.). Através das imagens e dos sons (música), com o intuito de estimular o pensamento crítico da criança, colocando variadas questões orientadoras para o diálogo fluir e, conseqüentemente, realizar atividades das várias áreas e domínios para que a criança possa explorar, observar, comunicar, criar e transformar. Para Cardoso, Pinto e Soares (2019), a relação do Cinema com a educação da sociedade atual “continua a ter um grande potencial pedagógico, uma vez que é fácil compreender informações através dos estímulos audiovisuais” (p. 265). Esta relação traz “novos sentidos e desafios, dado o “enorme potencial de compartilhamento de conhecimento” (Santos, 2012, citado por Cardoso, Pinto & Soares, 2019, p. 270). Cardoso, Pinto e Soares (2019) realçam ainda que

vivemos numa sociedade tecnológica e audiovisual em que se incorporam novos estilos de vida, nomeadamente digital, numa época na qual a educação não é exclusiva do espaço fechado da sala de aula, mas ocorre em qualquer lugar e a o outros meios e assumindo novas dinâmicas pedagógicas. (p. 273)

Não obstante, o espaço exterior possibilita igualmente novas experiências e novos estímulos, tal como foi mencionado anteriormente, ou seja, a educação não é exclusiva do espaço fechado da sala de aula, neste caso, da sala de atividades. As crianças devem explorar todos os ambientes ao seu redor e o/a educador/a deverá ser mediador de todos esses ambientes e aproveitar todas essas explorações e curiosidades, tal como afirmou Carlos Neto (2020), para quem “a infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida

com toda a profundidade” (Neto, 2020, p. 129). Carlos Neto (2020) afirma ainda que “a escola precisa de uma visão diferente para se tornar um meio mais harmonioso entre o contacto com a Natureza e a tal sedução da cultura digital” (p. 128), realçando, portanto, a importância do espaço exterior, do digital, das tecnologias e do audiovisual para o desenvolvimento da criança. Na verdade, como escreve Neto:

os dispositivos digitais têm toda a informação disponível. A ideia é essa: dar cada vez mais competências pessoais às crianças para estas serem capazes de resolver problemas complexos, terem capacidade crítica e saberem trabalhar em grupo. (Neto, 2021, p. 128)

A educação, segundo Pinto (2017), deverá “considerar novos rumos, estratégias e metodologias, para que possa responder às necessidades dos indivíduos e instituições” (citado por Cardoso, Pinto & Soares, p. 269), porque “no fundo, são competências novas para um futuro novo. É necessário ser otimista e acreditar que é possível redescobrir e reinventar um novo mundo na vida quotidiana na escola” (Neto, 2021, p. 129) e criar novas formas de descoberta para a criança e para o grupo, pois o “educador [/a] alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, citado por Ventura & Simões, 2013, p. 292).

Para Castells, citado por Cardoso, Pinto e Soares (2019), “a revolução tecnológica fez emergir uma sociedade em rede, na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, e não apenas enquanto consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros” (p. 266). As crianças também devem ser vistas da mesma forma, como cidadãs ativas, participativas e criadoras do próprio conhecimentos e desenvolvimento.

Neste processo, os livros são elementos fundamentais para a rotina da educação de infância, pois através da exploração dos mesmos as crianças estimulam “competências literárias e o espírito crítico e reflexivo” (Mendes, 2015, p. 148). É necessário criar novas estratégias para brincar e, conseqüentemente, aprender, compreender os interesses da criança, ir ao encontro dos seus gostos/necessidades, ou seja, “dar voz às crianças, escutá-las, valorizar as suas intervenções, opiniões e sugestões, atender aos seus interesses e dificuldades” (Mendes, 2015, p. 141). O/A educador/a que “alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, citado por Ventura & Simões, 2013, p. 292).

Em suma, através dos livros e do audiovisual conseguimos abordar as áreas das OCEPE, como também conseguimos ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, criando dinâmicas inovadoras de descoberta e de aprendizagem.

4.2 O Cinema como recurso pedagógico na educação Pré-Escolar

O Cinema é hoje uma forma de arte, mas também um valioso recurso pedagógico na Educação. Como refere Nevala (2019), já desde a década de 20 que o Cinema era utilizado com um objetivo educativo: “in the 1920s, the aim of film education was to educate people on the appropriate social values” (Sihvonen, 1988, cit. por Nevala, 2019, p. 5). As suas potencialidades pedagógicas são igualmente destacadas quando refere: “For instance, the advancements in technology have enabled the use of films as a tool in meaningful learning where activity, constructiveness, and collaboration between pupils are emphasized” (p. 5).

A EPE é responsável pela socialização da criança e é necessário que se adapte às novas tecnologias, uma vez que as crianças passam muito tempo à frente do ecrã e é necessário dar a conhecer conteúdos de qualidade para abordar várias áreas e domínios, e assim levar para a sala de atividades mais “cultura, valores e entretenimento aos educandos” (Garcia, 2010, p. 1). O Cinema pode ser visto como uma ferramenta interdisciplinar, pois a partir tanto dos filmes, de vídeos ou de curtas-metragens conseguimos transportar para a sala de atividades (ou para o espaço exterior) uma variedade de mensagens e valores importantes, abordando as mais diversas áreas e conteúdos das OCEPE. Segundo Almeida (1994), citado por Parisoto e Silveira (2016), podemos trabalhar o Cinema de forma inovadora:

o significado do filme está (...) no conjunto de sons e imagens que (...) compõem um sentimento e uma inteligência (...). (...) O filme não precisa ser explorado sempre através de resumos, e nem dentro das mesmas áreas de conhecimento. O mesmo possui 101 diversas funções: pode ser utilizado para exemplificar o conteúdo que está sendo trabalhado, para sensibilizar sobre o próximo tema que será desenvolvido, de forma interdisciplinar, abordando questões de Linguagem, Matemática, História, Geografia, Ciências, etc. (p. 102)

A Direção-Geral da Educação (2013), no seu *site online*, apresenta o *Plano Nacional de Cinema*, que fornece várias listas de referência de filmes/curtas e os respetivos anos de aplicação e explica também a seleção dos mesmos a partir de “Critérios gerais de seleção das obras Cinematográficas”. Uma das secções presentes neste projeto é direcionada para a Educação Pré-Escolar, considerando os princípios do *Plano Nacional de Cinema* e evidenciando a relevância que o Cinema possui como uma potencial ferramenta no mundo da educação de infância.

No Despacho N.º 65/2022, do *Diário da República*, 2.ª série, foram apresentados os objetivos do Plano Nacional de Cinema (PNC) relativamente ao âmbito da EPE como também ao da escolaridade obrigatório. São de salientar dois, que são:

- Valorizar o Cinema como parte do desenvolvimento pessoal, cultural e pedagógico de crianças e jovens, promovendo estratégias pedagógicas dinâmicas sobre e com Cinema, que abranjam o maior número de crianças e jovens em Portugal e nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro;
- Valorizar o Cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa, e sensibilizar as crianças e jovens para as ligações que o Cinema estabelece com outras formas artísticas. (Despacho N.º 65, 2022, p. 48)

De facto, os *media* e os audiovisuais estão presentes nas nossas vidas e também na vida da criança, como na vida do jovem e do adulto. Souza (2017) afirmou ainda que estão presentes “em todos os momentos, seja auxiliando, informando, entretendo ou educando” (p. 3155). Na mesma linha de pensamento, Thompson (1998) afirma que os *media* tornaram-se uma rotina, uma parte do nosso dia-a-dia (citado por Souza, 2017). Neste sentido, os adultos responsáveis (mediadores, educadores e encarregados de educação) têm de oferecer conteúdos de qualidade e devem exercer um controlo sobre o que as crianças visualizam nos ecrãs. Caso não haja esta oferta de qualidade nem o controlo exercido sobre o que as crianças veem, o tempo que passam à frente do ecrã pode tornar-se prejudicial, tal como já foi mencionado no presente relatório.

Atualmente, as crianças assistem a muitos conteúdos audiovisuais da internet e “há quem diga que não sabemos dominá-la. Que nós, seres humanos, muitas vezes é quem somos dominados, subjugados, persuadidos e influenciados por ela. Estudá-la é, portanto, essencial e urgente” (Silverstone, 2002, citado por Souza, 2017, p. 3155). Silverstone diz-nos ainda que é necessário “estudar a mídia como dimensão social e cultural, política e económica do mundo moderno. (...) Estudá-la como algo que contribui para nossa variável capacidade de compreender o mundo, de produzir seus significados” (Silverstone, 2002, citado por Souza, p. 3156). Já nos anos 70 Gomes evidenciou que:

Na escola ou fora dela, a imagem contribuirá decisivamente para a formação do indivíduo - e muito mais a imagem dinâmica do que a imagem estática. O Cinema e a televisão impõem-se, assim, como instrumentos didácticos poderosos. Por outro lado, o facto fílmico assume um valor de realidade assenta na apresentação concreta de situações e actividades humanas vividas por personagens e participadas pelo espectador. Cada um de nós não se limita a compreender intelectualmente: adere física e emocionalmente a essas situações e a essas personagens. A projecção fílmica, mesmo banal, actua impressivamente, quer sobre a criança, quer sobre o adulto. (p. 8)

Antes dos filmes entrarem na sala de atividades, terá de se ter em consideração os aspetos pedagógicos na seleção dos filmes/vídeos/curtas e a sua utilização na prática

educativa. Tem de existir sempre muita atenção na escolha dos filmes (ou seja, critérios de qualidade e pertinência que auxiliem nessa mesma escolha) a serem divulgados na sala de atividades, uma vez que “a riqueza e a diversidade de experiências com que temos contato durante a infância têm impacto especial na nossa imaginação e atividade criadora” (Walter, 2015, p. 198). Segundo palavras de Vygotsky (2009), citado por Walter (2015):

o somatório de nossas experiências com o real fica guardado na memória e é re combinado pela imaginação, que cria o que não existe. A partir de elementos reais, vividos com o mundo, o homem recolhe material – experiências, que, re combinadas pela imaginação, geram um produto novo. (p. 198)

A utilização do Cinema deve ser mediada, nomeadamente nesta faixa etária, pois a narrativa pode levar a criança para campos muitos diversos e complexos, com base nas experiências a que assiste. Gisele e Josiele Kaminski Corso (2006), citados por Bittencourt (2017), afirmam que “a criança transfere essas experiências para o seu cotidiano, mas muitas vezes acaba se decepcionando ao perceber uma sociedade tão utópica, na qual, sua vida é muito distinta daquela proposta pelos vídeos” (p. 7). Por outras palavras, Walter (2015) afirma também que

não devemos ter medo de exhibir para as crianças filmes que não ofereçam uma solução fechada; filmes que gerem conflitos cognitivos e que as deixem maturar a invenção dos problemas. Não devemos ter medo dos finais não felizes. Além disso, não é preciso explicar nada previamente à criança: ela mesma constrói sua íntima e pessoal relação com a obra. É preciso confiar nelas e nas suas capacidades. (p. 199)

O *Plano Nacional de Cinema* sugere um conjunto de filmes de qualidade que deve ser considerado como um ponto de partida e que pode ser explorado de múltiplas formas, de acordo com os objetivos do/a educador/a, sendo que muitos vão ao encontro das premissas das OCEPE, por exemplo, “transmitem uma moral, ao molde dos livros infantis, ensinando uma virtude ou um comportamento que as crianças devem desenvolver no meio social” (Walter, 2015, p. 197).

Cabe ao/à educador/a ter algum conhecimento acerca dos filmes/curtas para que consiga “ordenar e elucidar os acontecimentos exibidos na tela, orientando a percepção” (Walter, 2015, p. 187) da criança, com o objetivo de construir atividades que vão ao encontro dos seus objetivos. Até porque

o filme por si só não está investido de um poder mágico que faz com que sua exibição torne a educação um processo mais significativo, ele é uma tecnologia e como todas as outras, precisa ser habilmente utilizado para se converter em propiciador das experiências que almejamos (Rocha, Thomaz e Mattos, 2015, p. 226).

Isto é, cabe ao/á educador/a mediar a análise dos filmes e ligá-los às atividades planeadas realçando sempre as finalidades educativas, podendo até conceber (em conjunto

com as crianças), e implementar/dinamizar um trabalho de metodologia de projeto a partir de vários filmes e de curtas-metragens.

É ainda fundamental promover o uso do pensamento crítico da criança e no “JI é um local de desenvolvimento e aprendizagem onde a criança deve ser considerada como cidadã com direitos e competências, incluindo a capacidade de pensar e de evoluir na construção de um pensamento mais emancipado e com sentido crítico” (Marchão, 2016, p. 56). A partir dos filmes e das curtas, fazendo reflexões sobre as mensagens transmitidas e sobre o que foi visualizado (as categorias da narrativa, os valores, etc.) e até sobre o que ouviram (a banda sonora), descobrir o que as crianças fariam no lugar da personagem, dar-lhes voz, e deixar que se expressem sobre aquilo que estão a ver, porque “ao assistir[em a] filmes, [tal] poderá florescer pensamentos críticos acerca dos seus modos de vida” (Kalinowski, 2016, p. 17). Portanto, as atividades a partir dos filmes/curtas organizadas pelos/as educadores/as “com uma dimensão pedagógica” possibilitarão “aos educandos/as momentos de leituras de imagens e de discursos Cinematográficos, para que sejam críticos consigo mesmos ao analisá-los” (Bittencourt, 2017, p. 10).

Quando surgem diálogos e comentários em relação ao que foi exposto em sala de atividades,

é sinal de que ocorre o compartilhamento de experiências e vivências como, também a presença, mesmo que tímida, do pensamento crítico proporcionado pelo Cinema. E isso prova a ideia trazida para este estudo de que o Cinema é capaz de aprimorar as relações entre criança/criança e criança/adulto. (Kalinowski, 2016, p. 19)

Assim, o Cinema pode verdadeiramente ser abordado com diversos intuitos, isto é, não “apenas como “sétima arte” (Canudo, 1924) ou “produto de entretenimento” (Toldo & Lopes, 2017), mas sobretudo como “agente de apoio à aprendizagem” (Linhares & Ávila, 2017)” (citados por Cardoso, Pinto & Soares, 2019, p. 266).

Tal como garante Duarte (2002), “temos muito a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimentos do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas” (citado por Bittencourt, 2017, p. 9). E, segundo Fantin (2009), “o Cinema pode oferecer significados diferentes: arte, novas percepções, consumo, ideologias, consciência da realidade, identificações, poesia, sonho, emoções, enfim, diferentes formas de participação nas fronteiras da experiência Cinematográfica” (p. 206).

A criança estimula a sua criatividade, o seu conhecimento e as suas aptidões e está em constante criação e transformação (constrói frases, histórias, desenhos, diálogos) através “daquilo que foi cultivado na cognição” (Walter, 2015, p. 198). E não é apenas com o que elas conhecem que desenvolvem a criatividade e imaginação, mas com a experiência dos outros (através dos diálogos feitos com as crianças ou a partir da sua observação em relação ao

outro) e com “os livros que lemos, os filmes a que assistimos, [que] (...) são arquivados em nossa memória e servem de elemento” (Walter, 2015, p. 198).

4.3 A relação entre o Cinema e a literatura infantil

O Cinema é um dos mais “completos modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea” (Cardoso, Pinto & Soares, 2019, p. 266). A este propósito, Díaz e Sólis afirmam: “el cine ejerce una gran influencia en la vida diaria (social y educativa) de los niños, siendo ejemplo sobre el que construir y tomar referencias de acción” (Díaz & Sólis, 2017, p. 41).

Apesar de algumas discordâncias sobre a verdadeira data da sua criação, o Cinema surgiu em meados de 1895 com os irmãos Louis e Auguste Lumière; porém, os criadores “não idealizaram o experimento para ser objeto educativo” (Bona, 2008, p. 1). Só passado mais de um século é que o Cinema se tornou num modo inovador de contar histórias que “geração após geração se veio configurando como importante veículo nos processos de ensino e aprendizagem” (Bona, 2008, p. 1).

Os filmes tornaram-se elementos “culturais com uma enorme penetração no mundo contemporâneo e estão muito presentes no cotidiano das crianças e no universo escolar, constituem-se importantes recursos pedagógicos de produção e transmissão de conhecimentos e saberes” (Bittencourt, 2017, p. 8). Na mesma linha de pensamento, outro autor, Duarte (2009), também considera que “o Cinema é até hoje um instrumento precioso para ensinar valores, crenças, visões de mundo, fatos históricos” (citado por Walter, 2015, p. 196).

Parry (2013) argumentou que “os filmes infantis, como outros meios de comunicação populares, fornecem às crianças alguns dos recursos com que podem brincar, realizar identidades e explorar e desenvolver literacias” (p. 88) e, por outro lado, “a narrativa é um aspecto cultural da literacia e os primeiros encontros de muitas crianças com a narrativa são sob a forma de filmes infantis populares”¹ (p. 88).

Tal como os livros são uma ótima ferramenta para estimular as crianças a vários níveis, a partir do texto e das imagens, o Cinema acaba por ser uma ferramenta semelhante, que, além de poder ter texto ou não (como alguns livros ilustrados), tem também som, música, e imagens em movimento. Existe uma relação entre estas duas “ferramentas pedagógicas”, entre os dois textos “(escritos e o audiovisual) de modo comparativo” (Souza, 2017, p. 3155). Na mesma linha de pensamento, Navas e Ramos (2020) afirmam que “o diálogo entre

¹ As citações da autora Parry (2013) são em inglês, porém houve a necessidade de traduzir as palavras da autora. É, assim, uma Tradução da nossa autoria.

literatura e Cinema, seja em termos temáticos, seja por meio da incorporação de técnicas Cinematográficas, é notável” (p. 134).

As relações entre a Literatura e o Cinema iniciam-se na alvorada da Sétima Arte, como evoca Cardoso (2016), quando recorda as primeiras adaptações de contos infantis feitas por Méliès:

George Méliès, ao contrário dos irmãos Lumière, que consideravam o cinema como uma curiosidade científica sem futuro, inicia um trajecto de exploração da nova arte. Concebe mais de quatrocentos filmes até 1914, incluindo o histórico *Viagem à Lua*, em 1902, inspirado no romance homónimo de Júlio Verne. Colhem-se na literatura a *Gata Borralheira* (*Cendrillon*, 1899), *O Capuchinho Vermelho* (*Le Petit Chaperon Rouge*, 1901), *As Viagens de Gulliver* (*Les Voyages de Gulliver*, 1902), e *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1907). (2016, p. 50)

Segundo Navas e Ramos (2020), são vários e memoráveis os “filmes que surgiram a partir das páginas de um livro, assim como as histórias que fizeram sucesso nas telas e ganharam, posteriormente, adaptações incríveis na sua versão impressa” (p. 122). Nos dias de hoje, reconhecemos múltiplas representações dos livros nos *media* e Reimão (2004) aponta que “as representações dos livros em outras mídias podem dar-se de várias formas, como referências, alusões, adaptações de obras literárias a diferentes suportes materiais da comunicação, etc” (citado por Souza, 2017, p. 3159). As narrativas literárias e cinematográficas podem refletir-se “no modo de pensar, sentir, agir, relacionar-se e adquirir conhecimentos” (Garcia, 2010, p. 4), pelo que possuem inúmeras potencialidades enquanto recursos pedagógicos.

No que diz respeito à relação entre o livro-álbum, potencialmente dirigido aos mais novos (embora não exclusivamente, como já referimos) e o Cinema, a imagem “aproxima estas duas artes, assentes na sugestão de movimento², assegurada pela aparência de continuidade” (Navas & Ramos, 2020, p. 122). Como sabemos, no Cinema são apresentadas sequências de imagens a uma velocidade constante, o que facilita a sugestão do movimento; já no livro-álbum, “o leitor é chamado a reconstruir mentalmente a informação que falta entre as imagens sequenciais, que, também ao contrário do Cinema, se encontram perfeitamente delimitadas e separadas entre si no espaço das páginas” (Navas & Ramos, 2020, p. 122).

Metz (2003) considera que a linguagem Cinematográfica “é um conjunto de mensagens cujo material de expressão seria composto por cinco elementos: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos, os ruídos, os sons musicais e a escrita” (citado por Fantin, 2009, p. 209) enquanto Fantin (2009) considera que não são apenas imagens,

² “O chamado *fenómeno phi*, definido por Max Wertheimer em 1912 e aplicado a uma teoria do Cinema por Hugo Münsterbergin em 1916, permite a percepção de movimento após a visualização de duas imagens paradas observadas sequencialmente” (Navas & Ramos, 2020, p. 122).

pois tem regras e “convenções de uma gramática de códigos e de elementos que produzem sentidos através do texto fílmico” (p. 209). A análise de um filme é uma atividade complexa, pelo que deve estar associada aos seus destinatários. Assim, o/a educador/a deverá ponderar os níveis de análise que pretende efetuar, de acordo com os objetivos que traçou para cada atividade.

Tal como o Cinema, a Literatura é essencial na Educação de Infância, Recorde-se que a literatura é uma das irmãs mais velhas da sétima arte que

deu à luz uma literatura infantil juntamente com o conceito de infância, (...) quando a infância começou a ser entendida como uma etapa da vida com preocupações, investimentos e regulações específicas. Essa literatura surgiu, então, para exercer um papel formador: (...) adestramento de comportamentos, emoções e atitudes. (Ariès, 1981; Benjamin, 2002, citado por Walter, 2015, p. 190)

Em suma, a Literatura e o Cinema possuem ligações artísticas e narratológicas que podem conjugar-se em inúmeras atividades devido às suas potencialidades, tornando-se recursos pedagógicos muito valiosos em Educação de Infância, pois, tal como afirmam Freire e Zaninelli (2008), “se o livro é mais interessante por sua profundidade, o filme o é por seu movimento” (citado por Souza, 2017, p. 3170).

Parte II - Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso (s) e Contextos de Intervenção

Nos pontos seguintes, iremos apresentar as opções metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizada/os durante a investigação como também a caracterização dos dois estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos da Prática de Ensino Supervisionada.

1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação (IA) - a base da prática educativa

A segunda parte do presente Relatório, que decorre da observação e da intervenção realizadas em diferentes contextos educativos (Creche e Educação Pré-escolar) durante a Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-escolar do Instituto Politécnico de Portalegre, apresenta uma natureza qualitativa. Nela se procura identificar e justificar a) a metodologia adotada principalmente ao longo do período de intervenção em ambos os contextos (investigação-ação) e no percurso investigativo que deu origem e fundamento ao projeto de ação educativa implementado em EPE e b) os instrumentos de recolha de dados utilizados no processo de investigação-ação. De igual modo se procurará

identificar e caracterizar os contextos de Creche e EPE onde decorreu a ação (a instituição, a sala, o grupo), para, em seguida, se proceder à reflexão sobre a ação em contexto, com particular destaque para a descrição e a análise reflexiva do projeto de investigação-ação implementado.

Assim, a metodologia que norteou a nossa intervenção foi a Investigação-ação (IA), que, como afirma Máximo-Esteves (2008), é um procedimento “aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) consideram a IA como uma “família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Os autores afirmam ainda que a IA não é uma metodologia exclusiva da educação, embora, neste campo, se assuma como uma modalidade de investigação na qual o investigador, desempenhando um papel ativo, procura encontrar respostas para um problema ou dilema educativo (Bogdan & Bicklen, citados por Cardoso, 2015, p. 75).

Nesse processo, realiza-se uma série de operações, desde a observação direta, o questionamento, a pesquisa científica, o planeamento da ação educativa e a execução até à reflexão, a partir dos dados adquiridos, e posterior aperfeiçoamento da sua *praxis*. Todo este percurso, necessariamente moroso e complexo, visa envolver as crianças na procura de soluções ou respostas para o problema detetado, devendo o investigador agir sempre de forma responsiva aos interesses e às dificuldades das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagens que potenciem “a construção heurística do conhecimento” (Cardoso, 2015, p. 75), a partir do seu envolvimento ativo e dinâmico na resolução de tarefas de vária índole.

Todo este processo interativo entre o adulto-educador/investigador e a criança tem como propósito primordial o desenvolvimento holístico de cada criança, mas também o aperfeiçoamento das práticas educativas do profissional de educação (alicerçado na constante reflexão sobre o seu agir pedagógico) e, em última instância, a própria qualidade educativa. Nesse sentido, Formosinho (2009) sublinha que “O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional (p. 34).

Na verdade, um/a educador/a de infância atento/a e determinado/a a proporcionar às crianças, com as quais lida diariamente, o desenvolvimento de aprendizagens e de competências diversas está disponível para reformular as suas práticas pedagógicas sempre que estas se revelem pouco eficazes. Para isso, questionar a sua prática a partir da observação das atitudes e aprendizagens das crianças bem como da recolha de dados

potenciada pela aplicação de diversos instrumentos – como as notas de campo, registos fotográficos, entrevistas, entre outros – contribui para melhorar a qualidade das suas práticas.

Ao questionar-se e ao refletir sobre a sua ação educativa, o educador/professor, para além de perceber os efeitos que as oportunidades de aprendizagem por si criadas produzem (ou não) nas crianças e a forma como poderá melhorar a sua *praxis*, repensa inevitavelmente a sua forma de conceber e planificar as tarefas adaptando-as ao(s) grupo(s) com os quais trabalha diariamente. Como defende Sanches (2005), esse exercício de constante e sistemática reflexão e indagação permite ao educador/professor ir construindo gradualmente um conhecimento prático que lhe permitirá fundamentar a ação a desenvolver, ou seja, “cientificar o seu acto educativo [e] torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso” (p. 130). Assim sendo, os profissionais de educação são envolvidos no processo de IA, de acordo com a sua prática, que é apoiada “num conjunto de fundamentos teóricos sobre as suas opções educativas, o que lhes permite a adequação, a valorização e a reflexão das suas práticas pedagógicas” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 11).

De facto, de forma a fundamentar as suas opções educativas, os educadores/professores assumem igualmente a dimensão de investigadores, realizando constantemente um aprofundamento de leituras e uma atualização de conhecimentos científico-pedagógicos que lhe permitirão consolidar o seu saber e, consequentemente, colocar em prática aspetos e perspetivas teóricas que resultam da evolução do conhecimento nas suas diferentes dimensões. É por isso que a formação contínua e a formação ao longo da vida são tão importantes para o profissional de educação, embora não de forma exclusiva. É por isso também que este procura constantemente evoluir, assumindo a vertente de investigador a par da de educador ou professor, tendo em vista a qualidade educativa e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens e competências das crianças envolvidas no processo educacional por si dinamizado. Daí que a metodologia de IA se revele essencial nos vários contextos educativos e foi nesse sentido que a adotámos ao longo da nossa ação em contexto.

De modo a adequar as nossas opções educativas às necessidades e aos níveis de desenvolvimento do grupo de crianças com as quais iríamos trabalhar na nossa PES, foi fundamental conhecer os dois contextos educativos que nos acolheram, as salas de atividades onde iríamos realizar a nossa intervenção e os grupos de crianças que nelas se inseriam. Esse conhecimento, que se atingiu a partir da observação direta mas também da recolha de dados que a utilização de diferentes instrumentos possibilitou, permitiu-nos proceder a um estudo de natureza qualitativa e interpretativa que se revelaria determinante para identificar problemas e situações que, em nosso entender, mereciam uma abordagem educativa direcionada para a resolução dos mesmos, em articulação com o plano de atividades elaborado pela educadora cooperante da sala de EPE e, naturalmente, com a

participação ativa das crianças em todos os momentos do projeto de intervenção que consideramos pertinente conceber e implementar. Isto porque, neste tipo de estudo, o investigador, ao passar “um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 36), presenciando e vivenciando *in loco* as situações que ocorrem no contexto educativo, com o grupo de crianças, tem a possibilidade de observar diretamente a problemática que desencadeará o processo de investigação-ação e que implicará a elaboração e a implementação de um projeto educativo com fins específicos.

Isto significa que, num estudo de IA, é necessário elaborar um ponto de partida, recolher e juntar a informação (de forma ética), para, mais tarde, os dados recolhidos serem interpretados (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, para a realização do nosso projeto de investigação-ação, partimos de um problema que a observação direta do grupo de EPE nos permitiu identificar: as crianças assistiam por vezes a vídeos (desenhos animados ou histórias adaptadas de livros infantis) na sala de atividades que podiam assistir no computador, caso pedissem, ou podiam assistir na hora da história, não existindo, nesses momentos, qualquer intenção educativa para essa visualização. Além disso, em entrevista à educadora titular, percebemos que o cinema, embora fosse por si considerado importante, não fazia parte dos recursos pedagógicos preferenciais na sua prática educativa, preferindo claramente o recurso aos livros porque estes “estão mais “à mão”, são mais práticos, mais fáceis de utilizar, manuseados tanto pelos adultos como pelas crianças...” (Anexo D)³.

Nesse sentido, para o presente estudo elaborou-se a seguinte questão de partida: *De que forma a literatura infantil e o cinema se podem instituir como ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância?*

De acordo com a questão de partida, foi necessário elaborar um conjunto de objetivos a alcançar:

- Promover a Literatura Infantil e o Cinema como potenciais ferramentas pedagógicas, dando a conhecer livros e curtas-metragens/vídeos de modo a realizar atividades com finalidades educativas;
- Estimular o interesse e a capacidade interpretativa das crianças em relação aos livros e às suas adaptações fílmicas, e às narrativas cinematográficas que, apesar de não se inspirarem na literatura, se socorrem de mecanismos narrativos e narratológicos semelhantes;
- Proporcionar momentos de reflexão crítica a partir das estratégias verbo-icónicas e cinematográficas dos livros e das curtas selecionadas, com o intuito de promover uma consciencialização e eventual mudança de pensamento e atitudes nas crianças

³ Nos anexos na página 171.

relativamente estereótipos sociais que livros e curtas desconstroem e valores que transmitem;

- Compreender os interesses e as opiniões das crianças em relação a estas ferramentas;
- Conhecer as opiniões das educadoras relativamente à utilização e às abordagens pedagógicas de livros e filmes na sala de atividades.

Para alcançar os objetivos anteriormente referidos, concebemos as seguintes questões orientadoras:

- Quais os critérios a ter em conta na escolha dos livros e dos filmes a serem abordados na sala de atividades de EPE?
- Que atividades e estratégias podem ser utilizadas em contexto pré-escolar de forma a recorrer a fenómenos artísticos como a literatura infantil e o cinema com finalidades educativas?
- Como se pode estimular o interesse e a capacidade interpretativa das crianças relativamente aos livros e filmes selecionados?
- De que forma podem as mensagens dos livros e filmes/curtas proporcionar mudança de pensamento e atitudes na criança relativamente a estereótipos sociais e/ou de género e valores transmitidos?
- Como se pode averiguar e registar os interesses e as opiniões das crianças relativamente ao tema?
- Que instrumentos de recolha de dados permitirão compreender a perspetiva das educadoras de infância, dos encarregados de educação e de outros agentes educativos em relação ao tema?

Na fase prévia à implementação do projeto de IA (que iremos apresentar de forma pormenorizada no ponto 2 desta segunda parte do presente Relatório), procedemos à leitura de diversa documentação teórica (que sintetizámos na primeira parte do mesmo) sobre os temas e possíveis abordagens educativas a serem concretizadas no nosso projeto de investigação-ação com as crianças do contexto pré-escolar, de forma a fundamentarmos as nossas opções educativas; dialogámos com as crianças no sentido de perceber os seus interesses e de as envolver na conceção e planeamento das tarefas a realizar, escutando-as atentamente e dando-lhes voz; planeámos oportunidades de aprendizagem e sequências pedagógicas atendendo aos interesses e níveis de desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças envolvidas; procurámos que o projeto a implementar fosse delineado de forma consistente e com níveis de complexidade ajustados à idade, maturidade

e ritmos de aprendizagem das crianças mas elevando esses níveis de complexidade gradualmente de forma a potenciar o desenvolvimento de aprendizagens e competências diversificadas ao longo do mesmo; selecionámos livros e curtas de qualidade artística que permitissem estabelecer entre si relações semânticas e intersemióticas, que, para além de suscitarem o gosto, pudessem contribuir para elevar os níveis de compreensão e de pensamento crítico das crianças.

Na fase de execução, incentivámo-las a desempenharem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, embora sem descurarmos a dimensão lúdica das tarefas propostas; demos tempo e espaço para que cada criança, ao seu ritmo, progredisse em termos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências diversificadas; procurámos estimular a sua capacidade interpretativa, questionando-as e deixando-as dar livremente a sua opinião sobre os livros e as curtas visualizadas mas pedindo-lhes que justificassem as suas ideias; observámos as suas reações, as suas interações verbais e não verbais, o seu grau de empenho e de concretização das tarefas propostas de modo a percebermos as suas dificuldades e/ou o seu sucesso na realização das mesmas e assim refletirmos sobre a eventual necessidade de ajustar as tarefas seguintes atendendo ao desempenho do grupo e de cada criança individualmente; registámos algumas das conversas informalmente mantidas entre as crianças e no diálogo que estabeleciam connosco, para posteriormente as analisarmos atendendo ao nível de adesão das crianças às tarefas propostas e à sua compreensão face ao que lhes era solicitado.

Por fim, após cada intervenção, refletíamos sobre o que tinha sido bem sucedido ou não, procurando encontrar justificações e alternativas a adotar nas intervenções seguintes, tendo para isso optado também por pedir a colaboração das crianças relativamente à avaliação das tarefas implementadas, recorrendo à pedagogia em participação; optámos por ir registando essas reflexões diariamente para percebermos a pertinência ou a inadequação de determinadas opções educativas bem como a evolução das crianças ao longo da nossa intervenção; procurámos ajuda junto de outros profissionais de educação e de leituras que nos permitissem repensar a forma como abordávamos determinada questão ao longo de todo o percurso de intervenção; por fim, e já na fase de redação do presente relatório, procurámos sistematizar e interpretar o desenrolar de todo o percurso de intervenção, de forma distanciada e reflexiva, para perceber o que precisa de ser aperfeiçoado ou corrigido no nosso futuro profissional.

Face ao exposto, consideramos que a metodologia de investigação-ação é a que mais se adequa ao desempenho profissional do educador de infância que pretende tornar a sua *praxis* de qualidade, pelo que a adotámos ao longo da nossa PES e durante o nosso projeto de intervenção. Os resultados obtidos, que analisaremos posteriormente através da análise crítica, são reveladores da eficácia desta metodologia no que diz respeito ao envolvimento

das crianças nas atividades e tarefas desempenhadas e ainda em termos do desenvolvimento das suas aprendizagens e competências. Porém, esta metodologia também se revelou extremamente benéfica por nos permitir observar, planejar, agir, refletir e avaliar cada sequência pedagógica tendo por base as pesquisas entretanto efetuadas e que contribuíram para consolidar e aprofundar a nossa formação, de modo a corrigir e aperfeiçoar a nossa ação educativa. Na verdade, como afirma Sanches (2005),

a investigação-ação (...) pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adequadas às situações com as quais trabalham. (p. 127)

Em suma, nestes estudos, é fundamental que o/a educador/a esteja atento/a ao grupo e a cada criança, para que posteriormente possa realizar a reflexão sobre a sua prática, com o intuito de melhorar a qualidade do ambiente educativo, como também das atividades, conseguindo oferecer mais e melhores respostas às crianças (Silva et al., 2016). Assim, “a realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p. 11).

No nosso projeto de intervenção, a ação era baseada no ciclo anteriormente mencionado, sendo que a base da investigação, primeiramente, foi a ação-reflexão-ação, pois a reflexão após a prática permite modificar estratégias de modo a melhorar a prática educativa na intervenção seguinte. Na mesma linha de pensamento, para Cardona (2005), quando se reflete sobre algo, estamos automaticamente a avaliar e vice-versa e isso faz-nos progredir, pois, “quando reflectimos sobre as práticas, renovamos as práticas. (...) Questionamos a racionalidade técnica. Procuramos novas fontes que justifiquem o nosso fazer. Fazemos por sustentar e justificar o nosso saber. Criamos, reinventamos um renovado saber-fazer. Fazemos investigação-acção” (p. 135).

Posto isto, no tópico seguinte apresentaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizadas/os no nosso projeto de IA.

1.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

O investigador qualitativo baseia-se em perspetivas teóricas e emprega várias técnicas e vários instrumentos de recolha de dados na sua investigação, tais como a observação direta e participante, notas de campo, entrevistas, questionários, entre outros, sendo que, segundo Máximo-Esteves (2008), dependendo das questões enunciadas é que se escolhem os instrumentos para recolher a informação e os dados relativos ao estudo.

Deste modo, foram definidos, para o nosso estudo, os instrumentos de recolha de dados que considerámos mais adequados de forma a obtermos respostas tanto para a questão de partida e questões orientadoras, como para os objetivos formulados.

A observação direta e participante sustentou todo o percurso de intervenção e de investigação, sendo que os instrumentos de recolha de dados aplicados foram as notas de campo, o registo fotográfico (do ambiente educativo, dos materiais, das crianças a participar nas atividades e dos trabalhos realizados pelas crianças), gravações-áudio (de conversas, atividades, opiniões das crianças), entrevistas semiestruturadas (à educadora, à educadora de apoio e ao par pedagógico)⁴ e questionários (aos encarregados de educação).

Realçamos ainda o uso de algumas fichas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*⁵ (Bertram & Pascal, 2009) que foram utilizadas nos dois contextos com o objetivo de conhecer melhor a sua organização e o seu funcionamento, os espaços e as profissionais de educação envolvidas no nosso percurso interventivo, e assim tomar decisões e adotar abordagens consentâneas com a realidade e as características específicas dos contextos educativos e dos profissionais que neles se movem, nomeadamente: Ficha do Estabelecimento Educativo (Organização e funcionamento da instituição); Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Organização do espaço e dos materiais) e Ficha da Educadora de Infância (Formação profissional e prática pedagógica).

Para que os projetos de investigação sejam exequíveis, é necessário ter cuidado na escolha dos instrumentos e das técnicas a utilizar, dependendo da questão de partida e de aspetos que se relacionam com o desenvolvimento das crianças, as suas características e vivências (Amado, 2014, p. 160) e foi a partir desse pressuposto que os seleccionámos.

Assim, no que diz respeito à observação direta, esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Daí a importância de conhecer a realidade, observar os contextos estudados e aprender a partir da observação. Desta forma, esta técnica auxilia a interpretar os contextos e o que neles acontece, como também os intervenientes da ação educativa e as suas relações. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), “a informação obtida por meio da observação directa pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores” (p. 180), uma vez que acontece em contexto natural, portanto no ambiente educativo.

Quando se elege a observação como uma técnica de recolha de dados, há que decidir também como é que se efetuará o registo dessa mesma observação e tanto as notas de campo como os diários são instrumentos exímios para registar o que foi observado, pois são

⁴ No que concerne à prática no contexto de EPE. Com efeito, como foi referido na Introdução, o estudo não foi aplicado no contexto de Creche atendendo à idade das crianças (0-3 anos) e ao estágio de desenvolvimento em que se encontravam.

⁵ Adaptadas, nos anexos nas páginas 135-165.

instrumentos metodológicos fiáveis (Máximo-Esteves, 2008). Toda a observação realizada no estudo, nos dois contextos, foi sustentada pelas notas de campo, de modo a registar todos os acontecimentos detalhados e pertinentes para o estudo facilitando assim a realização de reflexões sobre o que foi observado.

Para além de serem registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto (Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo constituem também material reflexivo, pois, através delas, o educador “vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.” (Bogdan e Biken, 1994, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Deste modo, durante a nossa intervenção, as notas de campo permitiram-nos registar conversas entre as crianças e destas com os adultos bem como atitudes e reações interessantes que seriam posteriormente, após cada reflexão diária e durante a elaboração do nosso Relatório, objeto de análise.

Também as fotografias e as gravações áudio foram instrumentos a que recorremos com frequência durante a nossa Prática de forma a documentarmos com mais propriedade as situações decorrentes das tarefas executadas pelas crianças e das suas interações, com a devida autorização dos encarregados de educação. As imagens foram recolhidas para posterior análise mas sempre com a preocupação de garantir o anonimato das crianças.

Relativamente às fotografias, Máximo-Esteves (2008) defende que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91). Com efeito, os registos fotográficos fornecem-nos imagens para uma análise pormenorizada, onde podemos procurar sinais que identifiquem a envolvimento e motivação das crianças nas atividades propostas (Bogdan & Biklen, 1994) bem como outras ocorrências relevantes.

Assim, o registo fotográfico foi um recurso essencial pois, ao longo da prática, foram registados diferentes momentos de cada atividade, desde a sua explicação até às produções realizadas pelas crianças, o que foi determinante para perceber o seu grau de envolvimento e de evolução ao longo de período da nossa intervenção na sala de atividades desse contexto educativo.

No que concerne às gravações-áudio, estas são o recurso mais utilizado no inquérito por entrevista porque permitem registar a conversa completa, de modo a que o entrevistador possa somente focar-se em questionar o entrevistado, tendo assim mais liberdade para realizar o diálogo. Tanto o gravador como a câmara são manipulados pelo investigador e este não se pode esquecer que o que é gravado, “os planos, os ângulos e o foco das filmagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões do estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

No campo da educação, as gravações são pensadas e planeadas em conjunto com as planificações e os objetivos da investigação, e não se limitam a ser utilizadas aquando das entrevistas. Também as ocorrências e os diálogos mantida/os entre as crianças e com os adultos presentes na sala podem ser gravada/os para posterior reflexão e análise na investigação qualitativa que o educador-investigador realiza. Deste modo, no nosso estudo, foram empregues nas duas situações: para gravar as entrevistas e certas atividades em que as crianças estabeleciam entre si diálogos relevantes para o nosso estudo e para a avaliação do seu desenvolvimento verbal e cognitivo.

Quanto às entrevistas, que assumem preferencialmente uma natureza semiestruturada⁶ no campo educacional (Máximo-Esteves, 2008), foram igualmente instrumentos adotados para aplicar à educadora de infância, à educadora de apoio e ao nosso par pedagógico para perceber as suas perspetivas relativamente ao tema do nosso projeto de investigação. Na verdade, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na IA, pois permite “recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador, desenvolver intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen (1994, p. 134). E, de facto, a análise realizada posteriormente às entrevistas efetuadas, e que será apresentada de forma sintética mais adiante neste Relatório, evidencia diferentes perspetivas e corrobora a necessidade de uma abordagem transversal das áreas da literatura infantil e do cinema, que, apesar de não surgirem nas OCEPE, em nosso entender, com o devido destaque, são consideradas pela teoria e pela crítica (literária, cinematográfica e psicopedagógica) como extremamente importantes para o desenvolvimento de competências várias nas crianças em idade pré-escolar (e em idades posteriores), como vimos na primeira parte deste Relatório.

O uso de questionários como instrumento de recolha de opiniões dos encarregados de educação também foi bastante importante para compreendermos a sua perspetiva relativamente às questões relacionadas com o nosso projeto e, de forma mais abrangente, com meio familiar em que a criança se insere. Na realidade, o inquérito por questionário é, na opinião de Amado (2014), de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa, já que “A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema” (p. 271).

O questionário é um instrumento de investigação composto por um conjunto de questões apresentadas por escrito a sujeitos que esclareçam o investigador sobre o tema em

⁶Amado (2014) afirma que a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de recolha de dados numa investigação de natureza qualitativa e afirma ainda que apresenta questões a partir “de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208).

estudo. Segundo Almeida e Pinto (1995), citados por Barbosa (2012), as vantagens deste instrumento de recolha de dados são: “a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado” (p. 84). É necessário identificar a informação/conhecimento prévia/o do tema ou fenómeno a ser estudado para depois se aplicar o questionário, e este “procura saber com que frequência, magnitude (e coocorrência) esses fenómenos se verificam” (Amado, 2014, p. 226). Portanto, as questões deste instrumento deverão ser claras, concisas e adequadas ao estudo a ser realizado. Existem três princípios básicos para a construção de um questionário, que são:

o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor). (Barbosa, 2012, pp. 84-85)

As questões poderão ser de resposta aberta, fechada ou com respostas mistas, ou seja, as abertas concedem ao inquirido mais liberdade nas suas respostas, enquanto as fechadas são mais limitadoras, uma vez que será selecionada uma opção, de acordo com a opinião do inquirido. Já nas mistas, tal como o nome indica, poderá haver tanto respostas abertas como fechadas no questionário. Como investigadores, devemos formular questões e categorizar respostas para um questionário estruturado, para descobrir “o modo como (...) o universo dos futuros inquiridos se pensa e se fala acerca do tema a abordar pelo questionário” (Hoppe et al., 1995, Lankshear 1993 & Gibbs, 1997, citados por Amado, 2014, p. 227).

Os dados qualitativos serão tratados com recurso à análise de conteúdos. Todos os dados recolhidos terão detalhes pertinentes (sendo assim descritivos) e todas as imagens/gravações e até mesmo as palavras sustentam a investigação qualitativa, fazendo com que tudo isso auxilie o/a investigador/a a compreender e a atribuir valor à ação (educativa), para mais tarde analisar e caracterizar os resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Os dispositivos analíticos mais utilizados no tratamento e análise dos dados recolhidos são: “a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros *ad hoc*” (Kvale, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

A condensação é um procedimento que pretende resumir os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários ou até dos conteúdos das entrevistas. Portanto, a partir da análise dos dados recolhidos, “o relato final expressa, através de formulações mais breves, os significados fundamentais contidos na narrativa inicial, aproximando-se o mais possível, no caso da entrevista, do estilo ou categorização do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

A categorização é um processo baseado na codificação do texto em categorias que podem ser compreendidas em narrativas ou resumidas através de tabelas ou quadros. Trata-se assim de um procedimento de “redução do texto que procura identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

A estruturação narrativa é um método analítico dirigido para “a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105). O material em estudo é considerado como narrativa formal e o produto da análise resulta num texto único que é necessário ser reescrito “a partir dos organizadores axiais tempo-contexto, ressaltando-se as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações dos vários elementos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105).

Em suma, todos os instrumentos descritos são importantes para descodificar os dados, na procura de ligações internas (ou externas) dos acontecimentos observados, fotografados, gravados e até narrados (Máximo-Esteves, 2008).

No caso da investigação produzida com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, é necessário garantir tanto a correção como a exatidão dos dados recolhidos; portanto, o investigador precisa de se certificar que todo o assunto do estudo foi identificado e descrito de forma cuidadosa, tal como a correção de todas as interpretações e reflexões. Em concordância com Amado (2014), há uma grande necessidade de que

o trabalho realizado pelo investigador (do ponto de vista do estilo de interação e da sistematicidade dos métodos usados na recolha e na análise dos dados) seja cuidadoso, exaustivo, de modo a possibilitar a ‘triangulação’ das conclusões, em função de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados. (p. 367)

Foi precisamente o que tencionámos fazer no nosso estudo e que, resumidamente, apresentamos neste Relatório final da Prática e Intervenção Supervisionada.

2. Caracterização dos Contextos Educativos

Neste ponto, serão apresentados os resultados da observação realizada nos dois contextos, Creche e EPE. Para auxiliar a observação, utilizámos notas de campo e as fichas adaptadas do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), o que nos permitiu reunir os dados e as informações necessárias para conhecer tanto o estabelecimento, as salas de atividades, como também o grupo de crianças e a equipa educativa.

2.1. Contexto educativo: Creche

2.1.1. Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo de 2020/2021, foi realizada a Prática e Intervenção Supervisionada em Creche (PISC). O estabelecimento educativo onde decorreu PISC situa-se na cidade de Portalegre (parte suburbana) e é um estabelecimento privado no que concerne à EPE e uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) na educação em Creche. Trata-se de um edifício adaptado, pois antigamente funcionava como maternidade, sendo, mais tarde, adaptado para um Centro Infantil. A instituição, na valência de Creche, compromete-se em proporcionar o bem-estar como também o desenvolvimento das crianças, dos três meses aos três anos de idade, tendo sempre em consideração cada criança, promovendo a segurança de cada uma, ou seja, fornece apoio às crianças como também às respetivas famílias.

A diretora da instituição apresentou-nos o local e todos os detalhes pertinentes para o estudo. Neste estabelecimento existem 180 crianças, que estão distribuídas por oito salas de atividades, nomeadamente: três salas de berçário, quatro salas de Creche, duas salas de EPE e duas salas de ATL. A lotação de cada sala é de dezoito crianças e os grupos são heterogéneos.

A instituição abre portas às 7 horas e 30 minutos e encerra às 19 horas e 30 minutos, sendo que as componentes letivas são uma hora no período da manhã (relativamente à prática em Creche). Não existem horários fixos, em exceção das educadoras, devido ao facto dos restantes horários serem rotativos, de maneira a assegurar tanto a abertura como o fecho do estabelecimento.

O horário de almoço, na Creche, decorre entre as 11 horas e as 12 horas, serviço que é prestado pela educadora e pelas assistentes operacionais.

Em termos gerais, os equipamentos e materiais apresentados e disponíveis encontram-se em bom estado e as instalações, mesmo não sendo novas, são suficientes para o número de crianças que frequentam a Creche. As instalações são dotadas de sanitários para crianças, ginásio⁷, uma sala com televisão, refeitórios (um para as crianças e outro para a equipa educativa), copa, gabinete da diretora, sala para as educadoras, casas de banho (e vestuário com cacifos) para adultos.

O estabelecimento é dotado de um grande espaço exterior com diferentes setores de entretenimento. Numa parte lateral, existe terra e alguma relva; numa outra secção, temos

⁷ Devido à situação pandémica, o espaço do ginásio servia para realizar o acolhimento das crianças das salas de creche e onde estas deixavam os pertences vindos da rua (os casacos, principalmente, sendo uma forma de cuidado em relação ao vírus) e vestiam os bibes. Desta forma, havia uma porta para a entrada dos bebés para o berçário, uma porta para a entrada das crianças da creche e outra ainda para a entrada no Pré-Escolar, de maneira a garantir a segurança e o bem-estar de todos.

um pavimento de borracha e, na parte da frente, relva sintética. Todo o espaço é vedado por muros de modo a assegurar a segurança e o bem-estar das crianças.

Sempre que é possível, tendo em conta as condições climáticas, a educadora leva o grupo ao espaço exterior. Muitas vezes este tempo é dividido entre atividades orientadas e a exploração livre por conta das crianças, aproveitando assim a natureza. Carlos Neto (2020) afirma que a infância é bastante marcada pelas experiências vividas na Natureza, pois promove o brincar e o ser ativo.

Na Creche, o sensorial é muito explorado. O espaço exterior é um excelente local para as crianças o vivenciarem. Ao contactarmos com a natureza, “podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc...” (Neto, 2020, pp. 152-153).

No caso desta instituição, o espaço exterior é composto por estruturas de plástico, nomeadamente escorregas e outros equipamentos (que não eram utilizados pelas salas de Creche); uma estrutura de ferro para escalar; alguns pneus e determinados elementos da natureza, como árvores, paus, folhas, frutos, entre outros. Todos estes são utilizados no desenvolvimento das crianças, de forma direta e indireta. As crianças, nos espaços exteriores, “experienciam uma sensação de liberdade e de autodeterminação muito importantes para o desenvolvimento de uma identidade positiva” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 28).

Devido à situação pandémica, não nos foi possível conhecer as famílias ou convidá-las para participarem nas atividades pedagógicas. Ainda assim foi possível mostrar aos encarregados de educação todas as atividades realizadas, devido ao facto de a educadora partilhar tudo pelas redes sociais e na hora, obtendo muitas vezes feedback-bastante positivo durante as atividades.

2.1.2. Caracterização da sala de atividades (1B)

De acordo com o que foi observado, a sala era bastante ampla e é importante que o seja (Zabalza, 1998) para que a criança possa circular e brincar livremente. Os móveis estavam bem dispostos e as áreas estavam bem distribuídas.

A sala é composta por três janelas e, por essa razão, tem iluminação natural e é facilmente ventilada. Cada janela, além das portadas, tem também cortinas opacas (*blackouts*) para escurecer a sala durante a hora da sesta. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), é fundamental que as salas de atividades tenham uma boa iluminação, temperatura e ventilação, pois estes aspetos contribuem para o bem-estar e a saúde das crianças (Gonzalez-Mena e Eyer, citados por Rosa, 2018). Além da boa iluminação natural, também é importante escurecer a sala para que as crianças possam repousar. No Artigo 3.º, da Portaria

n.º 262/2011, de 31 de Agosto, está referido que o escurecimento é necessário para o descanso adequado das crianças. Relativamente à luz artificial, existem também vários focos de luz e a sala dispõe de um ar condicionado.

A sala é organizada por várias áreas, que passaremos a caracterizar brevemente.

Ao entrar na sala, encontrávamos logo a área da casinha, que conta com uma casinha e uma cozinha de plástico, uma mesa com bancos e alguns brinquedos expostos numa estante ao nível das crianças. Ao lado da casinha está a área dos livros, que dispõe de uma estante com alguns livros e outra mesa com bancos. Ao fundo da sala, encontra-se a área da higiene, que conta com uma bancada, um lavatório e dispensadores etiquetados com os produtos de cada criança. Ao centro da sala 1B estão várias mesas dispostas, de forma a criar uma só mesa, com cadeiras onde se realizam os trabalhos manuais. A última área é a de acolhimento, que é também área onde se canta a canção do bom dia e onde decorre a hora do conto, que possui um grande tapete. Este encontra-se ao lado das caixas com os brinquedos (carros, legos, animais, entre outros).

Além das áreas descritas, há outra estante grande onde a educadora guarda os livros da hora do conto, materiais de desgaste, como lápis de cor e folhas, jogos de encaixe, rádio, documentação pedagógica, medicação das crianças, entre outras coisas. Estão organizados, noutro armário, os copos de água, como também os chapéus das crianças; os catres são guardados atrás da porta. Numa das paredes da sala, estavam expostas algumas informações necessárias, como por exemplo, a lista dos alimentos que as crianças não podiam comer (por causas médicas), nomes e contactos dos encarregados de educação. A organização da sala é pensada e colocada em prática consoante as necessidades, os interesses e o desenvolvimento das crianças, sendo assim um espaço educativo flexível.

No corredor, encontram-se os cabides com os pertences de cada criança, nomeadamente as roupas suplentes e também alguns trabalhos realizados. Portanto a “organização do espaço (interior e exterior) e dos materiais deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 6).

Devido à situação pandémica, a instituição reforçou algumas medidas de prevenção e segurança das crianças e da restante comunidade educativa, destacando-se a medição da febre, a troca de roupa, o uso de touca no refeitório, o uso de luvas a cada muda de fralda, o desinfetar as mãos, a existência de salas de isolamento, a lavagem dos bibes, tal como do tapete, e a desinfecção dos brinquedos, catres e outras superfícies da sala de atividades.

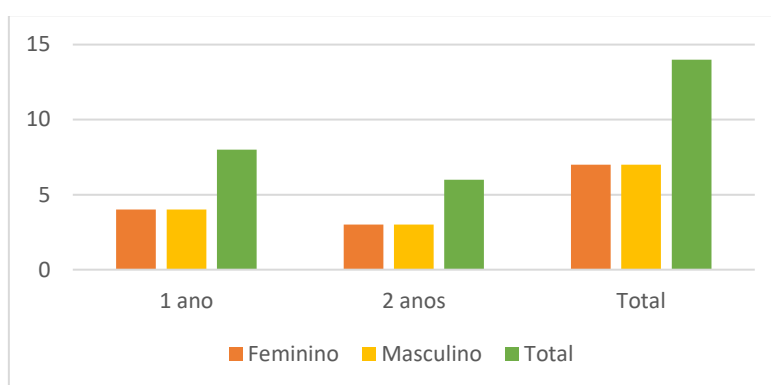
A equipa pedagógica presente na sala é composta por uma educadora e duas assistentes operacionais; isto significa que, para as catorze crianças, há um rácio adulto/criança de um adulto por cada quatro a cinco crianças.

2.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da Sala 1B era composto por catorze crianças, sete do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre um e dois anos de idade. Relativamente à faixa etária, era um grupo homogéneo, em termos de idades. No grupo de crianças, todas tinham o português como língua materna e existia uma criança que evidenciava Necessidades Educativas Especiais e que tinha o apoio de uma terapeuta de uma equipa de intervenção precoce.

De seguida, será apresentada a figura 1, que representa, graficamente, os dados do grupo de crianças da Creche (1B), relativamente ao sexo e à idade:

Figura 1 - Gráfico dos dados do grupo de crianças em Creche (sexo e idade)



Como se pode observar no gráfico anterior, o grupo era composto por oito crianças de um ano e seis crianças com dois anos e, por isso, a comunicação verbal era reduzida, apesar de algumas dizerem certas palavras e até frases simples. A maioria percebia bem tudo o que era pedido e expressavam-se através das expressões faciais como também de alguns sons. As catorze crianças eram bastante afetuosas, gostavam de mimos e brincadeiras e, na maioria das vezes, mostravam-se predispostas a participar em todas as atividades propostas.

Apesar da faixa etária, o grupo apresentava bastante autonomia, em alguns momentos do dia, devido às rotinas existentes, por exemplo: quando chamavam para mudar a fralda ou para ir ao bacio, as crianças levantam-se das cadeiras, arrumavam-nas e dirigiam-se às assistentes operacionais; depois da higiene, para ir dormir a sesta, levavam os sapatos até ao catre, colocavam-nos debaixo do mesmo, deitavam-se e tapavam-se (algumas crianças esperavam alguma companhia até adormecer ou, pelo menos, um aconchego). Já nas horas das refeições, mais propriamente ao almoço e ao lanche, era necessária a intervenção dos adultos, pois muitas não comiam sozinhas e era crucial ajudá-las a pegarem nos talheres, a sentarem-se e a beberem água.

A sala 1B de Creche contava com rotinas vincadas e importantes para o desenvolvimento do grupo e, de seguida, serão apresentadas as rotinas da sala, por horários, na seguinte tabela:

Tabela 1 - Rotinas e horários da sala de atividades da Creche

Horários	Atividades (Rotina do grupo da Sala 1B)
7h30m-9h00m	Acolhimento inicial (com as assistentes operacionais)
9h00m-9h15m	Acolhimento com a Educadora
9h15m-9h30m	Lanche da manhã
9h30m-10h00m	Canção do Bom Dia e Hora do Conto
10h00m-10h50m	Atividade orientada e/ou brincadeira livre
10h50m-11h00m	Formação do comboio para deslocamento ao refeitório
11h00m-11h40m	Almoço
11h40m-12h00m	Hora da higiene
12h00m-14h30m	Sesta
14h30m-15h00m	Hora da higiene
15h00m-15h30m	Brincadeira livre (exploração dos materiais da sala de atividades) ou continuação das atividades da manhã)
15h30m-16h00m	Lanche
16h00m-16h30m	Brincadeira livre (exploração os materiais da sala de atividades)
16h30m-19h30m	Início das saídas - Até ao fecho da instituição

Em suma, a rotina diária em contexto de Creche foca-se nos cuidados das crianças como a higiene, a alimentação e o descanso.

2.2. Contexto educativo: Jardim de Infância

Seguidamente, passaremos a caracterizar o contexto EPE e os dados alusivos à Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Assim como em Creche, os dados são obtidos através da observação e da utilização dos instrumentos de recolha de dados, adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), citados no ponto anterior.

2.2.1. Caracterização do estabelecimento educativo

A prática de intervenção supervisionada em JI realizou-se no ano letivo 2021/2022, numa instituição pública do Ministério da Educação que pertence a um agrupamento de escolas e o edifício onde ocorreu a prática é integrado numa escola do 1.º ciclo do Ensino

Básico. O estabelecimento situa-se numa área suburbana perto da capital de distrito, onde se situa a sede do agrupamento.

A instituição e a equipa pedagógica tinham como objetivo contribuir para o desenvolvimento e, conseqüentemente, o crescimento do grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis.

O grupo de 25 crianças tinha ao seu dispor duas salas de atividades coloridas e cativantes e um rico e estimulante espaço exterior. O estabelecimento promove ainda atividades extracurriculares, após o horário letivo, como dança, teatro, música, educação física e inglês, sendo que as atividades são pagas pelos encarregados de educação.

Devido à situação pandémica, não foi possível convidar as famílias a participar em atividades ou festas; porém, antes da pandemia, a participação das famílias era regular.

O estabelecimento abre às 8h00m e encerra às 18h00m, sendo que a componente letiva decorre entre as 9h00m e as 12h00m, no período da manhã, e entre as 13h00m e as 15h30m, no período da tarde. Assim sendo, o horário de almoço do JI era entre as 12h00m e as 13h30m, que era assegurado pelas assistentes operacionais, pela educadora e pela educadora de apoio.

A instituição dispõe, tal como já foi mencionado anteriormente, de duas salas de atividades; porém, uma das salas utilizada pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico (para apoio) também é utilizada pela EPE, sobretudo na hora da história e na marcação das presenças; portanto, são utilizadas 3 salas. A escola dispõe de duas salas de aula; um refeitório que é partilhado por todas as crianças (com cadeiras e mesas adequadas à faixa etária) mas não dispõe de cozinha, uma vez que as refeições não são confeccionadas na instituição. Possui ainda um polivalente, onde se encontram vários jogos, brinquedos, folhas A4, canetas, lápis de cor (local onde se realiza o acolhimento das crianças da EPE) e materiais de educação física; uma instalação sanitária apta para os cuidados de pessoas portadoras de deficiência, para a equipa educativa; três instalações, sendo que duas pertencem ao 1.º Ciclo e uma à EPE, com lavatórios e sanitas ao nível das crianças, portanto adaptados à sua faixa etária, promovendo a autonomia das crianças.

Depois de caracterizar o interior da instituição, apresentaremos agora a caracterização do espaço exterior, que é bastante amplo e utilizado pelas crianças todos os dias, se as condições meteorológicas o permitirem. Durante a Prática, o grupo de crianças brincava no espaço exterior localizado nas traseiras do edifício, de maneira a dividir o espaço com as crianças do 1.º Ciclo.

No espaço exterior, as crianças têm as suas galochas dentro de caixas; um baú com carros/camiões, pás, baldes, entre outros materiais; tábuas e pneus, peças de encaixe grandes; uma casinha de madeira com copos, pratos, entre outros recipientes; baloiços, escorrega, teia para escalar, caixa de areia; e, claro, elementos da natureza, como árvores,

folhas, pedaços de tronco, areia, terra e frutos. As crianças têm ainda a oportunidade de contactar com animais, mais propriamente com ovelhas, uma vez que, logo após o gradeamento da escola, existe um pasto com estes animais. As crianças gostavam muito de as observar e às vezes ofereciam-lhes a casca das suas frutas.

A maioria dos espaços e instalações apresentam um bom estado de conservação e os materiais disponíveis estão organizados e são os necessários para o número de crianças. Tanto no exterior como no interior, a instituição está equipada com rampas de acesso, de modo a facilitar o deslocamento das crianças com mobilidade reduzida. No estabelecimento estão à vista certos materiais necessários para manter a segurança e do bem-estar do grupo, como por exemplo: ares condicionados, extintores, protetores de tomadas e *kit* de primeiros socorros. Para também assegurar a segurança das crianças, o espaço exterior e a restante instituição estão vedados por muros e gradeamentos e o chão é composto por terra, pavimento de borracha, cimento e mosaicos. Durante a nossa PISJI, as crianças subiam às árvores, corriam livremente pelo espaço e recriavam e inventavam as suas próprias brincadeiras; outras vezes a educadora dinamizava e propunha atividades no exterior.

O espaço exterior era monitorizado, maioritariamente, pelas assistentes operacionais e, outras vezes, pelas educadoras, que são apologistas da liberdade e da autonomia. A hora da rua proporcionava ao grupo de crianças “o respeito pelo direito à liberdade de escolha em relação ao corpo em movimento. [A isto deve-se] uma condição fundamental: compreender as capacidades da criança em termos de tomada de decisão, autoconfiança e perceção na avaliação dos riscos” (Neto, 2020, p. 104). O autor afirma ainda que “aceitar os benefícios de pequenos riscos e a existência de pequenos acidentes (joelhos esfolados, pequenas escoriações, etc.) pode representar aspetos muito positivos para o desenvolvimento da criança” (Neto, 2020, p. 104). A partir da autonomia, as crianças aprendem/ganham a noção entre o bom e o mau, o que fazer e não fazer, como também ganham estratégias para resolução de problemas/conflitos e ainda normalizam o cair, o sujar, entre outros.

2.2.2. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades principal possui, aproximadamente, 40 m² e a outra sala, que é um pouco mais pequena, detém 10 m², o que perfaz um total de 50 m², sem contar com a sala de apoio do 1.º Ciclo. Por estas dimensões, conseguimos concluir que as salas são espaçosas, e, devido à disposições dos móveis, também são amplas de modo a que as crianças possam andar pela sala livremente e ainda brincar/realizar as atividades com espaço suficiente. As salas têm várias janelas (com estores), apresentando assim uma boa iluminação natural e também têm uma boa iluminação artificial.

Durante a nossa PISJI, observámos que a sala principal dispunha de várias áreas pedagógicas, que foram bem pensadas e organizadas, tais como as áreas do recorte, da

casinha, área das ciências, área da pintura, área dos livros, área do computador, área do escritório, do teatro, dos jogos, dos trabalhos, dos desenhos e da massa. Na outra sala, além dos expositores de trabalhos e enfeites elaborados pelas educadoras e pelas crianças, estavam também os cabides com os pertences das crianças, um mini frigorífico, um móvel com as garrafas de água devidamente identificadas e a área das construções grandes. Na terceira sala (comum com o 1.º ciclo) há outro computador, uma tela branca, um projetor e estão guardados numa estante os tapetes (em forma de peça de puzzle) que as crianças usavam na hora da história e das marcações de presenças.

De seguida, serão apresentadas todas as áreas pedagógicas da EPE.

Na área do recorte, as crianças tinham à sua disposição uma mesa, duas cadeiras e dois móveis com alguns materiais sendo que um deles estava ao nível das crianças, portanto com fácil acesso e com os materiais à vista, como tesouras, colas, revistas, folhetos, e papel colorido. O outro móvel continha materiais distribuídos e organizados por caixas etiquetadas. Nesta área, as crianças, além de explorarem a criatividade, desenvolviam também a motricidade fina.

A área da casinha tinha mobiliário adequado ao tamanho das crianças: balcão de cozinha, lavatório e forno; uma cama de bebé, mesa, bancos e uma bancada (loja). Contava ainda com vários brinquedos, como: utensílios de cozinha, miniaturas de frutas e legumes de plástico e de madeira, telefone, comandos, caixa registadora, dinheiro, nenucos, roupas, disfarces, estendal, vassoura, pá, entre outros. Nesta área, o grupo explorava o jogo simbólico, através dos objetos de brincar mas do quotidiano dos adultos; desta forma, imitavam o comportamento dos adultos. Criavam brincadeiras e diálogos, estimulavam a criatividade, a imaginação, como também a comunicação oral.

A área das ciências dispunha de uma mesa, quatro cadeiras e uma estante que tinha vários materiais, nomeadamente: estetoscópio, óculos de proteção, lupas, ampulhetas, balança, um pote com dinossauros de plástico, *ímans*, entre outros. Nesta área, as crianças manipulavam e exploravam os materiais, mostravam interesse sobre as ciências e colocavam variadas questões, como por exemplo: Como é que isto funciona? Para que é que isto serve?

Na área da pintura, o grupo tinha à sua disposição folhas A4 e A3, um cavalete (com dois lados), vários pincéis, copos com tinta, boiões de tinta e bibes/aventais. Sempre que uma criança ia para a área da pintura, eram escritos, na folha, o nome e a data (uns pediam ajuda e outros escreviam sozinhos, sobretudo os mais velhos). Mais tarde, os trabalhos eram expostos nas paredes. Nesta área, exploravam a criatividade, a imaginação e ainda a motricidade fina.

Na área dos livros, havia duas estantes, ao nível das crianças, que estavam cheias de livros: livros-brinquedo (*puzzles*), livros-álbum, enciclopédias (com imagens, maioritariamente), livros *Pop-up*, entre outros. Nesta área, as crianças desenvolviam o

interesse, a curiosidade e o gosto pela leitura, pois contactavam tanto com o discurso icónico como com o discurso verbal e apresentavam comportamentos de (pré)leitor. É de grande importância que as crianças contactem com os livros e os manuseiem.

Na área do computador, havia uma mesa e duas cadeiras e o grupo de crianças tinha a possibilidade de ver e ouvir histórias, ouvir música, digitar frases (sobretudo os mais velhos), mas a maior parte do tempo as crianças, ao utilizar o computador, faziam jogos interativos e pedagógicos (maioritariamente de raciocínio lógico e de concentração). Por vezes, com a ajuda das educadoras, faziam pesquisas sobre algo da curiosidade das crianças. Nesta área, exploravam e manuseavam o computador, portanto tinham contacto com a tecnologia, de um modo controlado e com conteúdo adequado à sua faixa etária.

Na área do escritório, as crianças tinham à disposição uma mesa com duas cadeiras, uma ardósia, giz, apagador, caderno, canetas, um teclado de computador e a caixa das “palavrinhas mágicas” (retângulos de papel plastificado com palavras ditas no dia a dia, sobretudo o nome das áreas pedagógicas). Nesta área, as crianças também exploravam o jogo simbólico e as crianças mais velhas treinavam a escrita (mais propriamente as crianças entre os 5 e os 6 anos).

A área do teatro foi acrescentada a meio da prática: a educadora tinha todos os materiais, porém a área não estava disponível. Num dia, duas crianças perguntaram se podiam fazer um teatro⁸ e foi a partir daí que a educadora voltou a ter outro cantinho para o teatro. O grupo tinha ao seu dispor um fantocheiro e uma caixa com fantoches (de tecido, cartão, etc.), dedoches e alguns adereços. Nesta área, as crianças exploravam a imaginação e a criatividade, expressavam-se através dos fantoches e criavam e recontavam histórias.

Na área dos jogos, estavam à disposição das crianças três móveis repletos com diversos materiais diáticos e lúdicos, de acordo com as faixas etárias do grupo. Esta área contava ainda com três mesas juntas, formando uma mesa grande, e cadeiras ao seu redor. Nesta área, estimulavam a motricidade fina, a concentração e também o raciocínio lógico.

No centro da sala principal, estavam dispostas cinco mesas, juntas, com cadeiras ao redor, que eram para a área dos trabalhos e para a área dos desenhos. Na área dos trabalhos, cada criança tinha o seu caderno e, por norma, escolhiam a área por iniciativa própria. Os mais velhos já podiam ir para a área por sugestão das educadoras, sobretudo os que tivessem trabalhos em atraso. Os trabalhos poderiam ser para colorir, ligar pontos ou até trabalhos relacionados com a Matemática, por exemplo. Com a área dos trabalhos, as crianças estimulavam várias competências, mas sobretudo estimulavam o raciocínio e a concentração. Na área dos desenhos, o grupo tinha ao seu dispor caixas com vários materiais

⁸ Considerámos que as crianças, depois de verem uma dramatização da nossa prática, ficaram com interesse de fazer também um teatro de fantoches.

de desgaste; porém, cada criança tinha a sua caixa, identificada, com o seu material. Nesta área, as crianças estimulavam, principalmente, a criatividade.

Na área das construções grandes, as crianças tinham à disposição uma estante com vários brinquedos, tais como: peças de *Lego* (grandes e pequenas), vários bonecos, carros, motos, uma estrutura de madeira (rampa), entre outros. Nesta área, as crianças exploravam muito a criatividade, pois criavam muitas brincadeiras e até jogos.

Por fim, a última área era a da massa (de moldar). Quando as crianças escolhiam a área, com ajuda, desviavam uma das mesas da área dos trabalhos para brincar com a massa e tinham o material disponível no móvel do lavatório, uma caixa com vários materiais como: rolos, moldes, facas de plástico, formas, palitos, entre outros. A massa era feita pela educadora, todas as semanas, e era guardada num pequeno frigorífico. Nesta área, as crianças desenvolviam a motricidade fina, estimulavam a criatividade, como também a coordenação (olho-mão).

Em todas as áreas, as crianças tinham a oportunidade de explorar e treinar a autonomia, pois a educadora referia várias vezes que naquela sala as rotinas e a autonomia tinham muita relevância. Cada área estava identificada e cada criança tinha um boneco de identificação (elaborado por cada uma) para colocar na área escolhida (com velcro) e cada área tinha um número máximo de crianças.

Nas paredes estavam expostos os trabalhos/desenhos das crianças e também outros materiais das educadoras, como os números até dez, a roda dos alimentos, o abecedário, entre outros.

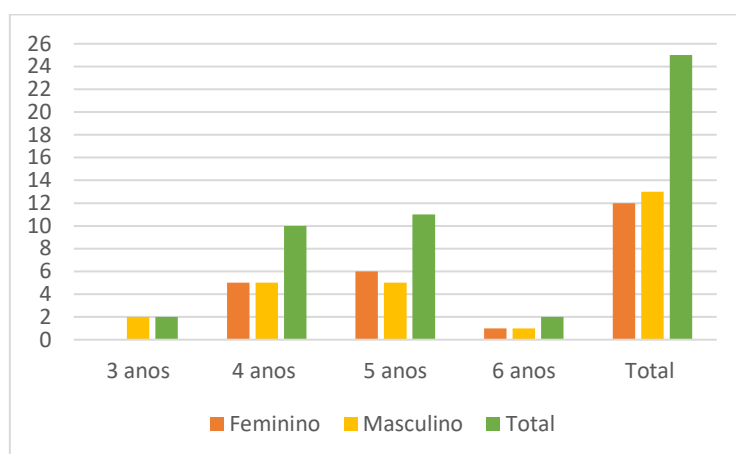
A sala principal contava ainda com um quadro de giz, no qual, todos os dias, eram escritas a data do dia e, ainda, algumas palavras para auxiliar as crianças na escrita do plano, por exemplo, que será abordado mais à frente.

2.2.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual realizámos a prática no contexto de EPE era heterogéneo a nível da faixa etária e também a nível do desenvolvimento. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que doze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, tal como o gráfico mais à frente nos mostra. A tabela de idades, presente na sala de atividades, foi observada e analisada no dia 11 de novembro de 2021 e a algumas crianças faltava menos de dois meses para fazerem os seis anos (e a prática só terminou no final de fevereiro de 2022).

De seguida, será apresentada a figura 2 que representa, graficamente, os dados do grupo de crianças na EPE, relativamente ao sexo e à idade:

Figura 2 Gráfico dos dados do grupo de crianças em EPE (sexo e idade)



Ao analisarmos e interpretarmos o gráfico, conseguimos aferir o que foi mencionado anteriormente: que era um grupo heterogéneo a nível da faixa etária. De facto, duas crianças tinham 3 anos, dez tinham 4 anos, onze tinham 5 anos e duas tinham 6 anos.

O grupo em questão era bastante afetuoso, pois demonstravam carinho, amizade e respeito uns pelos outros e pelos adultos, e era bastante dinâmico, participativo e comunicativo. Também era notório que as crianças se sentiam bem e seguras no JI e com os adultos. A maior parte delas sentia-se à vontade para se expressar; porém, havia algumas crianças um pouco tímidas e por isso tinham dificuldade nas interações ou comunicações. Apesar disso, era algo que passava com o tempo (ao longo do dia) ou com algum estímulo, mas sem se insistir. Era um grupo muito curioso, sendo que, de um modo geral, as crianças colocavam várias questões ao longo do dia e procuravam respostas para as mesmas. Eram também crianças bastante prestativas porque estavam sempre prontas a ajudar, tanto os amigos como também os adultos.

A relação entre o grupo, portanto criança-criança, era bastante positiva. Como já foi mencionado, ajudavam-se muito mutuamente, mais concretamente os mais velhos aos mais novos (apesar de os mais novos também ajudarem muitas vezes os mais velhos). Por vezes, e como é natural, havia algumas discordâncias e alguns conflitos e, devido a isso, as educadoras e as assistentes operacionais conversavam com as crianças e, em alguns casos, colocavam-nas de castigo de modo a refletir sobre os seus atos (algumas vezes iam para dentro da sala realizar trabalhos). Podemos afirmar ainda que a relação adulto-criança ou criança-adulto também era bastante positiva, apesar de os adultos precisarem, em certos momentos, de ser assertivos e de relembrar algumas regras. As crianças apresentavam um comportamento muito agitado, havendo mais dificuldade em respeitar os momentos em que era preciso algum silêncio (como por exemplo, na hora da história), pois nem sempre tinham um comportamento adequado. Não obstante, é preciso recordar que a questão da pandemia

e dos isolamentos veio prejudicar um pouco o comportamento das crianças (devido ao facto de terem passado muito tempo fechadas em casa e sem contacto físico com outras crianças).

As crianças manifestavam bastante interesse em relação às atividades, sobretudo as que eram propostas pelas educadoras estagiárias. Dentro da sala de atividades, as áreas que as crianças mais escolhiam eram a área das construções grandes e também a área dos jogos; porém, também gostavam imenso das atividades implementadas no espaço exterior, de cantar e de inventar e recontar histórias.

Todos os dias (exceto nos dias de festa) as crianças escreviam o Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual escreviam o seu nome, a data e dividiam a folha em três partes (que representavam as três partes do dia): o período da manhã, a hora da rua e o período da tarde. Tinham de escolher duas áreas, entre as disponíveis, para cada período do dia, para depois escrever o nome das áreas escolhidas na parte da manhã e na parte da tarde e escrever a palavra rua na parte do meio. As crianças contavam com a ajuda das educadoras (sobretudo as mais novas) e auxiliavam-se ainda da identificação das áreas ou iam buscar as “palavrinhas mágicas”, copiando as mesmas. A hora da rua poderia ser substituída por uma área da sala de atividades se as condições meteorológicas não permitissem a permanência no espaço exterior. Ao terminar de escrever o PIT, faziam um desenho no plano, ao gosto de cada uma, e mais tarde, guardavam-no na caixa dos planos terminados, guardavam o seu material nas caixas e iam arrumar as mesmas na estante, iam buscar o seu boneco de identificação, identificavam a área escolhida para o período da manhã com o boneco e começavam a explorar e a brincar. No final do dia, as crianças realizavam a revisão do PIT, verificando se tinham ido para as áreas escritas no plano e marcavam um certo ou um errado, dependendo da situação. Posteriormente à revisão do PIT, era realizada a avaliação do dia, em que a educadora poderia colocar algumas questões, como por exemplo: O que mais/menos gostaste no dia de hoje?; Hoje portaste-te bem ou mal?, entre outras questões, acompanhadas pela pergunta “Porquê”. Por norma, era colocada apenas uma questão por dia e era dada a oportunidade de todas as crianças responderem e participarem num momento de partilha e de diálogo entre elas e os adultos.

No final de cada mês, as crianças realizavam a avaliação dos seus planos mensais, que consistia em colorir as letras do mês, efetuar a contagem das áreas visitadas e escrever quantas vezes estiveram em cada área (através de tracinhos). Esta avaliação permite às educadoras perceberem as áreas que não foram exploradas pelas crianças e incentivá-las a visitá-las, como também promove várias aprendizagens, pois as crianças vão cada vez mais reconhecer as áreas e as suas palavras, vão efetuar contagens, entre outros aspetos. Mais uma vez reforçamos que, com os mais novos, as educadoras tinham outra atenção e ajudavam sempre.

O PIT permitia às crianças que tomassem as próprias decisões e fizessem as suas escolhas e, portanto, que tivessem a autonomia de organizar o próprio dia. As educadoras, de vez em quando, davam sugestões para a escrita dos planos, sobretudo se tivessem atividades a implementar ou se houvesse trabalhos em atraso.

Pelas razões apontadas anteriormente, verificámos que era um grupo muito autónomo e que conheciam bem as rotinas da sala de atividades. Nos momentos de transição entre as rotinas, as educadoras costumavam conversar com as crianças, cantavam para elas ou pediam para que o grupo cantasse, diziam lengalengas e faziam pequenos jogos.

O grupo era acompanhado por duas educadoras, sendo que uma era de apoio, e duas assistentes operacionais. As assistentes nem sempre estavam na sala de atividades, mas estavam sempre disponíveis para auxiliar, caso fosse pedido, e estavam presentes em momentos como a hora da rua e na hora das refeições. Contavam com o apoio, no âmbito da intervenção precoce, de uma terapeuta da fala e uma psicóloga, que acompanhavam as crianças com necessidades educativas especiais. Toda a escola dispunha ainda de uma nutricionista que fazia as ementas dos almoços e ainda aconselhava sobre os lanches da manhã e da tarde.

As crianças, todas as segundas-feiras, tinham a oportunidade de contar o seu fim de semana e o que tinham feito. A educadora cooperante chamou “Novidade do dia” à rotina, que consistia em contar às educadoras o que tinha acontecido nos dois dias, sobretudo do que mais gostaram, para que as educadoras pudessem escrever a novidade numa folha branca. As crianças copiavam a frase e faziam um desenho sobre a novidade. O grupo gostava muito dessa rotina: as crianças adoravam ir junto das educadoras, contar e desenhar, sendo que algumas não gostavam tanto de copiar a frase.

De seguida apresentamos, numa tabela, os horários e as rotinas do grupo:

Tabela 2 Rotinas e horários da sala de atividades da EPE

Horários	Atividades (Rotinas do grupo da EPE)
8h00m-9h00m	Acolhimento (com as assistentes operacionais) - Abertura da instituição
9h00m-9h15m	Elaboração do PIT
9h15m-10h30m	Exploração da área escolhida para o período da manhã no PIT/Atividade planeada
10h30m-11h00m	Lanche da manhã (Hora da fruta)
11h00m-12h00m	Exploração do espaço exterior (Hora da rua)
12h00m-13h30m	Almoço
13h30m-14h15m	Hora da história e Marcação das presenças (entre outros)
14h15m-15h15m	Exploração da área escolhida para o período da tarde no PIT/Atividade planeada

15h15m-15h30m	Revisão do PIT e Avaliação Diária
15h30m-16h30m	Lanche da Tarde (início das saídas de algumas crianças)
16h30m-17h30m	Atividades Extracurriculares
17h30m-18h00	Início das saídas - Até ao fecho da instituição

Para ajudar com as rotinas, o grupo contava, todos os dias, com um ajudante do dia, que tinha várias tarefas dentro e fora da sala de atividades. A escolha do ajudante do dia tinha a ver com a ordem alfabética dos nomes do grupo.

Primeiramente, o ajudante do dia ajudava a organizar o comboio de entrada para a sala de atividades no período da manhã, distribuía não só folhas A4 pelas mesas como também as caixas dos materiais dos amigos. Conforme ia buscar uma caixa, lia o nome do amigo e chamava-o para dentro da sala. O ajudante estava encarregue também de verificar se os amigos tinham arrumado todas as áreas e se tinham guardado os bonecos de identificação para o período da tarde e se todos tinham ajudado a arrumar o espaço exterior. Também estava encarregue de chamar mais dois amigos para irem colocar a mesa do almoço; depois de almoço, organizava os materiais para a marcação das presenças e ainda preenchia tanto o painel do dia (Dia, mês, ano e ainda a referência aos dias anterior e seguinte ao dia em que nos encontrávamos, o estado do tempo e a estação do ano, devendo ainda colocar o nome do ajudante do dia) e o painel da contagem do algarismo do dia (se fosse dia 6, a criança tinha de colocar no painel 6 rodela, e assim sucessivamente). Mais tarde, distribuía os tapetes para os amigos se sentarem; depois de ouvir a história, distribuía os velcros para as marcações das presenças (contar quantos estavam e quantos faltavam e escrever na ardósia) e lia todas as informações do painel do dia. No final do dia, tinha de distribuir um lápis por cada amigo, para que estes fizessem a revisão do plano e depois recolhia os lápis e verificava de novo se os bonecos de identificação estavam todos arrumados.

As crianças ficavam bastante animadas com esta função, cumpriam-na muito bem e ainda faziam questão de nos lembrar: “amanhã sou eu o ajudante do dia!”.

3. Ação em Contexto

3.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos em Creche

No que concerne à prática em Creche, não foi possível implementar nenhuma das atividades do projeto de IA devido à faixa etária do grupo e ao seu nível de desenvolvimento. Com efeito, foi apresentada a ideia inicial do tema do relatório à educadora, que adiantou que, provavelmente, não seria fácil implementar o estudo com aquele grupo de crianças. A

educadora explicou que muitas crianças ainda nem focavam o ecrã e muitas vezes só gostavam de ver/ouvir músicas. Para que nós pudéssemos observar, a educadora, antes do almoço, levou o grupo para a sala da televisão para retirarmos algumas conclusões. De facto, muitas crianças nem sequer olhavam para a televisão e, caso olhassem, era por pouco tempo, sendo que outras olhavam e pareciam interessadas, mas passado um tempo perdiam o interesse.

Ainda assim, implementámos uma atividade em que as crianças exploraram vários objetos, mais propriamente a exploração do cesto dos tesouros adaptado às tecnologias e comunicações com o objetivo de perceber como reagem crianças pequenas a estes objetos e como brincam com os mesmos. Para a planificação do cesto dos tesouros, foi criado um diálogo com um fantoche, para a hora do conto, de modo a introduzir a atividade.

As crianças, perante esta atividade, expressaram as suas emoções; estabeleceram relações connosco porque reagiam quando falávamos ou pedíamos para que fizessem algo, porque nos traziam os objetos, queriam mostrar o que tinham escolhido; evidenciavam curiosidade em relação ao que as rodeava, nomeadamente os recursos e objetos; identificaram fotografias, pois apontavam para si nas mesmas; fizeram várias escolhas, tendo em conta os objetos disponíveis. São aprendizagens que desenvolvem a curiosidade e o ímpeto exploratório (Portugal, Carvalho & Bento, 2016).

Apesar de não serem implementadas atividades do projeto, foram lidas e contadas várias histórias, a partir de dramatizações, canções com exploração de objetos, com recurso a fantoches e marionetas. Desta forma, a LI esteve presente nas atividades da Creche. O grupo apreciava bastante as histórias, os teatros de fantoches e dramatizações, pois, além de estarem atentos em relação ao que estava a acontecer, batiam palmas e chegavam a pedir mais⁹. Tal como referido nas *Orientações Pedagógicas Para a Creche*, estas aprendizagens fazem parte do “desenvolvimento da competência social e comunicacional” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016) das crianças em idade de Creche.

Embora, como referimos, não tenhamos implementado o projeto de IA no contexto de Creche, pelos motivos já apresentados, recorreremos diariamente aos livros na nossa intervenção, pois, como as investigações nesta área têm vindo a demonstrar, “o livro deve estar ao lado do biberão” (Velo, 2001, p. 3). Tal significa que, desde tenra idade, a criança deve ter contacto com estes objetos artísticos, pois “O contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Velo, 2001, p.2). Através desse contacto privilegiado com o livro e a LI foi

⁹ É de destacar ainda que as atividades tinham um fio condutor, juntamente com as atividades do par pedagógico. Em conjunto com a educadora, decidimos explorar o tema dos animais da selva e da quinta e, para complementar, as cores.

nosso intuito não só desenvolver a imaginação dos mais novos, mas também a curiosidade, a sensibilidade, o gosto pela leitura e pela visualização das imagens e ainda permitir a aquisição de concepções precoces relativamente aos aspetos figurativos da linguagem.

A par dos livros, também a narração oral esteve presente ao longo da nossa prática, não só para permitir às crianças conhecer histórias tradicionais que fazem parte do nosso património coletivo, mas também para se familiarizarem com a linguagem não verbal e a expressividade associada ao ato de contar.

Como já foi referido, não foi possível desenvolver, nesta sala, oportunidades de aprendizagem a partir do cinema, mas temos intenção de fazer experiências educativas no nosso futuro profissional nesse sentido, uma vez que acreditamos que as crianças, se contactarem desde tenra idade com as narrativas fílmicas, poderão ir desenvolvendo aptidões e competências que lhes permitam ter, gradualmente, níveis mais elevados de concentração e compreensão, tal como sucedeu em contexto de Jardim de Infância.

Procurámos promover oportunidades de aprendizagem diversificadas com as crianças, privilegiando o brincar com intencionalidade educativa, mas também demos tempo e espaço para que houvesse momentos de brincadeira livre, que acompanhávamos e supervisionávamos de forma atenta, naturalmente. Foi nossa intenção contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças e, nesse sentido, procurávamos que as atividades e tarefas integrassem várias áreas e domínios de forma significativa para as crianças. A título de exemplo de uma das várias atividades desenvolvidas com o grupo, apresentamos em seguida a designada por “Cesto dos tesouros”, de forma a ilustrar a abordagem participativa que adotámos ao longo da nossa prática.

Atividade 1 (Dia 8 de junho) - “Cesto dos tesouros¹⁰: O que está dentro do cesto?”

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a motricidade grossa e fina; Respeitar regras de bom convívio; Escutar com atenção durante períodos curtos de tempo; Desenvolver competências de trabalho individual e em grupo; Explorar os objetos; Estimular a criatividade e a imaginação; Desenvolver a comunicação; Promover a sensibilidade tátil; Estimular a visão; Promover o contacto com diferentes materiais e texturas.

Recursos utilizados: Fantoques; Fantocheiro; Cesto; Fita cola; Fitas coloridas (com guizos, pompons, rolhas de cortiça, entre outros); Folhetos; Jornais; Postais; Revistas; Fotos; Envelopes; Teclado de computador; *Headphones*; Telemóvel antigo; Telefone; Claquete; Vinil (estarão como decoração na sala); Caixas de aparelhos eletrónicos.

¹⁰ Adaptação do cesto dos tesouros de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson.

Análise e discussão dos resultados:

Iniciámos a atividade com a hora do conto, que foi diferente, pois realizámos uma pequena dramatização através de um diálogo¹¹ e com um fantoche.

O diálogo foi criado com intuito de fazer referência a todos os objetos que estavam no cesto ou na caixa de modo a dar a conhecer cada um; portanto, foi o mote para dar início à exploração do cesto dos tesouros. As crianças mostraram-se muito atentas e interessadas, sorriam quando o fantoche “falava” e ainda batiam palmas. Quando o diálogo com recurso ao fantoche terminou, algumas crianças fizeram alguns sons e gestos, como se quisessem dizer: “Oh, onde está?”; “Para onde foi” ou “Não há” e outra chegou a dizer “Mais!”. Estas pequenas reações, que registámos nas notas de campo para posterior análise, permitiram-nos concluir que as crianças gostaram do momento e estavam implicadas.

Durante a atividade da exploração dos objetos, pedimos às crianças para escolherem um objeto: todas saíam do tapete e dirigiam-se ao cesto ou à caixa. Cada uma ia explorando o objeto escolhido; depois ia buscar outro e até houve situações em que as crianças efetuavam trocas entre si. Foi bastante interessante observar as crianças a manusearem os objetos, a partilhá-los umas com as outras, a criarem as próprias brincadeiras a partir do objetos, a imitarem comportamentos dos adultos e verificar que gostavam de nos mostrar o objeto escolhido/preferido.

Relacionámos esta atividade ao projeto, pois levámos as tecnologias e comunicações, de forma indireta, à sala de Creche a partir do cesto dos tesouros. Pretendíamos observar o comportamento e as reações das crianças perante aqueles objetos, descritos anteriormente, se os conheciam e como os iam manusear. Sem demonstrar, apenas falando sobre os objetos, as crianças colocaram os *headphones* nas orelhas, colocaram o teclado à sua frente e clicavam nas suas teclas, fingiam estar ao telemóvel/telefone com alguém, abriam e fechavam a claquete, entre outros, e isso demonstrou que de facto estamos em tempos bastante marcados pelas tecnologias, que até as crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, mexem nos objetos tecnológicos e sabem para o que servem. Além disso, folhearam as revistas e os folhetos e, ainda, se sentaram a observar as fotografias do grupo, muito atentos, fazendo partilhas entre si. Concluímos que seria uma atividade importante a colocar no presente relatório, tendo em conta o tema.

Em suma, considerámos, em conjunto com a educadora, que os objetivos foram cumpridos, uma vez que as crianças manusearam os objetos sem dificuldade, partilhavam os objetos entre elas, brincavam em grupo e também individualmente, mostravam interesse em mostrar o objeto escolhido aos adultos, foram bastante criativas em relação aos objetos. Além disso, criaram as suas próprias brincadeiras com os objetos disponíveis: por exemplo,

¹¹ Diálogo, da nossa autoria, nos anexos nas páginas 184 e 185.

brincavam simulando que estavam a falar ao telemóvel/telefone; mexiam bastante nas teclas do teclado do computador; mostravam as fotografias umas às outras e apontavam para quem estava nas fotografias; uma das crianças colocou os *headphones* e foi brincar com o cavalo de plástico da sala; outra criança sentou-se à mesa para folhear uma revista, entre outras brincadeiras¹².

Análise e discussão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

A maior parte das atividades implementadas nas intervenções estão relacionadas com a temática do presente Relatório. Porém, acreditamos que todas são importantes para complementar os objetivos do projeto. O nosso maior intuito era suscitar o interesse pelos livros, pelas histórias e pelo Cinema, demonstrar como o Cinema é um recurso pedagógico complementar à LI e como, através dos ecrãs, se pode aliar a aprendizagem com a diversão. As atividades que planeámos sustentaram-se na Pedagogia em Participação, proporcionando a oportunidade à criança de se expressar e dar a sua opinião. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), a Pedagogia em Participação é um modelo curricular para a Educação de Infância que prioriza a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 29).

Durante a prática, foram exploradas várias oportunidades de aprendizagem como criar diálogos sobre o que foi visto e ouvido (curtas e livros), promover o uso do pensamento crítico, inventar e recriar histórias, inventar personagens, explorar e contactar com diferentes formas de contar histórias (teatro de sombras, fantoches de cartão e tecido), dramatizações, entre outras, explorar a criatividade e a imaginação através do jogo simbólico e das artes visuais. Para criar um fio condutor em relação às atividades a implementar relacionadas com a temática do relatório (ou sem serem relacionadas, diretamente), tivemos em consideração as características e necessidades do grupo, a organização e as rotinas da sala de atividades, as atividades implementadas pelo par pedagógico e o trabalho realizado pelas educadoras, com o intuito de adequar a nossa prática à ação educativa das educadoras como também aos restantes fatores. As semanas de observação foram de extrema importância para conhecer o grupo e as rotinas e o facto de continuarmos a observar e a registar ajudou nas nossas reflexões e avaliações. Perante todos os fatores apresentados, foram pensados alguns elementos e particularidades relativamente às intervenções.

¹² As fotografias da atividade encontram-se nos anexos na página 186.

Durante a nossa prática desenvolvemos um projeto a partir de livros da coleção de David McKee e de um vídeo, cuja história é uma adaptação de uma das histórias do autor.

No que diz respeito às histórias, tanto a nível da LI como do Cinema, eram escolhidas segundo alguns critérios, como por exemplo o facto de todas transmitirem valores (como amizade, partilha, respeito, entreajuda, entre outros), de a maior parte ter animais como personagens, a qualidade do discurso, tanto verbal como icónico, sobretudo a complexidade do texto e também as cores, por exemplo, e as diferentes formas de contar histórias. Os elementos como as cores e as personagens eram importantes para criar os recursos das intervenções.

Para fazer ligações entre todos os momentos das intervenções, também eram escolhidas canções e jogos que fossem ao encontro dos critérios mencionados, anteriormente, criando assim um fio condutor mais coerente.

No que concerne às áreas de conteúdo das OCEPE, tínhamos de cumprir, e implementar, duas atividades (obrigatórias, de acordo com as indicações da coordenação da nossa PIS) por área/domínio/subdomínio de forma integrada e holística.

A área de Formação Pessoal e Social estava integrada em todas as intervenções, tanto pelos diálogos e interações com o grupo ao longo dos dias, como pelos valores transmitidos e refletidos através das histórias contadas/vistas. Relativamente à área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística foram realizadas duas no subdomínio das Artes Visuais e uma no subdomínio da Música, três no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e duas no domínio da Matemática. Na área do Conhecimento do Mundo foram implementadas duas atividades.

É de realçar ainda que domínios/subdomínios como o domínio da Educação Física, o domínio do Jogo Dramático e o subdomínio da Dança estão integrados em vários momentos das intervenções através dos jogos tradicionais, de brincadeiras de faz de conta, dança livre, entre outros; portanto, de forma direta ou indireta, planeada ou não planeada, foram abordados todos os domínios e subdomínios das áreas. Reforçamos ainda que nenhuma área foi abordada de forma isolada, de modo a tornar a prática mais holística, proporcionando variadas oportunidades de aprendizagem. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem, as dimensões pessoais, emocionais, sociais, culturais, cognitivas e físicas interligam-se e atuam simultaneamente no desenvolvimento da criança. A aprendizagem realiza-se “forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva et al., 2016, p. 10).

Em cada intervenção, ao chegar à sala de atividades, a primeira prioridade era sempre auxiliar as crianças a organizar e a escrever o seu PIT, de modo a estar de acordo com as atividades que iriam decorrer, como também de acordo com as suas escolhas para o dia.

Para iniciar o dia de intervenção, muitas vezes os recursos utilizados nas atividades podiam ser preparados antes de as crianças chegarem à sala de atividades ou durante a finalização do PIT. Todos os dias, e de acordo com as atividades a implementar e com a ajuda do par pedagógico, conversávamos com as crianças sobre o que deveriam escrever no PIT e em que parte do dia, por causa da formação dos grupos. Ao pensar nas atividades, tínhamos de pensar em que área a atividade se encaixava para que as crianças pudessem escrever no PIT, por exemplo: se atividade consistia em explorar algo das ciências, a criança teria de escrever, como soubesse, a palavra “ciências”; se a atividade consistia em assistir a alguma curta ou vídeo, a criança escreveria, também a partir das suas conceções, a palavra “computador” e assim sucessivamente.

Foram construídos vários recursos tanto para as atividades como para serem utilizados nos momentos de transição de rotinas. Devido ao facto de haver muitos momentos de transição de rotinas durante o dia, era pensado um repertório de músicas, de acordo com a história e/ou atividade do dia, como também eram pensados e sugeridos jogos/brincadeiras, sobretudo para a hora da rua (muitas vezes também inspirados nas histórias e/ou atividades do dia). Portanto, além do planeamento das atividades e do dia de intervenção, pensávamos em estratégias pedagógicas para auxiliar a prática e para proporcionar às crianças vários momentos de oportunidades de aprendizagem.

Em relação aos tempos das atividades, dependia bastante da hora a que todas as crianças terminassem o PIT, no período da manhã, e da hora a que terminasse tanto a hora da história como a marcação de presenças e a caracterização do dia, no período da tarde. Como estimativa, podemos referir que podíamos ter entre quarenta a quarenta e cinco minutos para implementar a atividade, sem contar com os minutos de arrumar.

Relativamente ao nosso projeto de investigação-ação, seguimos as fases apresentadas no ponto 1.1. da II parte deste Relatório, privilegiando a sequência observação – planificação – ação – reflexão. De seguida, apresentamos as atividades implementadas neste contexto no âmbito do nosso projeto.

Atividade 1 (Dia 29 de novembro) - “Quero ser teu amigo!”¹³

Objetivos de aprendizagem: Adquirir valores através da visualização da curta e do diálogo; Compreender a importância da concentração; Desenvolver a imaginação e a criatividade; Conhecer curtas-metragens; Expressar/justificar as opiniões acerca das curtas visualizadas; Adquirir e desenvolver a capacidade de comunicação (oralidade); Participar na atividade.

Recursos utilizados: Computador, projetor; Tela; Gravador; Fantoques das personagens da curta do ouriço; Fantoche “Pintas”; Materiais do espaço exterior para realizar um percurso; Curtas-

¹³ Fotos da atividade em anexo, na página 190.

metragens: <https://www.youtube.com/watch?v=r4EqESNuUv0>,
https://www.youtube.com/watch?v=y_zhlpjqJ8Y, <https://www.youtube.com/watch?v=b-2b2JKp-0k>.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral; **Na hora da rua:** Domínio da Educação Física; **Nos momentos de transição de rotinas:** Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Esta atividade decorreu na sala em comum com o 1.º Ciclo, uma vez que utilizámos a tela, o computador e o projetor. O intuito principal seria a visualização de uma curta-metragem e criar um diálogo sobre aquilo que foi visto, promovendo o uso do pensamento crítico, pedindo a opinião das crianças. Tal como afirmam Marchão e Portugal (2014), hoje em dia, o pensamento crítico é considerado indispensável e “pode ser promovido em interações dialógicas na sala de atividades/aula e sustentar-se em estratégias variadas mas que, de forma flexível, instituem momentos e oportunidades para a sua agilização e construção em crescente complexificação” (p. 98).

Apesar de pretendermos explorar com as crianças apenas uma curta-metragem, o entusiasmo do grupo foi de tal ordem que acabámos por visualizar três, a pedido das crianças e porque o tempo também no-lo permitiu. Em seguida apresentamos uma breve sinopse de cada uma das curtas apresentadas na fase inicial do projeto:

a) *Ouriço*: Os picos, muito aguçados, faziam com que os restantes animais não quisessem ser amigos do ouriço. Os animais perceberam que o ouriço estava triste e por isso decidiram fazer uma surpresa, para o ajudar. Nesta curta faz-se uma boa reflexão sobre ações e atitudes que fazem a diferença, sobre amizade, afeto e criatividade.

b) *A ponte*: Quatro animais tentavam atravessar uma ponte, mas cada um deles queria ser o primeiro a passar. Além de nenhum conseguir fazê-lo, dificultavam a passagem do outro criando obstáculos. Trata-se de uma curta-metragem que nos mostra que é preciso pensar, deixar o orgulho de lado e “passar a ponte”, no fundo, uma curta sobre a importância da entreajuda e do respeito.

c) *Pássaros*: Um bando de pássaros descansava, quando de repente se depararam com um outro, que era diferente deles. Através desta curta, é inevitável pensar na pergunta *Por ser diferente, devemos tratá-lo mal ou desprezá-lo?* Fazendo com que as crianças se coloquem no lugar das personagens e manifestem a sua opinião. Trata-se de uma curta com uma mensagem sobre a diferença, a aceitação e o respeito.

Todas estas curtas-metragens transmitiam valores como amizade, partilha e respeito, entre outros. As questões orientadoras pensadas para a primeira curta-metragem (“Ouriço”) foram rapidamente adaptadas às restantes e foram colocadas outras questões, de acordo com a fluidez do diálogo.

O diálogo foi conduzido, majoritariamente, a partir de algumas questões orientadoras tais como:

- Gostaram? Porquê?
- Porque é que acham que, ao início, ninguém conseguia ser amigo do ouriço?
- Se fosses tu o ouriço, o que farias ou dirias?
- E se fosses um dos outros animais, eras amigo do ouriço? Porquê?
- Aqui, na escola, já viste alguém a ser mau para outra criança? E para ti?
- Como resolviam ou como agiriam?
- É importante tratarmos os outros bem e ajudar quando é preciso. E porquê?

(Entre outras questões, dando sempre espaço e tempo para que as crianças questionassem e interviessem).

Nota: O diálogo foi gravado, para que mais tarde se pudesse realizar uma reflexão sobre o mesmo e serviu como elemento de recolha de dados para a avaliação (com autorização).

Na hora da rua, sugerimos um jogo, mais concretamente um percurso, no qual seria sempre necessária a ajuda de um amigo, de maneira a interiorizar os valores transmitidos através da curta-metragem e do diálogo. O jogo no espaço exterior consistia em vender (ou pedir para fechar os olhos) uma criança e a outra teria de ajudar a percorrer o percurso contornando os obstáculos (material disponível no espaço exterior).

Na hora do conto, recontámos a história da curta para o grande grupo, com recurso a fantoches. O intuito da história era perceber se o grupo tinha estado atento à curta, se tinham compreendido a mensagem e ainda tinham a possibilidade de participar e ajudar a recontar a história.

Devido às diferentes faixas etárias e às diferentes personalidades, compreendemos que o diálogo não seria suficiente para que as crianças continuassem com o mesmo interesse ao longo de toda a intervenção. Portanto, uma vez que as crianças pediram para ver mais, pensámos logo nas curtas “A ponte” e “Pássaros”, da *Pixar*, com o intuito de dar continuidade aos temas da amizade, entreajuda e diferença, que pretendíamos abordar ao longo da nossa prática.

Nas últimas duas curtas, fomos fazendo pausas durante a visualização das mesmas com o objetivo de colocar questões (como, por exemplo, “O que acham que vai acontecer a seguir?”), dando depois a oportunidade às crianças, após o diálogo, de verem as curtas de seguida, sem paragens.

Ao concluirmos a atividade, obtivemos vários diálogos sobre as três curtas-metragens. A participação e o interesse pela atividade foram bastante notórios: obtivemos respostas fantásticas, conforme se pode comprovar pelo seguinte diálogo que mantivemos com as crianças:

CB (4 anos): - Eu gostei muito do ouriço!

MVC (5 anos): - Mas eu estava a ficar “buéda” triste... (Dizia o MVC, enquanto limpava o rosto)

Ed. E: - Então, M.? Porquê?

MVC (5 anos): - Porque foi muito giro, mas primeiro a música era triste e o ouriço estava triste...

Ed. E: - Mas depois acabou bem, não foi?

MVC (5 anos): - Foi e ainda bem!

Ed. E: Porque é que acham que, ao início, ninguém era amigo do ouriço?

E (5 anos): Ninguém queria ser amigo porque ele tinha espinhos e depois todos os amigos levaram um presente para meter lá nos espinhos e só depois é que ficaram amigos.

Através dos diálogos considerámos que as crianças compreenderam as mensagens das curtas, como ainda deram a sua opinião sobre as mesmas, portanto, exercitaram o seu pensamento crítico em relação ao que foi visto. De acordo com o que já referimos no relatório, proporcionar atividades que promovam o exercício do pensamento crítico faz com que a criança construa e faça parte do seu processo de aprendizagem (Marchão, 2016). As crianças participaram muito na atividade, foram bastante criativas nas suas intervenções, como também nas respostas às questões colocadas. Na hora da história, demonstraram estar muito atentas, uma vez que iam ajudando a contar a história e ainda mostraram interesse em manusear os fantoches. Esta atividade promoveu o contacto das crianças com as curtas-metragens, potenciando a fruição, e utilizámos o ecrã com intencionalidade pedagógica.

Atividade 2 (Dia 30 de novembro) - “Vamos criar uma história!”¹⁴

Objetivos de aprendizagem: Adquirir a noção espaço-tempo; Conhecer os vários espaços, tempos, ações e personagens; Desenvolver a criatividade; Compreender a importância de dialogar; Adquirir o gosto pela história e pela criação de histórias, Trabalhar em equipa.

Recursos utilizados: Cartões; Caixa; Fábula: O Rato do campo e o Rato da cidade; Fantoches “Pintas”.

Áreas de conteúdo exploradas: Área do Conhecimento do mundo; Área de Expressão e Comunicação- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (**Nos momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio da Música).

Análise e discussão dos resultados

Para esta atividade construímos uma caixa como recurso, para (re)contar histórias, que continha vários cartões¹⁵ com personagens, espaços, tempos, objetos e ações.

¹⁴ Fotos da atividade em anexo, na página 190.

¹⁵ Os cartões eram alusivos a personagens (cão, coelho, esquilo, raposa, ovelha e girafa); espaços (deserto quente, cidade, deserto frio, campo, floresta e ilha); tempo (manhã, tarde e noite); objetos (botas, corda, lanterna, livro, mochila, chapéu e panela) e ações (ajudar um amigo, ser ajudado, procurar um objeto, visitar um amigo e dar um presente).

Realizámos o reconhecimento dos cartões com as crianças, isto é, perguntámos se conheciam e o que sabiam sobre os mesmos e criámos ainda um diálogo para dar a conhecer todos os cartões presentes na caixa. No dia anterior tínhamos visto histórias, mais propriamente curtas-metragens, e neste dia criámos a nossa história. Esta atividade realizou-se no polivalente da escola, por sugestão da educadora cooperante, pois havia mais silêncio e sossego naquele espaço.

Na hora da história, contámos a fábula *O rato do campo e o rato da cidade* ao grande grupo, sem recurso a livro. Ouvir ler e contar fábulas e contos é crucial para a formação dos pequenos leitores, pois “os usos da linguagem, [incluindo] as experiências de audição de contação de histórias, leitura em voz alta ou mesmo “leitura individual realizada pelas crianças (...), contribuem para a sua formação integral” (Dalvi, Quadros & Silva, 2016, pp. 30-31).

Tratava-se da história de dois ratinhos que moravam em locais distintos. Nela, o ratinho do campo decide sair da vida pacata do campo para ir visitar o ratinho da cidade. Pretendia-se que as crianças questionassem se essa aventura correu bem e chegarem à conclusão que, às vezes é bom viajar, mas o melhor é regressar a casa.

Escolhemos esta história porque continha dois espaços, o campo e a cidade, com o intuito de mudarmos, por exemplo, os espaços da história de forma a criar uma nova, a partir dos cartões. Na planificação da atividade, o objetivo seria pedir às crianças para recriarmos a história que foi contada anteriormente; porém, o grupo acabou por inventar sem ter como base a fábula.

O grupo de crianças foi dividido e cada uma deu o seu contributo para a história, sempre com ajuda. As crianças, ao longo da criação da história, acrescentaram objetos, ações e até personagens, e, como considerámos que era importante não impedir a criatividade e imaginação, criámos uma narrativa muito divertida. Ao concluir a atividade, a história foi contada para a equipa educativa e para o grande grupo, sendo que a contámos e as crianças iam complementando à medida que a íamos contando. Tornou-se num momento sensacional e, além de as crianças ficarem visivelmente orgulhosas com o seu trabalho, a educadora ainda pediu a história para a guardar na sala de atividades.

O reconhecimento dos cartões foi um momento bastante interessante: a maior parte das crianças reconheceu todos os espaços dando assim muitas informações e características dos mesmos. Algumas crianças ultrapassavam a sua imaginação dizendo, por exemplo, que naquela floresta poderiam estar a passear dinossauros, afirmando que sabiam que já não existem mas que seria engraçado. Reconheceram, igualmente, todos os objetos, todos os tempos, todas as personagens, portanto todos os cartões.

Para iniciar a criação da história, sentimo-nos um pouco apreensivas porque o grupo de crianças estava um pouco agitado. Sentimos que estávamos a perder a atenção do grupo e que este estava a desinteressar-se. Foi então que fomos ajudando e questionando as

crianças sobre qual seria o primeiro cartão que iríamos utilizar e o que iria acontecer com o mesmo. A partir desse momento que o grupo voltou a estar atento e com interesse, tudo fluiu melhor. Para ajudar as crianças, fomos pedindo a umas para escolherem um cartão e depois dávamos a oportunidade a outra criança para dizer o que iria acontecer com o mesmo e assim sucessivamente. Outras faziam intervenções por iniciativa própria. Muitas diziam, por exemplo, “Agora quero ser eu a escolher um cartão e acho que aconteceu assim”. Aproveitávamos essas intervenções e deixávamos que as crianças explorassem a sua imaginação. Conseguiram várias vezes trabalhar em equipa, pois completavam-se umas às outras e acabavam por ajudar o amigo a formular a ideia. Através dos cartões, da imaginação das crianças e da nossa ajuda, criámos uma história engraçada e original¹⁶, que, mais tarde, seria partilhada em grande grupo.

As crianças, globalmente, entenderam o propósito da atividade, como pudemos ir verificando pelos seus comportamentos e diálogos, mas uma das crianças atribuiu, de forma espontânea, uma designação à caixa que serviu de base para a atividade – caixinha mágica -, demonstrando que tinha compreendido a sua função, tal como se pode confirmar no seguinte excerto:

TS (4 anos): - Sabes como vou chamar a essa caixa, Daniela?

Ed. E.: - Como?

TS (4 anos): - Caixa mágica das histórias...Não, Caixinha mágica só! Porque, com a ajuda dela, conseguimos inventar muitas histórias diferentes e giras!

Ora, de acordo com as premissas das OCEPE, histórias as lidas ou contadas, recontadas ou inventadas pelas crianças “de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016).

Atividade 3 (Dia 14 de dezembro) - “As cores do Natal e a Caça ao enfeite”¹⁷

Objetivos de aprendizagem: Aprender a aliar a arte à natureza, de modo a usar a natureza para fazer arte; Aprender a permutabilidade de criar formas belas, com as pedras; Desenvolver a criatividade; Desenvolver a autonomia; Aprender a usar a espontaneidade e a desenvolver a intuição estética; Aproveitar o ar livre e contemplar a natureza; Aprender a manipular formas tridimensionais e, simultaneamente, a criar alusões à beleza, ao ritmo e à harmonia intuídos da contemplação das formas naturais.

Recursos utilizados: Tintas de várias cores; Pincéis; Pedras; Fantoche.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

¹⁶ A história criada pelo grupo, na atividade, encontra-se nos anexos nas páginas 195 e 196.

¹⁷ Fotos da atividade em anexo, na página 191.

Análise e discussão dos resultados:

No período da manhã, perguntámos às crianças que cores associavam ao Natal, pois iriam pintar pedras com essas cores, que seriam um enfeite de Natal diferente, mas com significado. Como não queríamos fazer o habitual, ou seja, pais Natal, bonecos de neve, coroas de azevinho, entre outros, pensámos nas pedras. O grupo de crianças tinha como costume brincar com pedras no espaço exterior e, por essa razão, considerámos que seria interessante usar esse material para os enfeites de Natal. As crianças gostam de explorar e manusear “diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 46).

Para a hora da história, no período da tarde, voltámos a falar sobre as cores de Natal e as crianças criaram um diálogo entre si e, após o diálogo, lemos a história *À procura da cor do Natal*, de Ana Cristina Luz. Escolhemos esta história porque considerámos que, além de corresponder aos critérios que já referimos neste relatório no que se refere à escolha das histórias, ainda fazia muito sentido em relação à atividade do dia. Depois da leitura da história, o debate sobre as cores continuou, pois cada criança queria mostrar que a sua cor escolhida é que era “do Natal”, sendo que uma respondeu: “O Natal é da cor que nós quisermos!” Devido à oportunidade de proporcionar o diálogo a partir das histórias, fizemos com que as crianças explicitassem o seu raciocínio e as suas ideias (Silva et al., 2016) promovendo assim o uso do pensamento crítico.

Na história, o Burro, a Vaquinha e a Ovelha, que faziam parte do presépio, muito curiosos partiram à procura da cor do Natal. Durante o caminho em busca da cor do Natal, depararam-se com várias situações, como discussões entre pessoas, pessoas a tratarem mal outras, pessoas tristes e sozinhas. As personagens mostram a sua opinião e desagrado, sobretudo numa época tão bonita como a do Natal. Com esta história, as crianças puderam concluir que a cor do Natal é mais que a cor, é o gesto, a compreensão, o amor.

Mais tarde, nesse próprio dia, já com as pedras secas, fomos então “à procura das cores do Natal”, na caça às pedras pintadas pelo grupo. As pedras foram escondidas no espaço exterior e o intuito seria que as crianças respondessem a uma pergunta e, ao acertarem, podiam ir à procura de um dos enfeites. Para enriquecer o jogo, criámos um *quiz*¹⁸ de Natal, com várias questões que abrangessem algumas áreas de conteúdo das OCEPE e as diferentes faixas etárias. Criámos também um conjunto de regras¹⁹ importantes a cumprir.

O *quiz* de Natal tinha várias questões sobre aspetos que já tínhamos abordado, sobretudo nas atividades (tanto nas nossas atividades, como nas do par pedagógico), em

¹⁸ Quiz de Natal nos anexos, nas páginas 197 e 198.

¹⁹ Regras do jogo, nos anexos na página 197.

relação às canções do dia a dia, às lengalengas ditas pelas educadoras, situações do dia a dia, entre outras.

O planeado seria que cada criança pintasse uma ou duas pedras e foi o que aconteceu, sendo que houve algumas que queriam pintar mais e deixámos que o fizessem. No dia da intervenção faltaram duas crianças, portanto participaram vinte e três e no total ficámos com trinta e duas pedras pintadas.

Umhas crianças usaram muitas cores, outras utilizaram apenas uma; umas pintaram a pedra toda e outras pintaram apenas a parte de cima da pedra. Deixámos que fosse ao critério do grupo a escolha das cores e como as pintavam.

O jogo correu bem, mas percebemos que tivemos a necessidade de alterar algumas questões e que há estratégias a melhorar. As alterações foram feitas nas perguntas do *quiz*, porque, ao pensar nas questões, pensámos também no grupo e nos níveis de dificuldade, pois tínhamos perguntas mais direcionadas às crianças de 3 anos e outras mais direcionadas às crianças de 6 anos, por exemplo, mas não foi suficiente. Mesmo havendo alterações de algumas questões, demos oportunidades às crianças de responderem às questões mais difíceis ou mais fáceis, porque muitas vezes é assim que nos surpreendemos em relação às respostas das crianças. Quanto às estratégias a melhorar, dizem respeito ao grupo que estava sentado à espera de que o amigo fosse à “caça” do enfeite. Com as primeiras crianças a irem à procura das pedras, correu muito bem, mas, passado um tempo, o resto do grupo começou a dispersar e, nesse momento, a ajuda da educadora foi fundamental porque incentivava os amigos a torcerem pelo que estava à procura da pedra, depois a bater palmas por ter conseguido e ainda pedia para que cantassem músicas de Natal. Isso fez-nos perceber que a atividade correu melhor porque a educadora nos ajudou a manter o grupo interessado na atividade e a perceber também que temos de ter atenção a estes pormenores e ter “truques” para que o grupo não se disperse.

No final, cada criança encontrou a sua pedra, isto é, já tínhamos encontrado vinte e três pedras e neste momento deixámos que o grupo fosse livremente tentar encontrar as restantes e foi muito engraçado. Ao encontrarmos todas as pedras, sugerimos que enfeitassem o espaço exterior. Uma criança deu a ideia de decorar a árvore de Natal com as pedras e assim foi. O grupo adorava estar e brincar no espaço exterior e, por isso mesmo, foi uma escolha acertada implementar a atividade na rua. Tanto a sala de atividades como o espaço exterior têm possibilidades e estímulos fantásticos para as crianças, aliás

o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior. (Bilton, citado por Bento & Portugal, 2016, p. 90)

No final do dia, demos a conhecer o fantoche Rena Rodolfo, construído por nós, ao grupo e adoraram, não só pelo facto de ser um elemento conhecido do Natal, como também a personagem principal da canção que ensinámos²⁰. Confirmámos, assim, que os fantoches são recursos muito bons para conversar com o grupo de crianças, como também para o acalmar e para chamar a atenção do mesmo.

Em suma, a atividade, de um modo geral, foi bem conseguida e consideramos que os objetivos foram atingidos, uma vez que: as crianças foram bastante autónomas na atividade, exploraram a criatividade pintando livremente, aproveitaram o facto de a atividade ser no espaço exterior e ainda se dedicaram bastante nas respostas do *quiz*; porém, para a próxima vez que realizarmos um jogo desta natureza teremos de ter em atenção certos pormenores, como a organização do restante grupo que está à espera da sua vez para jogar.

Atividade 4 (Dia 15 de dezembro) - Sombras na TV²¹

Objetivos de aprendizagem: Identificar as características da sombra; Identificar fatores que podem influenciar a sombra (os objetos, a posição da luz, entre outros); Compreender o que é necessário para produzir uma sombra; Observar o que acontece quando a luz incide nas figuras/objetos; Verificar a dimensão da sombra consoante a distância da luz com as sombras chinesas/objetos; Realizar inferências a partir das observações efetuadas.

Recursos utilizados: Televisão de cartão e papel vegetal; Comando de cartão²²; Foco Led; Sombras chinesas de Natal (figuras de cartolina preta); História *A estrela que queria ser maior*, História: *Quando a avó salvou o Natal* de Julia Hubery e Caroline Pedler, disponível em: <https://isabellarts.blogspot.com/2020/11/>; Objetos do quotidiano das crianças (objeto da casinha, dos jogos, das construções); Cartolinas do jogo de registos da atividade prática.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Na hora da rua: Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física e Domínio da Educação Artística: Subdomínio do Jogo Dramático **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Para esta atividade, pensámos numa sequência para organizar a implementação da mesma: como introdução, contámos uma pequena história rimada, *A estrela que queria ser maior*, da nossa autoria, com recurso ao teatro de sombras chinesas; apresentámos os recursos construídos: a televisão e comando de cartão, as figuras para o teatro de sombras; demonstrámos como funcionava o comando (ligar e desligar, aumentar, diminuir, mover para o lado direito, mover para o lado esquerdo, para cima e para baixo); explorámos os recursos, tal como as crianças; sistematizámos o que observámos, nas sombras, a partir de um jogo e,

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LciLmZkh4bA>.

²¹ Fotos da atividade em anexo, na página 191.

²² Terá 8 botões: 1. Aumentar, 2. Diminuir, 3. Direita, 4. Esquerda, 5. Cima, 6. Baixo e 7. On e 8. Off.

por último, em grande grupo contámos a história *Quando a avó salvou o Natal*, de Julia Hubery e Caroline Pedler, a partir do teatro de sombras chinesas.

Transcrevemos, de seguida, a história rimada, de nossa autoria:

Pequena história Rimada: *A estrela que queria ser maior*²³

Era uma vez uma estrela muito pequenina e que a todos encantava!
Todos os dias brilhava, dançava e cantava.

Mas o sonho dela era ficar maior,
Só que o sonho não se realizava...
E tudo ficava pior!

E ela só chorava...

Um ratinho lá muito longe gritou:

- Estrela, não chores! Tu és tão bonita e brilhante e neste Natal vais ficar mais.
És a minha preferida,
A mais bela de todos os meus Natais!

A estrela ficou tão contente que todos os dias cresceu um bocadinho.

Era um encanto para toda a gente, sobretudo para o ratinho!

Devido ao facto de a hora do conto ser apenas no período da tarde, considerámos que seria importante ter um momento de história, a partir do teatro de sombras, para introduzir a atividade e de modo a suscitar curiosidade do grupo. Criámos a história, de modo a utilizar o comando de cartão, explorando as sombras na tela: aumentando e diminuindo as sombras, de acordo com a história.

Esta atividade decorreu na sala comum ao 1.º Ciclo, para que pudéssemos escurecer o ambiente devido às sombras. O grupo foi dividido em dois: doze crianças no período da manhã e treze no período da tarde. Começámos com um diálogo com as crianças, dizendo que, para realizar estas experiências, precisamos que a sala esteja escura e mostrámos os recursos (televisão de cartão, comando, figuras de cartolina preta e o foco de luz); de seguida, questionámos o grupo sobre o que achariam que íamos fazer. Questionámos também sobre situações do quotidiano que envolvessem sombras, para perceber o que sabiam e tinham a dizer sobre as mesmas. Exemplo das questões: “Já viram a vossa sombra? Como é que isso acontece?”. A partir deste diálogo, iniciámos a exploração das sombras: “O que será que podemos fazer com as figuras?”.

Mais tarde, demonstrámos como o comando de cartão “funciona” a partir da pequena história rimada e depois demos a oportunidade às crianças de experimentar e explorar o

²³ História rimada da nossa autoria.

recurso. Manuseámos as figuras de cartolina preta, para posteriormente serem as crianças a fazê-lo. Para a experiência, utilizámos as figuras de cartolina preta e dois ou três objetos do quotidiano das crianças (da área da casinha, dos jogos ou até mesmo das construções).

De um modo geral, o grupo conseguiu perceber que, ao chegar a figura à tela, a sombra ficava mais pequena e, à medida que aproximavam a figura ao foco, maior esta ficava. Quando era um amigo a controlar o comando e a dar indicações e outro amigo a mexer com as figuras, faziam-no quase sempre bem em relação ao aumentar e diminuir a sombra, por exemplo, o que nos deixou extremamente agradadas. Portanto, identificaram as características das sombras como também os fatores que as influenciam e observaram com atenção a exploração feita. Em suma, e após a leitura da brochura *Despertar para a Ciência* (Martins et al., 2009,) considerámos que os objetivos foram atingidos e que as crianças gostaram da experiência.

Para o diálogo que se seguiu, recorremos a questões que orientassem as crianças relativamente aos seus conhecimentos sobre luz e sombra ou que as ajudassem a adquirir esses conhecimentos por via da reflexão:

- O que faz com que a sombra apareça?
- Se apagar a luz, há sombra?
- Como é que a sombra fica maior? O que é preciso fazer?
- E menor?
- Conseguem perceber que objeto é este?

Durante a atividade e a exploração dos recursos, as crianças conversavam entre si:

H (5 anos): - Se apagares a luz não há sombra! Se acenderes e apagares, primeiro há sombra e depois não há (riu-se)...

A (4 anos): - E a luz serve para se ver no escuro! Como a minha lanterna.

MS (5 anos): E para decorar as nossas casas, as árvores de Natal...

Através do diálogo transcrito se percebe que estas crianças já tinham adquirido noções acerca do tema, de situações em que a sombra e a luz se presentificam e ainda algumas funcionalidades desta última, o que evidencia que houve aprendizagem a partir da atividade implementada.

De referir que, no período da manhã, o primeiro grupo demonstrou estar muito interessado mesmo antes de começar a atividade, simplesmente ao observar os recursos disponíveis, como se pode verificar no seguinte excerto:

M (6 anos): - Isto é uma tv!!! É uma televisão...mas de cartão, é de fingir.

Alguns em coro: - Pois é!

H (4 anos): - Não é nada de fingir! Porque vai funcionar.

Nesse período, tivemos a oportunidade de gravar o áudio das intervenções, o que foi muito importante para voltar a ouvir algumas reações/intervenções e refletir sobre as mesmas. As crianças estavam um pouco agitadas e, inicialmente, conversavam entre si o que poderia acontecer ali. Discutiam pelo facto de ser ou não uma televisão, se iria funcionar e outras diziam com convicção que a televisão era a fingir, que tínhamos de fingir que estávamos a ver alguma coisa. Quando pegámos no comando e mostrámos, automaticamente, houve muitas reações:

M (6 anos): - Vês, eu disse que era uma televisão... tem comando e tudo...

MC (4 anos): - Vamos ver um filme?

MIS (4 anos): - Oh, Daniela, tu foste buscar os bancos da casinha! Para meter a televisão em cima!

Depois da exploração, efetuámos o registo, através de um jogo, daquilo que experienciámos e observámos. O jogo serviu para perceber o que as crianças aprenderam com a exploração das sombras. Ora, na brochura *Despertar para a Ciência*, os autores afirmam que “a luz e os fenómenos ópticos são, desta forma, um domínio do quotidiano das crianças, sobre o qual se deve desenvolver a sua compreensão para perceberem melhor o mundo que as rodeia, desmistificando crenças e superstições” (Martins et al., 2009, p. 49). Para ajudar as crianças, colocámos novamente questões orientadoras, tais como: “Para termos uma sombra maior, o objeto tem de estar longe ou perto da luz? E para termos uma sombra menor?”, Entre outras. Caso houvesse dúvidas ou incertezas, tínhamos sempre a oportunidade de ir aos recursos e experimentar novamente.

Aproveitámos que estávamos no espaço exterior e que havia sol para jogar ao jogo das sombras: perguntámos onde estava a sombra de cada um, como é que a sombra aparecia, entre outras questões. Mais tarde, a educadora lembrou-nos que podíamos brincar à apanhada, mas a apanhar as sombras e acabámos por jogar todos. “Vamos ver se conseguem apanhar a minha sombra!”, Exclamou a educadora. Uma criança até disse: “Daniela, eu apanho a tua, mas não consigo apanhar a minha. A minha vem sempre atrás de mim”.

Neste jogo participaram quase todas as crianças. Corremos muito, vimos sombras pequenas e grandes, fizemos cócegas às sombras e apanhámos imensas. Muitos disseram que o sol era a luz do candeeiro da televisão e outros diziam “Aqui não há sombra... Não há sombra do nosso corpo porque esta é a sombra da escola!”. Foi muito curioso ver como falavam sobre as sombras enquanto brincavam e se divertiam.

Para dar continuidade ao trabalho que iniciámos nas primeiras intervenções, ao trabalho feito pelo nosso par pedagógico e pelas educadoras durante a semana de intervenção, voltámos a abordar a importância da amizade, demos continuidade às rimas e ao tema do Natal.

A história contada neste dia intitula-se *Quando a avó salvou o Natal*, de Julia Hubery e Caroline Pedler. Tem vários elementos que foram abordados na sala de atividades, tais como: renas, trenó, pai Natal, estrelas, entre outros. Tínhamos, como fantoches, figuras de cartolina preta dos elementos da história e, de uma forma expressiva, contámos e mostrámos as figuras, formando assim o teatro de sombras de Natal. Tanto os fantoches como o teatro de sombras são técnicas e suportes importantes para o ato de contar histórias, como referem Debus e Balsan (2016), de modo a enriquecer a história e suscitar o interesse e a curiosidade da criança.

Atividade 5 (Dia 17 de janeiro) - (Início do Projeto Elmer) “O Elmer e a Matemática”²⁴

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a comunicação oral; Resolver problemas de Matemática; Desenvolver o sentido de número, recorrendo a experiências através de Legos e padrões; Desenvolver a socialização e o respeito mútuo entre os pares; Trabalhar em equipa; Reconhecer e formar padrões; Manipular o material.

Recursos utilizados: Livro: *Elmer e o Arco-Íris*, de David McKee; Fantoches do Elmer; Legos disponíveis na sala de atividades.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. **Hora da Rua:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física; **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Nesta atividade utilizámos as peças de *Lego*. Considerámos que seria um bom material para a presente atividade, pelas seguintes razões: tanto na área dos jogos como na área das construções e no espaço exterior, as crianças tinham ao dispor *Legos* (de várias cores e tamanhos), que é um material do dia a dia do grupo e que as crianças adoram e exploram bastante.

A história lida neste dia foi o *Elmer e o Arco-Íris*, com recurso ao livro. Fizemos a exploração da história e das imagens após a leitura, questionando as crianças no sentido de desenvolver a sua compreensão leitora, algo que se revelou muito eficaz porque as crianças, pelas suas respostas e reações, demonstraram ter compreendido a sequência narrativa, o

²⁴ Fotos da atividade em anexo, na página 192.

que sentiam as personagens e as mensagens veiculadas pelo texto verbal e pelas ilustrações. De facto, o livro tem ilustrações muito interessantes, com muitas cores e por isso o nosso recurso para este dia, após a leitura e a exploração do livro, foram os *Legos*, que também têm várias cores. A partir dos *legos*, construímos padrões, que é algo que também existe muito nas ilustrações deste livro: padrões coloridos. Fizemos a ligação entre a história e a atividade a partir das ilustrações do livro. Efetuámos a interpretação da capa e também das últimas páginas do livro (onde aparecem vários padrões geométricos, coloridos, entre outros) e colocámos questões como “O que podemos ver na capa do livro? E nestas páginas?”, para de seguida iniciarmos a atividade.

As peças de *Lego* foram dispostas no chão da sala e, num primeiro momento, o intuito seria que as crianças as explorassem e construíssem livremente. Mais tarde, pedimos para observarmos as construções para percebermos qual seria a mais alta, a mais baixa, qual teria mais peças azuis e qual teria mais peças, como se pode comprovar no seguinte diálogo:

Ed. E: Qual é a construção mais alta?

SL (4 anos): A minha é a mais alta de todas!

Ed. E: Como é que sabes isso?

SL (4 anos): Eu olho e vejo que é.

Ed. E: Concordam?

E (4 anos): Não, ele não meteu ao lado da minha...

F (5 anos): Nem contou as peças.

Posteriormente, construímos um padrão de repetição com as peças e, mais tarde, questionámos o grupo sobre as peças que deveríamos colocar a seguir para a sequência ficar certa. Questionámos também “Como será a quarta construção? E a quinta?”.

Foram feitos outros padrões como, por exemplo, o padrão crescente e o decrescente colocando algumas questões como as anteriores. Fomos pedindo às crianças para que continuassem o padrão, questionando qual a construção que surgia a seguir e porquê, criando um diálogo entre o grupo.

Depois de contar a história, proporcionámos um momento de interpretação da mesma, colocando as seguintes questões: O que o *Elmer* queria que acontecesse com o arco-íris? O que aconteceu no final da história? O que acham do final da história?, entre outras questões (tivemos em consideração não colocar muitas questões para não tornar o momento muito extenso, para que as crianças não perdessem o interesse). O grupo ficou muito entusiasmado com as questões, e obtivemos respostas muito interessantes:

MS (5 anos): - O Elmer queria que o arco-íris voltasse a ser colorido como ele!

E (4 anos): - Ele deu as cores dele, foi amigo.

MIS (4 anos): - Sim ele estava triste, porque o arco-íris perdeu as suas cores...o final da história foi bom.

Ed. E.: - Porque é que foi bom?

MS (5 anos): - Foi bom porque o arco-íris ficou com as cores, outra vez, por causa do Elmer. Ele partilhou as suas cores!

De acordo com o diálogo desenvolvido depois da história lida, percebemos que grupo a conseguiu interpretar bem e algumas crianças deram a sua opinião acerca da mesma. Criámos um clima de diálogo, no qual escutámos e valorizámos as intervenções de cada criança. Tal como já foi referido no Relatório e como está explanado nas OCEPE, temos de ter a capacidade de escutar e valorizar a contribuição do grupo, “de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 2016, p. 61).

Primeiramente construíram livremente e cada uma contou quantas peças tinham e registámos no quadro para depois analisarmos quem tinha o maior número de peças, quem tinha menor ou até quem tinha o mesmo número de peças. Os mais novos diziam sempre que eles tinham a construção com mais peças mesmo sem contar e, por isso, íamos junto deles para os auxiliar na contagem das mesmas. Os mais velhos (alguns de 4 anos, 5 e 6) conseguiam estar totalmente atentos, compreender os padrões e as suas repetições, por exemplo, e queriam continuar os padrões; outros queriam simplesmente criar os seus próprios padrões. As crianças ao “reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar, constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático” (Silva et al., 2016, p. 75).

A palavra padrão surgiu ao mostrar as últimas páginas do *Elmer* (que contém muitos padrões coloridos). Mais tarde, uma criança perguntou o que era um padrão, mas uma amiga respondeu logo:

J (5 anos): - Um padrão pode ser um triângulo e um quadrado, um triângulo e um quadrado... Ou de riscas, ou de flores... Olha ali aquele elefante.

MS (5 anos): - Daniela, olha... Fiz um padrão, mas diferente do teu. O meu é: uma peça grande, uma peça pequena, uma peça grande, uma peça pequena...

Muitas vezes as crianças conversavam entre si e ajudavam-se umas às outras a realizar a contagem das peças. Nos padrões repetitivos, por exemplo, algumas crianças diziam que bastava repetir as peças e as cores, portanto a maior parte percebeu o que se repetia em cada padrão.

Na hora da rua, desenhámos uma macaca no chão com giz colorido. Além de perguntar às crianças em que número caía pedra, quando colocavam o pé no quadrado tinham de dizer o número “1, 2, 3, ...” e assim sucessivamente e, quando voltassem, contassem de forma inversa “10, 9, 8, ...”.

Considerámos que os objetivos foram concluídos, as crianças partilharam a sua opinião e ideias na hora da história como durante a atividade; muitas crianças apresentaram interesse e curiosidade sobre a matemática; desenvolveram o sentido de número ao contar as peças e por saber quantas peças tinham as construções; criaram diálogos entre elas

perante a atividade; reconheceram padrões e também conseguiram construir, ou seja, realizaram várias aprendizagens.

No final dia, interagimos com as crianças com recurso à marioneta *Elmer*, com o objetivo de conversar sobre a história. As crianças mostraram interesse em “conversar com a marioneta”. Colocámos a questão “Qual foi a parte preferida da história?” e muitos referiram: “O Elmer ter dado as cores ao arco-íris...porque ele estava transparente!”; “Ter convidado os amigos para o ajudarem... para ele ajudar!”, entre outras.

Atividade 6 (Dia 18 de janeiro) - Sons, grafismos e movimentos.²⁵

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a comunicação oral; Desenhar vários grafismos; Desenvolver a criatividade e a imaginação, através da criação de grafismos, de sons e movimentos; Criar um som para cada grafismo e vice-versa; Criar movimentos para cada som e vice-versa; Trabalhar em equipa.

Recursos utilizados: Livro: *Elmer e Rosa*, de David McKee; Folhas brancas; Canetas de várias cores.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e Subdomínio da Música. **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Esta atividade foi realizada no polivalente da instituição. O grupo foi dividido em dois, portanto, treze crianças no período da manhã e doze no período da tarde²⁶. Para articular as expressões (musical, plástica e dramática), brincámos com o jogo dos sons, grafismos e movimentos.

Para esta atividade, pensámos numa sequência para facilitar a planificação e organizar a implementação²⁷ da mesma: na primeira parte, realizámos a reflexão sobre os sons e os grafismos. Para criar um clima de comunicação, colocámos algumas questões, como: “Que sons conseguem fazer? Que som poderá ter este grafismo? E que grafismo terá este som?”; de seguida, explorámos os movimentos e também colocámos algumas questões: “E se agora criássemos sons para os movimentos? E se inventássemos um movimento para os sons?”; na segunda parte, misturámos os três elementos para perceber que resultados iríamos obter, ou seja: criar grafismos, inventar um som e um movimento; criar um som, atribuir um grafismo e um movimento e assim sucessivamente. Na última parte, o objetivo

²⁵ Fotos da atividade em anexo, na página 192.

²⁶ **Nota:** No dia anterior, a história foi lida de forma expressiva e usando vários sons de acordo com a história.

²⁷ **Nota:** Se as crianças tivessem alguma dificuldade ou se estivessem tímidas, ajudávamos as crianças e até exemplificávamos sempre que necessário ou, eventualmente, pedíamos a um amigo para o fazer.

seria obter uma sequência sonora a partir dos grafismos feitos, portanto, seria pedido às crianças que fizessem a leitura dos grafismos, a partir dos sons e em conjunto.²⁸

O objetivo era que as crianças fossem criativas tanto nos sons, como nos grafismos e nos movimentos e, por isso, que se expressassem livremente. Ao refletir sobre as OCEPE, Porto (2018) declara que “os grafismos não convencionais, na educação artística, estimulam a criatividade, não só em termos de percepção e criação sonora, mas também em termos de indução do pensamento crítico da criança” (p. 50).

Num primeiro momento questionámos as crianças sobre os sons que conseguiam fazer com a boca e também fizemos alguns, mais tarde fizemos alguns grafismos numa folha branca, com várias canetas coloridas, e associámos sons aos grafismos:

Ed. E.: - Quando eu olho para este traço eu acho que o som é *ziiiiip!* E para vocês, que som terá este traço? Porquê?

M (6 anos): - Este que o H fez parece um raio... o som dele é *zzaaa,zaaa...* não achas, Daniela? E parece um Z...

Ed. E.: - Acho que combina muito bem. E que som terá este ponto T?

TS (4 anos): - *Pim!*

Ed. E.: - Porquê *Pim*?

TS (4 anos): - É só *Pim...* porque é pequeno.

Cada criança desenhou um rabisco e associou a um som e também pediram aos amigos que fizessem sons para o rabisco ou, até mesmo, que criassem um som e associar um rabisco ao mesmo e assim sucessivamente. No fim do primeiro momento, obtivemos alguns grafismos e sons.

Consideramos que a atividade não correu totalmente como era esperado, sobretudo com o grupo da manhã. Não conseguimos colocar em prática a sequência que tínhamos planeado (mais propriamente a segunda e última parte da sequência), uma vez que as crianças tiveram um pouco de dificuldade em expressar-se através dos movimentos, mesmo com a nossa ajuda e talvez seja por isso que estas se dispersaram pelo polivalente e, por essa razão, perdemos um pouco a organização do grupo. Mais tarde e já com o grupo mais calmo, concluímos a atividade somente com os sons e os grafismos.

Na hora da história, lemos, de forma expressiva, a história *Elmer e Rosa*. No final da leitura, questionámos as crianças se se lembravam das personagens principais, pois a pergunta seria importante para a atividade do dia seguinte. Todas as crianças disseram o nome de todas as personagens e ainda falaram um pouco sobre elas:

²⁸ A segunda e última parte da sequência não foram bem-sucedidas, sendo que a última parte não chegou a ser implementada.

SA (5 anos): - A Rosa é a elefante cor de rosa, que se perdeu da sua família... que é toda cor de rosa!

F (5 anos): - O Elmer! É o meu preferido, porque é cheio de cores. E ele é muito corajoso. O Alber também é engraçado, mas parece trapalhão!

Percebemos, pelos diálogos, que as crianças compreendiam as histórias e davam sempre as suas próprias interpretações.

Com o grupo da tarde já só trabalhámos a partir dos grafismos e dos sons e depois improvisámos um jogo de vozes, tentando adaptar a atividade de acordo com os interesses das crianças e talvez por isso tenha corrido muito melhor do que com o grupo da manhã. O grupo da tarde também se empenhou e gostou de criar grafismos e sons e participaram bastante no jogo.

Concluímos que, com esta atividade, a maior parte das crianças foram comunicativas, criaram grafismos não convencionais como também sons curtos e longos (Silva et al., 2016), portanto, estimularam a criatividade como também a imaginação e ainda trabalharam em equipa.

Atividade 7 (Dia 19 de janeiro) - “Os amigos do Elmer”²⁹

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a comunicação oral; Adquirir o gosto e o interesse pela linguagem escrita; Explorar a escrita através de tentativas, de garatujas, a partir das letras que já conhecem e a partir das palavras dos cartões; Pensar em (e partilhar) palavras que terminem em -er; Desenvolver capacidades de Expressão Plástica; Adquirir competência e capacidade para usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais; Participar nas atividades propostas.

Recursos utilizados: Livro *Elmer e Alber*, de David McKee; Fantoche Elmer; Cartões das palavras: elefante, cobra, formiga, Rosa, *Alber* e *Elmer*, entre outras; Folhas brancas; Lápis de carvão; Canetas de feltro; Lápis de cor.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais; **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados:

No dia anterior, lemos a história *Elmer e Rosa*, de David McKee, e demos a conhecer às crianças novas personagens amigas do *Elmer*: o *Alber* e a Rosa. Neste dia, para atividade, pedimos às crianças para que, numa folha branca, escrevessem o nome e a data e depois, como soubessem, algumas palavras relacionadas com a história. Nessa tarefa, procurámos orientar as crianças, tal como se pode verificar no seguinte excerto das nossas notas de campo:

Ed. E.: - Lembram-se das personagens da história de ontem?

²⁹ Fotos da atividade em anexo, na página 193.

J (5 anos): - Sim! O *Elmer*, o *Alber* e a Rosa!

H (4 anos): - O Elmer é o mais fixe, não é?

Ed. E.: - Sim, os nossos amigos elefantes. Como é que acham que se escreve a palavra *Elmer*? E *Alber*?

As restantes palavras que pedimos para que escrevessem da maneira que soubessem e conseguissem (ou seja, grafismos, garatujas, desenhos, entre outros) são: Rosa; elefante; cobra; formiga. Pretendíamos, com esta tarefa, observar se as crianças escreviam, por exemplo, a palavra elefante com muitas letras, por ser um animal grande ou se escreviam formiga com poucas letras, por ser um animal pequeno, portanto, perceber assim quais são os aspetos figurativos que as crianças utilizavam na sua escrita. Esta atividade também ajudaria a diagnosticar e a perceber em que fase da escrita as crianças se encontravam. Mesmo antes de entrar na EPE, as crianças, normalmente, contactam com o código escrito e mesmo ao longo do percurso da EPE as crianças contactam e exploram a escrita e é por este motivo que temos de “tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades” (Silva et al., 2016, p. 66).

Proporcionámos a oportunidade aos mais novos de tentarem explorar e experimentarem escrever. Se percebêssemos que estavam com muita dificuldade, iríamos pedir que desenhassem, que apresentassem grafismos ou até mesmo garatujas. De seguida, analisámos a escrita/grafismos e garatujas e perguntámos: “O que escreveste aqui? E porque escreveste assim?”.

Mais tarde, mostrámos os cartões³⁰ alusivos às personagens das histórias, elaborados para a atividade, que na parte da frente tinham a imagem e na parte do verso a palavra. Pedimos para que identificassem a imagem e, mais tarde, mostrámos a palavra e depois perguntámos: “Sabem o que está aqui escrito?; Conheces alguma letra nesta palavra?” e obtivemos reações como:

F (5 anos): (Aponta para a palavra elefante) - Sei que este é o “F”, é a letra do meu nome! (Aponta para a palavra formiga) e aqui também há um.

SA (5 anos): (Apontou para a palavra Alber) - Este é o A.

B (5 anos): (Apontou para a palavra Elmer) - Este cartão é do Elmer, as letras são iguais às do livro. E neste está escrito elefante.

Muitas crianças, sobretudo as mais velhas, conseguiram identificar algumas letras, principalmente se fossem letras do próprio nome. Uma das crianças conseguiu ler a maioria das palavras, sendo que a educadora realçou o facto de esta já conseguir ler muitas coisas. Depois deste momento, mostrámos o verso do cartão. É muito importante “facilitar a

³⁰ Cartões: Elmer, Alber, Rosa, elefante, cobra, formiga, entre outros.

emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita” (Silva et al., 2016, p. 66) em contexto de EPE.

Para concluir a atividade, questionámos: “O que acham de criarmos o nosso animal como o autor da história criou o *Elmer* e o *Alber*? Tem de rimar com *Elmer* e *Alber*, alguém tem alguma ideia?” Quando as crianças não participavam ou estavam com algumas dificuldades, questionávamo-las: “*Gambar* rima com *Elmer*?” (reforçando os sons –ar e –er) “Então e *Timbor*?”. O intuito era de que as crianças respondessem se rima ou não e íamo-las questionando e dando algumas ideias até surgir, por exemplo, a pseudopalavra “*Gamber*”, “*Timber*” ou até outra que tivesse a sonoridade -er (uma vez que o par pedagógico trabalhou as rimas e também tínhamos abordado este tópico em atividades anteriores). No fim, questionámos as crianças sobre como seria o nosso animal, que cores e padrões teria e pedimos que o desenhassem, de forma a criarmos novos amigos do *Elmer* e do *Alber*.

Na hora da história proporcionámos um momento de exploração da capa do livro *Elmer e Alber* e colocámos esta questão: “Hoje vou contar esta história!”, Olhando para a capa e para os desenhos. “O que será que se passa na história?”, Permitindo que as crianças pudessem intervir, expressando a opinião e dando justificações das suas respostas. Uma das crianças, a observar a capa do livro, muito espantada, disse: “É a mesma história! Tem o *Elmer*!” De seguida, perceberam que a história não era igual. No fim, também se questionaram sobre quem teria falado com o *Elmer* no final da história... Porque não podia ser o *Alber* a pregar partidas, ele estava a dormir! “Então foi a lua!”, Disseram alguns em coro.

Muitas crianças fizeram intervenções muito criativas em relação à questão colocada, como podemos mostrar neste excerto:

D (5 anos): - Olha, eu acho que o *Elmer* e o *Alber* vão brincar... ou até dançar!

H (4 anos): - Não vão nada dançar...Eles têm as cabeças encostadas, assim (demonstra) e por isso vão ver quem tem mais força.

MS (5 anos): - Vão abanar a árvore assustar os pássaros... uma partida!

A atividade correu muito bem, de uma maneira ou de outra, todas as crianças se implicaram na atividade. Os objetivos foram atingidos, pois as crianças realizaram muitas aprendizagens: expressaram muito as opiniões em relação à história, sobretudo em relação às personagens; mostraram interesse em escrever (mesmo que fossem garatujas); exploraram a criatividade e imaginação através dos desenhos feitos, criando novas personagens e, de certa forma, adquiriram competências de leitura e escrita (mesmo em formas muito iniciais). É muito importante “facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita” (Silva et al., 2016, p. 66) em contexto de EPE.

Contámos com a ajuda do nosso par pedagógico, para ir auxiliando algumas crianças, e também íamos circulando e conversando com elas para as auxiliar e para conversarmos com as mesmas sobre o que estavam a fazer.

Os mais novos tentaram desenhar algumas letras, mas, entretanto, preferiram pintar o Elmer e até copiar algumas palavras dos cartões.

As crianças escreveram várias letras, fizeram ótimas tentativas e queriam sempre ver os cartões para verificar se tinham escrito bem. Caso achassem que não tinham escrito bem, copiavam a palavra dos cartões por baixo das pseudopalavras que tinham escrito. Algumas crianças diziam-nos: “Daniela... Eu não sei escrever”, mas depois acabavam por tentar e diziam: “Olha, eu acho que é assim que se escreve elefante...com muitas letras, não é?”, Por exemplo.

Mais tarde, todos pintaram o Elmer e questionámos qual seria o nome que queriam dar ao seu elefante colorido. Duas crianças conseguiram e quiseram criar nomes que rimassem com Elmer, outras disseram que queriam dar outros nomes e então permitimos que fosse o nome que elas quisessem, porque, como tinham dito, era uma criação delas. Ainda houve duas crianças que disseram que o seu elefante se chamava Elmer. No final da atividade, tínhamos o Palmer, o Pener, o Pompom, o Coração, o Todas as cores, entre outros.

Colocámos a questão do dia: “Das três histórias, de qual gostaste mais?” As opiniões dividiram-se, mas concluímos que todos gostaram das histórias e principalmente das suas personagens, sobretudo do Elmer (e da marioneta do Elmer). Após ouvirem várias histórias sobre o Elmer, as crianças ganharam interesse em relação à personagem, além de outras razões, pelo facto de ser colorido, diferente e de ser um amigo tão “fixe”, tal como muitas crianças diziam. Perceberam também as mensagens transmitidas pelos livros, nomeadamente as que se relacionam com a aceitação das diferenças e a entreajuda.

Tal como tinha sucedido com a visualização e a exploração das curtas-metragens no início do nosso projeto, as crianças demonstraram compreender as narrativas e refletiram sobre os comportamentos das personagens, de forma crítica, o que nos fez concluir que as aprendizagens proporcionadas pelo nosso projeto de IA estavam a surtir efeitos positivos quer ao nível da literatura quer ao nível do cinema. Faltava, contudo, proporcionar oportunidades de aprendizagem relativamente à articulação entre estas áreas, mas, por considerarmos que esse objetivo deveria ser atingido numa fase posterior, tínhamo-lo planificado para a parte final da sequência relacionada com a abordagem aos livros de David Mckee cuja personagem principal é o Elmer, como veremos mais adiante.

Atividades 8, 9 e 10 (Dias 31 de janeiro; 1 e 2 de fevereiro) - “Construção dos Elmers”³¹

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a comunicação oral; Desenvolver a criatividade; Desenvolver autonomia; Aprender a usar a espontaneidade e a desenvolver a intuição estética;
--

³¹ Fotos da atividade em anexo, na página 193.

Aprender a manipular formas tridimensionais e, simultaneamente, a criar alusões à beleza, ao ritmo e à harmonia.

Recursos utilizados: Marioneta do Elmer e fantoches da Rosa e do Alber; Livro: *O Elmer e o ursinho perdido*, de David McKee; Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=SxhnLTdmM4E&t=54s>; Livro *Elmer e o grande dia*, de David McKee; Pistola de cola quente (utilizada apenas por mim); Cola líquida; Marcador preto; Rolos de papel higiênico; Tintas; Pincéis; Canetas de filtro; Tesouras; Picos; Esponjas; Rolhas de cortiça; Folhas de papel; Cordel de algodão.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação- Subdomínio das Artes Visuais. **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Na semana anterior, a marioneta do *Elmer* visitou a sala de atividades e as crianças adoraram. Devido a isso, uma criança perguntou: “Daniela, podes ensinar-nos a fazer um *Elmer*?”. Os pedidos das crianças são muito importantes e por isso aceitámos o desafio e ajudámo-las a construir um *Elmer*.

Para construção do Elmer, na primeira parte pedimos às crianças para que pintassem, com tintas, os rolos de papel (um para o corpo e a metade de outro rolo para a cabeça do elefante); levámos moldes para fazer as orelhas e pedimos às crianças que cortassem ou picotassem (consoante a faixa etária), para depois pintarem com canetas de feltro; pedimos que pintassem uma tira de papel, com canetas de feltro, e mais tarde realizámos as dobragens da mesma (para fazer a tromba do elefante). Na segunda parte, com os elementos anteriores concluídos, realizámos as colagens tanto dos elementos anteriores como também dos cordéis e das rolhas (membros, patas e o rabo do elefante). Por fim, pedimos às crianças para desenharem tanto os olhos como a boca do elefante com uma caneta preta. Depois de todas as tarefas concluídas, pedimos às crianças para se sentarem connosco para a construção do *Elmer*. Para concluir a construção, colámos as várias partes do elefante com a ajuda das crianças.

Foram utilizados vários materiais e, a partir dessa utilização, as crianças puderam manipular e construir o seu próprio Elmer. Ora, a “multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 49).

Na hora do conto, lemos e explorámos a história *O Elmer e o ursinho perdido*, de David McKee, (no dia 30 de janeiro) e apresentámos um vídeo animado, do Youtube, adaptação do livro *Elmer*, de David McKee (no dia 1 de fevereiro) para dar continuidade ao trabalho realizado em intervenções anteriores e para fazer a articulação entre a literatura e o cinema.

Ao mostrarmos a capa do livro ao grupo, antes mesmo de dizermos algo, tivemos reações imediatas:

H (4 anos): - A história é o Elmer eeee...

F (5 anos): - Sim, no livro está escrito Elmer... e está lá o Elmer! Mas não sei ler o resto.

M (6 anos): - É a história do Elmer e do urso igual a ele.

Sem colocarmos nenhuma questão em relação à interpretação da capa, as crianças fizeram-no sozinhas e muito bem. Depois deste momento, demos início à leitura do livro. As crianças, apesar de estarem agitadas, mostraram-se muito atentas à história e uma delas até nos pediu para a lermos novamente. Questionámos as crianças sobre o que tinham achado da história e a reação que nos chamou mais a atenção foi: **F (5 anos):** “- Eu achei fantástico, o Elmer é fantástico. Eu gostava de ser amigo dele.”.

Considerámos que esta reação foi bastante interessante, pelo facto de a criança dizer que gostava que o Elmer fosse seu amigo, o que nos fez entender que, tal como o restante grupo, compreendeu a mensagem da história. Através desta e das restantes histórias, foram transmitidos alguns valores e, aos poucos, as crianças iam adquirindo esses mesmo valores e durante o dia a dia já os usavam como exemplo, como ouvimos alguma criança a dizer: “Porque não me emprestas isso? Devias partilhar...”.

No dia 1 de fevereiro demos a oportunidade de visualizarem um vídeo, no *Youtube*, adaptado da história do *Elmer*. Tal como afirma Reimão (2004), “as representações dos livros em outras mídias podem se dar de várias formas, como referências, alusões, adaptações de obras literárias a diferentes suportes materiais da comunicação, etc.” (citado por Souza, 2017, p. 3159); daí a escolha do vídeo. A história já era conhecida do grupo e por isso pensámos em mostrá-la num suporte diferente e realizando pausas, pois queríamos perceber se de facto as crianças conheciam bem a história. Ao visualizar o vídeo, fizemos algumas pausas para as crianças darem continuidade à história e colocámos algumas questões: “O que estará o *Elmer* a pensar aqui? Ou a dizer? O que será que vai acontecer? Porque será que o *Elmer* fez isto?”. Ao realizar as pausas, colocámos questões às quais as crianças rapidamente queriam responder e por isso pedimos para que colocassem o dedo no ar, para que todas se pudessem ouvir.

Apesar de alguma agitação e do facto de as crianças quererem todas intervir ao mesmo tempo, o grupo demonstrou conhecer muito bem a história, pois responderam adequadamente às questões colocadas, mas também foram bastante criativas em algumas respostas. Colocámos a memória do grupo à prova e desenvolveram bastante a comunicação oral. As crianças também compreenderam as diferenças e as semelhanças entre o livro e a sua adaptação fílmica, nomeadamente que a curta-metragem tinha som e movimento. Perceberam facilmente que, apesar de a história ser a mesma, era abordada de forma diferente nos dois recursos, porque o cinema e os livros têm características específicas.

No dia 2 de fevereiro, e para concluir o projeto do Elmer, lemos a história *Elmer e o grande dia*, que falava no grande desfile do *Elmer*. Depois da leitura e da exploração da história, as crianças estavam muito entusiasmadas e conversavam entre si referindo que o desfile de Carnaval estava à porta e, tal como o Elmer, também iam ter o próprio desfile e que todos iam participar: “Vocês também se vão mascarar, não é? Vamos brincar todos juntos!”. E uma semana mais tarde voltaram a falar da história, o que nos levou a pensar que, além das crianças gostarem das histórias, ainda as levavam para o seu quotidiano.

Em relação à atividade da construção do Elmer, proporcionámos a oportunidade às crianças mais velhas (5/6 anos) de usarem a tesoura no recorte das orelhas e foi muito interessante observar a concentração que tinham ao manuseá-la. As mais novas usaram o pingo. A concentração já não era tanta, porém concluíram a tarefa com sucesso. É importante oferecer oportunidades de aprendizagem em que as crianças manipulam certos materiais, com o objetivo também de estimular também a motricidade fina. Na hora da rua, levámos para o espaço exterior a caixa das canetas para algumas crianças concluírem as pinturas e também correu muito bem. Considerámos que as crianças ficavam muito contentes quando podiam terminar as tarefas no espaço exterior e observámos que ainda se implicavam mais nas atividades.

Ao final do dia, interagíamos com as crianças através dos fantoches (das personagens: Alber e Rosa) não só para acalmar o grupo, como para criar um diálogo com as crianças sobre o dia, sobre as atividades e sobre o comportamento do grupo. Em momentos de transição de rotinas, cantávamos a música do elefante cor-de-rosa, com o intuito de dar continuidade ao tema e para que as crianças, mesmo nestes momentos, adquirissem aprendizagens a partir de canções, jogos, lengalengas, entre outros.

Consideramos que os objetivos foram concluídos: proporcionámos bastantes momentos de diálogo e, desta forma, as crianças desenvolveram a linguagem oral; a partir da atividade e das questões colocadas em relação à exploração das histórias demonstraram tê-las compreendido, mas também foram bastante criativas nas suas respostas, o que evidencia que desenvolveram a sua imaginação; foram bastante autónomas a nível do corte, do picotar, no pintar, entre outros. Realizaram, portanto, várias aprendizagens em relação às áreas e domínios das intervenções.

Atividades 11 e 12 (Dias 21 e 22 de fevereiro) - “O jogo das cores e das formas”³²

Objetivos de aprendizagem: Desenvolver a comunicação oral; Resolver problemas de Matemática; Desenvolver o raciocínio matemático; Desenvolver a socialização e o respeito mútuo entre os pares; Trabalhar em equipa; Reconhecer formas geométricas; Organizar as formas geométricas de acordo
--

³² Fotos da atividade em anexo, na página 194.

com as regras do Diagrama Carroll; Interpretar a informação recolhida do Diagrama de Carroll; Manipular o material.

Recursos utilizados: Cartolinas; Cartões com velcro; Tabuleiro de jogo; Formas geométricas (20); Histórias: *Não fui eu*, de Christian Votlz e *Lobo Bom ou Lobo Mau?*, de Clara Cunha; Fantocheiro; Fantoches da história *Não fui eu*; Máscara e cauda do lobo de feltro; Marioneta do Elmer e fantoches da Rosa e do Alber.

Áreas de conteúdo exploradas: **Área de Formação Pessoal e Social;** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. **Na hora da Rua:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística- Subdomínio da Dança. **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

Análise e discussão dos resultados

Para iniciar a atividade, em conjunto com as crianças, voltámos a observar todas as construções do *Elmer* que cada criança realizou. Cada construção, além de ter variadas cores, tinha também formas geométricas e uma criança lembrou logo qual é a forma geométrica que caracteriza o *Elmer*: o quadrado. Como recurso, tínhamos um tabuleiro de cartão (Diagrama de Carroll), onde estavam as estruturas do diagrama (com vários velcros) e, para preencher o diagrama, tínhamos as formas geométricas plastificadas com velcro para que as crianças as pudessem colar e descolar, explorando o diagrama.

Questionámos as crianças como é que poderíamos preencher a tabela e o que significava cada atributo. Caso houvesse dificuldades, poderíamos intervir e ajudar, mas primeiro proporcionámos a oportunidade às crianças para intervirem e até criarem um diálogo entre elas.

A partir do diagrama completo foram colocadas algumas questões, para o interpretarmos³³, como por exemplo:

- Quantos triângulos azuis existem?
- Quantos triângulos não azuis existem?
- Quantas formas geométricas que não são triângulos azuis existem?
- Quantas formas geométricas que não são triângulos e que não são azuis existem?
- Quantas formas geométricas são azuis? Onde é que acham que vamos encontrar a resposta?
- Quantos triângulos existem neste conjunto?
- Quantas são as formas geométricas que não são triângulos?
- Então, quantas formas geométricas temos ao todo? Como será que podemos fazer para sabermos a resposta? Temos de contar as formas geométricas todas.

³³ Caso houvesse dificuldade por parte das crianças, apontava para as células, linhas ou colunas para as auxiliar.

Colocámos o tabuleiro de maneira que as crianças conseguissem ver e proporcionámos a oportunidade a todas para que pudessem falar do diagrama e dos seus atributos. Começámos por mostrar o tabuleiro e todas as peças do mesmo e, mais tarde, perguntámos o que é que as crianças achavam que aqueles atributos (símbolos) significavam. Como já estavam habituadas a um jogo semelhante que a educadora tinha instalado no computador, a maioria conseguiu responder sem muitas dúvidas. Foi muito interessante observar como as crianças se ajudavam umas às outras e como estavam entusiasmadas para que chegasse a sua vez de tirar uma peça e arrumar a mesma. Tanto o brincar como o jogo “favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva et al., 2016, p. 75).

Em relação ao jogo, as crianças manifestaram desta forma o seu entusiasmo:

T (4 anos): - Este jogo é “muita” fixe! Foste tu que fizeste?

F (5 anos): - Eu já sei! É o jogo do sim e do não: Do sim círculo e do não círculo, não é Daniela?

ML (4 anos): - Eu sei jogar a esse, porque é parecido com aquele que eu jogo ali (apontou para o computador da sala de atividades).

J (5 anos): - Quando formos lá para fora, podemos levar o jogo?

M (6 anos): - Se eu tivesse mais atento, tinha acertado mais... É que já falhei alguns, mas é porque tenho muito sono. Porque isto é muito fácil!

A interpretação dos diagramas completos também correu bem, se bem que consideramos que houve algumas crianças que conseguiram logo perceber a pergunta e perceber onde poderiam encontrar a resposta e outras que tinham mais dificuldade e precisavam de mais tempo para pensar ou até precisavam que as questionássemos novamente. Ainda assim, considerámos que a atividade foi bem-sucedida e que os objetivos foram concluídos, pois foram criados diálogos antes, durante e depois do jogo; as crianças foram capazes de revolver problemas matemáticos perante o jogo e as questões colocadas, algo importante neste contexto como está mencionado nas OCEPE (2016) e, ainda, desenvolveram o raciocínio matemático através das contagens, por exemplo; reconheceram as figuras geométricas e ainda conseguiram organizá-las de acordo com as regras do diagrama.

No dia 21, na hora da história, contámos a história *Não fui eu*, de Christian Votlz, de forma expressiva, com recurso a fantoches (das personagens da história) e ao fantocheiro da sala de atividades. No final da história, questionámos as crianças acerca do que achavam que tinha acontecido. Grande parte das crianças afirmou que o “senhor” tinha sido o culpado, que ele é que tinha pisado a aranha, mas que tinha culpado todos os animais e que isso era errado. Considerámos que, além de atentas, as crianças realizaram uma boa interpretação da história do teatro de fantoches.

No dia 22 de fevereiro, e com a ajuda do nosso par pedagógico, contamos a história *Lobo Bom ou Lobo mau?*, de Clara Cunha. Para contar a história mascarámo-nos de lobo mau e o nosso par pedagógico manuseou o fantoche do Lobo bom, atrás do fantocheiro da instituição. Para nos mascararmos de lobo, criámos uma máscara de lobo e uma cauda. Debus e Balsan (2016) consideram que os fantoches e as máscaras são formas animadas de contar histórias, pois a partir deles conseguimos expressar-nos de formas diferentes e são recursos muito apreciados pelas crianças.

Neste dia não houve grande exploração da história porque o grupo de crianças ficou muito agitado por estarmos mascarados. Além disso, uma criança ainda mostrou medo perante a máscara do lobo e, a partir dessa reação, além de tirarmos a máscara, criámos um diálogo de maneira a ajudar a criança a acalmar-se e só mais tarde falámos um pouco sobre a história e sobre a mensagem da mesma.

As intervenções na hora da história foram um mote para iniciarmos o tema do Carnaval, uma vez que na semana seguinte seria a semana dessa festividade. Tanto a dramatização como a história contada com os fantoches correram muito bem e, além das crianças terem demonstrado muito interesse e terem ficado muito animadas, ainda realizaram aprendizagens, tal como foi demonstrado anteriormente. Na hora da brincadeira no espaço exterior, levámos uma coluna grande e colocámos algumas músicas de Carnaval. Depois, realizou-se a brincadeira dos “discos pedidos”, em que as crianças pediam a música que queriam ouvir. As crianças criaram as suas próprias coreografias, dançámos a pares, em roda e foi muito bonito vê-las a brincar, divertirem-se e mais uma vez realizarem aprendizagens a nível da Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Educação Artística, como está clarificado no documento das OCEPE (2016).

Atividades 13 e 14 (Dias 22 e 23 de fevereiro) - “E se eu fosse a nuvem?”³⁴

Objetivos de aprendizagem: Adquirir valores através da visualização da curta e do diálogo; Compreender a importância da concentração; Desenvolver a imaginação e a criatividade; Expressar/justificar as opiniões acerca das curtas visualizadas; Compreender a mensagem e os valores transmitidos; Adquirir e desenvolver a capacidade de comunicação (oralidade); Brincar ao faz de conta a partir de cenas da história (curta); Desenhar sobre elementos/ações da curta; Participar na atividade.

Recursos utilizados: Projetor; Tela; Computador; Curta-metragem: <https://www.youtube.com/watch?v=pktG7AJRL8k&t=5s>; Gravador; História: *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman; Fantoche Pintas; Objetos para a caracterização: bengala, óculos, entre outros.

Áreas de conteúdo exploradas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Domínio da Educação Artística, nomeadamente, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; **Momentos de transição de rotinas:** Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música.

³⁴ Fotos da atividade em anexo, na página 194.

Análise e discussão dos resultados

Demos início à atividade reproduzindo a curta, sendo que fizemos pausas estratégicas para colocar questões às crianças sobre o que estava a acontecer ou o que pensavam que iria acontecer no vídeo, com o objetivo de recolher as ideias e opiniões das crianças. As pausas tinham como finalidade ajudar as crianças a refletir sobre a mensagem. No final proporcionámos a oportunidade ao grupo de assistir à curta-metragem na íntegra, sem pausas. Na primeira visualização da curta-metragem, além das pausas, não apresentámos o final da história, de modo a não revelar o fator surpresa e perguntámos ao grupo como achavam que terminaria a história.

Para a visualização, delineámos uma estratégia de exploração da curta-metragem que incluía pausas e o questionamento às crianças. Para melhor se compreender os momentos e os motivos dessas pausas e desse questionamento, especificamos em seguida tais procedimentos, que tinham como objetivos ajudar e incentivar o grupo a intervir e a realizar as suas interpretações³⁵:

A primeira pausa foi feita no minuto 1:18, momento em que aparece a nuvem diferente, e antes da nossa intervenção, esperámos para ver se alguma criança tinha algo para perguntar ou para dizer. O objetivo da pausa era perceber como as crianças reagiriam durante os primeiros segundos do vídeo e sobretudo perante a nuvem diferente.

No minuto 1:24 (no qual conseguimos observar que de facto era uma nuvem diferente e assustada), questionámos: “Notaram alguma coisa de diferente? Sim? Porquê? Porque será que a nuvem tem uma cor diferente?”. Na sequência das respostas, voltámos a reproduzir a curta.

No Minuto 2:15 (momento em que cegonha regressa depois de ir entregar o crocodilo), questionámos: “Agora sim, conseguimos ver bem as diferenças... Não foi?” E ao dar continuidade e sem pausas, ao ver que as penas caem da cegonha, acrescentámos: “Estão a ver? A cegonha até perdeu algumas das suas penas”.

No Minuto 2:47 (momento em que a cegonha da nuvem cinzenta observa, com muito encanto, as outras nuvens e as suas amorosas criações), questionámos: “Como acham que se está a sentir a cegonha? Porquê? E a nuvem cinzenta? O que será que vai fazer?”.

No Minuto 3:33 (momento em que a cegonha voa para outra nuvem e deixa a nuvem cinzenta para trás), questionámos: “E agora, o que acham que aconteceu? E porquê? O que fariam se fossem vocês?”.

³⁵ A estratégia de exploração da curta dependeria do decorrer da mesma, isto é, dependeria das interpretações das crianças, do tempo do diálogo, das questões colocadas pelo grupo, entre outras. Foi importante delinear uma estratégia de modo a que a exploração fosse ao encontro dos objetivos do projeto. Tendo em conta o decorrer da atividade, poderíamos não colocar todas as questões apresentadas.

No Minuto 3:40 (a nuvem cinzenta depois de a cegonha se ter ido embora, ficou furiosa e até lançou raios, até que começou a chover), questionámos: “Como ficou a nuvem depois de a cegonha se ter ido embora? E vocês, como se sentiriam se fossem a nuvem cinzenta e porquê? Porque é que a nuvem cinzenta ficou zangada?”.

Depois do último momento, visualizámos a curta até ao fim e questionámos: “O que aconteceu afinal? O que acharam do fim da história?”.³⁶

Mais tarde questionámos: “É assim que devemos ser com os nossos amigos, com a nossa família, não acham? Foi melhor ela desistir ou ajudar a amiga nuvem? Porquê?”.

No final da exploração, visualizámos a curta-metragem na íntegra (sem pausas), mais tarde brincámos ao faz de conta em que cada criança representou uma das personagens da curta. Durante a brincadeira, colocámos as seguintes questões: “Qual serias tu? Porquê? E o que farias? Como?”. Pedimos também às crianças para fazerem um desenho sobre o vídeo: o que tinham gostado mais ou menos, a personagem preferida, um novo final para o vídeo, ou, claro, o que quisessem. As crianças mostraram-se muito implicadas a brincar ao faz de conta, a exemplificar o que fariam se fossem as personagens da curta-metragem. Foi muito interessante observar a brincadeira do faz de conta e perceber como, além de terem estado bastante atentas, ainda foram criativas. Em relação aos desenhos, nem todas as crianças quiseram desenhar, mas as que desenharam fizeram questão de explicar o que tinham desenhado.

Na hora da história, no dia 23, lemos a história *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman, mascaradas de velhota.

Esta história foi escolhida tendo em conta a mensagem e os valores que transmite e também em ligação com a curta-metragem. Apesar de terem sido apresentadas em suportes diferentes e de terem também personagens diferentes, as histórias focam-se em duas personagens principais que têm o mesmo propósito: a nuvem diferente cria animais bebés perigosos e a cegonha, a sua parceira, faz de tudo para continuar ao lado da nuvem, mesmo que os animais bebés a mordam; o lobo velho, mau e solitário, só pensa em comer tudo o que lhe aparece à frente e a ovelhinha, mesmo sabendo que o lobo é mau e que só a quer comer, faz tudo para que o lobo seja seu amigo. No fundo, é amizade que prevalece em ambas as situações.

Trata-se, pois, de dois suportes e recursos diferentes, que utilizámos com os mesmos objetivos: transmitir valores, estimular a fruição a partir da LI e do Cinema, potenciar a reflexão

³⁶ Caso as crianças ficassem confusas, era necessário ajudá-las a desconstruir o que se passou, exemplo: A cegonha não se foi embora, foi arranjar uma solução... para quê? Para continuar ao lado da sua nuvem, para que esta não ficasse sozinha e continuasse a distribuir os seu animais bebés.

sobre as mensagens e, por consequência, contribuir para que as crianças exercitassem o pensamento crítico, desenvolvessem a sua oralidade, a criatividade e a imaginação.

No final da leitura da história, perguntámos ao grupo de crianças o que acharam da mesma e, apesar de algumas crianças referirem apenas que gostaram, três crianças associaram as duas histórias do dia, como se pode observar neste excerto:

D (6 anos): - A ovelhinha e o lobo ficaram amigos e a cegonha e a nuvem continuaram amigas.

Ed. E: - Então será que há alguma ligação entre o vídeo e esta história, há alguma coisa igual?

H (4 anos): - Ficaram todos amigos!

J (5 anos): - Pois são diferentes, mas no fim todos ficaram felizes e amigos.

Considerámos, a partir dos diálogos, que a maior parte das crianças compreendeu a ligação entre as histórias e a moral das mesmas. Como já foi mencionado neste Relatório, e segundo Navas e Ramos (2020), “o diálogo entre literatura e cinema, seja em termos temáticos, seja por meio da incorporação de técnicas cinematográficas, é notável” (p. 134).

Ao iniciar a visualização dos primeiros minutos da curta, captámos algumas reações tais como:

- Olha! Uau!

- Estas nuvens são muito criativas...e têm olhos... Mas só têm porque isto são bonecos, não é, Daniela?

- Oh, que cão fofinho!

As crianças ficaram presas às imagens desde o primeiro segundo. A maior parte delas estava bastante atenta e a restante queria mesmo reagir e partilhar a sua opinião durante o vídeo. De vez em quando, era necessário pedir silêncio e atenção, quando ficavam mais agitadas.

Ed. E: - Viram com atenção? Então agora eu vou pedir para que coloquem o dedo no ar quando eu fizer uma pergunta, pode ser? (neste momento colocam todos os dedos no ar) Então, mas eu ainda não fiz nenhuma pergunta... Querem dizer alguma coisa?

M (6 anos): - Não, mas quero responder às tuas perguntas! Todas!

As crianças queriam de facto falar, mostraram desde o início interesse em falar e/ou a responder às questões colocadas.

TA (4 anos): - O bebé primeiro estava a chorar... Mas depois a nuvem fez assim *imitou o gesto feito pela nuvem* e criou uns brinquedos...e assim ele ficou feliz!

J (5 anos): - Neste vídeo as nuvens são mágicas!

Neste momento, as crianças começaram a realizar as primeiras interpretações do que estavam a ver e surgiram outras bastante interessantes. Criaram um diálogo entre si:

M (6 anos): - Os outros bebés não mordiam, mas os da nuvem cinzenta mordem...

Manel (3 anos): - São um bocadinho maus...

J (5 anos): - A nuvem ainda não aprendeu a fazer bem... Como as outras nuvens.

Ed. E: - E quando não conseguimos fazer bem, o que é preciso fazer? Sabem?

M (6 anos): - Olha, treinar!

SA (5 anos): - Ela está a tentar fazer outro!

Ed. E: - Como é que acham que a cegonha se estava a sentir?

Em coro, muitos disseram: - Mal!

Ed. E: - Porquê?

J (5 anos): - Porque os animais bebés estavam a portar-se mal com ela...

M (6 anos): - Eu acho que ela queria ser como as outras cegonhas... Porque ela olhou para as nuvens brancas e pensou: vou mudar... Porque ali não há bebés maus. Ela vai-se embora!

C (4 anos): - Sim, ela queria mudar de sítio.

Manel (3 anos): - A cegonha queria amigos bons. Porque o crocodilo mordeu...

J (5 anos): - A nuvem já percebeu e por isso vai mudar de cor.

SA (6 anos): - Mas e se não mudar para branca? Pode ficar vermelha!

As crianças conversavam umas com as outras sobre o que podia ou não acontecer e interpretaram muito bem os acontecimentos da curta.

M (6 anos): - Vês, Daniela... Eu disse que a cegonha ia embora.

Manel (3 anos): - Coitadinha da nuvem.

Ed. E: - E agora? Como é que acabará a história?

F (4 anos): - Agora a cegonha foi para outra nuvem. Esta (nuvem) esforçou-se que já faz bebés bem comportados e por isso vai ganhar uma cegonha nova... uma nova amiga.

H (4 anos): - Ou fica ainda mais má e acaba a história.

As crianças, ao visualizarem a curta-metragem, aos poucos, iam comentando o que viam e até o que achavam que ia acontecer. Cada criança tinha a sua interpretação e era de facto interessante perceber como partilhavam essas interpretações e falavam entre si. No final, considerámos que apesar de cada uma dar a sua opinião todas perceberam a mensagem, de acordo com o diálogo desenvolvido. Após a visualização integral da curta, as crianças manifestaram-se, evidenciando que tinham compreendido o essencial da narrativa fílmica, tal como se pode confirmar no excerto seguinte das nossas notas de campo:

M (6 anos): - Olha, afinal ela não se foi embora...mas como não gosta de sofrer já vestiu aquela roupa para se proteger.

H (4 anos): - Oh M, é uma armadura... Não! Equipamento! Assim os bebés não o aleijam.

J (5 anos): - Afinal a cegonha é boa amiga.

Percebe-se, assim, que os objetivos foram cumpridos e que as crianças realizaram aprendizagens, pois, a partir tanto da curta-metragem como da história lida, adquiriram valores. Prova disso são os vários diálogos durante o desenrolar da atividade, mas também após a sua implementação: no seu quotidiano, usavam alguns acontecimentos como

exemplo; desenvolveram a oralidade a partir dos diálogos; além de estarem atentas, na maioria dos casos, foram bastante criativas em relação às interpretações e intervenções; Conseguiram tanto dar a opinião como justificar a mesma e ainda brincaram ao faz de conta e algumas crianças fizeram desenhos alusivos ao que visualizaram na curta.

3.2. Projeto de investigação-ação: reflexão

No que concerne à conclusão do projeto considerámos que o mesmo foi bem-sucedido; porém, houve certos detalhes que ficaram aquém das expectativas.

Na prática em Creche, apesar de não termos conseguido implementar as atividades do projeto, de forma indireta, levámos à sala de atividades as tecnologias e comunicações e ainda explorámos a LI. Durante a prática (individual e a par), lemos e contámos algumas histórias, fizemos dramatizações e utilizámos bastantes fantoches, bonecos e marionetas. O uso de fantoches, bonecos e outros objetos na Creche possibilita o faz de conta e estimula aprendizagens de conceitos e a interação com os outros (Portugal, Carvalho & Bento, 2016).

Considerámos que poderia ser possível implementar certas atividades do projeto na prática em Creche, como por exemplo: poderiam ser apresentados alguns excertos de filmes da *Disney* ou da *Pixar* (ou curtas-metragens), por exemplo, com o intuito de estimular a audição e a concentração e, mais tarde, realizar atividades sensoriais baseadas nos excertos, portanto, na história, nas personagens, nas cores, nas músicas, entre outros. É crucial explorar novos estímulos em salas de atividades de Creche e valorizar, como também reconhecer, as capacidades dos mais pequenos (Gobbi & Pinazza, 2014, citados por Prado & Anselmo), de modo a desenvolver uma atitude curiosa e preservar o ímpeto exploratório natural das crianças. Dentro da sala de atividades, tal como está referido nas *Orientações Pedagógicas Para a Creche*, deverá haver “uma variedade de estratégias para exploração e atribuição de sentido ao mundo, ao nível da resolução de pequenos problemas, identificação de padrões, classificação de objetos, experimentando, comparando, questionando, ouvindo e participando em conversas, observando e escutando histórias, etc.” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 20).

A educadora cooperante de Creche, como já foi mencionado, além de considerar a temática do projeto muito complexa, ainda quis comprovar que de facto as crianças não estariam muito atentas ao ecrã e, na realidade, foi isso que observámos. Apesar de observarmos o grupo na sala da televisão, não foi no contexto do projeto porque o objetivo não era ligar a televisão, num canal aleatório de desenhos animados, e visualizar qualquer conteúdo. Ainda assim, compreendemos a opinião da educadora cooperante, que é sempre crucial, e decidimos implementar as atividades do projeto somente na EPE.

Na prática do contexto de EPE, atingimos a maior parte dos objetivos pensados para o projeto, tal como se pode comprovar nas atividades do Relatório: demos a conhecer curtas-metragens, livros e histórias, ao grupo, e implementámos atividades e um projeto sobre os mesmos. O grupo contactou e explorou diferentes formas de contar e ler histórias; as crianças refletiram sobre aquilo que foi lido, contado e visto; as crianças desenvolveram a oralidade e exercitaram o pensamento crítico através das atividades e das histórias, dando opiniões, fazendo interpretações e justificando as mesmas; na maioria das vezes o grupo compreendeu as mensagens das histórias; concretizaram conversas em grupo (tal como se pode comprovar através de alguns excertos de diálogos); algumas crianças conseguiram perceber a ligação entre os livros e os vídeos; além de participarem nas atividades, ainda participaram num projeto e, por fim, exploraram e adquiriram interesse tanto pela LI como pelo Cinema.

Nem sempre realizámos explorações/interpretações e reflexões sobre as histórias apresentadas, porque a educadora cooperante é da opinião que a exploração acabava por retirar o interesse da criança pela história, considerava que seria “massacrar” o grupo e por isso nem sempre realizámos as explorações devido a isso, algo que será melhor explicado no tópico das entrevistas.

Todas as histórias foram escolhidas tendo em conta a mensagem a transmitir, neste caso os valores; portanto, de certa forma, esse aspeto fazia com que todas se ligassem. Para cada atividade/intervenção eram pensados jogos e canções, de modo a que tudo se complementasse, e sobretudo para os momentos de transição de rotinas, pois são “momentos de preparação para novas aprendizagens, constituindo a fração temporal em que a criança se predispõe a novas experiências” (Condinho, 2018, p. 11).

Foram construídos alguns recursos para as atividades e ainda fantoches/marioneta, porque no final dos dias a educadora colocava sempre questões sobre o dia das crianças e os fantoches tornaram-se uma ferramenta para acalmar o grupo, para interagir com o mesmo (de formas diferentes e vozes diferentes) e criar um clima de diálogo. Ao longo do Relatório, foi demonstrada a importância dos fantoches na educação infantil, sobretudo na parte teórica.

Conseguimos demonstrar que a partir do Cinema também conseguimos explorar histórias e as suas mensagens, tal como se faz a partir dos livros, sobretudo no projeto Elmer e na última atividade com a curta-metragem. Demonstrámos a importância da LI na EPE e como é necessária todos os dias, a partir de todas as atividades do projeto e, por fim, como o Cinema/os audiovisuais são um complemento à LI. Segundo as palavras de Ghizani e Bonfim (2019),

Pode-se estimular a criança a conhecer o mundo literário através de várias formas, como contar histórias e fazer a sua interpretação, ou, então, fazer a utilização de meios tecnológicos para apresentação dos textos. A utilização desses métodos é bastante eficaz para atrair o interesse das crianças. Percebe-se que é mais produtiva

uma conciliação entre os textos escritos e suas adaptações para o audiovisual, pois vivemos em um mundo em que cada vez mais se fala de meios de comunicação e informação no ambiente educacional. (p. 146)

Portanto, devido ao projeto do Elmer e da última atividade apresentada, frisamos que a maior parte das crianças compreendeu a relação entre os livros/as histórias e os vídeos. Chegámos a essa conclusão devido aos diálogos com as crianças. A meio da prática, quase todos os dias, algumas crianças questionavam: “O que vamos fazer hoje? Vais contar uma história ou vamos ver um vídeo?”. Ora, compreenderam que fosse a partir da leitura de uma história fosse a partir da visualização de um vídeo/curta-metragem, iríamos realizar alguma atividade.

Em suma, consideramos que a maior parte dos objetivos foram alcançados; porém, não tivemos tempo nem disponibilidade para realizar o projeto por inteiro, isto porque: visualizaram várias curtas-metragens e um vídeo, inventaram personagens, criaram histórias, brincaram com cores, luzes, sombras e sons e, para concluir o projeto de forma a consolidar todas as áreas e todos os elementos criados, seria interessante elaborar uma curta-metragem com as crianças. Ao terminar a curta-metragem, esta seria apresentada a todo o grupo, à equipa educativa, como também aos encarregados de educação. Apesar de não ter sido possível realizar essa atividade, ficará um projeto guardado para o futuro. Através do estudo, compreendemos as potencialidades do audiovisual em relação à LI e como esta é crucial para o desenvolvimento-aprendizagem da criança.

3.3. Reflexão geral da prática e intervenção supervisionada

3.3.1. Contexto educativo: Creche

A criança, ao entrar na Creche, inicia uma etapa de extrema importância da sua vida, pois implica a saída do conforto familiar para se inserir na sociedade, criando mais laços e relações. É uma etapa na qual predominam o medo, o desconhecido, a insegurança e até a ansiedade, exigindo assim um enorme esforço de adaptação de todos os intervenientes da ação (Filho & Sousa, 2008, citados por, Martins, 2016), tanto as crianças como os adultos, sejam pais ou equipa educativa.

A intervenção em Creche foi um grande desafio, uma grande descoberta e, sobretudo, uma grande ajuda para compreender que somos capazes de concretizar o que tínhamos planeado. Inicialmente, tivemos algumas preocupações, pois nunca tínhamos contactado com um grupo de crianças tão novas e muito menos idealizado e implementado atividades para este contexto. Tal como nós, adultos, as crianças também necessitam de novos desafios e de novos estímulos e, por este motivo, tentámos fornecer ao grupo de crianças novas

experiências, novas texturas e novas brincadeiras. A inovação é fulcral bem como a utilização de novos estímulos em salas de Creche para que as crianças possam vivenciar e explorar novas experiências e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Não só temos de acreditar nas aptidões que os bebés têm, como também “acreditar na complexidade da capacidade expressiva das/os pequenas/os” (Gobbi & Pinazza, 2014, citados por Prado & Anselmo, 2020, p. 7).

As experiências sensoriais foram a nossa grande aposta. Em cada atividade, tentámos explorar da melhor maneira a dimensão sensorial das crianças, a vários níveis, tanto nas nossas intervenções, como a par. Segundo Post e Hohmann (2003), as crianças iniciam a sua compreensão do mundo através de explorações sensoriais. Esta ideia também é defendida por Serrano (2016), quando refere que a criança ainda na barriga da mãe está ligada às sensações, isto é, aos sentidos e quando nascem, os estímulos sensoriais aumentam (citado por Roldão, 2019).

O facto de termos uma boa relação com o par pedagógico ajudou imenso na idealização e implementação das atividades, conseguindo manter uma linha condutora entre tudo o que foi feito. Criou-se, igualmente, uma boa ligação com a educadora cooperante como também com as assistentes operacionais. Aprendemos imenso com toda a equipa educativa e percebemos como queremos ser no futuro a nível profissional: atentas, criativas, assertivas, mas carinhosas e brincalhonas, pois, tal como afirmam Portugal, Carvalho e Bento (2016), “as crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente” (p. 8). Para além de uma boa harmonia dentro da sala de atividades, existiram também boas relações, várias oportunidades de aprendizagem e vários estímulos, todos eles realizados sempre com uma boa organização.

O espaço educativo tinha poucos materiais expostos, nomeadamente, brinquedos, jogos e, sobretudo, livros, e os que estavam disponíveis na sala de atividades não eram adaptados à faixa etária e acabavam estragados e rasgados. É necessário que sejam introduzidos livros desde muito cedo pois, tal como assinalam Mendes e Velosa (2016), as especificidades e potencialidades da literatura infantil contribuem para “o desenvolvimento cognitivo, psicológico, socioafetivo e emocional da criança” (p. 119), algo que é explorado pela educadora na hora do conto.

Consideramos que é muito importante apostar em variados materiais pedagógicos, não com o intuito de encher a sala, mas para que as crianças tenham mais objetos para explorar e para brincarem de forma livre (sempre adequados à faixa etária). Não obstante, e como já foi mencionado anteriormente neste relatório, a sala de atividades também não pode

estar cheia de móveis, objetos, nem demasiados estímulos, porque poderá prejudicar a criança dificultando a livre circulação dentro da sala como também poderá perturbar a concentração da mesma (Portugal, Carvalho & Bento, 2016). As salas de Creche necessitam de ser amplas (Zabalza, 1998), de modo que as crianças circulem e explorem livremente sem correrem riscos e consideramos que a sala deve sofrer alterações ao longo do desenvolvimento do grupo. Porém, o grupo deverá acompanhar essa mudança uma vez que o espaço educativo deverá ser um local em que a criança se sinta segura e num ambiente familiar, isto é, as crianças deverão ser “envolvidas nos processos de mudança, seja através da identificação dos seus interesses, no diálogo acerca das mudanças e na própria mudança de objetos de uns locais para outros” (Portugal, Carvalho & Bento, p. 24).

Na sala 1B, as rotinas são uma grande preocupação e prioridade, algo que era bastante notório de semana para semana, pois estas são fundamentais nos primeiros anos de vida para que a criança comece a ser autónoma. Portanto, as rotinas são indispensáveis para crianças em idade de Creche, pois assim há uma

melhor organização e funcionamento, tanto da instituição em si, como da sala até porque são justamente as rotinas que oferecem segurança, autonomia e estabilidade às crianças, e auxiliam cada criança a ter tempo para escutar e ser escutada, respeitando o seu tempo e o do grupo (Ruiz, 2011, p. 12).

Além da educadora, as assistentes operacionais também são elementos fundamentais para as rotinas das crianças, como por exemplo nos cuidados de higiene, nomeadamente, na muda da fralda; o cuidado com as horas das refeições; o questionar se querem beber água (o que é essencial, sobretudo em alturas do ano com temperaturas elevadas, como era o caso); a hora das atividades e toda a sua organização, a formação do comboio (ajudar a dar a mão ao par e cantar a canção do comboio); entre muitas outras. Assim, e tal como afirma Sarmiento (2016), uma rotina educativa é, intencionalmente, planeada pela educadora e auxiliada pelas técnicas de educação e conhecida pela criança, de forma a promover a autonomia das suas ações e proporcionando a oportunidade de as crianças preverem a sucessão dos variados acontecimentos do dia.

A música e as canções também estão presentes nas rotinas do grupo. Antes de chegarem à sala, na hora do acolhimento, muitas vezes as assistentes operacionais cantavam canções. Já na sala, a comer o lanche da manhã, as assistentes operacionais ou até nós, educadoras estagiárias, cantávamos (enquanto par, cada uma tinha uma lista de canções para, de vez em quando, cantar com as crianças) e alguns acompanhavam ou tinham intervenções individuais. Num dos dias de intervenção, substituímos a hora do conto para cantar algumas canções através dos recursos escolhidos. Além destes momentos, também se cantava todos os dias a canção do bom dia, a canção do comboio, entre outras.

A música é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, Mendes (2018) refere que

estando a música naturalmente presente na vida do ser humano e contribuindo para o desenvolvimento geral da personalidade, ela faz todo o sentido em contexto educativo onde fruir e vivenciar a música acontece em torno de três eixos fundamentais: audição, interpretação e criação. (p. 34)

Enquanto educadora estagiária, tivemos a oportunidade de acompanhar e cooperar na transição do uso das fraldas para o uso do bacio, já na reta de final de estágio, e esta é sem dúvida uma grande mudança no quotidiano das crianças, que nos afeta também a nós, adultos. Para nós, foi essencial acompanhar esta mudança dentro da sala. A educadora cooperante proporcionou-nos variadas oportunidades de realizar certas tarefas, como por exemplo: mudar as fraldas, medir a febre com um termómetro retal, entre outras. Na nossa opinião foi muito importante podermos realizar estas pequenas tarefas, pois a par com a teoria, a prática também é crucial no exercício da profissão de educadora de infância e, além disso, são momentos de extremo cuidado que acabam por aproximar a criança ao adulto (e vice-versa), uma vez que, sempre que surgia a oportunidade, íamos conversando com a criança, brincando e interagindo. Nesta interação, “aquilo que é transmitido vai muito além do que é dito ou feito. Os comportamentos, discursos e olhares transportam uma bagagem emocional que a criança aprende rapidamente a captar” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 26).

Ficámos muito realizados com esta prática em Creche apesar de não termos implementado as atividades do projeto, devido à faixa etária. A educadora deu-nos a oportunidade de observar o comportamento/a reação das crianças na sala da televisão, o que nos levou a concluir que, de facto, a temática do relatório seria complexa para colocar em prática com o grupo. Ainda assim, conseguimos criar momentos que nos pudessem auxiliar e perceber as reações das crianças perante novos estímulos, ligados ao meu tema (mesmo de uma maneira indireta).

Ao todo, criámos quatro atividades: a primeira foi o Cesto dos Tesouros (adaptado às tecnologias e comunicações) a segunda, a terceira e a quarta³⁷ foram as três de brincar heurístico (“As quatro estações”, “Escolhe e brinca” e “Água e sabão”, respetivamente). Separámos as nossas atividades pensadas em duas categorias: exploração livre (a primeira e a terceira) e exploração mais orientada (a segunda e a quarta). A segunda categoria foi a que mais nos deu trabalho e aquela em que tivemos mais dificuldades, mas também foi onde conseguimos evoluir um pouco mais, isto porque as atividades orientadas, tal como o nome

³⁷ Fotos das atividades encontram-se nos anexos, nas páginas 186-189.

indica, carecem de uma orientação maior e, consequentemente, de um diálogo maior com o grupo.

Houve muita diferença entre o brincar heurístico das “Quatro estações” para a atividade “Água e sabão”. Na primeira atividade, exagerámos nas estações e nos materiais, não controlámos bem o tempo de cada criança nas estações, não conseguimos controlar o grupo como esperado e por isso a atividade não correu tão bem (a educadora também detetou estes pontos, mas considerou que no geral a atividade foi bem conseguida). Já na “Água e sabão”, eram cinco estações, mas, com os mesmos materiais, dividimos o grupo pelas cinco estações e mesmo que tivéssemos deixado explorar as crianças à vontade, estas fizeram o que era o principal objetivo: lavar as peças do seu quotidiano com as escovas e esponjas disponíveis, o que nos faz pensar que a primeira atividade seria complexa demais e resolvia-se essa questão havendo menos estações e dividindo melhor o grupo. A partir das reações, percebemos que as crianças gostaram tanto de uma como de outra, ainda assim, foi mais harmonioso para as crianças o desenrolar da atividade “Água e sabão”, pois realçámos ainda o facto de, na atividade “Quatro estações”, haver crianças a chorar porque não queriam estar no tapete e queriam continuar a explorar as estações.

Comparando as outras duas atividades implementadas individualmente, o “Cesto dos tesouros” (adaptado às tecnologias e comunicações) e o brincar heurístico “Escolhe e brinca”, considerámos que ambas tiveram o resultado esperado: muitos sorrisos, muita brincadeira e muita exploração - uma no interior da sala e com objetos não convencionais para um cesto dos tesouros (telefone, telemóvel, teclado de computador, fotografias, *headphones*, entre outros) e outra no espaço exterior, com vários elementos de brincar heurístico (tachos, colheres de pau, pedaços de cortiça, caixas de ovos, alguidares, entre outros). A atividade do cesto dos tesouros, além de ter sido muito positiva, foi também uma surpresa, tendo em conta a exploração feita por parte das crianças em relação aos objetos e pelas brincadeiras que criaram com os mesmos. A atividade “Escolhe e brinca” correu igualmente bem, sobretudo por ter decorrido no espaço exterior. As crianças exploraram os objetos disponíveis como também todo o espaço. O espaço exterior proporciona às crianças um ambiente natural, rico e sensorial que “facilita o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas que no interior não seriam possíveis, fornece um contexto ideal para atividades em grupo em que o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e competências surge através da sua exploração” (Sá, 2016, p. 6).

A observação do grupo foi essencial para o conhecer, de maneira a perceber as necessidades das crianças e assim haver uma melhor preparação para planear e implementar as planificações e, consequentemente, melhor realização das avaliações. A observação é um “processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”

(Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p. 33); por outras palavras, Carlos Neto (2020) afirma que “a observação do brincar é uma competência essencial para perceber nas crianças desejos, a necessidade de experiências e a manifestação da sua motivação intrínseca” (p. 46). Ao desenvolver essas competências de observação, os adultos, tanto os encarregados de educação como os/as educadores (e restante equipa educativa) conhecem melhor a criança em “todas as dimensões do seu desenvolvimento” (Carlos Neto, 2020, p. 47).

As atividades planificadas são muito importantes devido a toda a intencionalidade educativa; porém, as áreas também fazem parte do dia a dia das crianças e têm, igualmente, intenção pedagógica, podendo ressaltar a autonomia que proporcionam à criança e sobretudo, atender às suas vontades, interesses e necessidades (uma vez que são elas a tomar a decisão/ a fazer escolhas para que área irão). Isto é,

Ter oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar, na creche ou no jardim de infância, permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, pp. 12-13)

Para esta prática, elaborámos alguns recursos, podendo dar o exemplo do fantoche e da marioneta. O fantoche foi o recurso de que mais gostámos e que considerámos mais útil para interagir com as crianças. Decidimos brincar com o grupo fora da nossa intervenção, o que resultou muito bem; porém, duas crianças não reagiram bem ao fantoche: ao primeiro contacto, não queriam mexer, mostravam medo e por isso nunca insistimos. Ainda assim, queriam sempre ver de perto e, ao longo da brincadeira com as crianças, a maioria queria tocar e dar festas ao fantoche, perceber as texturas, entre risos, cócegas e alguns diálogos, e todas as crianças começaram a ter reações positivas em relação ao recurso.

É importante reforçar que a educadora cooperante foi um elemento fundamental para a prática, porque além de nos ter ajudado e orientado em alguns aspetos, ensinou-nos muito em relação à prática e mostrou ser um modelo a seguir como educadora de infância. É observadora e atenta, respeita as crianças, ouve-as, é assertiva e brincalhona nos momentos certos e muito criativa e organizada dentro da sala de atividades. Os/As educadores/as devem assumir uma postura de observadores participantes, ativos, carinhosos, que pretendem observar e compreender a criança, orientando a sua ação educativa com base nesse entendimento. Devem apoiar a ação das crianças, ser companheiros de brincadeiras, estar permanentemente atentos e estabelecer cumplicidade (Sarmiento et. al, 2016).

A partir da educadora, os encarregados de educação tinham a oportunidade de ver fotografias das atividades (como também as atividades a par) no momento da implementação

das mesmas, a partir do telemóvel (das redes sociais), e o feedback era sempre positivo. Os encarregados de educação foram elementos muito importantes nas intervenções, não só pelo que foi dito anteriormente, mas também pelo facto de terem aderido ao nosso pedido: trazer uma muda de roupa, roupa e sapatos de praia, uma vez que íamos para o espaço exterior brincar com água. Com o facto de terem aderido ao pedido, a execução e implementação da atividade tornou-se mais fácil e harmoniosa. Pelo que pudemos observar, a educadora tem uma excelente relação com os pais e entra facilmente em contacto com os mesmos. Para que os pais/famílias “se envolvam, é importante criar um ambiente acolhedor, definir um processo de acolhimento centrado nas famílias, partilhar os dados de observação das crianças e encorajá-los a participar” (Portugal, Carvalho & Bento, p. 15).

As assistentes operacionais são uma equipa formidável e a sala 1B não seria a mesma sem o profissionalismo das duas, a par com o excelente trabalho da educadora. As assistentes operacionais foram uma grande ajuda para nós e para o nosso par pedagógico, o que nos facilitou na questão da gestão do tempo e do grupo, por exemplo. Portugal, Carvalho e Bento (2016) afirmam que “é importante que, no seio de um contexto educativo, todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 13).

Tanto a educadora como as assistentes operacionais demonstravam um enorme carinho e afeto por cada criança do grupo. A “afetividade torna-se um fator detentor de um papel fulcral capaz de motivar a comunicação entre a criança e as pessoas com quem convive (Fernandes, 2016, p. 13) e, por isso, as áreas da “sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por serem humanos” (Cury, 2004, citado por Fernandes, 2016, p. 14). Sempre que as crianças precisavam ou pedissem, ou até mesmo sem pedirem, havia espaço e tempo para um abraço de segurança e palavras de conforto. Os/as educadores/as, tal como as assistentes operacionais, têm um papel de grande importância em relação ao desenvolvimento emocional saudável da criança e por isso, tal como afirma Cury (2004), “a afetividade deve estar presente na práxis do educador” (citado por Fernandes, 2016, p. 14).

Os dois últimos dias de estágio foram realizados muito depois da data prevista do final do mesmo, uma vez que era suposto terminarmos nos dias 29 e 30 de junho e só terminámos a 21 e 22 de julho. De um mês para outro, houve evoluções muito significativas: as crianças estavam mais crescidas, mais desenvolvidas, falavam e interagiam mais. O que mais nos surpreendeu foi uma criança com necessidades educativas especiais, que, quando chegámos à instituição, tinha bastantes dificuldades em locomover-se, tinha até medo, mal falava, era das únicas que necessitava sempre de ajuda tanto na hora da refeição, como na hora de beber pelo copo e, passado este tempo, vimos aquela criança a andar atrás dos amigos, a falar mais, a comer e a beber água sozinha. Foi uma grande evolução tanto da

criança em questão, como do restante grupo e ficámos extremamente orgulhosos deste “nosso” grupo.

Em suma, a Creche é um contexto em que as crianças evoluem bastante, de dia para dia, através das explorações, manipulações, experiências e sobretudo através do brincar, pois, tal como afirma Neto (2018), “brincar não é só um direito é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. (...) Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia” (Neto, 2018, p. 9).

3.3.2. Contexto educativo: Jardim de Infância

Considerámos a PISJI uma grande aprendizagem, mas também um grande desafio devido a alguns fatores e a algumas dificuldades sentidas. Os fatores foram encarados como etapas importantes a serem concluídas com o fim de obter uma boa prática e, sobretudo, serem enriquecedores para o estudo.

Deparámo-nos com o facto de não termos conseguido aplicar as atividades da temática do Relatório Final na Creche e, por essa razão, a necessidade de aplicar neste contexto as atividades pensadas, com o intuito de atingir os objetivos. A educadora cooperante não revelou um interesse muito elevado relativamente à temática apresentada e avisou, antecipadamente, que não nos devíamos focar apenas no Relatório Final; tínhamos de ter em consideração os trabalhos das educadoras, tanto as temáticas a abordar na sala de atividades bem como a ação e os métodos utilizados, o trabalho desempenhado pelo par pedagógico e, ainda, conhecer o grupo de crianças, de modo a que a prática educativa fosse ajustada às características, interesses e necessidades das crianças, sendo um grupo grande e heterogéneo.

Deste modo, e para que se assegurassem todos os fatores anteriormente mencionados, o período de observação e cooperação foi de extrema importância, relativamente também ao planeamento das atividades e implementação das mesmas. A observação é um processo contínuo, que necessita de uma ligação entre a teoria e a prática, uma vez que exige a observação da criança em ação, isto é, da criança perante o grupo, as aprendizagens e os contextos. Na pedagogia em participação, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a observação “é contextual, pois não se avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educativo” (p. 49), não obstante, além de observar a criança, é crucial observar o contexto onde está inserida e onde foram proporcionadas as aprendizagens.

A educadora cooperante, num primeiro instante, demonstrou estar um pouco reticente em relação à temática do Relatório Final e, por isso, pediu-nos para explicar como iríamos fazê-lo, quais seriam os objetivos e como seria a abordagem. Apresentámos à educadora o

nosso principal objetivo: inovar dentro da sala de atividades e, deste modo, acompanhar a evolução tecnológica; oferecer conteúdos audiovisuais de qualidade, educativos e pedagógicos e utilizá-los de forma intencional, de forma a integrar, ao contexto, uma dimensão que faz parte do dia a dia das crianças; trabalhar vários elementos como a história/mensagem, as cores, as personagens, entre outros, em função de uma curta/vídeo, tal como se aborda ou interpreta um livro, mas sem nunca substituir o livro físico, isto é, os audiovisuais seriam apenas mais um recurso dentro da sala de atividades e até mais um complemento à LI. A educadora cooperante, perante a explicação apresentada, ao longo da prática, compreendeu e deu a sua opinião em relação ao trabalho. Fez sempre questão de nos autorizar a utilizar a sala do projetor e da tela, para que as crianças tivessem uma experiência de qualidade, perante o estímulo dos audiovisuais. Apesar disso, manteve-se com o pedido de não nos focarmos, nem implementarmos apenas atividades relacionadas com o relatório final.

Devido aos períodos de observação, de intervenção, e também através das vivências, criou-se uma relação harmoniosa entre Educadora Estagiária- criança e vice-versa, pois conseguimos com que o grupo tivesse confiança em nós e era notório que gostavam da nossa presença e das atividades propostas. As relações criadas são cruciais pois “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p. 9). Conhecer o grupo de crianças, os seus interesses e curiosidades ajudaram a complementar também o planeamento das atividades, de maneira a que estas sentissem que as atividades eram elaboradas a pensar nelas e que também ajudaram a planificar. Lilian Katz (1996), citado por Oliveira-Formosinho (2013), lembra-nos que a competência da criança, os seus valores, os seus interesses e as suas necessidades devem ser respeitados (p. 95).

Em relação aos espaços pedagógicos, tal como já foram descritos, estavam bem organizados, tinham muitos estímulos e objetos que as crianças podiam explorar. A sala de atividades (a principal) tinha excelentes recursos, nomeadamente uma grande variedade de jogos adequados às faixas etárias, como também várias áreas bem organizadas. As autoras das OCEPE referem que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26).

A sala era bastante colorida e estimulante com muitos trabalhos feitos pelas crianças, expostos nas várias salas e até nos corredores da instituição. Creio que expor os trabalhos das crianças é um pormenor que faz toda a diferença, pela felicidade que as crianças têm de mostrar o que fizeram, sobretudo aos encarregados de educação. O que está exposto

“constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (Silva et al., 2016, p. 26).

É de realçar ainda o amplo e magnífico espaço exterior, muito explorado pelas crianças, sendo uma das rotinas preferidas pelo grupo. A vida das crianças, na infância, é muito marcada pelas vivências e experiências que decorrem em contacto com a natureza, tal Carlos Neto (2020) afirma.

Tal como foi mencionado anteriormente, foram sentidas algumas dificuldades ao longo do nosso trajeto neste contexto que, no final, se tornaram em aprendizagens. Estavam relacionadas, sobretudo, com a metodologia de trabalho utilizada pela educadora cooperante, certas rotinas da sala de atividades e do grupo e a gestão dos mesmos.

Foi desafiante compreender o Plano De Trabalho Individual (PIT) e a restante metodologia utilizada pela educadora, porque nunca tínhamos trabalhado com o PIT e todo o trabalho teve de ser adaptado ao método, o que ao início parecia que não ia dar certo.

O percurso foi, de facto, bastante exigente, toda a organização relativamente ao método, as horas de certas rotinas que chocavam com as atividades estudadas e pensadas. Realçamos o exemplo da hora da história ser sempre depois do almoço e depois das crianças brincarem no espaço exterior, pois a maior parte das atividades partiam das histórias e no período da manhã só havia a possibilidade de mencionar que a história ia ser lida à tarde, porque não podíamos nem devíamos mudar a rotina da sala de atividades. Não obstante, as crianças vinham muito agitadas da hora do almoço e da brincadeira do espaço exterior e era complicado gerir o grupo de modo a haver silêncio, que é necessário para se ouvir uma história. Era o momento em que reuníamos, sempre, o grande grupo, porque por norma o grupo teria de ser dividido pelos períodos estipulados no PIT. Depois da história contada ou lida, surgia o momento da marcação de presenças, “leitura” do cartaz do dia, mês, ano, entre outros elementos e, por fim, a leitura dos planos indicando as crianças para qual área se devem dirigir no período da tarde.

Segundo a observação feita e confirmando com colegas anteriores, que realizaram a prática com a mesma educadora, o PIT pretendia estimular a autonomia das crianças, objetivo com o qual concordamos e é crucial em EPE, porém as crianças dirigiam-se e brincavam apenas nas áreas do plano, raramente houve atividades implementadas pelas educadoras e quando havia, eram alusivas a épocas festivas e, algumas vezes, não eram escritas no plano. Para que o PIT seja um instrumento adequado, “é de extrema importância que o espaço educativo esteja organizado em áreas bem definidas e esteja apetrechado de materiais didáticos, que facilitam a autonomia e organização das crianças bem como a supervisão e orientação do educador de infância” (Rodrigues, 2018, p. 39). De facto, a sala

de atividades estava impecavelmente bem organizada e as áreas muito bem pensadas, porém, a orientação das educadoras recaía mais nos trabalhos e na área dos jogos, por exemplo.

Consideramos que o PIT é um bom método, porém se temos de ter em atenção as histórias a abordar e as atividades a implementar devido à heterogeneidade das faixas etárias, pensamos que também devia ser feito em relação aos métodos. É de facto uma boa ferramenta para perceber também quais as áreas mais e menos visitadas, de modo a estimular a criança a explorar outros materiais e experiências, contudo aquilo que foi estudado e aprendido no presente curso e até mesmo na licenciatura é planificar atividades diárias, ricas e estimulantes de acordo com as OCEPE, algo que devido ao PIT não acontecia. Daí a grande dificuldade não só para compreender o método, como ainda perceber como “encaixar” as atividades pensadas no método utilizado.

Naquela sala de atividades as crianças tinham acesso a fichas que abordavam alguns conteúdos (matemáticos, por exemplo) e cada um tinha um caderno para fazer atividades escolhidas e escritas pela educadora. Muitas vezes, as crianças no PIT escolhiam ir para a área dos trabalhos, onde podiam fazer fichas, trabalhar no caderno ou fazer algum trabalho alusivo à época, ou seja, escolhiam por vontade própria e por curiosidade, mas muitas outras vezes partia da sugestão da educadora, o que não colhe totalmente a nossa concordância porque a criança deve explorar esses conteúdos sobretudo a partir da curiosidade e não por sugestão.

A educadora cooperante, na entrevista³⁸ relativamente à temática do relatório e que será abordada mais à frente, deu a sua opinião referente ao facto de se fazerem grandes reflexões/diálogos depois de se ouvir ou ver uma história, isto é, considera cansativo para as crianças o facto de se fazer reflexões e tantas interpretações da capa dos livros, por exemplo, pois mencionou que as crianças desta forma perderiam o prazer e o gosto em relação à história e que, desta forma, a fruição se perde. Realçou ainda que a criança tem tempo para fazer reflexões e interpretações mais tarde, ou seja, deu a entender que noutra etapa (1.º ciclo) é que iriam fazê-lo e que aí faziam sentido. Esta opinião, que é válida, deu-nos a entender que a educadora cooperante considera as explorações, reflexões e interpretações abordagens que devem ser elaboradas no 1.º ciclo e que, portanto, não são as abordagens mais certas no JI e, se forem abordadas deveriam ser uma ação rápida e com poucas questões. Concordamos que, de facto, as explorações não devem ser extensas nem exaustivas, para as crianças não perderem a atenção e o interesse, da mesma forma que apresentamos curtas-metragens ou vídeos curtos, em vez de um filme na íntegra. Porém, consideramos que devemos explorar as histórias com as crianças, questionar, perceber e

³⁸ A transcrição da entrevista da educadora cooperante, na íntegra, encontra-se nos anexos nas páginas 171-174.

ouvir a sua opinião. As crianças, nas atividades de reflexão/exploração, sentiam-se ouvidas e queriam sempre falar mais ou responder às questões, algumas vezes tornavam-se mais extensas devido ao facto de criarem até diálogos entre si sobre o que tinham visto. Discordamos ainda com a frase “têm tempo para realizar essas explorações”, porque é importante proporcionar diferentes experiências às crianças, estimular o uso do pensamento crítico no JI e, obviamente, que não é algo que se faça todos os dias ou constantemente, apenas esporadicamente. Na nossa opinião, consideramos que as crianças do JI ao estarem sentadas a fazer fichas ou atividades no caderno torna os seus dias mais cansativos sendo mais uma ação do 1.º ciclo, podendo relatar ainda que, muitas vezes, ao serem castigadas, as crianças iam para os trabalhos. É importante preparar a criança para a escola, porém não faz sentido exigir trabalhos ou castigá-la com os mesmos, podendo até ganhar uma aversão, no sentido em que a criança castigada ia sempre contrariada realizar os trabalhos propostos. É evidente, e tal como já foi referido, que as crianças também escolhiam a área dos trabalhos e tinham curiosidade em escrever, em realizar operações e era muito diferente quando era algo que partia da iniciativa da criança ou por sugestão da educadora. Familiarizar as crianças, em EPE, com práticas normativas de escola básica torna-se sinónimo de escolarização, portanto trata-se, tal como indica Perrenoud (1995), “da socialização precoce para o desempenho do papel de aluno/a” (cit. por Ferreira & Tomás, 2018, p. 78), algo que não é o objetivo da EPE. Com isto, discordamos da ideia de fornecer de forma excessiva à criança fichas ou cadernos com exercícios, a menos que seja do interesse e curiosidade da criança.

Apesar das dificuldades em relação a algumas rotinas, era notório que estas faziam a diferença na vida do grupo, pois as crianças eram bastante autónomas em praticamente todos os momentos do dia. As rotinas ajudam a organizar as experiências diárias, a compreender o processo do dia e, por essas razões, os passos seguintes tornam-se previsíveis o que faz com que seja a base importante para a segurança e, sobretudo, para a autonomia das crianças (Zabalza, 1998).

Tanto em relação ao nosso trabalho, como em relação ao do par pedagógico, os encarregados de educação mostravam interesse sobre o trabalho desenvolvido com o grupo e ainda contámos com a colaboração e participação dos mesmos, no caso do estudo deste relatório final, em relação às respostas dos questionários. A colaboração e apoio das assistentes operacionais foi fundamental para a realização deste trabalho; auxiliavam sempre que era necessário e ainda se preocupavam com o nosso bem-estar, eram muito atenciosas com as crianças e era evidente a relação próxima que tinham.

No que se refere à temática do presente relatório, os audiovisuais foram muito bem aceites pelas crianças, tal como as atividades propostas. As crianças gostavam sobretudo das histórias apresentadas/lidas e ainda mostravam muito interesse quando a história era

apresentada/contada de maneiras diferentes. Obtivemos diálogos muito interessantes, intervenções muito curiosas e não só por parte das crianças mais velhas, como também das mais novas. Tal como declara Cardona (2008) “cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade” (p. 26), deve ser vista como cidadã ativa e a sua capacidade deve ser reconhecida, tendo em consideração o seu desenvolvimento.

4. Entrevistas Semiestruturadas

4.1. Análise e interpretação dos dados das entrevistas

Foram realizadas entrevistas³⁹, na prática em EPE, à educadora cooperante (Ed. C), à educadora de apoio (Ed. A) e ao par pedagógico com o objetivo de conhecer a perspetiva das entrevistadas tanto em relação ao uso do Cinema dentro da sala atividades como à Literatura Infantil. A entrevista ao par pedagógico tem como objetivo verificar se foi e como foi trabalhado o Cinema na licenciatura em outro Instituto Politécnico.

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, realizadas às educadoras de infância e ao par pedagógico, concluímos a partir das respostas que as três entrevistadas consideram que o Cinema (audiovisuais/ tecnologias) tem relevância na educação de infância e que o livro é um recurso que predomina dentro da sala de atividades.

Quanto ao bloco 1 do guião, “Compreender a perspetiva das intervenientes sobre o tema”, ambas as educadoras acreditam que o Cinema é uma ferramenta pedagógica para explorar as áreas das OCEPE, porém, em relação à LI, consideram o livro mais importante. A Ed. C salientou:

os livros estão mais “à mão”, são mais práticos, mais fáceis de utilizar, manuseados tanto pelos adultos como pelas crianças... de facto utiliza-se mais o livro, mas acho que sim, são os dois importantes, mas o livro tem um peso maior.

E a Ed. A, na mesma linha de pensamento, afirmou que: “as crianças hoje em dia estão muito ligadas à internet e por isso têm acesso a tudo e o livro, o objeto, é diferente. Se formos oferecer a Literatura Infantil pelos audiovisuais apenas, perde-se muito, precisamos do livro físico”. Portanto, perante estas respostas e pelos diálogos que aconteceram durante toda a prática, interpretámos que, na opinião das educadoras, o Cinema seria um complemento da LI, sem nunca dispensar o livro dentro do JI.

No Bloco 2, “Inferir a opinião sobre a influência dos audiovisuais na vida das crianças”, as educadoras são da opinião de que o que as crianças veem nos ecrãs as influencia de algum modo, a Ed. A afirmou que “tudo o que as crianças possam observar vai influenciar o seu desenvolvimento”. Concordamos com a resposta dada pela Ed. A, porque era notório em

³⁹ Os guiões e transcrições das entrevistas, encontram-se nos anexos nas páginas 170-180.

relação ao comportamento do grupo, por exemplo, e a maneira como brincavam. Muitas crianças faziam brincadeiras baseadas nos desenhos animados, expressavam-se de acordo com os conteúdos vistos (conteúdos da variante brasileira da Língua Portuguesa), entre outros exemplos.

Relativamente à questão sobre o controlo dos encarregados de educação perante o que as crianças veem, a Ed. C considera que há algum controlo por parte dos encarregados, porém a Ed. A acredita que esse controlo não existe, uma vez que os encarregados de educação *"querem que os filhos estejam ocupados para que também possam desempenhar outras funções"*. Ambas consideram que devia haver mais controlo e acompanhamento. Perante as respostas e o estudo apresentado, concordamos com o facto de ser crucial mais controlo e até mais conhecimento por parte dos encarregados, ou seja, conhecer o que os seus educandos consomem, pois, certamente, será mais benéfico para a criança e consequentemente conseguirão tirar melhor partido do recurso.

No bloco 3 e 4, os objetivos e os critérios, as respostas também foram semelhantes, entre as duas educadoras, nomeadamente a importância da partilha da história e a qualidade do texto, seja ele verbal ou icónico. Ora os objetivos, tanto para os vídeos como para os livros, são simples: em relação aos vídeos *"ofereço outros gostos, proporciono outros conteúdos com outras mensagens e por isso seleciono os vídeos com o objetivo de lhes abrir o leque de opções de conteúdo/ de interesses...mais educativas!"* e em relação aos livros *"É o contacto o escrito, com a funcionalidade da escrita; Selecionar textos de qualidade para aumentar a capacidade de atenção, de imaginação, melhorar a linguagem... e muitos mais."* (Ed. C); *"O objetivo é ter ferramentas diferentes e poder utiliza-las. É importante conhecer tudo! E podemos fazê-lo através dos livros e dos audiovisuais, de acordo com as faixas etárias, para alargar os conhecimentos"* (Ed. A). Concordámos com as respostas dadas e muitos dos objetivos e critérios descritos também fazem parte do nosso projeto, apesar de considerarmos mais, tal como pode ser observado no relatório.

Por último, no bloco 5, dialogou-se sobre a forma de exploração dos recursos, tendo a Ed. C apresentado uma opinião diferente da opinião da Ed. A. A Ed. A apresenta alguns exemplos, tais como: fazer um desenho, fazer perguntas depois da visualização, orientar as crianças de maneira a chegar a atividades do nível da matemática, língua portuguesa, entre outros. Já a Ed. C, apesar de apresentar exemplos parecidos aos que a Ed. A apresentou, tem uma opinião muito vincada no que se refere à exploração das histórias, seja por livros ou por vídeos. A Ed. C, perante as explorações com várias perguntas é da opinião que

acabam por tirar o gosto, aquele prazer do texto/história perde-se se ficarmos a "massacar" as crianças com perguntas sobre a história (...) Há histórias, algumas, que exploro sim, mas normalmente não fico a explorar... podemos depois fazer uma pintura ou assim, mas sem explorar demais, porque eu acho que quando isso

acontece as crianças perdem o gosto pelo texto em si, da poesia, da palavra com a discussão da história... até porque elas vão fazer isso noutras fases da vida, noutros contextos.

Portanto, na opinião da educadora, tal como referimos na reflexão da prática, as explorações das capas e/ou das histórias fazem com que as crianças percam o interesse e até o prazer pela história. Não estamos de acordo com esta opinião, sobretudo pelos resultados obtidos nas atividades. As crianças não perderam o interesse, muito menos o gosto pelas histórias contadas e exploradas, antes pelo contrário. Ainda assim, percebemos que de facto não é aconselhável, nem benéfico para a crianças, alongar muito a exploração e/ou fazer reflexões muito extensas, daí serem utilizadas curtas-metragens, pequenos vídeos e até excertos de filmes, como também se utilizam livros em que as histórias não são longas. Consideramos que as reflexões e explorações são muito importantes para o desenvolvimento-aprendizagem da criança, tal como foi muitas vezes explicado e fomentado ao longo do relatório.

O Bloco 1, do guião da entrevista do par pedagógico, foi diferente para dar a conhecer a sua formação em relação à LI e à Literatura Comparada. Na licenciatura, realizada noutro Instituto Politécnico, a colega somente teve a cadeira de LI, portanto nunca tinha utilizado vídeos/filmes como recursos de atividades. Consideramos que a Literatura Comparada devia ser uma cadeira necessária para a formação dos profissionais de educação, tendo em conta a temática em estudo.

As respostas do par pedagógico vão ao encontro das respostas das educadoras, pois considera que

partir de uma curta-metragem, por exemplo, conseguimos explorar várias áreas como muitas vezes acontece com os livros". Apesar disso, afirma que "a Literatura Infantil tem um peso muito maior no jardim de infância. Porque é muito mais fácil pegar num livro, conhecer uma história do que explorar um vídeo/filme ou curta-metragem (...) os livros são mais fáceis de explorar. (Par pedagógico)

Considera que a implementação de atividades tanto a partir de livros como a partir de vídeos apresentam objetivos comuns: *"a oralidade, a exploração..."* (Par pedagógico). O par pedagógico apesar de não ter tido Literatura Comparada na sua formação, compreendeu bem o propósito do estudo e é de realçar que utilizou, por exemplo, um vídeo do *Youtube* adaptado de um livro de Luísa Ducla Soares na sua prática.

As entrevistas foram realizadas a três entrevistadas diferentes, duas educadoras que trabalham há muito tempo na área e uma estudante prestes a terminar o curso. Verificámos que apresentaram respostas positivas em relação à temática do relatório.

5. Questionários aos Encarregados de Educação

5.1. Análise e interpretação dos dados dos questionários

No dia 7 de fevereiro de 2022, na prática de EPE, foram distribuídos os questionários⁴⁰ aos encarregados de educação pelas assistentes operacionais. O apoio e a ajuda das assistentes operacionais foram indispensáveis, uma vez que seria difícil entregar em mãos a cada encarregado porque saíamos sempre antes dos encarregados chegarem, bem como devido à pandemia.

O questionário teve como objetivo recolher a opinião dos encarregados de educação sobre o tema do presente relatório final. Foram distribuídos 25 questionários dos quais 20 foram respondidos, portanto também é de realçar a participação e compreensão dos pais perante o estudo apresentado.

Perante as respostas, referentes à questão 1, concluímos que dos 20 inquiridos todos veem televisão/desenhos animados com os seus educandos, o que nos leva a pensar que também existe algum controlo sobre o que é visto pelas crianças. Dos 20 inquiridos todos deram exemplos de desenhos animados, séries e filmes, o que resultou de uma vasta lista de conteúdos, de canais da televisão como: *Canal Panda*, *Disney Channel*, *Disney Júnior*, entre outros; e ainda aplicações da *Internet*, tais como: *Youtube* e *Netflix*.

De um modo geral, a maioria dos conteúdos apresentados estão de acordo com a faixa etária das crianças. Num diálogo espontâneo com as crianças, algumas disseram ao que mais gostavam de assistir e, de acordo com os exemplos dos encarregados de educação, muitos estão de acordo, apesar de certos conteúdos não serem mencionados pelas crianças.

Quanto à questão 2, todos os encarregados de educação responderam que consideram importante controlar o que as crianças veem nos ecrãs, o que vai ao encontro da interpretação feita na primeira questão. Grande parte justificou que é importante controlar, pois a partir da *Internet* as crianças têm acesso a tudo, ou seja, a todo o tipo de conteúdo e, muitas vezes, não adequado à faixa etária, entre outras justificações.

Consideramos que é de extrema importância controlar o que as crianças veem, por todos os aspetos apontados pelos encarregados de educação e ainda, pela questão de controlar o tempo que a criança passa em frente do ecrã. É fundamental que a criança expanda os seus horizontes ao nível das experiências, recursos e objetos, porém não devia perder a essência do brincar, do jogar, entre outras atividades.

No que concerne à questão 3, os encarregados de educação evidenciaram aspetos positivos em relação ao Cinema para crianças, sendo a resposta mais frequente a que se refere às mensagens, isto é, se o filme/vídeo transmitir uma boa mensagem, educativa, torna-

⁴⁰ O exemplar do questionário encontra-se nos anexos nas páginas 181-183.

se em algo bom e educativo para a criança. É de realçar que já na questão 3, alguns encarregados reforçaram que o Cinema é mais um recurso pedagógico, que permite reflexões e interpretações das histórias e ainda permite estimular a criatividade e imaginação.

Concordamos com as respostas dadas pelos encarregados de educação. É fundamental que o audiovisual transmita uma boa mensagem para a criança, fazendo com que obtenha aprendizagens significativas a ver e a ouvir a mesma. Os vídeos ou as curtas-metragens também devem evidenciar um discurso verbal de qualidade, ou seja com uma linguagem correta, tal como os livros e as histórias.

A questão sobre se o Cinema pode ser considerado como potencial ferramenta pedagógica, a 3.1, e apesar de muitos pais concordarem que poderá ser de facto uma ferramenta, levou a muitas discrepâncias nas respostas. Verificámos que 13 pessoas em 20 responderam de forma positiva à questão e todas as 13 respostas foram justificadas, por exemplo: *“Sim, porque possibilita o entretenimento, o conhecimento e o desenvolvimento da observação, como também da interpretação e da oralidade”*; *“Transmitem valores importantes e desenvolve-se a oralidade”*, entre outras. Não obstante, nas justificações os encarregados de educação apresentam ainda as condições para que seja um bom recurso: *“Desde que seja com uma mensagem educativa”*; *“Desde que seja adequada à idade”*.

Em relação às respostas negativas são-nos apresentadas 5 em 20, sendo que uma delas não revela justificações e as restantes 4 foram justificadas, com argumentos, por exemplo: *“Não, é apenas uma referência. Não é mais importante que um livro”*; *“Nos tempos de hoje é o que mais se vê, mas há outras formas pedagógicas, como atividades ao ar livre”*, entre outras justificações. Das 20 pessoas inquiridas, 2 não responderam a esta questão.

Ao comparar esta questão com a questão seguinte, a 3.2, 18 encarregados de educação afirmaram que se pode planear atividades a partir de vídeos/filmes, sendo que 2 disseram que não. Portanto, entre as questões 3.1 e 3.2 não há coerência nas respostas, uma vez que na 3.1 só 13 pessoas disseram que o Cinema poderá ser uma potencial ferramenta na EPE e depois 18 afirmam, na questão seguinte, que se podem planear atividades a partir dos recursos. Concluímos que os encarregados de educação não possuem informações suficientes sobre as potencialidades do Cinema, o que justifica certas afirmações negativas referentes aos audiovisuais, como parte integrante da EPE.

Na questão 3.2.1, apesar de ser opcional, obtivemos 14 respostas de exemplos de atividades a partir dos audiovisuais, como por exemplo: fazer desenhos sobre a história, inventar e/ou desenvolver a história, conversar sobre a mensagem da história, fazer jogos, entre outros. Cremos que todos os exemplos de atividades dados são válidos e é de realçar que muitos deles foram colocados em prática no nosso projeto.

Quanto à questão 4, 3 encarregados de educação partilharam que os educandos não pedem para que leiam histórias a partir de livros (ou contem) e 17 partilharam que sim. Na questão 4.1 dão exemplos, tais como: contos infantis, contos da *Disney*, entre outros.

Acreditamos que apesar de quatro crianças não pedirem para que os encarregados de educação leiam histórias a partir de livros, já é muito positivo que dezassete o façam. É fundamental que as crianças contactem com livros e/ou com histórias, pois vão adquirindo cada vez mais o gosto pela LI e ainda realizam aprendizagens perante o ato de ouvir histórias.

Por fim, na questão 5, as 20 respostas foram positivas, portanto os pais consideram o livro um bom recurso na EPE, justificando que: “*Estimula a linguagem, a aprendizagem e imaginação*”; “*Ajuda a concentração, o desenvolvimento e a memória*”; “*É um incentivo para a leitura*”, entre outras respostas. Reconhecemos a importância do livro na vida das crianças, tal como foi demonstrado ao longo do relatório. Todos os encarregados de educação apresentaram justificações pertinentes perante a questão 5.

Em suma, os 20 inquiridos mostraram-se interessados em relação ao tema, havendo respostas muito relevantes e pertinentes. Concluímos, tal como nas entrevistas, que o Cinema é cada vez mais um bom recurso, mas que o livro é indispensável para a vida das crianças em idade de EPE.

Considerações Finais

Ao concluir o percurso nos contextos educativos considerámos que, apesar das dificuldades e de alguns obstáculos, conseguimos sempre melhorar, ao longo tempo, e realizar muitas aprendizagens significativas.

Antes de iniciarmos a PISC, já tínhamos o projeto delineado e, tal como já foi referido anteriormente, não nos foi possível implementar a nossa ideia inicial. Consideramos que devíamos ter tido a oportunidade de implementar e experimentar as atividades do relatório no contexto Creche, para conseguirmos avaliar qual seria o seu impacto, como iriam reagir as crianças e, claro, refletir sobre os resultados que iríamos obter.

Ao iniciar na PISJI, pensámos que não iria ser fácil colocar o projeto em prática, devido ao método utilizado pela educadora, como também à sua opinião inicial referente ao tema. Mais tarde, conseguimos implementar algumas atividades, mas não todas as que estavam no projeto e, por essa razão, optámos por mudar um pouco o rumo do estudo. Inicialmente, o projeto tinha como título provisório *O Cinema como potencial ferramenta pedagógica na Educação de Infância*, tendo como foco principal o Cinema e os audiovisuais, contudo, devido à prática e às atividades apresentadas em EPE moldámos a ideia original e entrelaçámos a Literatura Infantil e o Cinema como fios condutores.

Para iniciar as práticas, a observação dos contextos foi fundamental porque nos possibilitou a recolha dos dados e informações do grupo, de cada criança, dos trabalhos das educadoras, das salas de atividades e das rotinas. É de realçar que no contexto da EPE conseguimos observar as crianças a contactar com as tecnologias, sobretudo no computador através de jogos interativos e ainda observámos as crianças a visualizar histórias no *Youtube*, na hora da história, porém sem exploração ou reflexão sobre as mesmas. Assim, ainda foi mais importante a implementação do projeto, de modo a promover o contacto com vários livros e histórias, curtas-metragens/vídeos com intencionalidade pedagógica e proporcionar vários momentos de aprendizagem. Efetivamente, o “potencial educativo das tecnologias não deve ser ignorado, ainda que seja necessário adotar uma atitude de parcimónia e de reflexão sobre a sua intencionalidade pedagógica, evitando-se períodos de utilização prolongada e sem o acompanhamento dos adultos” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, pp. 25-26).

Apresentámos, em excertos, vários momentos de diálogo com as crianças e até entre as crianças, e enquanto ouvimos e observámos estes momentos, de modo a que as crianças se sintam ouvidas e que as suas ideias e opiniões estão a ser valorizadas e respeitadas, criámos oportunidades que promoviam a participação de todos, de modo a potenciar aprendizagens de qualidade ao grupo.

Além dos diálogos apresentados, é possível analisar o trabalho que foi desenvolvido ao longo da prática através das oportunidades de aprendizagem, descritas e refletidas, as três entrevistas e os questionários realizados aos encarregados de educação. Tanto as entrevistas como os questionários tinham como principal objetivo perceber a perspetiva das entrevistadas e dos inquiridos em relação à temática em estudo. Verificámos que a perspetiva de todos é bastante positiva, portanto, o Cinema e os audiovisuais são potenciais ferramentas pedagógicas e que a LI é cada vez mais valorizada e inserida na rotina das crianças.

No que concerne aos objetivos do projeto, foram alcançados através da participação, implicação e empenho das crianças; a colaboração do par pedagógico, dos ensinamentos e partilhas das educadoras; o auxílio e apoio das assistentes operacionais; e ainda a compreensão e participação dos encarregados de educação. Todos foram fundamentais durante todo o percurso.

Nos dois contextos, os dois grupos eram bastante participativos e mostravam-se sempre entusiasmados em relação às atividades propostas. Na PISJI, o grupo de crianças demonstrava bastante interesse em relação às histórias, pela maneira como eram lidas ou contadas e, sobretudo em relação às curtas-metragens. Para as atividades, e ao longo dos dias de intervenção, proporcionámos um ambiente educativo estimulante, principalmente através dos recursos construídos, rico em experiências que permitiram ao grupo adquirir aprendizagens e refletir sobre as oportunidades de aprendizagem, dentro da sala de atividades e no espaço exterior. A partir desta prática, concluímos que é fundamental que o/a

educador/a, a partir das observações feitas em relação ao grupo, consiga encontrar formas de organizar tanto os tempos de experimentação diversificada, como também os objetos, a sala de atividades, as situações, as vivências e as experiências. Ora, proporcionar tempo pedagógico de qualidade, como também tempos livres, de brincadeira livre, e ainda possibilitar novas oportunidades e experiências (seja em grande ou pequenos grupos ou, até mesmo, entre criança-adulto e criança-criança), tudo isto se torna basilar para formar, e ir formando, as rotinas diárias. Tal como afirma Oliveira- Formosinho (2013), designar as rotinas diárias em EPE é simples: fazer do tempo, tempo de qualidade com experiências educativas estimulantes e ricas, que incluam interações positivas.

As atividades que integram este estudo possibilitaram que o grupo relacionasse o Cinema e a LI, por exemplo, a narrativa audiovisual à história lida. Tanto a partir do Cinema como a partir da LI, abordámos as várias áreas de conteúdo com o intuito de tornar as aprendizagens de qualidade, mas também holísticas. Marchão (2012) defende que para uma intervenção pedagógica de qualidade, o/a educador/a de infância necessita criar uma relação e articulação entre as áreas de conteúdo, de maneira a que a dinâmica curricular seja “interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender” (p. 37). Assim, o/a educador/a tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios; planejar oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas; apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só e diferenciar o processo de aprendizagem.

Ainda relativamente às atividades, a partir da LI e do Cinema, foram transmitidos valores como a amizade, o respeito, a aceitação da diferença e a partilha. Ao refletir sobre os valores, as crianças falavam em situações do dia a dia, principalmente de resolução de conflitos e, pelo que observávamos, muitas vezes conseguiam resolvê-los. De acordo com a Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE, a maneira como a criança se relaciona consigo própria e com os outros, faz parte de um “processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33).

Nas OCEPE as autoras referem que é na educação de infância que se inicia o gosto e o interesse tanto pelo livro, como pela palavra (Silva et al., 2016) e nós acreditamos que, na atualidade, o interesse pelos audiovisuais também se pode iniciar na educação de infância. O interesse de ver, ouvir, brincar e aprender através das tecnologias. Tal como afirmam Cardoso, Pinto e Soares, (2019), as curtas-metragens, o Cinema e os audiovisuais, tornaram-se num agente de apoio à aprendizagem.

O projeto Elmer, desenvolvido durante as atividades da PISJI, emergiu da leitura de cinco livros da coleção de David McKee e da visualização de um vídeo, cuja história é adaptada de um livro da mesma coleção. Considerámos a partir da reflexão feita no final do projeto, que o conjunto de atividades apresentadas, que partiram dos cinco livros e de um vídeo, podiam perfeitamente surgir a partir de um livro e de cinco vídeos. Com esta afirmação, sublinhamos que além de ser necessário inovar nos estímulos oferecidos em educação de infância, também é preciso acompanhar a evolução da sociedade e, neste caso, a evolução das tecnologias e dos recursos audiovisuais, sem nunca esquecer o livro.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20qualitativa%20em%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2019). *A convenção sobre os direitos das crianças*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Balça, A. & Pires, M. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil- Formação de Leitores*. Santillana.
- Barbosa, A. (2012). A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: Estudo de Caso. [Relatório Final, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>
- Bento, G., & Portugal, MGCDC (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando as práticas pedagógicas na educação da infância. *Revista Iberoamericana de Educación* . v. 72, 85-104.
- <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174866/V.72%20p%2085-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Bittencourt, R. (2017). *O Cinema como um Recurso Pedagógico na Escola: O Público Infantil*, 14(1). <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1400/671>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bona, R. (2008). *Os Problemas Sociais Representados Na Linguagem Do Cinema Infantil E Sua Importância Para A Educação Básica*, 1-18.

<https://docplayer.com.br/8354597-Os-problemas-sociais-representados-na-linguagem-do-Cinema-infantil-e-sua-importancia-para-a-educacao-basica.html>

Cardona, M. J. (2005). *Infância e educação - investigação e práticas*. GEDEI (com o apoio da Porto Editora).

Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas*. Vol VIII, Nº1, 13-34.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educação%20pré-escolar.pdf>

Cardoso, C. (2013). O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas. [Relatório Final, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Cardoso, L. (2016). *Literatura e Cinema*. Vergílio Ferreira e O Espaço do Indizível. Lisboa: Edições 70.

Cardoso, T., Pinto, J. & Soares, A. (2019). Digicom 2019 – 3rd International Conference on Design and Digital Communication. *Cinema and education: what relationship in the internet age?*, IPCA - Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal, pp. 265- 274. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/13415/4/DIGICOM2019-Proceedings.pdf>

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.

Condinho, M. (2018). *O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição Entre as Rotinas Diárias na Educação de Infância*. [Relatório Final Escolar Superior de Educação de Setúbal]. Instituto Politécnico de Setúbal.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25519/1/VERSÃO%20FINAL.pdf>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Dalvi, M. A., Quadros, M. C. D., & Silva, K. A. D. A. M. (2016). A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 29-64.
- Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2011). A Creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. In *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. 2. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61923/2/87060.pdf>
- Díaz, V. & Solís, C. (2017). *Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney*, n.º 23, 37 - 55.
<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n23/2011-0324-recs-23-00037.pdf>
- Diogo, A. (1994). *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*. Porto Editora.
- Direção-Geral de Educação. (2013). Plano Nacional de Cinema.
<https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-Cinema>
- Debus, E. & Balsan, S. (2016). *Os recursos para contar histórias... Das tramas que o entretecem*. In Girotto, C. & Souza, R. (2016). *Literatura e Educação Infantil*. Mercado das Letras.
- Fantin, M. (2009). Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Educação & Realidade*, 34 (2), 205-223.
<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054013.pdf>
- Fernandes, M. (2016). *Competências pessoais e sociais em contexto Pré-Escolar*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ISEC.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19121/1/Relatorio%20final%20Margarida%20Fernandes.pdf>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas: "Does preschool make a difference?" Educational policies in early childhood education and pedagogical practices. *Revista*

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Garcia, D. (2010) *O Cinema inovação pedagógica na escola*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1995/Garcia_Dirce_Adriana_Sasso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ghizani, J. V., & de Andrade Bonfim, L. M. G. (2019). A importância da literatura infantil na formação do leitor crítico. *Caderno Intersaberes*, 8(16).
<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1274>
- Giotto, C. & Souza, R. (2016). *Literatura e Educação Infantil*. Mercado das Letras.
- Gomes, A. (1973). *O Cinema como instrumento didático: Ensinar através da imagem*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2017). Educar para a cidadania em educação pré-escolar: OCEPE, guiões e. Em V. M. Pires, et al. II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas (pp. 689-698). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22104/1/HH_AM%2c%202018%2c%20%20incte17_atas.pdf
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kalinowski, A. (2016). *Crianças, Professores E Filmes: Educação Infantil E Cinema* [Dissertação, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Brasil]. Repositório Univates.
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1562/1/2016AndressaCostadeSouzaKalinowski.pdf>
- Lemos, Â. 2017. Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 5-10.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22352/1/Um%20olhar%20sobre%20as%20OCEPE%20-%20pp.%205-10.pdf>

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25–34. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/87>
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32 (32), pp. 47-58. <http://hdl.handle.net/10437/7399>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, cidadania e igualdade de oportunidades: olhares sobre a educação de infância. *Aprender*. (36). Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. 72-85. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14192/1/Marchão%20&%20Henriques,%202015%20Aprender.pdf>
- Marchão, A., & Portugal, G. (2014). No Jardim de Infância e na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico. *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional*, 93-104. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10109/1/Amélia%20Marchão%20Ebook%20Pensamento%20Crítico%20Aveiro%202014-2.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, H. (2004). *Metodologia Qualitativa de Pesquisa*. Educação e Pesquisa, Volume 30, n. 02, pp.289-300. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira R., Rodrigues, A., Pereira, S. (2009). *Despertar para Ciência- Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Martins, Marta (2016). *A Importância do Desenvolvimento da Autonomia na Educação Pré-Escolar como Fator de Sucesso à Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório final da prática de ensino supervisionada- Provas destinadas à obtenção do

grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo]. Lisboa: ISEC.
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20215/2/Relat%C3%B3rio%20Final](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20215/2/Relat%C3%B3rio%20Final%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada.pdf)

[%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20215/2/Relat%C3%B3rio%20Final%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada.pdf)

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Mendes, T. (2015). *Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora*, 17(35), 140-150.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14307/1/textura%20Brasil.pdf>

Mendes, T. & Velosa, M. (2016). *Literatura para A Infância No Jardim De Infância: Contributos Para O Desenvolvimento Da Criança Em Idade Pré-Escolar*, 27(2), 115-132.
https://www.researchgate.net/publication/306270383_Literatura_para_a_infancia_no_jardim_de_infancia_contributos_para_o_developolvimento_da_crianca_em_idade_p_re-escolar

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des) encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_CD.pdf

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Mota, A. (2011). *Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1196/1/Televisao%20no%20Jardim%20de%20Infancia.pdf>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nevala, T. (2019). *Explore. Experience. Produce. Handbook For Film Education*. Erweko Oy, Oulu. ISBN: 978-952-7094-31-0 (pdf). https://www.elokuvaviikko.fi/wp-content/uploads/2021/09/Handbook-for-Film-Education_WEB_Final.pdf

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos*

- curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação (pp. 26-60). Porto Editora.
- Parry, B. (2013). *Children, Film and Literacy*. Palgrave-Macmillan. DOI: [10.1057/9781137294333](https://doi.org/10.1057/9781137294333)
- Penteado, Costa & Rodrigues. (2018) *Imaginários no Cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes*, v.27, n.2, p.381-397.
<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v27n2/1984-0470-sausoc-27-02-381.pdf>
- Porto, S. M. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Aprender*, (38), 40–54.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19>
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)/ Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)
<https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação* v.4, n. 1, 56-65.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>
- Prado, P., Anselmo, V. (2020). “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP, v. 46, 1-21.
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e214189.pdf>
- Ramos, A. M., & Navas, D. (2021). Contar várias histórias ao mesmo tempo: para uma teoria do livro-álbum com narrativas paralelas .*Acta Scientiarum. Language and Culture*, 43(1), e57404.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/57404>
- Rocha, M., Thomaz, C. & Mattos, M. (2015). *Gênero e sexualidade na sala de aula: o uso do Cinema como recurso pedagógico*, 6(17), 219-246.
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/755/697>
- Rodrigues, J. (2018). *Plano individual de trabalho (PIT) : um instrumento de Avaliação em Participação*. [Relatório Final, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de

- Sousa, F. (2018). *O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: O caso das OCEPE*, *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44.
https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4826/1/TC_OCEPE.pdf
- Souza, G. (2017). A Literatura Infantil em outras mídias: um importante recurso pedagógico no incentivo à leitura. *A Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC*. 3154-3172.
https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522197230.pdf
- Ventura, C., & Simões, A. (2015) *Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica*. Atas do II Encontro De Mestrados Em Educação Da Escola Superior De Educação de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4596/1/Ventura_Simoes.pdf
- Walter, F. (2015). O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças, 26(3), 185-204.
<https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0185.pdf>
- Zabalza, M. (1998) Trad. Beatriz Afonso Neves. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre.

Referências Legislativa

- Despacho n.º 65/2022. Finanças, Cultura e Educação - Gabinetes do Ministro de Estado e das Finanças e dos Secretários de Estado do Cinema, Audiovisual e Media e Adjunto e da Educação.
- Circular n.º 17, de 10 de outubro – DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- Portaria n.º 262/2011, Art.º 3 e 4.º. Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

Anexos

Anexo A: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Creche

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO⁴¹

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo: _____

Diretor Pedagógico: _____

Data: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor assinale com X no correspondente).

a) Público

Ministério da Educação _____

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social _____

Outros _____

b) Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) _____

Particular e Cooperativo _____

Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz _____

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo _____

Edifício adaptado _____

⁴¹ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

E.B.I. (Escola Básica Integrada) _____

Outros _____

3. São os únicos locatários/arrendatários?

Sim _____

Não _____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

4 -5 meses	6-7 meses	8-9 meses	10-11 meses	1-2 anos	3-4 anos	5-6 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas à data? _____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? _____

8. Quantas salas de atividades existem na instituição? _____

9. Quantas salas existem para cada valência? _____

10. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

11. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos _____

Grupos Homogéneos _____

12. Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: _____

Hora de encerramento: _____

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual o horário do almoço? _____

Quem presta esse serviço? _____

Pessoal

13. Organograma do estabelecimento:

14. Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

15. Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

16. Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula ____

Pontual ____

Frequente ____

Festas ____

Reuniões ____

Atividades e/ou projetos ____

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

17. Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio

Sim ____

Não ____

Outros técnicos

Sim ____

Não ____

Quais? _____

Financiamento

18. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).

19. Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única: _____

20. Outras fontes de financiamento:

Autarquias: _____ montante: _____

Projetos: _____ montante: _____

Outros: _____ montante: _____

Comunidade Local

21. Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana _____

Área suburbana _____

Área rural _____

22. Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos: _____

23. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim _____

Não _____

Se sim, quantas? _____

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

24. Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português?

25. Qual a proveniência dessas crianças?

26. Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

27. Observações

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES⁴²

Sala: _____

Educadora de Infância titular: _____

Faixa etária das crianças: _____

Data: _____

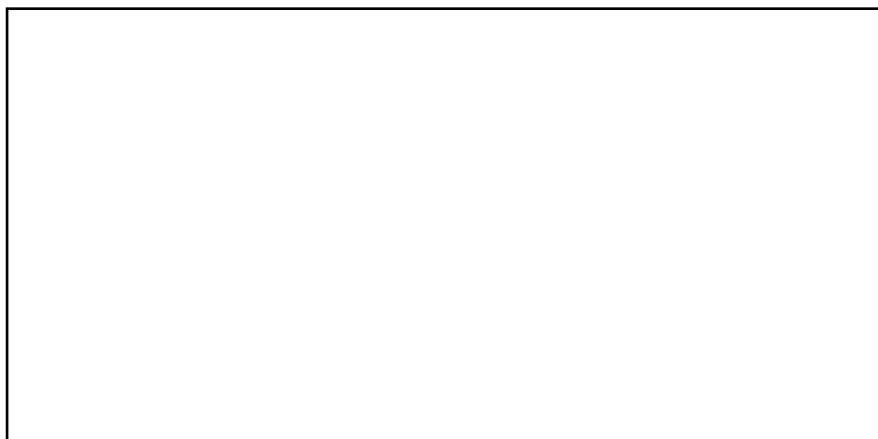
O Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m^2 .

2. Áreas em que está organizada e designação.

3. Organização do espaço/sala:

- 3.1. Planta da sala



⁴² Ficha adaptada do Manual

DQP Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Obs: Se possível inclua fotografias.

3.1.1. Materiais disponíveis na sala.

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;

☐ Vestiários;

☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;

☐ Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 Sanitários para crianças

6.1.2 Dormitório(s)

6.1.3 Cozinha

6.1.4 Refeitório

6.1.5 Sala de professores e casa de banho para adultos

6.1.6 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

6.1.7 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

6.1.8 Secretaria

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

1.3 Qual a área do espaço exterior em m^2 ?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

- ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
- ☐ Arrecadação exterior
- ☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- ☐ Jardim/Horta

Outros?Quais?

2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Características gerais do Contexto Educativo

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado mas em bom estado ☐

Obs: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

Obs: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

3.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais: _____.

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

FICHA DO/A EDUCADOR /A DE INFÂNCIA⁴³

Nome: _____

Idade: _____

Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura Na área de _____

☐ Complemento formação Na área de _____

☐ Curso de especialização

☐ Mestrado Na área de _____

☐ Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Anos de serviço: _____

d) Anos de serviço neste estabelecimento: _____

e) Anos de serviço em creche: _____

1. FINALIDADES E OBJETIVOS

a) Na sua opinião, quais são as principais finalidades da creche?

R:

⁴³ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

b) Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Têm algum tipo de apoio? Se sim, qual?

R:

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Que referenciais ou modelos pedagógicos utiliza para desenvolver essas experiências de aprendizagem?

R:

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

R:

b) Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

R:

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

Planeamento:

Desenvolvimento:

Documentação:

Monitorização:

Avaliação:

b) Qual o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

R:

c) Quais os critérios que utiliza na realização da planificação?

R:

d) Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

R:

5. PESSOAL

a) Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

R:

b) Considera adequada a formação inicial dos adultos?

R:

c) O estabelecimento dá apoio à formação contínua do pessoal? De que forma?

R:

d) Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

R:

6. ESPAÇOS

a) Considera o ambiente educativo adequado para o grupo de crianças?

R:

b) Gostaria de o melhorar? Como?

R:

c) Acha que o espaço está devidamente preparado para crianças com NEE?

R:

7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

R:

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe, de género, de língua materna, éticas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outros?

R:

b) O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

R:

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

a) Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

R:

b) Quais são as relações que se estabelecem entre a creche e as famílias? E entre a creche e a comunidade?

R:

c) Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

R:

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

O que é feito no estabelecimento para garantir a qualidade?

R:

Gostaria de acrescentar mais alguma nota que considere relevante relativamente a este contexto educativo?

R:

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Anexo B: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Jardim de Infância

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO⁴⁴

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Coordenador/ diretor do estabelecimento educativo: _____

Diretor Pedagógico: _____

Data: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor, assinale com X no correspondente).

Público

b) Ministério da Educação _____

c) Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social _____

Outros _____

Privado

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) _____

Particular e Cooperativo _____

Outros _____

Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz _____

⁴⁴ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Edifício integrado na escola do 1.º ciclo _____

Edifício adaptado _____

E.B.I. (Escola Básica Integrada) _____

Outros _____

São os únicos locatários/arrendatários?

Sim _____

Não _____

Se não são, diga quem são os outros _____

Crianças

Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a instituição?

3-4 anos	5-6 anos

Qual o número total de crianças inscritas à data? _____

Quantas crianças existem em lista de espera? _____

Quantas crianças estão realmente a frequentar a instituição? _____

Quantas salas de atividades existem na instituição? _____

Quantas salas existem para cada valência? _____

Qual a lotação máxima de cada sala? _____

Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos Heterogéneos _____

Grupos Homogéneos _____

Horário do estabelecimento:

Hora de abertura: _____ Hora de encerramento: _____

Qual a duração da componente letiva?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã: _____

Tarde: _____

Qual o horário do almoço? _____

Quem presta esse serviço? _____

Organograma do estabelecimento:

Horários das pessoas que trabalham na instituição:

Nomes	Categorias	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

Qual o rácio adulto/criança na instituição?

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/criança

Qual o grau de participação da família na instituição?

Nula ____

Pontual ____

Frequente ____

Festas ____

Reuniões ____

Atividades e/ou projetos ____

Se a família participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

Existe pessoal de apoio?

Educador de apoio

Sim ____

Não ____

Outros técnicos

Sim ____

Não ____

Quais? _____

Financiamento

Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (Incluindo todas as despesas).

Contribuição financeira dos pais

Mensalidade única: _____

Outras fontes de financiamento:

Autarquias: _____ montante: _____

Projetos: _____ montante: _____

Outros: _____ montante: _____

Comunidade Local

Qual a localização geográfica da instituição?

Área urbana _____

Área suburbana _____

Área rural _____

Indique o número de famílias das crianças que frequentam a instituição que se incluem nos diferentes grupos socioeconômicos: _____

Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim _____

Não _____

Se sim, quantas? _____

Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico? _____

Qual o número de crianças cuja língua materna não é o português? _____

Qual a proveniência dessas crianças? _____

Qual o número de crianças de minorias étnicas? _____

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES EM JARDIM DE INFÂNCIA⁴⁵

Sala: _____

Educadora de Infância titular: _____

Faixa etária das crianças: _____

Data: _____

O Espaço Interior

4. Dimensões do espaço em m^2 .
5. Áreas em que está organizada e designação.

⁴⁵ Ficha adaptada do Manual DQP

Bertram, T., Pascoal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

6. Organização do espaço/sala:
- 6.1. Planta da sala



Obs: Se possível inclua fotografias.

- 6.1.1. Materiais disponíveis na sala.

3.2 Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Assinale com um X os itens disponibilizados na instituição.

- ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança;
- ☐ Vestiários;
- ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas;
- ☐ Placares/Expositores;

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

6.1 Sanitários para crianças

6.1.2 Cozinha

6.1.3 Refeitório

6.1.4 Sala de professores e casa de banho para adultos

6.1.5 Sala destinada aos pais (e à comunidade)

6.1.6 Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

6.1.7 Secretaria

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

1.1 Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

1.2 Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

1.3 Qual a área do espaço exterior em m^2 ?

Área coberta _____. Descoberta _____

2. Assinale com um X os materiais de que dispõe o espaço exterior.

☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)

☐ Arrecadação exterior

☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços

☐ Caixa de areia

☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

☐ Jardim/Horta

Outros?Quais?

2.1 Considera os materiais suficientes?

☐ Sim

☐ Não

Porquê?

Características gerais do Contexto Educativo

6. Estado de conservação do equipamento e do material.

1.1 Novo ☐

1.2 Velho ☐

1.3 Usado mas em bom estado ☐

7. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

8. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

8.1 Medidas preventivas (Covid-19) das crianças e do pessoal:

9. Medidas de segurança do equipamento:

10. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais:

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

ANEXO C: GUIÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (EPE)

Tema: A Literatura Infantil e o Cinema: ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância;

Entrevistadas: Educadora Cooperante, Educadora de Apoio e Par pedagógico;

Contexto: Educação Pré-Escolar;

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva das educadoras de infância e do par pedagógico em relação ao uso do Cinema dentro da sala de atividades e em relação à Literatura Infantil;

Perceber se foi e como foi trabalhado o Cinema na licenciatura do par pedagógico, tendo em conta que concluiu a licenciatura noutro Instituto Politécnico.

Detalhes: Solicitar às entrevistadas a autorização para realizar a gravação do áudio das entrevistas, com a possibilidade de transcrever as respostas mais tarde.

Guião da Entrevista às Educadoras de Infância

Objetivos Específicos	Formação de Questões	Observações
<u>Bloco 1</u> Compreender a perspetiva das intervenientes sobre o tema	• Acredita que o Cinema tem alguma relevância dentro da sala de atividades? Porquê? • Considera-o como recurso ou ferramenta pedagógica para explorar as diferentes áreas das OCEPE? Porquê? • Considera que tanto a Literatura Infantil como o Cinema podem ser recursos pedagógicos com igual importância no JI? De que modo?	• Comparar as ideias das duas educadoras
<u>Bloco 2</u> Inferir a opinião sobre a influência dos audiovisuais na vida das crianças	• Em geral, considera que aquilo a que as crianças assistem nos ecrãs as influencia de algum modo? Pode exemplificar?	

	• Considera que os encarregados de educação das crianças da sua sala de atividades controlam o que as crianças veem? Como tem acesso a essa informação? Se sim, porque julga que o fazem? Se não, considera que o deveriam fazer? Porquê?	
<u>Bloco 3</u> Perceber quais os objetivos a atingir quando utilizam o Cinema ou o livro, dentro da sala de atividades	• Quando dá a oportunidade às crianças de visualizarem um vídeo/filme, quais são os principais objetivos? • Quando lê/conta uma história, quais são os principais objetivos?	• Ao entrevistar a educadora de apoio questionar relativamente àquilo que fazia quando era educadora titular • A segunda questão aplica-se à educadora de apoio, uma vez que teve a oportunidade de ouvir uma história contada pela mesma
<u>Bloco 4</u> Conhecer os critérios na escolha dos recursos	• Quais são os critérios para a escolha de um vídeo? • Quais os critérios para a escolha dos livros e histórias?	• Educadora de apoio: Quais seriam os seus critérios para escolher um vídeo para visualizar na sala de atividades?
<u>Bloco 5</u> Perceber como exploram os recursos	• Como explora os vídeos? • Como explora os livros? • Explora vídeos a partir de livros e vice-versa? • Poderia dar exemplos de possíveis atividades através do Cinema e dos livros?	• Como exploraria os vídeos?

Guião de Entrevista ao Par Pedagógico

Objetivos Específicos	Formação de Questões	Observações
<u>Bloco 1</u> Conhecer a formação do par pedagógico em relação à Literatura Infantil e à Literatura Comparada (LEB)	• Durante a licenciatura, teve unidades curriculares que abordassem a Literatura Comparada, o Cinema, e a Literatura Infantil? • Se sim, o que considerou mais importante? • Antes de ingressar no mestrado no Instituto Politécnico de Portalegre, já tinha utilizado vídeos/filmes como recursos para atividades? Se sim, em que circunstâncias e com que objetivos?	• Comparar com a formação da LEB do IPP??;
<u>Bloco 2</u> Inferir a opinião sobre a influência dos audiovisuais na vida das crianças	• Em geral, considera que aquilo a que as crianças assistem nos ecrãs as influencia de algum modo? Pode exemplificar? • Considera que é necessário que os encarregados de educação controlem o que as crianças assistem? Porquê?	
<u>Bloco 3</u> Compreender a perspetiva das intervenientes sobre o tema	• Acredita que o Cinema tem alguma relevância dentro da sala de atividades? Porquê? • Considera-o como recurso ou ferramenta pedagógica para explorar as diferentes áreas das OCEPE?	

	• Considera que tanto a Literatura Infantil como o Cinema podem ser recursos pedagógicos com igual importância no JI? De que modo?	
<u>Bloco 4</u> Perceber quais os objetivos a atingir quando planeia atividades com recurso ao Cinema e aos livros	• Ao planear atividades a partir do Cinema e dos livros quais são os seus principais objetivos?	
<u>Bloco 5</u> Conhecer os critérios na escolha dos recursos	• Quais são os critérios para a escolha de um vídeo? • Quais os critérios para a escolha dos livros e histórias?	
<u>Bloco 6</u> Perceber como exploram os recursos	• Como explora os vídeos? • Como explora os livros? • Alguma vez explorou vídeos a partir de livros e vice-versa? • Poderia dar exemplos de possíveis atividades através do Cinema e dos livros?	

Anexo D: Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas (EPE)

Educadora Cooperante

Bloco 1

- **Acredita que o Cinema tem alguma relevância dentro da sala de atividades? Porquê?**

Eu acho que sim, pelo menos para que as crianças possam ter exemplos de outros tipos de filmes...sem ser o que normalmente veem indiscriminadamente, seja no canal panda, entre outros canais. Poucos pais selecionam os conteúdos visualizados pelas crianças. Aqui nós tentamos que as histórias contadas ou vistas, tenham o português correto, que sejam bonitas sob o ponto de vista das imagens e do conteúdo da história... Como temos a possibilidade de ter uma tela grande, visualizamos alguns conteúdos. Quando não tínhamos a tela grande costumava colocar no computador, quando escolhiam a área do computador, tinha um conjunto de histórias para visualizarem.

- **Considera-o como recurso ou ferramenta pedagógica para explorar as diferentes áreas das OCEPE? Porquê?**

Sim, atitudes e comportamentos adequados, exemplos de amizade e simpatia... Sim.

- **Considera que tanto a Literatura Infantil como o Cinema podem ser recursos pedagógicos com igual importância no JI? De que modo?**

Eu acho que sim, embora nós utilizemos mais os livros...Os livros estão mais “à mão”, são mais práticos, mais fáceis de utilizar, manuseados tanto pelos adultos como pelas crianças... De facto utiliza-se mais o livro, mas acho que sim, são os dois importantes, mas o livro tem um peso maior.

Bloco 2

- **Em geral, considera que aquilo a que as crianças assistem nos ecrãs as influencia de algum modo? Pode exemplificar?**

Influencia muito, muito! Muito para além daquilo que deveria influenciar, porque as crianças repetem à exaustão o que veem... os gestos, as frases, nas brincadeiras e muitas vezes é completamente desadequado o tipo de exemplos que veem nos filmes, nos desenhos animados... Infelizmente há coisas completamente absurdas.

- **Considera que os encarregados de educação das crianças da sua sala de atividades controlam o que as crianças veem?**

Eu acho que há pais que controlam, por acaso é uma das coisas que falo com os pais... Perguntar o que os filhos costumam ver e percebi que há crianças que veem sempre a mesma coisa e isso torna-os focados num tipo de brincadeiras, num tipo de opção...

Já tive uma criança que estava obcecada com os Angry Birds e ele só via aquilo, só falava daquilo, só tinha bonecos daqueles... E as crianças acabam por se influenciar umas às outras, porque partilham sobre aquilo que viram. Depois também tive crianças que ao saber o que os outros viam, viam um pouco de tudo para conseguir interagir e falar com todos, conseguiam ter muita imaginação e ter várias brincadeiras...portanto acredito que estar viciado só num conteúdo não seja muito bom e aí os pais poderiam ter mais atenção, oferecer outros vídeos, outros desenhos animados...

Eu sei que há pais que controlam, mas também sei que há os que não controlam de todo. Hoje é cada vez mais fácil colocar um ecrã à frente das crianças, para que sosseguem e por isso não têm grande critério. Claro que os canais também poderiam ter mais atenção aos critérios, tendo em conta que são canais para as crianças...

Em relação aos pais, percebo que dê trabalho acompanhar e perceber o que gostam ou não, o que deviam ver ou não. À partida, é mais fácil confiar no canal...

Há pais que sim, que têm critérios para as visualizações.

Ed. E: Além dos canais televisivos, hoje em dia temos também aplicações como o Youtube e a Netflix... E muitas vezes, sem explicar ou ensinar, as crianças mudam o conteúdo sozinhas...Já sabem utilizar muitas vezes melhor que nós.

Sabem mesmo utilizar melhor que nós e muito de pequeninos são expostos a esse tipo de aplicações... Eu explico aos pais que as crianças, na pequena infância, não têm os olhos desenvolvidos para estarem expostos às radiações dos ecrãs... É fácil para os pais deixar os bebés à frente do Youtube e nós notamos a influencia que isso faz nas crianças ao nível da linguagem e ao nível dos gostos delas, da atenção e a concentração... E do querer da parte que este seja rápido, porque é o que acontece quando eles clicam nos ecrãs, é tudo muito rápido...Aliás, ecrãs, teclados, comandos... Tudo acontece muito rápido diante dos olhos e muitas vezes os adultos não conseguem responder com a mesma velocidade às suas vontades e há aqui problemas por isso...

Bloco 3

- **Quando dá a oportunidade às crianças de visualizarem um vídeo/filme, quais são os principais objetivos?**

Por exemplo, as histórias que seleciono para que possam ver a pares o computador: sejam histórias bonitas; Aquela história que tu contaste A ovelhinha que veio para o jantar, eles viam muito...Deve ter subido imenso as visualizações, porque de facto as crianças viam, começaram a gostar e a pedir para ver mais... O objetivo também é que eles possam usufruir de uma coisa diferente das que costumam ver. Normalmente querem histórias, querem estar no computador, mas querem ver aquilo que costumam ver a partir dos seus gostos... E eu ofereço outros gostos, proporciono outros conteúdos com outras mensagens e por isso seleciono os vídeos com o objetivo de lhes abrir o leque de opções de conteúdo/ de interesses...Mais educativas!

- **Quando lê/conta uma história, quais são os principais objetivos?**

É o contacto o escrito, com a funcionalidade da escrita; Selecionar textos de qualidade para aumentar a capacidade de atenção, de imaginação, melhorar a linguagem... E muitos mais.

Bloco 4

- **Quais são os critérios para a escolha de um vídeo?**

Linguagem adequada, vinculam atitudes e comportamentos adequados...

- **Quais os critérios para a escolha dos livros e histórias?**

Ed. E: A educadora explicou que seria na mesma base da resposta anterior.

Bloco 5

- **Como explora os vídeos?**

Explora-se de várias formas, mas eu acho que tanto com o texto escrito como com os filmes poderá haver uma pergunta ou outra que foque a criança no tema principal, na mensagem, mas não fico muito tempo presa aquilo... eu acho que ficar muito tempo ali a “mastigar a história”, mas porquê? E o que fez ali?...Portanto muitas perguntas acabam por tirar o gosto, aquele prazer do texto/história perde-se se ficarmos a “massacrar” as crianças com perguntas sobre a história. Eu prefiro fazer poucas perguntas, até porque três dias depois, um mês depois, eles podem querer a mesma história e lembram-se da história, mesmo no ano seguinte sem colocar tantas questões e falar tanto sobre a história. Até porque as histórias podem-se repetir... E as crianças lembram-se sempre e gostam. Se elas gostam e lembram-se não será necessário estar a “massacrá-los... Há histórias, algumas, que exploro sim, mas normalmente não fico a explorar... Podemos depois fazer uma pintura ou assim, mas sem explorar demais, porque eu acho que quando isso acontece as crianças

perdem o gosto pelo texto em si, da poesia, da palavra com a discussão da história... Até porque elas vão fazer isso noutras fases da vida, noutros contextos.

- **Como explora os livros?**

Creio que respondi na resposta anterior.

- **Explora vídeos a partir de livros e vice-versa?**

Sim, acontece algumas vezes... Há no Plano Nacional de Leitura. Portanto, ouvir e ver histórias noutros formatos, neste caso em formato de vídeo. É importante que as crianças tenham acesso aos dois formatos.

- **Poderia dar exemplos de possíveis atividades através do Cinema e dos livros?**

Não costumo explorar muito, há quem explore e fazem-no muito bem, mas eu por opção acho que não se deve ir muito além, portanto não se deve fazer mil atividades a partir tanto dos livros como dos vídeos.

Educadora de Apoio

Bloco 1

- **Acredita que o Cinema tem alguma relevância dentro da sala de atividades? Porquê?**

Sim, acredito. Porque podemos chegar a outras coisas que se calhar não chegaríamos, se não tivéssemos os audiovisuais no JI, como por exemplo: os animais selvagens, não os poderíamos conhecer tão bem e é diferente ver em vídeo/Cinema do que ver só em fotografia.

- **Considera-o como recurso ou ferramenta pedagógica para explorar as diferentes áreas das OCEPE? Porquê?**

Sim, anteriormente referi os animais selvagens e portanto estaríamos na área do conhecimento do mundo e foi apenas um exemplo, entre vários que poderia dar.

- **Considera que tanto a Literatura Infantil como o Cinema podem ser recursos pedagógicos com igual importância no JI? De que modo?**

Neste caso, já não considero que seja de igual importância porque a literatura infantil sempre aconteceu no Jardim de Infância. Nem o Jardim de Infância se concebia como JI se não houvesse a literatura infantil. Eu considero que o livro, em si, tem muita importância para as crianças... ou pelo menos tentamos que tenham importância, até porque as crianças hoje em dia estão muito ligadas à internet e por isso têm acesso a tudo e o livro, o objeto, é diferente. Se formos oferecer a literatura infantil pelos audiovisuais apenas, perde-se muito, precisamos do livro físico.

Bloco 2

- **Em geral, considera que aquilo a que as crianças assistem nos ecrãs as influencia de algum modo? Pode exemplificar?**

Sim, claro que influencia. Tudo o que as crianças possam observar vai influenciar o seu desenvolvimento. As crianças que consomem muito os conteúdos do português do Brasil acabam por “apanhar” expressões e até mesmo o sotaque, o que leva a que se expressem com aquelas expressões e sotaques e por isso muitas vezes têm dificuldades na língua materna, neste caso o português de Portugal. A meu ver, nestes casos, influencia de um modo negativo, pois não se expressam com a sua língua materna, mas sim com a língua que estão acostumados a ouvir.

- **Considera que os encarregados de educação das crianças da sua sala de atividades controlam o que as crianças veem?**

... Não. Tenho de dizer que considero que não. Os pais hoje me dia, a grande maioria, querem é que os filhos estejam ocupados para que também possam desempenhar outras funções... e é desde cedo que dão para as mãos tablets e telemóveis e por isso têm acesso a tudo, e muitas vezes os pais desconhecem esses conteúdos que as crianças visualizam. Porque as crianças vão carregando e à medida que vão carregando vão aparecendo conteúdos que os pais não sabem...Devia haver um controlo maior.

- **Se não, considera que o deveriam fazer? Porquê?**

Sim. Resposta na pergunta anterior.

Bloco 3

- **Quando dá a oportunidade às crianças de visualizarem um vídeo/filme, quais são os principais objetivos?**

Depende do vídeo e da sua temática. O objetivo é ter ferramentas diferentes e poder utiliza-las. É importante conhecer tudo! E podemos fazê-lo através dos livros e dos audiovisuais, de acordo com as faixas etárias, para alargar os conhecimentos. E contar histórias ou visualizar uma história através dos audiovisuais, que não precisa ser todos os dias, mas é algo diferente e as crianças gostam, como eu costumo dizer os filmes e os vídeos são o seu dia-a-dia. Também tem muito a ver com o facto de como exploramos antes e depois de visualizarmos um vídeo. Para mim os vídeos são uma ferramenta da LI.

- **Quando lê/conta uma história, quais são os principais objetivos?**

Criar um mundo de fantasia! Tentar passar essa imaginação, essa magia que os livros têm. Depois também é partilhar o que é saber ler, fazer com que percebam que a leitura se faz através dos livros, e não só... é um mundo fantástico que pode ser muito explorado.

Bloco 4

- **Quais são os critérios para a escolha de um vídeo?**

Vários. Tem de ser em português de Portugal; ter em atenção às faixas etárias, perceber se posso mostrar certo conteúdo ou não; coisas muito longas nunca, porque cria cansaço e desmotiva;

- **Quais os critérios para a escolha dos livros e histórias?**

Vários também. Gosto de livros tradicionais, como também gosto dos mais recentes; Conta a imagem/ilustração, como está escrito o texto... o conteúdo e as mensagens da história! Quando digo o que está escrito é por exemplo, se tem palavras muito complicadas para o meu grupo, também podem ser adaptadas. Hoje em dia há LI muito boa.

Bloco 5

- **Como explora os vídeos?**

Podemos pegar em muitas coisas a partir de contar uma história ou de ver uma história em vídeo...podemos explorar de várias maneiras: o mais simples é fazer um desenho daquilo que interessa da história; fazendo perguntas logo a seguir à história e levá-los para onde queremos chegar, portanto às várias áreas, a nível da matemática, da língua portuguesa, entre outras (sim a partir do elementos da história, personagens, entre outros) sim!

- **Como explora os livros?**

Creio que a resposta anterior também responde a esta questão. Dão para explorar da mesma forma.

- **Explora vídeos a partir de livros e vice-versa?**

Sim, já articulei. Há varias formas de contar uma história... agora pegando na questão anterior: eu posso contar de uma maneira, pedir para uma criança recontre uma história para os amigos... muitas vezes a história pode mudar, mas a mensagem permanecer. Mais dos livros para os vídeos do que vice-versa.

- **Poderia dar exemplos de possíveis atividades através do Cinema e dos livros?**

(Acabou por responder na pergunta anterior) As histórias em si já abordam muitos conteúdos da área do conhecimento do mundo, a linguagem... Seja audiovisual ou livro tem é que se ponderar, nem dar só uma coisa nem dar só outra...criar uma relação que seja positiva para o desenvolvimento da criança.

Par pedagógico

Bloco 1

- **Durante a licenciatura, teve unidades curriculares que abordassem a Literatura Comparada, o Cinema e a Literatura Infantil?**

Tive apenas Literatura Infantil.

- **Se sim, o que considerou mais importante?**

O facto de ter conhecimento de vários livros, tínhamos a oportunidade de ter contacto com vários livros... tivemos também a oportunidade de intervir com esses mesmos livros, que abordamos na Literatura Infantil.

- **Antes de ingressar no mestrado no Instituto Politécnico de Portalegre, já tinha utilizado vídeos/filmes como recursos para atividades? Se sim, em que circunstâncias e com que objetivos?**

Não.

Bloco 2

- **Em geral, considera que aquilo a que as crianças assistem nos ecrãs as influencia de algum modo? Pode exemplificar?**

Sim, porque hoje em dia é muito fácil pôr uma criança à frente de um ecrã para que os adultos possam fazer as suas coisas... e nem tudo o que nós vemos na televisão ou no Youtube e até noutras aplicação, é seguro ou viável para a aprendizagem da criança. Por isso é necessário que os pais controlem o que os filhos veem, mas também sei que é difícil fazer esse controlo.

No fundo os pais pensam que estão a fazer bem... mas acho que o que acontece é que os pais não veem primeiro e não exploram primeiro os conteúdos e seria melhor para não se depararem com situações como por exemplo, já a criança viu uma boa parte do vídeo e não é adequado e já só a meio do vídeo é que desligam ou mudam...e depois a criança, claramente, vai ficar triste e sem perceber porque desligaram o tal conteúdo. Deviam controlar mais.

- **Considera que é necessário que os encarregados de educação controlem o que as crianças assistem? Porquê?**

Respondido na questão anterior.

Bloco 3

- **Acredita que o Cinema tem alguma relevância dentro da sala de atividades? Porquê?**

Sim, tem porque eu acho que o Cinema visto dentro de uma sala de atividades como uma ferramenta, ou seja, é algo que é transmitido por parte do educador. Quando o educador vai fazer atividades acerca de algum filme/vídeo ou curta (ou até mesmo acerca da literatura), o educador já tem explorado, já visualizou o conteúdo primeiro, sabe o que vai apresentar ao grupo... quando esta ferramenta é bem utilizada é boa e tem potencial.

- **Considera-o como recurso ou ferramenta pedagógica para explorar as diferentes áreas das OCEPE?**

Sim! Porque de facto a partir de uma curta-metragem, por exemplo, conseguimos explorar várias áreas como muitas vezes acontece com os livros.

- **Considera que tanto a Literatura Infantil como o Cinema podem ser recursos pedagógicos com igual importância no JI? De que modo?**

Não, porque que a Literatura Infantil tem um peso muito maior no Jardim de Infância. Porque é muito mais fácil pegar num livro, conhecer uma história do que explorar um vídeo/filme ou curta-metragem. Normalmente, os livros nem sempre transmitem valores e nos filmes e nas curtas sim, transmitem valor e às vezes isso é difícil de explorar. Isto é, preparar algo com livros para a sala de atividades é menos trabalhoso do que ver o vídeo várias vezes, explorá-lo e até mesmo explicá-lo ao grupo ou criar um diálogo sobre. Provavelmente fica aquela sensação de “será que as crianças compreenderam o vídeo?”... Temos de ter em atenção aos grupos e as suas faixas etárias para então oferecer conteúdos de qualidade e a meu ver, será sempre mais fácil ter essa atenção em relação ao livro, porque serei eu a lê-lo, poderei modificar a história (adaptá-la), mostrar ou não mostrar as imagens...

Bloco 4

- **Ao planear atividades a partir do Cinema e dos livros quais são os seus principais objetivos?**

Os objetivos para os livros e os objetivos para o Cinema, na minha opinião, são um pouco diferentes. Mais uma vez, os livros são mais fáceis de explorar.

Quanto à exploração dos livros, se o educador pensar em explorar a história e fazer atividades de acordo com a história os objetivos têm de partir da exploração do livro, ou seja, muita concentração por parte da criança e por parte do educador; conhecer o livro/a história; ter atenção se as crianças conhecem o livro ou não, porque isso também influencia a parte da exploração por parte do educador. Acho importante a exploração da capa do livro, a exploração da oralidade e depois a exploração da atividade. O grande objetivo é conhecer a história e a concentração! Fazer com que a criança se aproxime aos comportamentos de leitor.

Em relação ao Cinema também passa pela concentração que é diferente, pois as crianças vão estar a olhar para o ecrã e ouvir o áudio do vídeo e é diferente do que estar a ouvir a história contada e olhar para as imagens do livro, requer outro tipo de atenção. Explorar também a oralidade, falar e discutir sobre o que foi visto. Acontece muita coisa ao mesmo tempo no ecrã, portanto a capacidade de atenção num livro é completamente diferente à atenção que se tem ao ecrã.

Apesar de haver diferenças nos objetivos, também há objetivos comuns: a oralidade, a exploração...

Bloco 5

- **Quais são os critérios para a escolha de um vídeo?**

A faixa etária das crianças, se for um grupo homogéneo posso escolher um vídeo só para aquele grupo, mas se o grupo for heterogéneo tenho de ter muita atenção porque haverá idades diferentes... pensar se todos vão compreender ou não, caso não compreendam, criar um diálogo e questionar tanto as crianças mais velhas como as mais novas; O comportamento das crianças (do grupo), ou seja, perceber se as crianças estão habituadas aos ecrãs, se veem conteúdos audiovisuais ou se não têm costume ver (pois podem dispersar); ter em atenção ao projeto que está a acontecer, ou seja, não mostrar um vídeo só porque sim... temos de nos questionar: porque é que eu amanhã vou mostrar este vídeo? Qual é a intenção pedagógica? E acho que a partir destas questões conseguimos obter mais objetivos para a escolha do vídeo, tendo em conta a temática do projeto, os objetivos do projeto.

- **Quais os critérios para a escolha dos livros e histórias?**

Nos livros não acho necessário ter tanto critério ou tanta atenção à temática... tanto podemos pegar no livro e explorá-lo, como ler apenas. Creio que nas curtas será mais difícil, porque terá de haver sempre a intervenção do educador para criar um diálogo sobre.

Se uma criança me pedir uma história sobre animais, será muito mais fácil para mim escolher um livro, sem pensar nos critérios, do que escolher um vídeo ou curta.

Bloco 6

- **Poderia dar exemplos de possíveis atividades através do Cinema e dos livros?**

Explorar o que foi lido/visto, em relação ao Cinema fazer uma reflexão com o grupo sobre o vídeo, no sentido da formação pessoal e social; com os livros fazer a exploração da

capa; Em relação à expressão plástica fazer um desenho em relação às histórias, criar personagens novos; Criar sons para a história, caso a curta não tenha som ou só tenha música; Realizar um teatro da história (de fantoches também), atribuir outro fim às histórias, recontar as histórias; tendo em conta aos elementos da história elaborar atividade de conhecimento do mundo, de matemática... tantas outras.

- **Como explora os vídeos?**

Irei explorar em Jardim de Infância, não em creche.

Basicamente o que disse na resposta anterior também.

Criar projetos à volta de um só vídeo, lá está, para oferecer a oportunidade de explorar as diferentes áreas num só vídeo.

Explorar as mensagens, as personagens, as ações, questionar o que fariam se fossem elas as personagens...

Os vídeos são sempre mais explorados, ou pelo menos deveriam ser na minha opinião.

Poderá haver também uma área, na sala de atividades, sobre o Cinema.

- **Como explora os livros?**

Com os livros também poderá ser como disse anteriormente ou só ler, como já tinha referido.

- **Alguma vez explorou vídeos a partir de livros e vice-versa?**

Explorei um vídeo de uma história de um livro!

Podemos explorar num mês o livro e noutra a curta-metragem do mesmo, por exemplo...colocando questões, testando a atenção e a memória do grupo. Acho que as duas ferramentas se complementam.

Anexo E: Exemplo dos Questionários elaborados aos Encarregados de Educação (EPE)



O meu nome é Daniela Maravilha e sou educadora estagiária do grupo no qual se insere o vosso educando. Neste sentido, venho por este meio pedir a vossa colaboração para o preenchimento de um pequeno questionário, que se insere no âmbito de uma investigação na área de Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Portalegre, na Unidade Curricular Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância – Componente de estágio. O meu objetivo com este questionário é recolher a opinião dos Encarregados de Educação sobre o tema do meu Relatório Final: *A Literatura Infantil e o Cinema: ferramentas pedagógicas geradoras de aprendizagens na Educação de Infância*. Não existem respostas certas ou erradas. Importa apenas recolher opiniões concretas e sinceras em todas as questões. Obrigada pela vossa colaboração.

1. Costuma ver desenhos animados com o seu educando?

Sim ☐

Não ☐

1.1. Se sim, o que costumam ver?

1.2. Se não, sabe o que o seu educando vê? (Televisão, *YouTube*, *Netflix*, entre outros)

2. Considera importante controlar o que as crianças veem nos ecrãs? Porquê?

3. O que pensa sobre o Cinema (vídeos, curtas, filmes) para crianças?

3.1. Considera-o uma potencial ferramenta pedagógica para a educação de infância?
Em que sentido?

3.2. Acredita que se poderá planear atividades a partir de vídeos/filmes?

Sim ☐

Não ☐

3.2.1. Se sim, poderá dar algum exemplo? (Opcional)

4. O seu educando costuma pedir para que conte histórias a partir de livros?

Sim ☐

Não ☐

4.1. Se sim, poderá dar um exemplo?

5. Considera o livro um bom recurso para a educação infantil? Porquê?

Obrigada pela vossa colaboração!

Daniela Maravilha

Anexo F: PISC

Diálogo, da nossa autoria, para a hora da história da atividade do Cesto dos tesouros

(Na canção do bom dia, perguntar: "e a Pintas? a Pintas não está... ainda! porque ela vem-nos visitar outra vez!").

Pintas: Olá, olá!

Olá, outra vez! Lembram-se de mim?

Eu sou a Pintas!

(dizer olá a cada um)

Eu: Já viste pintas? Tantos amigos que tu arranjaste aqui na escola?

Pintas: Sim! Eu tenho muitos amigos, a começar por vocês! Mas há outros amigos que estão muito looonge, estão na selva... E para falar com eles tenho de escrever uma carta ou então um postal! (som de escrever)

Eu: A sério?

Pintas: Sim! Ou então ligo para o telemóvel... Ou para o telefone...

TRRIIIIM TRIIM, estou sim? Está lá?

Quem fala? Eu sou a pintas! E quem está do lado de lá?!

E falamos durante horas!

Eu: muito bem... E se não atenderem? Como falas para eles?...

Pintas: Posso enviar um *mail* ou um *fax*!

Tectec, para aqui, tectec para ali, tectec sem parar!

Tectec, já enviei a mensagem tectectec agora tenho de esperar!

Eu: acho isso muito divertido!

Pintas: E é! Enquanto espero posso ver as nossas fotografias, para matar as saudades! Ou então leio um jornal, uma revista... Ou até o folheto do supermercado!

Eu: Eu também gosto de ler! Livros com muitas imagens e cores!

Pintas: Sim, os livros são muito divertidos, tal como os filmes! E vocês, meninos? Também gostam de ver filmes?

Tamtaramtaaaaam, quando o filme começa temos de ficar caladinhos e sossegados
Para conseguirmos ver e ouvir tudo, para ficarmos espantados!

Eu: Isso é verdade Pintas!

Pintas: Gostei muito de estar aqui com vocês, mas... Podes me levar até à porta? É que eu quero ir comprar um vinil, para ouvir músicas novas!

Eu: Claro que sim!

Pintas: Eu gosto de uma música que é assim:

"Brinca com os animais da selvaaa, canta com os animais da selva, dança com os animais da selvaaa, os animais da selva!"

Eu: adorei essa música Pintas! E vocês, gostaram?

Mas então vá, despede-te dos teus amigos!

Pintas: Adeus meninos, até logo! Eu depois volto. Querem? Adeus!! Até à próxima!

Eu: Digam adeus!

Vou levar a Pintas à porta!

Eu: A Pintas usa muitos objetos para falar com os amigos, para passar o tempo e para aprender coisas novas!

Será que há esses objetos aqui na sala... (vai buscar o cesto) O que será este cesto? E o que será que tem?

Fotografias da atividade: Cesto dos Tesouros, adaptado às Tecnologias e Comunicações



Figura 3 Exploração da atividade "Cesto dos Tesouros" Adaptado às Tecnologias e Comunicações



Figura 4 Hora da história com a fantoche "Pintas"

Fotografias das restantes atividades no contexto de Creche (Intervenção individual)

Brincar Heurístico: “As quatro estações”



Figura 5 Exploração da atividade "As quatro estações"

Brincar Heurístico: “Escolhe a brinca!”

Figura 6 Exploração da atividade "Escolhe e brinca!"



Figura 7 Hora da história, com canções

Atividade: “Água e Sabão”

Figura 8 Exploração da atividade "Água e Sabão"



Figura 9 Exploração da atividade "Água e Sabão" II

Anexo G: PISJI

Fotografias das atividades

Atividade 1 (Dia 29 de novembro)- “Quero ser teu amigo!”



Figura 10 Brincadeira no espaço exterior, hora da história e curta-metragem

Atividade 2 (Dia 30 de novembro)- “Vamos criar uma história!”



Figura 11 Fantoche “Pintas”, “Caixa Mágica”, Hora da história e exploração da atividade

Atividade 3 (Dia 14 de dezembro) - “As cores do Natal e a Caça ao enfeite”



Figura 12 Fantoche "Rena Rodolfo", Exploração da atividade e Caça ao enfeite no espaço exterior

Atividade 4 (Dia 15 de dezembro) - Sombras na TV



Figura 13 Exploração da atividade, Teatro de sombra, brincar com as sombras

Atividade 5 (Dia 17 de janeiro) - (Início do Projeto Elmer) “O Elmer e a Matemática”



Figura 14 Marioneta "Elmer", exploração da atividade e hora da história

Atividade 6 (Dia 18 de janeiro) - Sons, grafismos e movimentos.



Figura 15 Hora da história e exploração da atividade

Atividade 7 (Dia 19 de janeiro) - “Os amigos do Elmer”



Figura 16 Cartões das personagens da história, exploração da atividade

Atividades 8, 9 e 10 (Dias 31 de janeiro; 1 e 2 de fevereiro) - “Construção dos Elmers”



Figura 17 Marionetas "Alber e Rosa", vídeo, hora da história, exploração da atividade

Atividades 11 e 12 (Dias 21 e 22 de fevereiro) - “O jogo das cores e das formas”



Figura 18 Máscara de lobo, fantoches da história, Diagrama de Carroll, teatro de fantoches, exploração da atividade

Atividades 13 e 14 (Dias 22 e 23 de fevereiro) - “E se eu fosse a nuvem?”



Figura 19 Disfarce de Carnaval, hora da história e curta-metragem

História criada pelo grupo na atividade: “Vamos criar uma história!”

Era uma vez um cão que vivia numa ilha e foi visitar uma amiga, a girafa que morava na floresta. Os dois amigos brincaram muito, durante toda a tarde... Brincaram tanto, tanto que até ficou de noite. Como ficou muito escuro eles foram buscar uma lanterna para conseguirem ver melhor, até que avistaram um coelho.

O coelho andava à procura de cenouras, mas durante muito tempo não encontrou, mas depois encontrou um campo cheio de cenouras e convidou os seus amigos novos a ir com ele ao campo, o cão e a girafa.

Durante o passeio dos amigos encontraram mais um animal... A ovelha! A ovelha estava sozinha, não tinha família, nem amigos... Por isso juntou-se ao cão, à girafa e ao coelho. A ovelha deu a ideia de fazerem uma sopa e fizeram uma boa panela de sopa de cenoura. Enquanto estava a comer a sopa, ouviram alguém a chorar... Quem seria? Era o esquilo! O esquilo estava a chorar porque tinha saudades de casa e por isso os animais juntaram-se para ajudar o esquilo a voltar para o deserto quente e por isso foram todos juntos, o cão, a girafa, o coelho e a ovelha ajudar o esquilo a chegar ao deserto quente. Caminharam até ser de manhã e o sol começou a brilhar... E a ficar muito, mas muito calor, foi então que pegaram no chapéu de chuva para se protegerem do sol e acabaram por adormecer à sombra. Quando acordaram tinham muita sede e não havia água à volta e foi então que chegou a raposa que trazia água para que todos os animais pudessem beber, o cão, a girafa, o coelho e a ovelha, o esquilo e a raposa...

(Parte da história criada no dia 13 de dezembro)

A raposa levou as águas na sua mochila e todos beberam água.

Já se fazia tarde e todos os animais foram para a floresta, onde mora a girafa, e foram à procura de comida e encontraram batatas e carne e fizeram um jantar delicioso! Quando de repente apareceu o leão e:

- RAAAWRRR! E comeu a comida toda aos amigos.

A girafa, muito chateada disse o leão:

-Não me podes comer a comida toda! Tens sempre que partilhar.

O leão baixou a cabeça e disse: Ai! Agora dói-me a barriga...

- Pois bem feita! - Disse a ovelha- tens de ser um bom amigo e tu não foste, isso foi castigo! Enquanto a ovelha falava, o leão foi recuando e recuando até que caiu e ficou apenas agarrado por uma pata, e só pedia ajuda.

A raposa tirou uma corda da sua mochila e disse:

- Leão, agarra-te bem. E aos amigos gritou: Puxem! Puxem!

Foi então que o leão disse:

- Obrigado.

- Vês, leão! - Disse o coelho- tudo é melhor quando estamos juntos e quando somos todos amigos... Assim, ajudamo-nos uns aos outros.

Somos um grupo muito grande e feliz... o cão, a girafa, o coelho, a ovelha, com esquilo, a raposa e tu, leão.

Regras e Quiz da atividade: “As cores de Natal e a caça ao enfeite”

Regras do jogo:

- Saber esperar pela nossa vez (não podemos responder pelo amigo);
- Estar atentos, porque se o amigo não souber a resposta a pergunta pode passar para outro amigo;
- Não interessa qual é a pedra que vamos encontrar, as pedras são de todos e para todos;
- Só podemos apanhar uma pedra.
- Portar bem! Ao portar mal o jogo acaba;
- Divertir!

Quiz:

1. Uma Palavra que rime com Natal.
2. $20+5=?$
3. Quais eram os animais da história?
4. Quem nos veio visitar ontem?
5. O Natal é no dia?
6. A véspera de Natal é no dia?
7. Se estamos no ano 2021, qual é ano que vem a seguir?
8. Quem tem o nariz vermelho?
9. No quinto dia, o que é que o pai Natal deixou?
10. Como se chama o transporte do pai Natal?
11. $4+4=?$
12. Estamos em que mês?
13. Completa a frase: Olha o pai Natal...
14. Uma palavra que rime com canção
15. Completa a frase: Mas numa noite de...
16. Completa a frase: Lá no céu distante...
17. Completa: a partir de hoje, neste lugar...
18. $10+2=?$
19. Como se chama o primeiro fantoche que eu trouxe?
20. Em que estação do ano estamos?
21. O que brilha no escuro e é mesmo engraçado?
22. Como é que concertaram a máquina do pai natal, na história que a Rita leu?
23. Completa: e uma estrela para pôr no?
24. Uma casinha cheia são?

25. Palavra que rime com amar?