



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A contribuição da Literatura Infantil na promoção de aprendizagens, num grupo
de crianças de educação pré-escolar

Ana Catarina da Silva Pereira

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadoras:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista Adelaide Vala, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Odivelas, 2023

Agradecimentos

O presente relatório é o culminar de um longo percurso académico, carregado de resiliência e coragem. Muitos foram os que me acompanharam e apoiaram inteiramente, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Celeste Rosa e Adelaide Vala pela sua disponibilidade e partilha de conhecimentos, que contribuíram muito para a minha evolução profissional enquanto futura educadora. Por terem disponibilizado diversos materiais que facilitaram a construção do presente relatório final. Obrigada por toda a sabedoria e atenção.

Um agradecimento especial à professora Celeste Rosa que esteve sempre disponível na elaboração deste relatório, e por todas as palavras de força e encorajamento, que me ajudaram em muito a acreditar em mim e continuar.

À minha mãe, pelo amor, compreensão e paciência, por me transmitir valores como a persistência, coragem e resiliência. Por me mostrar como é possível concretizar os nossos sonhos e por ser o meu suporte, em tudo na vida. É a grande inspiração da minha vida.

Ao meu namorado, por todo o apoio e paciência neste caminho. Pelo amor e paciência incondicional e por acreditar sempre em mim.

Aos meus sogros, pelo apoio que tando me deram com a minha filha, sem eles não teria sido possível.

À minha filha, o amor da minha vida, que tenho tanto que agradecer como pedir desculpa, pela ausência de tantas horas em que tinha de estudar, fazer trabalhos, preparar atividades e que à maneira dela sempre compreendeu e ao mesmo tempo dava-me força para continuar.

Aos meus tios e primas, pelo apoio que me deram nas mais diversas formas, por terem sempre uma palavra amiga de conforto e coragem, principalmente a minha querida prima Mafalda, que tem sempre uma palavra de força e motivação nas piores horas, que nunca me deixou desistir deste sonho.

À Andreia e Liliana, amigas para a vida que tive a sorte de encontrar neste meu percurso, pela amizade, pela ajuda, pelo respeito, compreensão, partilha, motivação e apoio. Pelos desabafos, receios, choros e gargalhadas que suportaram este percurso. Que continue sempre assim.

Um grande obrigado a todos os meus amigos pela paciência e compreensão que tiveram, dando-me sempre força nos momentos de maior desânimo.

A todos os docentes e colegas do ISCE pelos ensinamentos e experiências que me foram transmitindo durante este percurso.

À minha educadora cooperante, pela partilha de experiências e conhecimentos, pela entrega e por todo o apoio. Por me teres dado espaço para refletir e crescer tanto a nível pessoal como profissional. Por todos os dias me fazer acreditar em mim e ter sempre uma palavra de motivação.

Às minhas crianças, pelo carinho e amor que sempre me demonstraram, por ter aprendido tanto com elas. Por me terem proporcionado momentos inesquecíveis e pela confiança, tanto delas como das famílias.

Agradeço a todos que, de uma forma direta ou indireta, participaram em momentos importantes deste percurso.

A todos vocês, obrigada por todo o apoio, dedicação e amor.

Resumo

O presente relatório está inserido no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e compreende uma perspetiva de investigação sobre a própria prática, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição da rede pública, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

De forma a direccionar este estudo levantou-se uma questão de investigação que orientou todo o trabalho desenvolvido: “De que forma a Literatura Infantil contribui para a promoção de aprendizagens, num grupo de crianças de jardim de infância?”.

Assim, as propostas educativas compreenderam uma dinâmica teórica e prática, de maneira a depreender a potencialidade da Literatura Infantil como ponte de partida para as aprendizagens, com um grupo de crianças do pré-escolar.

A fundamentação teórica, remete ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar ao longo do tempo como também a exploração do documento orientador que se encontra em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no que diz respeito à área de conteúdo desta investigação, a Área de Expressão e Comunicação, que pretende compreender a Literatura Infantil como potenciador de desenvolvimento. Neste ponto encontra-se a relação pedagógica entre a Literatura Infantil em articulação com as várias áreas de conteúdo, como também o processo de avaliação em Pré-Escolar.

Esta investigação abrange uma metodologia de investigação sobre a própria prática em que participou a educadora cooperante, quatro crianças e a aluna estagiária. Foi realizada uma reflexão mediante os dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e vídeos, produções orais e escritas das crianças, narrativas supervisivas e entrevista à educadora cooperante.

Este estudo demonstrou que através da exploração de estratégias associadas às diferentes áreas de conteúdo facilitam a apropriação e aquisição de aprendizagens significativas no âmbito da Literatura Infantil.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Literatura infantil; Áreas de conteúdo; Aprendizagem.

Abstract

This report is part of the completion of the Master's Degree in Pre-School Education and comprises a research perspective on the practice itself, developed in a kindergarten context, in a public network institution, with a group of twenty children, aged between four and six years.

In order to direct this study, a research question was raised that guided all the work developed: "How does Children's Literature contribute to the promotion of learning in a group of kindergarten children?".

Thus, the educational proposals comprised a theoretical and practical dynamic, in order to understand the potential of Children's Literature as a starting point for learning, with a group of pre-school children.

The theoretical foundation, refers to the general pedagogical knowledge of Preschool Education over time as well as the exploration of the guiding document that is in force, the Curriculum Guidelines for Preschool Education, with regard to the content area of this research, the Area of Expression and Communication, which aims to understand Children's Literature as a developmental enhancer. In this point is the pedagogical relationship between Children's Literature in articulation with the various content areas, as well as the evaluation process in Pre-School.

This research encompasses a methodology of research on one's own practice in which the co-operating teacher, four children and the trainee student participated. A reflection was carried out through the data collected through participant observation, field notes, photographic and video records, children's oral and written productions, supervisory narratives and interview with the co-operating teacher.

This research has shown that through the exploration of strategies associated with the different content areas facilitate the appropriation and acquisition of meaningful learning in the field of Children's Literature.

Keywords: Pre-school education; Children's literature; Content areas; Learning.

Abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III – Contexto Pré-Escolar

EC – Educadora Cooperante

DGE – Direção Geral de Educação

Índice	
Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Abreviaturas	VI
Índice	VII
Capítulo I	1
Introdução.....	1
1. Introdução.....	2
Capítulo II	4
1. Introdução.....	5
2. A Educação Pré-Escolar	5
3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
4. Área de Expressão e Comunicação.....	9
4.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	9
4.1.1. Literatura Infantil.....	10
4.1.2. Critérios de seleção de Literatura Infantil.....	12
4.2. A importância do papel do educador de infância	13
4.2.1. O papel do educador na escolha de livros e na organização do espaço que convida à exploração e leitura	15
5. A avaliação em Pré-Escolar	17
Capítulo III	18
1. Introdução.....	19
2. Opções Metodológicas	19
2.1. A Investigação sobre a Própria Prática	21
2.2. Plano de Investigação	22
2.2.1. Descrição do Plano de Investigação	22
2.2.2. Calendarização do Plano de Investigação	23
2.3. Caracterização do contexto institucional.....	24
2.3.1. Caracterização do ambiente educativo	26
2.3.2. Caracterização do grupo de crianças	32
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
2.5. Plano de Ação	37
2.5.1. Planificação em teia do plano de ação.....	39
2.5.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica	40
2.5.3. Calendarização do plano de ação.....	40
Capítulo IV.....	45
1. Introdução.....	46
1.1 Descrição e análise das atividades.....	46
1ª Proposta Educativa – História “A Galinha Ruiva” de António Torrado	46

2ª Proposta Educativa – História “O ciclo do pão” de Cristina Quental e Mariana Magalhães	52
3ª Proposta Educativa – Vamos fazer pão!	59
1.2 Discussão de resultados.....	66
Capítulo V.....	71
1. Considerações Finais	72
1.1. Conclusões da dimensão investigativa	72
1.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura.....	74
Referências Bibliográficas	76

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema Síntese do Plano de Investigação.....	22
Figura 2 - Cronograma do Plano de Investigação	25
Figura 3 - Planta do espaço da sala.....	27
Figura 4 - Planificação em teia do plano de ação.....	39
Figura 5 - "A Galinha Ruiva" de António Torrado	46
Figura 6 - Leitura da imagem gráfica	47
Figura 7 - registo diferenciado de escrita	49
Figura 8 - Realização e construção do livro	50
Figura 9 - Observar e contactar com as espigas de trigo	55
Figura 10 - Registo do ciclo do pão.....	56
Figura 11 - Registo do ciclo do pão.....	56
Figura 12 - Audição da música e dança.....	57
Figura 13 - Preparação para a realização do pão	60
Figura 14 - Confeção do pão	61
Figura 15 - Moldar o pão.....	62
Figura 16 - As formas do pão.....	62
Figura 17 - Registo da receita.....	63
Figura 18 - O nosso pão	64
Figura 19 - Sementes de trigo.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade das crianças.....	32
------------------------------------	----

Índice de Apêndices

Apêndice A - Planificação história "A Galinha Ruiva"	83
Apêndice B - Planificação da História “O Ciclo do Pão”	85

Apêndice C - Planificação da Confeção do pão	88
Apêndice D - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante.....	91
Apêndice E - Análise Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante.....	93

Capítulo I

Introdução

1. Introdução

Esta investigação está inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III.

O trabalho desenvolvido dispõe de um carácter investigativo, com um paradigma participativo fundamentado na reflexão e análise de um processo de intervenção, ou seja, da prática pedagógica desempenhada em contexto de educação pré-escolar, numa Instituição Pública, situada no concelho de Odivelas com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Desta forma, demonstra-se uma dimensão investigativa sobre a própria prática realizada no decorrer do percurso formativo, abrangendo a Área de Expressão e Comunicação com o Domínio da Educação Artística; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; o Domínio da Matemática como também, a Área de Conhecimento do Mundo, na componente da Abordagem às Ciências.

A problemática da investigação surgiu através da comunicação com a educadora cooperante, da observação do período inicial e dos interesses e necessidades do grupo.

Como se pode confirmar ao longo da investigação, pretendeu-se interrelacionar as diferentes áreas de conteúdo.

Desta forma, o problema de investigação centrou-se na literatura infantil, em articulação com as várias áreas de conteúdo, com a finalidade de dar resposta à seguinte questão de investigação: “De que forma a Literatura Infantil contribui para a promoção de aprendizagens num grupo de crianças de educação pré-escolar?”.

Para dar resposta à questão de investigação, desenvolveu-se um plano de investigação, tendo como objetivos: (1) Promover a aquisição de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo através da literatura infantil; (2) Conceber um plano de ação que englobe a literatura infantil; (3) Caracterizar as estratégias didáticas promotoras da literatura infantil; (4) Compreender os contributos da literatura infantil para a promoção de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo;

A partir de propostas educativas planeadas juntamente com a educadora cooperante, o tema da investigação foi articulado com as diferentes áreas de conteúdo, com o intuito de desenvolver variadas aprendizagens significativas. Com a presente investigação procura-se explorar competências que possibilitem à aluna estagiária desempenhar uma prática fundamentada e estimuladora de um processo de aprendizagem de uma qualidade superior.

Deste modo, este relatório está estruturado em cinco capítulos, em que a identificação da instituição, da educadora cooperante e do grupo das crianças ficará preservada, salvaguardando o seu anonimato.

No primeiro capítulo encontra-se a introdução, que tem uma breve explicação de todo o relatório.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, este remete ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar ao longo dos anos como também o conhecimento do documento orientador que se encontra em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Seguidamente, é explorada a grande área de conteúdo desta investigação: a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente, o Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde se aprofunda a importância da Literatura Infantil, a importância do papel do/a educador/a, critérios de seleção de escolha de Literatura infantil assim como, o processo de avaliação em pré-escolar.

O terceiro capítulo está direcionado à metodologia usada no estudo, ao plano de investigação e respetiva descrição, como também a caracterização do contexto, os instrumentos empregues na recolha e análise de dados, e por último, o plano de ação, com respetiva justificação e avaliação.

Em seguida, o capítulo quatro refere-se à apresentação e discussão de resultados adquiridos de acordo com a temática definida.

Para finalizar, o capítulo cinco, corresponde às conclusões da investigação, que dispõe de uma reflexão com o propósito de perceber se os objetivos delineados no início foram ou não conseguidos, através de uma prática pedagógica articulada com as diferentes áreas de conteúdo.

Capítulo II

Enquadramento Teórico

1. Introdução

Com o objetivo de apoiar toda a investigação, este capítulo começa por apresentar a educação pré-escolar, como uma das etapas essenciais de aquisição de competências, como também o documento orientador da mesma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da autoria de Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016). As OCEPE apresentam-se divididas em áreas de conteúdo sendo por isso fundamental compreender papel da Literatura Infantil na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens nesta etapa da escolaridade.

Para finalizar, será apresentado o papel da avaliação na Educação Pré-Escolar e a sua preponderância na planificação pedagógica de um educador. Neste ponto abordarei também o conceito de envolvimento como instrumento de avaliação, permitindo identificar os indicadores que condicionam a sua análise específica e individual.

2. A Educação Pré-Escolar

A educação em Portugal tem-se desenvolvido no decorrer dos anos, de maneira a ser possível oferecer resposta às necessidades da atual sociedade. Assim sendo, é perceptível que a imagem de sociedade seja progressivamente mais exigente com a imposição de mais habilitações e com mais conhecimentos. De acordo com Canelas et al, (2019), a educação é um direito de todos e para todos, por esse motivo, a maioria de oferta da Educação Pré-escolar, o aumento da escolaridade obrigatória, a incorporação de novas aprendizagens assim como a interdisciplinaridade, a autonomia e a flexibilidade curricular, foram alterações essenciais para o desenvolvimento da educação em Portugal.

Desde 1974 que vinham a ser discutidas variadas questões sobre a Educação Pré-Escolar, e só em 1997 com a publicação de uma Lei-Quadro e do regime jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar, é que estas mesmas questões ficaram esclarecidas. Com isto, a Educação Pré-Escolar passou a ser vista como a primeira etapa da educação básica.

Assim, e de acordo com o Dec. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, é possível evidenciar quatro princípios essenciais para a Educação Pré-Escolar:

1. A educação pré-escolar é destinada às crianças com idades entre os 3 anos e a idade de entrada no ensino básico e é administrada em instituições de educação pré-escolar;
2. A frequência da educação pré-escolar é opcional, na compreensão de que cabe, em primeiro lugar, à família a educação dos filhos, sendo tarefa, entretanto, do

Estado contribuir de maneira ativa para universalizar o oferecimento da educação pré-escolar, segundo o descrito nesta lei;

3. Por instituição educacional pré-escolar compreende-se aquela que presta serviços voltados para o desenvolvimento infantil, oferecendo-lhes atividades com fins de educar e atividades para suporte da família;
4. A quantidade de crianças por sala de aula deve ter em conta as distintas características demográficas de cada região (Lei n.º 5/97- Artigo n.º 3).

Esta Lei-Quadro também contempla objetivos gerais pedagógicos, enumerados no artigo 10º como objetivos da educação pré-escolar e visam contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nos jardins-de-infância. São objetivos pedagógicos da educação pré-escolar os seguintes:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças baseado em vivências democráticas numa visão de educar para a cidadania;
- b) Promover o fomento para inserir as crianças em grupos distintos da sociedade, com respeito pela pluralidade cultural, o que favorece um aumento progressivo de consciência da sua função como integrante de uma sociedade;
- c) Ser um contributo para a igualdade de oportunidades na acessibilidade à escola e para obter sucesso no processo de aprendizagem;
- d) Ser um estímulo ao desenvolvimento a nível global de cada criança, respeitando os seus traços individuais, interiorizando comportamentos que motivem aprendizagens importantes e variadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através do uso de linguagens múltiplas como modos de relacionamento, de informação, sensibilização a nível estético e de perceção do mundo;
- f) Fazer florescer o interesse e o pensamento crítico;
- g) Oferecer a cada criança condições de bem-estar e de segurança, a saber no contexto da saúde de cada indivíduo e da coletividade;
- h) Promover a melhoria da inadaptação, deficiência e precocidade, originando melhores orientações e encaminhamentos para as crianças; promover o incentivo para que as famílias participem no processo educacional e estabeleçam relações de efetiva cooperação para com a comunidade. (Lei n.º 5/97, art.º 10).

Procedendo à observação atenta dos objetivos descritos anteriormente, constatou-se que os mesmos valorizam a importância do desenvolvimento a nível pessoal, social, intelectual, humano e de expressão das crianças, com o fim de cooperar para uma educação que considere as crianças como futuros cidadãos (OCEPE, 2016).

Assim, e de acordo com esta visão, Marchão (2012) defendeu que a Educação Pré-escolar deve oferecer vivências positivas para o desenvolvimento integral das crianças, com respeito aos seus traços e exigências singulares através de múltiplas linguagens, e motivando o seu interesse e pensamento crítico.

Com efeito, o ambiente em que as crianças se desenvolvem deve ser nutrido de uma multiplicidade de estímulos, que favoreçam o desenvolvimento de cada criança, criando assim uma ligação entre as aprendizagens e o seu desenvolvimento (OCEPE, 2016). Ora tal conexão pretende proporcionar uma série de oportunidades a nível educativo com o objetivo de assegurar o sucesso das aprendizagens das crianças.

De acordo com as OCEPE (2016), a educação pré-escolar cria condições para o sucesso das aprendizagens de qualquer criança, na medida em que estimula a sua auto-estima e a sua autoconfiança e desenvolve capacidades que possibilitam que cada criança perceba as suas oportunidades e avanços.

A Educação Pré-Escolar, de acordo com as mesmas autoras, também deve considerar a variedade que existe num grupo de crianças e usá-la com fins de tornar mais rica a prática de cada educador de infância, aceitando as diferenças como algo bom e gerar métodos para atender a todas as exigências individuais das crianças com a finalidade de promover as suas aprendizagens.

Para que isto ocorra, é essencial que a criança no ambiente que o cerca, exerça uma função ativa no seu propósito de interagir com o meio que, assim, lhe deverá oferecer ótimas condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem (OCEPE, 2016.) O educador de infância, de acordo com as OCEPE (2016), ao motivar o desenvolvimento a nível pessoal e social do seu conjunto de crianças, tem como finalidade a sua realização mediante contantes interações sociais, num meio democrático em que seja viável a aprendizagem, a partilha de experiências, a aceitação das diferenças, visando educar para ser cidadão.

O jardim-de-infância, segundo os mesmos autores, assim como o educador, considera que as crianças já detêm conhecimentos e aprendizagens, devendo deste modo, aproveitá-los para, através dos mesmos, elaborar novas aprendizagens.

Tendo isto em conta Vasconcelos (2007) declara que,

O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...). O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania (...) (p. 4-5).

3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolar (OCEPE, 2016, p.5).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, foram concebidas para orientar a prática pedagógica do educador ao integrarem um conjunto de princípios que pretendem ajudar o educador na tomada de decisões na sua prática, de modo a orientar o processo educativo que vai desenvolver com o seu grupo de crianças (OCEPE, 2016).

Estas orientações, são assim, pontos que orientam e apresentam aos educadores, aos pais e à comunidade que experiências e competências o jardim de infância deve promover (Vasconcelos, 2000, p.37).

Tendo em conta que este documento evidencia uma variedade de orientações para o educador de infância, das quais se realça as diferentes áreas conteúdo, como parâmetros a ter em consideração, quando o mesmo vai planejar, executar e avaliar as atividades educativas, tendo sempre em conta que as orientações são transdisciplinares e flexíveis. As áreas de conteúdo existentes são: a Área de Formação Pessoal e Social que tem como finalidade, colaborar para que a criança obtenha espírito crítico e fortaleça valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; a Área de Expressão e Comunicação contribui para o desenvolvimento psicomotor e simbólico da criança, possibilitando que consiga obter domínio sobre distintas formas de linguagem e abrange quatro domínios: Educação Física, Educação Artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática; e para finalizar, a Área de Conhecimento do Mundo, esta auxilia o desenvolvimento do pensamento científico e compreensão do mundo que rodeia as crianças.

A organização das OCEPE (2016) orienta o educador para uma visão do desenvolvimento holístico da criança como algo que acontece em interação com os outros e com o meio envolvente, sendo por isso importante que este promova a participação plena da criança em todo esse processo.

Não escolarizar a educação de infância, em específico, a educação Pré-Escolar, “(...) não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança (...) à aprendizagem dos chamados conteúdos formais” (Marque & Almeida, 2011, p.425).

Para concluir, é fundamental proporcionar diversas experiências educativas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas, com outras crianças e adultos, pois isto, possibilita à criança, construir a sua aprendizagem e desenvolvimento, como também a dos seus pares (OCEPE, 2016).

4. Área de Expressão e Comunicação

4.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Desde muito cedo, que a criança começa a desenvolver a língua materna de uma forma natural durante as interações que concretiza com os indivíduos no seu meio, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) mencionam que,

Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (p. 11).

A expressão oral é muito relevante no desenvolvimento da criança, visto que é através desta que comunica com o outro, transmite os seus sentimentos, diz o que pensa ou o que observa. (Sim-Sim, 1998).

A linguagem baseia-se numa capacidade natural e é alcançada pela criança durante a sua infância e adolescência, mediante um processo que envolve a passagem por diferentes fases, visto que a criança começa por chorar, posteriormente palreia, repete sílabas, diz palavras e no final constrói frases (Sim-Sim, 1998).

Para Hohmann e Weikart (2011), “A linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata” (p.526), tendo isto em conta, as crianças quando nascem não sabem falar e não aprendem a falar porque lhes ensinam, mas sim, por perceberem que é necessário comunicar com outras pessoas.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), o desenvolvimento processa-se de forma holística, o que envolve que as diferentes componentes da língua, função, forma e significado, sejam adquiridas em simultâneo, ou seja, “À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos” (p. 13).

Segundo as autoras das OCEPE (2016), estas consideram que a aquisição da linguagem é constituída por duas componentes: a comunicação oral e a consciência linguística. Estas duas componentes inter-relacionam-se, independentemente das suas características e especificidades.

A linguagem oral é essencial para a comunicação que a criança desenvolve com os outros, como também na aprendizagem, na exploração e desenvolvimento do pensamento (OCEPE, 2016). Ainda segundo as OCEPE (2016), “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental na educação pré-escolar (...) salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (p.61).

No que se refere a consciência linguística, esta compreende um fenómeno fulcral no processo de aquisição da linguagem, salientando-se dessa forma, o desenvolvimento oral e o desenvolvimento da linguagem escrita (Adams, 1994, citado por Silva, 2007, p. 43).

A consciência linguística engloba três dimensões: a consciência fonológica (segmentos sonoros das palavras), a consciência da palavra (identificar palavras em frases), e a consciência sintática (compreender as regras da organização gramatical).

No que diz respeito à abordagem à escrita, as OCEPE (2016) consideram que a criança, de forma progressiva, ao ter contacto com o código escrito irá conceber as suas próprias ideias acerca do funcionamento da linguagem escrita. Com isto, a criança tem oportunidade de contactar e compreender o seu funcionamento, fortalecendo o gosto e motivação para a aprendizagem da leitura e escrita.

4.1.1. Literatura Infantil

De acordo com Marc Soriano (1998, citado em Bastos, 1999, p. 22) “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)”.

A literatura infantil é um portal para um mundo de sonhos infantil, pois possibilita às crianças o sonho, explorar a imaginação e percepção da realidade. Esta possibilita às mesmas explorar e descobrir os sonhos e realidades, possibilitando imaginar e vivenciar para além do mundo real (Silva, 2021).

As crianças são leitores demasiado cedo, a começar gostando e tendo prazer pela leitura, sendo que mesmo que em determinadas idades não o possam fazer, tal leitura é passada às mesmas pelos seus familiares ou educadores. Desta forma, “logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes” (Veloso & Riscado, 2002).

Marchão (2013) defende que “o livro é um DIREITO da criança (p. 25) (...) a interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora é apoiá-la nessa descoberta (p. 31)”.

Ter contacto com a literatura desde muito cedo é fundamental para possibilitar à criança novas experiências, como também os recursos imprescindíveis para o desenvolvimento da sua personalidade.

“A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140). A leitura e exploração de histórias vai possibilitar que a criança alcance valores que serão benéficos durante a sua vida. Quando a criança está concentrada no que o narrador de histórias está a expor, a mesma está com atenção aos detalhes incluídos no texto e nas ilustrações, o que depois auxilia ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Outra vantagem que as histórias têm no desenvolvimento das crianças é a fomentação da criatividade, pois propicia o enriquecimento da sua imaginação, fazendo com que sejam mais criativas, e ainda o enriquecimento do vocabulário, tornando-o mais diversificado (Almeida, 2002, p. 140).

4.1.1.1. A importância da literatura infantil na educação

Segundo Frey e Bibiano (2020), a literatura é essencial para adquirir conhecimento, re-criar, informar e interagir, que são ações necessárias ao ato da leitura, não se fazendo ótimos leitores se os mesmos não tiverem contacto pessoal com os livros.

Arce e Martins (2007) evidenciaram a relevância das crianças terem, desde cedo, contacto com livros de literatura, uma vez que no seu manuseamento, tem início a sua familiarização com o universo das letras, do registo escrito, e, além de lerem imagens, maximizarem a linguagem oral e imaginarem, para a invenção de histórias, através da leitura de imagens, tendo como consequência, o desenvolvimento de pessoas que serão leitores e produzirão textos.

Desta maneira, percebe-se a obrigação de aplicar de modo lógico atividades que promovam o encantamento com a leitura (Frey & Bibiano, 2020). Segundo Silva (1992) excelentes livros poderão ser prendas e enormes fontes de prazer e de obtenção de conhecimentos. Assim, deparar-se com estas emoções desde cedo, poderá ser uma fantástica aquisição para a vida inteira. Nas escolas, a literatura infantil deve abrir a mente e a motivação das crianças pela leitura.

De acordo com Sawulski (2002), a literatura pode fazer fruir a alegria e encantamento se for trabalhada com a criança. Além disso, ela pode estimular a imaginação, o sentimento, as emoções, expressões e movimentos mediante um processo de aprendizagem (Sawulski, 2002). Assim, caberá à escola, em especial aos educadores, motivar as crianças para a literatura desde a educação pré-escolar, uma vez que, as histórias lidas fazem nascer emoções como a raiva, compaixão, sofrimento, alegria, interesse, entre outras (Frey & Bibiano, 2020).

As crianças que têm contacto com livros desde cedo, apresentam maior facilidade para se expressarem e comunicar quando entram na escola. Tendo isto em conta, é crucial que as crianças tenham livros para folhearem, manusearem, fazerem leituras de imagens, para estímulo do potencial para criar e imaginar (Frey & Bibiano, 2020).

Algumas escolas, ao adquirirem livros novos, não os colocam disponíveis para as crianças com receio de que estas os estraguem, e acabam por deixá-los guardados. O que deve ser realizado é um trabalho para conscientizar e orientar as crianças sobre como utilizá-los sem estragar, já que um livro, se utilizado apropriadamente, poderá ser usado por várias crianças de distintas idades e gerações (Frey & Bibiano, 2020).

É através da Literatura Infantil que as crianças poderão tornar as suas vivências mais ricas, fazendo crescer inúmeros modos de linguagem, ampliando o vocabulário, aprimorando o carácter, e desenvolver a prática imaginativa e criativa. Partindo disto, eles começam a ter apreço pelos livros e notam que eles integram um universo incrível, no qual a fantasia se mostra através da palavra e do desenho (Frey & Bibiano, 2020).

4.1.2. Critérios de seleção de Literatura Infantil

Ainda que as crianças não nasçam literadas, nascem curiosas. Desta forma, e para que o momento de leitura alcance o sucesso, é essencial, a escolha dos tipos de livros que se lê ou que se coloca ao dispor das crianças.

Dessa maneira, para que exista uma implicação próxima e prazerosa das crianças com aquilo que leem, é relevante que o educador analise bem as obras que vai usar e de que maneira as mesmas terão maior apreço pelas crianças, pois, existem gostos e exigências distintas entre as crianças (Queiroz, 2017).

Segundo a mesma autora, é curioso notar que existem distintos modelos, linguagens, formas e outros aspetos textuais e que por cada um deles as crianças poderão sentir atração. Alguns podem encontrar divertimento com a linguagem, outras mediante desenhos ou enredos e mais relevante ainda é termos a noção de que enquanto se distraem

com histórias, as crianças estão a aprender, desenvolvendo a linguagem, enriquecendo o vocabulário e a expressar o início da sua capacidade crítica.

Os livros deverão ser adequados à faixa etária e com um conteúdo acessível, como mencionam Fontes, Botelho e Sacramento (s.d) “as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança. Na medida em que a experiência se enriquece e, de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (p.37).

A exploração de uma história infantil, seja ela grande, breve, simples ou de maior complexidade, trará um conjunto de ideias que poderão ser trabalhadas com as crianças, tais como: a modalidade textual com os seus traços, valores, as situações que os personagens vivem que poderão ser comparadas ou confrontadas com a realidade, a modalidade da linguagem de texto tratada, as emoções que surgem ao longo do texto, enfim, usar a literatura infantil para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças (Queiroz, 2017).

Como a criança ainda se encontra em desenvolvimento, tanto a nível físico como psicológico, os textos de literatura dedicados para as mesmas devem ter em conta tais condições, sendo que, é nesta etapa que elas aprendem ao mesmo tempo que se divertem. Assim, todo o recurso ou integrante textual, como cor, imagem, som, textura, etc. que puder tornar mais fácil a perceção, desenvolva a criatividade, desperte a capacidade de imaginar, são bem vistas na literatura para crianças, cabendo ao educador optar bem sobre quais textos deverá abordar (Queiroz, 2017).

Concluindo, destaca-se que, para além de contactar com os livros, é relevante que a criança escute histórias, ainda que não as compreenda, pois é mediante as mesmas que irá desenvolver variados aspetos da sua aprendizagem.

4.2. A importância do papel do educador de infância

O educador tem uma função relevante para o desenvolvimento de futuros leitores, pois é uma das pessoas que interage intencionalmente com as crianças podendo incentivar e promover o apreço pela literatura. Assim, estará a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, motivando neles a capacidade de criação. (Weikart & Hohmann, 2011). Desta forma, é da competência do Educador oferecer à criança “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56).

Segundo Silva (2021), os contadores de histórias e os educadores têm a responsabilidade de criar um contexto que cativa e seja apelativo, de modo a levar as crianças a

vivenciar histórias para além do real, estimulando à imaginação e o lúdico e possibilitando às mesmas integrar a história. Assim, segundo Mateus et al, (s.d), ao contar histórias o educador deverá considerar certos aspetos para alcançarem certos propósitos, nomeadamente:

- a) Poderá ser feita a leitura da história ou contada, sendo que quem conta deverá dar vitalidade à história, tendo em conta o tom da voz e postura corporal;
- b) sensibilidade à multiplicidade cultural para a escrita e conto das histórias;
- c) ter em conta inúmeras alternativas de frases para iniciar ou finalizar um conto;
- d) usar acessórios e utensílios como o fantoche, que é um ótimo método para quem ouve e para que aquele que conta a história possa recordar-se da sequência da mesma, contudo é necessário que seja atrativo, para estimular o interesse das crianças menores;
- e) e) fazer a preparação do ambiente, tendo em conta as idades, falando claramente, começando e finalizando histórias, direcionando uma a cada dia, o que é essencial para uma boa excelente narração da história;
- f) é fundamental que, ao terminar, seja realizada uma avaliação do processo na sua totalidade.

De acordo com Silva (2021), se for considerado que contar histórias é uma estratégia pedagógica na Educação Pré-escolar, este não se reduz somente a transmitir e desenvolver a linguagem. Assim, na Educação Pré-Escolar contar histórias ajudará a desenvolver a imaginação e as emoções nas crianças, assim como as suas hipóteses de interpretação para além do que lhes é falado.

A leitura de histórias em ambiente de sala de atividades é um ótimo recurso para promover o desenvolvimento da curiosidade das crianças em relação a determinados assuntos, como também pode ser a introdução para desenvolver outras atividades.

Para finalizar, é importante referir que o gosto pela leitura é trespassado igualmente ao que está a ser vivido, portanto, a conduta do educador é basilar. Deste modo, “se o professor considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (Sobrinho, 2000, p. 77).

4.2.1. O papel do educador na escolha de livros e na organização do espaço que convida à exploração e leitura

Ao ingressar na Educação Pré-escolar, muitas crianças entram sem um projeto de leitor/escritor, ou seja, sem ter ainda construído um motivo pessoal para desejar aprender a ler e a escrever. Inicia-se, assim, a tarefa do educador, apoiando as crianças na construção do seu projeto pessoal de leitor, ajudando-os a encontrar razões pessoais para ter vontade de aprender a ler. É necessário, por um lado, a organização de um meio educacional rico em escrita e, por outro lado, escutar, ler bastante e contactar com inúmeros suportes escritos, principalmente, com livros. Em suma, é necessária a transformação da sala de atividades num ambiente que promova a leitura, visão que deve ser aplicada a toda a trajetória escolar. (Silva, et al 2011).

Assim, para a criação de um ambiente pedagógico com tais traços sugere-se com base nos referidos autores:

- Etiquetagem da sala de aula

Está baseada na colocação de etiquetas com as respetivas designações em espaços e materiais mais importantes. Assim, ver palavras escritas é um contributo para que o desenho gráfico representativo dessas palavras seja gravado na memória, o que facilita para aprender a leitura e a escrita das mesmas.

- Exposição de listas de palavras

A elaboração de listas de palavras segundo critérios determinados e negociados de maneira prévia com as crianças é uma estratégia determinante para adquirir vocabulário e para desenvolver independência na leitura e na escrita. Assim, a fim de que as listas estimulem as crianças a serem autónomos na leitura e escrita, deverão ser feitas, de modo regular, atividades para localização de palavras. As palavras terão de estar de fácil acesso das crianças, quer visualmente, quer como material para poderem manipular, de modo que as crianças possam mobilizá-las no seu processo de apropriação da leitura e escrita. Alguns critérios para organizar listas poderão ser: palavras que iniciem da mesma maneira, palavras que possuam um som específico, palavras que contenham no seu simbolismo escrito certa letra, palavras de uma área lexical específica, palavras de uma certa área semântica, da mesma família, etc. Tais listas podem ser criadas a partir de circunstâncias diversas: uma viagem internacional, uma história lida, um projeto apresentado, entre outros.

- Exposição de textos

A exposição de textos é elaborada de forma oral pelas crianças e de forma escrita pelo educador à frente destas, em interação. Tais textos integram a memória da criança e do grupo, podendo ser despertada mediante a leitura posterior. Assim, através da leitura é possível recordar e viver novamente experiências boas que já tiveram, além de permitir às crianças relacionarem os suportes escritos à mensagem oral uma vez que a escrita é um registo da fala (Martins, 1993). Assim, é uma estratégia de levar as crianças à compreensão das funcionalidades da linguagem escrita e forma-se de modo parecido às listas, como um recurso disponível para a consulta a fim de descobrir como se escreve ou lê certas palavras.

- Contacto com diversos materiais escritos

O estímulo proporcionado às crianças nos momentos de contacto com jornais, revistas e escritos da rotina permite-lhes refletir sobre as funcionalidades dos mesmos, e consequentemente, da escrita, contribuindo para que as crianças compreendam que através da leitura é possível a interação com o mundo. Assim, como exemplo serão dadas algumas recomendações de materiais possíveis de serem usados nessas atividades. Por isso, mediante a leitura de uma receita é possível preparar uma torta muito boa; ao ler a carta de colegas de outras escolas, é possível saber das novidades delas e fazer amizades, entre outros. Em resumo, fica-se a saber para que lemos, e o poder que saber ler nos dá e tudo o que é possível fazer para que a aprendizagem da leitura seja abordada. Deste modo, a motivação para aprender a ler e desenvolver competências neste âmbito cresce caso as crianças percebam as funcionalidades da mesma.

- Criação de um espaço de leitura na sala de aula

É essencial organizar um espaço com materiais para ler, adequadamente organizados com a ajuda das crianças. Tal espaço precisa ser capaz de agradar e apresentar funcionalidades, possuindo materiais de leitura diversos e apropriados, especialmente com obras de literatura infantil como poesias, adivinha, trava-línguas, lengalenga, álbum, bandas desenhadas, textos de natureza dramática e histórias. Além disso, são necessários livros científicos sobre temáticas das mais variadas, enciclopédias, dicionários sobre temas, entre outras, devendo existir variedade de géneros e temáticas a fim de que todas as crianças possam realizar o seu projeto de leitura com base no que apreciam. O material do cantinho da leitura deverá estar sujeito a uma renovação sempre que for preciso. A maior vantagem de ter um espaço destes é o facto de proceder a uma

seleção apropriada de leituras que se encontre ali disponível, apropriadamente organizada e pronta para utilização, seja pelas crianças, seja pelo educador. Tal espaço para construir o projeto pessoal de leitor, é aquele no qual é possível o nascimento ou fortalecimento da vontade de aprendizagem da leitura para que seja possível ler tudo de bom que se encontra guardado nos livros. Tais ocasiões de leitura literária, nesta etapa, deverão acontecer quase diariamente.

5. A avaliação em Pré-Escolar

Educar significa, etimologicamente, “elevant”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [Neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [Sendo que] o objectivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004, p. 2965).

Quando se fala de avaliação esta refere-se a um elemento constituinte e regulador de toda a prática pedagógica que inclui cada nível de ensino como também os princípios avaliativos de cada um. A avaliação na Educação Pré-Escolar adota uma medida formativa, abrangendo-se essencialmente, por um processo continuado e interpretativo que se focaliza não pelos resultados, mas sim pelos processos, assim, a criança é considerada como membro principal e consciente da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). A Educação Pré-Escolar proporciona, desta forma, condições e meios para a criança adquirir com sucesso a próxima fase.

Segundo Portugal e Laevers (2018) o processo de avaliação precisa ser participativo e democrático de forma a proporcionar hipóteses de refletir e argumentar acerca da realidade educativa. Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) tencionam apoiar a reflexão dos educadores em relação à sua intencionalidade educativa, sendo esta uma orientação para guiar e conceber o currículo conforme as características individuais, coletivas e sociais. Este documento menciona também que avaliação feita com a criança possibilita uma reflexão consciente com base no que observa, proporcionando-lhe “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (OCEPE, 2016, p. 27).

Tendo isto em conta, avaliar na educação pré-escolar é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais.” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10).

Capítulo III

Metodologia

1. Introdução

Neste ponto explana-se a metodologia utilizada nesta investigação. Apresenta-se o plano de investigação com as técnicas e instrumentos empregues para a recolha de dados. De modo a que se compreenda em que contexto foi desenvolvido o estágio e as inerentes atividades de investigação, apresenta-se uma breve descrição do contexto educativo envolvido.

2. Opções Metodológicas

O estudo que realizámos situa-se num paradigma participativo e assente numa investigação sobre a própria prática, isto é, a investigação realizada está contextualizada no estágio desenvolvido pela estudante e incide na prática realizada por esta. As atividades executadas pela estudante na sua prática pedagógica, pretenderam articular a prática e a teoria de forma a dar resposta à questão de investigação através dos objetivos.

Assim, a presente investigação apoiou-se numa metodologia de investigação sobre a própria prática, e teve como grande finalidade contribuir para esclarecer os problemas da prática profissional da estudante e procurar soluções para o problema identificado. Considerando Ponte (2002), a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. Na visão do autor investigação sobre a própria prática é uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos educadores que nela se implicam ativamente, e, por isso, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática.

De facto, através da investigação sobre a própria prática o investigador/aluno estagiário tem a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática. Assim, associada a esta metodologia, está o conceito de reflexão, que autores como Schon (1983) e Zeichner (1993) entendem que para podermos entender as questões que surgem e melhorar a nossa prática, é essencial ter uma atitude reflexiva, isto é, ter capacidade de refletir sobre a própria ação.

Tal como Alarcão (1996) sublinha, a reflexão tem tido uma função essencial na construção do conhecimento sendo vista, pela autora, uma ferramenta elementar na passagem do saber ao saber-fazer na formação de professores, com o propósito de encontrar respostas para as situações problemáticas, que podem ser consolidados pela reflexão, é necessário que se compreenda o problema e se reestruture os conhecimentos relevantes. Isto só é possível, se tiver acontecido reflexão e se existir num suporte de conhecimentos que seja possível refletir.

Para Alarcão e Roldão (2008), a reflexão é vista como fomentadora do conhecimento profissional, visto que acarreta o questionamento frequente de si mesmo e das práticas. Deste modo, a reflexão serve como instrumento de autoavaliação estabilizadora do desempenho, criando questões. Para estas autoras a reflexividade fortalece o autoconhecimento e a autonomia, possibilita mais confiança na ação de ensinar, impulsiona para uma exigência maior, ganha-se consciência para a ação docente (...), impulsiona uma postura de análise da ação e da prática profissional.

Assim, torna-se indispensável que os educadores aprimorem a capacidade de refletir sobre e na ação, podendo concretizar mudanças. De acordo com Freire (2001), "(...) o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática" (p.39). Desse modo, refletir apenas não é suficiente, é necessário que a reflexão leve o profissional a concretizar transformações.

Na verdade e de acordo com Ponte (2002) existe a necessidade de refletir sobre as decisões consideradas na prática profissional, e consequentemente interferem no "processo de construção do conhecimento da sua prática" (p.3).

No campo da investigação educacional não é consensual a adoção da metodologia de investigação sobre a própria prática. Alguns teóricos consideram-na uma investigação que ameaça o status quo, uma vez que coloca em causa a cultura estabelecida da escola e ameaça as hierarquias e os papéis tradicionais.

Em síntese, a investigação sobre a própria prática deve ser frequente na vida profissional dos educadores, sendo que possibilita uma análise e reestruturação constante da sua ação pedagógica, em ordem ao seu melhor desempenho profissional.

No que diz respeito à natureza da investigação, segundo Pardal e Correia (1995) as investigações quantitativas e qualitativas têm naturezas completamente diferentes, ao iniciar um processo de investigação deve-se averiguar qual a natureza do objeto e dos problemas a investigar, de maneira a podermos selecionar os melhores métodos a seguir.

Resumindo, a investigação sobre a própria prática proporciona, desta forma, o debate e reflexão em relação às práticas pedagógicas entre os diferentes elementos (aluna estagiária/ Investigadora, cooperante, crianças e supervisora), orientando o educador/professor investigador a interrogar e refletir sobre a sua própria prática, de forma a aprimorá-la, restabelecendo o seu conhecimento. Tendo esta perceção do ensino, este melhora as suas capacidades de pensamento e de consciencialização, aperfeiçoando os métodos de resolução de problemas como também a flexibilidade e abertura à mudança (Alarcão, 2001).

2.1. A Investigação sobre a Própria Prática

Como já mencionado, esta investigação apoia-se numa metodologia de investigação de investigação sobre a própria prática, baseada numa postura reflexiva. A aluna estagiária através das atividades concretizadas, pretendeu articular a prática com a teoria, Segundo Ponte (2002),

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. (p.3).

Associado à investigação sobre a própria prática, está sempre o conceito de reflexão, sustentado na necessidade de refletir sobre as decisões consideradas na prática profissional, e em consequência, interferem no “processo de construção do conhecimento da sua própria prática” (Ponte, 2002, p.3). Assim, nesta investigação teve-se o propósito de construir conhecimento sobre a prática profissional da investigadora alicerçado na articulação entre a teoria e a prática.

Ponte (2002), indica quatro razões a favor deste tipo de investigação: (i) permite que o professor se assuma como impulsionador do desenvolvimento curricular e profissional; (ii) potencializa o desenvolvimento profissional do docente e permite-lhe ser agente transformador da organização escolar; (iii) contribui para a construção da categoria de professor como grupo profissional; (iv) fornece elementos para um maior conhecimento acerca dos problemas educativos.

Assim sendo, segundo Zeichner (1993), para podermos entender as questões que surgem e melhorar a nossa prática, é essencial ter uma atitude reflexiva, isto é, ter capacidade de refletir sobre a própria ação.

Portanto, a investigação sobre a própria prática deve ser frequente na vida profissional dos educadores, sendo que possibilita uma análise e reestruturação constante da sua ação pedagógica.

Resumindo, a investigação sobre a própria prática impulsiona a discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas entre os vários intervenientes, conduzindo o educador/professor investigador a questionar e refletir sobre a sua própria prática, de forma a reconstruir frequentemente a sua profissionalidade.

2.2. Plano de Investigação

O Plano de Investigação, apresentado na figura, resume a delineação proposta com a definição da questão de investigação, os objetivos da mesma, assim como as técnicas de recolha de dados que foram utilizadas para ser possível responder à questão de investigação.

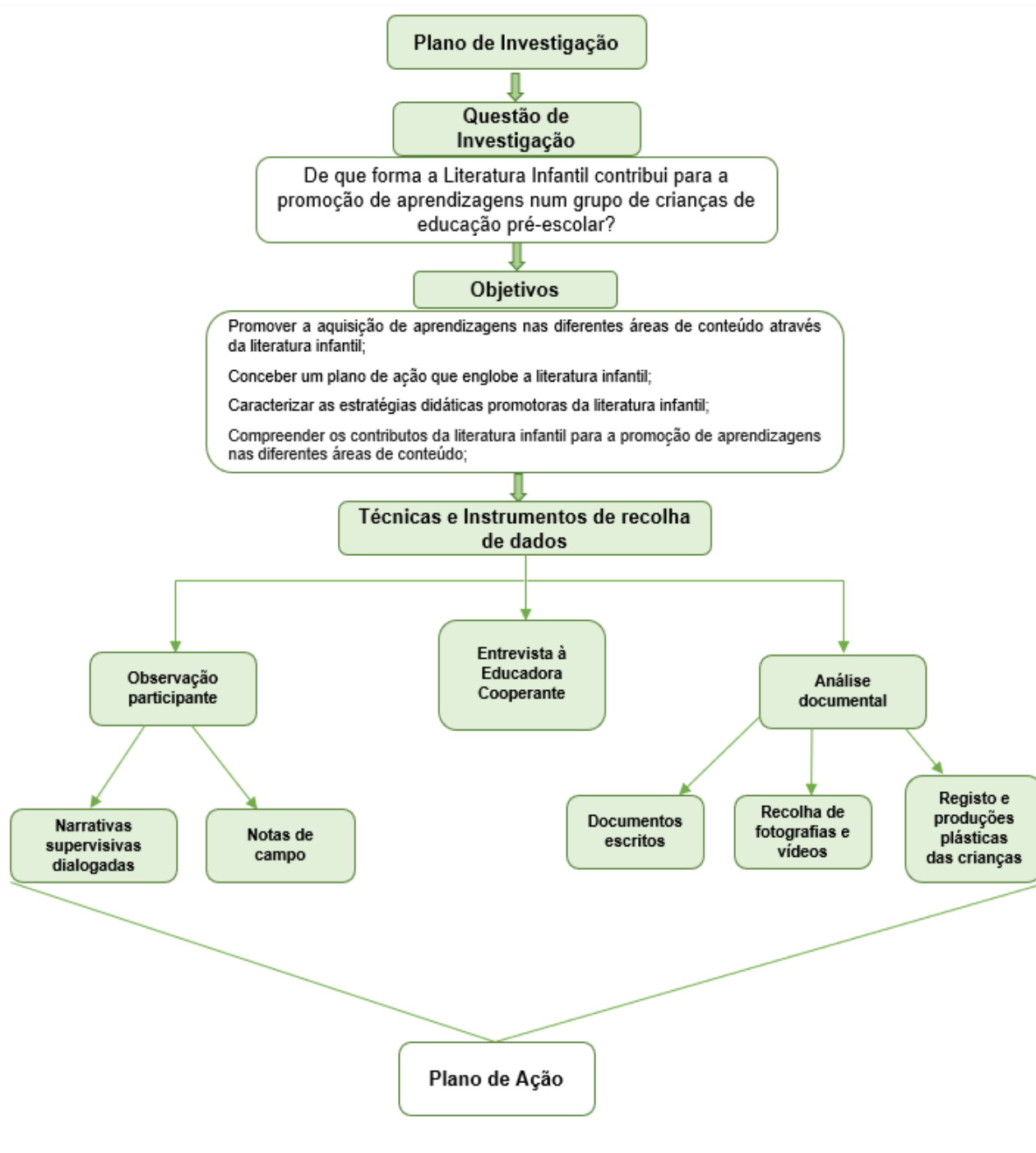


Figura 1 - Esquema Síntese do Plano de Investigação

2.2.1. Descrição do Plano de Investigação

Como já mencionado, a temática desta investigação está inserida na exploração das diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016), a Área de Expressão e

Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: a Comunicação Oral, a Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, Identificação de convenções da escrita e Prazer e motivação para ler e escrever; no Domínio da Educação Artística: -subdomínio das Artes Visuais: Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações; - subdomínio da Música: Interpretar com intencionalidade expressivo-musical canções; -subdomínio da Dança: Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; no Domínio da Matemática: Números e Operações, Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática; Área do Conhecimento do Mundo: Abordagem às Ciências (conhecimento do mundo físico e natural).

Embora as atividades propostas estejam direcionadas com as áreas de conteúdo anteriormente mencionadas, é inquestionável que também esteja incluída na área de Formação Pessoal e Social, como é referenciado nas OCEPE (2016)

uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p.33).

Para planificar o Plano de Ação, foi crucial ter conhecimento prévio do grupo de crianças, como também a comunicação com a educadora cooperante, permitindo a definição de objetivos, planificação e execução de propostas de atividades orientadas.

Desta forma, a fase de implementação do projeto de intervenção iniciou-se no mês de outubro de 2022 e terminou no mês de janeiro de 2023. Foi executado um plano de sessões com propostas de atividades orientadas que favoreceram o desenvolvimento da Literatura Infantil com a diferentes áreas de conteúdo, de maneira a promover um ambiente educativo estimulador.

2.2.2. Calendarização do Plano de Investigação

Esta investigação desenvolveu-se em quatro fases distintas, como é possível analisar no Cronograma do Plano de Investigação (figura 2).

Data		Descrição
outubro,		• Observação Participante
novembro,		• Diálogo com a educadora cooperante
dezembro,		• Enquadramento teórico
janeiro,		• Identificação do problema/definição das questões e objetivos

fevereiro, março, abril	• Conceção do Plano de ação • Construção dos instrumentos de recolha de dados • Redação da metodologia de investigação • Implementação do plano de ação • Tratamento e análise de dados • Redação do enquadramento teórico • Seleção dos sujeitos do estudo • Reestruturação e implementação do plano de ação • Revisão da metodologia de investigação • Reestruturação e realização da entrevista à educadora cooperante • Continuação de tratamento e análise de dados • Discussão de resultados • Conclusões • Avaliação • Redação final do relatório de estágio • Divulgação do estudo
-------------------------------	---

Figura 2 - Cronograma do Plano de Investigação

2.3. Caracterização do contexto institucional

O estágio curricular decorre numa escola EB1/JI do concelho de Odivelas, que contempla duas valências, jardim de infância e 1.º Ciclo de escolaridade. O tipo de habitação predominante nesta freguesia, é essencialmente urbano, tendo uma parte semi-rural com uma zona habitacional de vivendas / moradias. A zona onde a escola está situada, possui uma boa acessibilidade em termos de vias rodoviárias.

É um estabelecimento que possui características modernas, com uma construção adaptada às várias necessidades e características das diferentes faixas etárias.

Este estabelecimento dispõe de dois andares, no R/Chão estão duas salas de 1.º ciclo, nomeadamente, 1.º e 3.º anos e, ainda, a sala de professores, um dos parques exteriores, um campo de futebol e duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos). Já o 1.º andar contempla duas salas de jardim de infância, duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos), um polivalente, uma biblioteca, uma sala de arrumações de material, o refeitório e um parque exterior.

Embora a instituição tenha uma área grande, relativa aos vários ciclos, neste ponto irei abordar a estrutura física do contexto de jardim de infância, relativo ao estágio curricular.

O espaço físico do jardim de infância, como já mencionei antes, abrange duas salas com grupos heterogéneos no que diz respeito à faixa etária, o que faz com que as crianças estejam em diferentes fases de desenvolvimento. Este contexto, usufrui de instalações sanitárias convenientemente adequadas às características e necessidades das crianças e uma zona de cabides individuais para guardarem os pertences. Em relação às zonas destinadas aos adultos, cada sala disponibiliza cabides para os funcionários, instalações sanitárias e uma zona de descanso.

A equipa educativa desta instituição, revela possuir competências adequadas às características destas crianças mostrando uma postura educativa compreensiva, assertiva e adequada. O corpo docente é composto por quatro docentes do 1.º ciclo em que uma das docentes é a coordenadora, duas educadoras titulares, cinco assistentes operacionais, funcionárias do serviço de refeitório e as monitoras das Atividades de Animação e Apoio à Família.

Esta instituição optou por dar liberdade aos educadores e professores para gerirem e revogarem as suas próprias regras, tendo em conta o Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória. As docentes têm uma variedade de experiências que melhoram o processo educativo, e com isso, é visível a qualidade do serviço atribuído às crianças.

A educadora cooperante que orientou este estágio tem por base a metodologia definida no Projeto Educativo e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, procurando proporcionar às crianças um ambiente educativo desafiante e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.

O educador deve dar importância às conceções prévias dos alunos, visto que é a partir destas que deve desenvolver o seu próprio conhecimento. Assim, o educador deve ir para a sala de atividades disposto a ter em conta as conceções prévias das crianças, de maneira que eles sejam capazes de se apropriar adequadamente dos conhecimentos a adquirir, (De Vecchi & Giordan, 2002).

Almeida (2010), (citando Dewey, 1953, e Kilpatrick, 2006) menciona que,

a implementação da metodologia de projeto implica as crianças, pois estas aprendem pela ação; aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens (p.29).

Este modelo de aprendizagem possibilita que as crianças retenham uma margem de escolha que assegura os seus interesses, uma vez que, quando existe interesse por

parte das crianças no que estão a executar, e, mostrando interesse, há mais possibilidades de aprenderem.

Também o uso dos instrumentos de pilotagem e ideias pedagógicas, integra nesta pedagogia um carácter ativo e interventivo em todo o processo de aprendizagem. Folque (2014) menciona que estes “revelam uma conceção do processo de ensino-aprendizagem, e sua interação com o desenvolvimento da criança e revelam também uma conceção sobre o papel da escola na sociedade” (p.7), privilegiando o desenvolvimento de cada criança, estando no meio do processo educativo. Procura-se, portanto, instituir em jardim de infância um método de obtenção de competências cognitivas, sociais e culturais. Desta forma, a criança é tida como um indivíduo competente que incorpora um processo de diferenciação pedagógica, tendo em conta o ritmo, as singularidades, interesses e necessidades de cada criança que devem ser respeitadas, valorizadas e cuidadas (Niza, 1996).

2.3.1. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo é um espaço que deve proporcionar às crianças bem-estar e criar oportunidades de aprendizagens. A organização do ambiente educativo é manifestada como sendo um ambiente que estabelece relações e transmite segurança onde “a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p.33).

Neste sentido, o ambiente educativo é determinante nas situações de aprendizagem oferecidas às crianças, pelos conhecimentos, competências, valores e vivência de práticas, que proporcionam às crianças.

Também as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam o ambiente educativo “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p. 6).

Forneiro (2008), determina uma diferenciação relevante entre ambiente e espaço. O ambiente equivale ao conjunto do espaço físico e das relações que neste se formam, abrangendo tudo o que o envolve, e o espaço a “locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (p. 52), classificadores físicos, formando lugares de aprendizagem e desenvolvimento.

Do ponto de vista da autora o ambiente educativo pode caracterizar-se em quatro dimensões: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional, as quais iremos utilizar para caracterizar o ambiente educativo do contexto educativo onde foi desenvolvido o estágio.

Dimensão Física

Quando abordo a dimensão física, refiro-me mais propriamente à disposição da sala, possibilitando assim ter as várias áreas dentro da sala.

A sala 1 está devidamente organizada em termos de espaços, equipada a nível de materiais e ao alcance das crianças, estando todos identificados e, com um número definido de crianças por cada área. As crianças têm autonomia para escolher a área onde querem brincar e quando acontece colocam a sua fotografia na área escolhida, contando sempre com o apoio da equipa educativa.

Assim sendo, constatei que as dimensões de sala estão apropriadas ao número e características de crianças neste grupo. De modo a reforçar a boa distribuição das áreas de atividade na sala apresenta-se a figura 1.

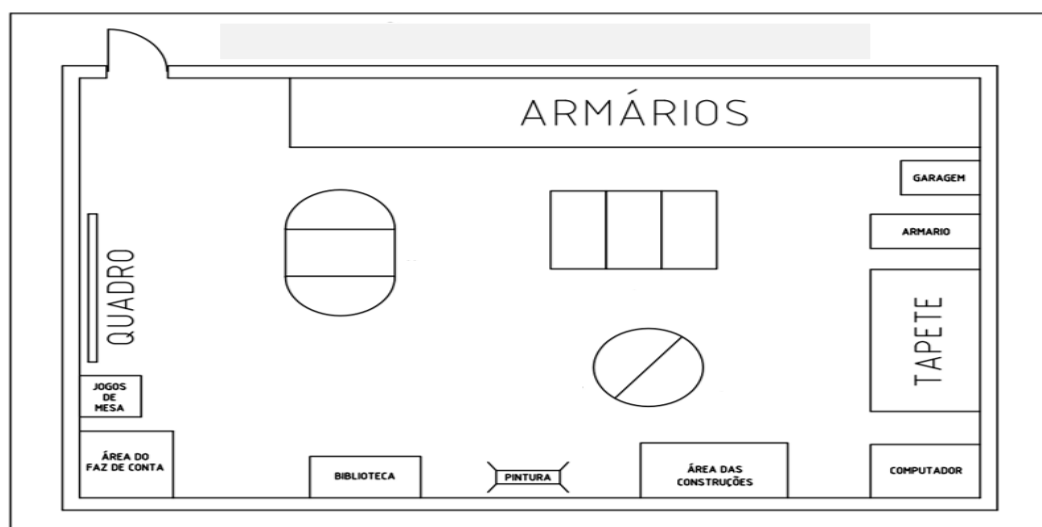


Figura 3 - Planta do espaço da sala

É importante mencionar que as mesas e as cadeiras têm proporções adequadas ao grupo. Em relação aos adereços da sala, e segundo Forneiro (2005), esta não deve ser descuidada devendo incluir demonstrações de comunicação, tais como trabalhos de aprendizagem. Desta forma, a sala encontra-se muito organizada, embelezada com variadas produções artísticas e de conhecimento executadas pelo grupo.

Zabalza (1998) considera que “seja qual for a organização da sala... será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo” (p.262). Desta forma, é essencial disponibilizar segurança e bem-estar à criança, de maneira a responder às suas necessidades, possibilitando a tomada de decisões, descobertas, interações e a brincadeira.

É importante que o/a educador/a vá adequando o espaço consoante as necessidades do grupo, tal como referem as autoras das OCEPE (2016),

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (p.26).

Dimensão Funcional

Como as OCEPE (2016) mencionam,

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. (p.26).

Desta forma, a dimensão funcional diz respeito à organização e utilização do espaço, conforme as variadas finalidades.

A sala 1 encontra-se organizada e definida, contendo várias áreas que as crianças podem explorar, sendo que a organização do espaço e materiais da sala é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, por esse motivo pode sofrer alterações ao longo do ano letivo.

Assim, é possível constatar a presença das seguintes áreas:

- Área do faz de conta – é uma das áreas mais exploradas pelas crianças, tanto em brincadeiras individuais como em pequenos grupos. Esta área é constituída por elementos do universo familiar das crianças: a mesa com bancos, onde simulam as refeições, o fogão, onde se cozinham os alimentos, os armários de arrumação de material de cozinha, uma zona com bebés que tem uma cama pequena, roupas e mantas, como também existe uma tábua e ferro de passar a roupa. Esta área explora o Subdomínio da Expressão Dramática, ao simular e representar papéis em que as crianças são capazes de se exprimir, atuar e reproduzir cenas; o Domínio da Expressão da linguagem oral e abordagem à

escrita, com a recriação de experiências da vida quotidiana e a produção de situações de comunicação verbal e não verbal; como também a Área de Formação Pessoal e Social, na realização de jogos de imitação que contribuem para o desenvolvimento de criatividade e imaginação da criança

- Área da biblioteca – Nesta área os livros estão organizados num móvel de fácil acesso às crianças, existindo um colchão onde se podem sentar para ver/ler os mesmos. Trata-se de um lugar destinado a estimular a leitura, a incentivar o prazer da leitura e a desenvolver a comunicação e partilha de sentimentos e emoções.
- Área das construções - Nesta área existe uma variedade de caixas com legos de diferentes tamanhos e formas, elementos de construção, utilizados com diversas finalidades. Esta área promove o desenvolvimento do domínio da matemática, ao permitir que as crianças possam explorar, agrupar, selecionar e construir.
- Área dos jogos de mesa – esta área permite a realização de jogos que as crianças podem escolher, desde enfiamentos, jogos lógicos, jogos de encaixe, puzzles, dominós e jogos de memória. Para apoiar estas atividades existe um armário de arrumação de material e jogos, em que tem uma mesa em frente onde se realizam os mesmos. Esta desenvolve o Domínio da matemática potenciando a capacidade de questionar, de procurar soluções, de seriação, de memória.
- Área do computador – nesta área a criança usa o computador para jogar jogos didáticos com diversos temas para o seu desenvolvimento e fazer pesquisas sobre os temas trabalhados.
- Área da escrita – esta área contribui para que as crianças aumentem o seu interesse pela abordagem à escrita. Nesta área a criança tem contacto com o código escrito de uma forma informal. Explora as letras, copia-as, faz tentativas de escrita, imita a escrita e a leitura, familiariza-se com o código escrito, percebe que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, percebe as funções da escrita. Contém um quadro e uma caneta, folhas brancas, lápis e canetas, cartão com os nomes e revistas.
- Área das ciências – esta área contém material que vai estando ao alcance das crianças, conforme a altura do ano e temas trabalhados na sala, por exemplo folhas secas, lupa, vários tipos de sementes, entre outros. As crianças podem

observar, classificar, questionar e dar hipóteses. Esta área desenvolve a curiosidade natural das crianças e interesse sobre os diferentes temas que esta área inclui.

Dimensão Temporal

A dimensão temporal, diz respeito à organização do tempo, ou seja, aos momentos em que os espaços vão ser utilizados, está também relacionado à determinação de rotinas, sejam elas diárias, semanais ou anuais. Post e Hohmann (2011) mencionam que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.” (p.195).

Desta forma, a organização do tempo possibilita que durante o dia haja ocasiões repetidas tal como, a receção, o preenchimento dos mapas, a hora das refeições, a higiene, atividades dirigidas, brincadeira livre e brincar na parte exterior.

Através das rotinas, “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p.182), e é por esta razão que a educadora determina rotinas diárias. Assim, a rotina diária inicia-se pelas 9h, em momento de grande grupo, sentados no tapete, é cantada a canção do bom dia, logo a seguir preenchem os instrumentos de pilotagem e conversam/planificam sobre o que vão executar nessa manhã. Fazem a higiene e comem o reforço da manhã, normalmente é fruta. No período entre as 10h e as 10.30h é hora do recreio. Quando regressam do recreio, realizam a atividade dirigida, em pequenos grupos, umas crianças estão a realizar a atividade e as outras crianças escolhem a área onde querem brincar livremente. Ao 12h as crianças dirigem-se à casa de banho para proceder à sua higiene e depois vão para o refeitório almoçar. Das 13.30h às 15.30h, voltam à concretização de atividades dirigidas e atividades livres nas áreas.

Dimensão Relacional

Segundo Forneiro (2008) a dimensão relacional compreende as diferentes relações que são estabelecidas na sala de atividades e estão relacionados com aspetos que dizem respeito: (1) às diferentes formas de acesso aos espaços; (2) às regras e como são estabelecidas (impostas pelo educador ou negociadas em grupo); (3) ao modo como se organiza o grupo para levar a cabo as atividades; (4) à participação do educador nos diversos espaços e nas atividades que as crianças realizam, por exemplo ao sugerir, estimular, observar, dirigir, impor, questionar, entre outras.

Este grupo de crianças tem manifestado interações positivas com a educadora de infância e os demais adultos da sala. Também os adultos têm revelado sensibilidade para compreender as crianças, respeitando-as, valorizando as suas ideias e intervenções, criando-se condições para a construção de segurança, confiança e autoestima nas crianças.

De facto, é bastante explícito o cuidado da educadora, da auxiliar e da aluna estagiária para com as crianças, tendo constantemente atenção aos interesses das mesmas, com o intuito de criar condições facilitadoras do bom desenvolvimento e aprendizagem, estimulando a multiplicidade de competências a desenvolver em cada criança.

A sala 1, apresenta uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional de educação, que faz rotatividade, mensal, com a auxiliar da sala 2. É notório o ambiente favorável de companheirismo e partilha entre adultos, como referem Hohmann e Weikart (2011) “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo.” (p.130).

Quando existe uma boa relação entre a equipa educativa, é benéfico para a criança pois é criado um ambiente seguro, favorável à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. A educadora, a assistente operacional e a aluna estagiária têm uma boa comunicação, partilham ideias e refletem conjuntamente sobre a prática pedagógica e os seus efeitos na aprendizagem das crianças.

Relativamente à relação dos elementos da equipa educativa têm como sustento a cooperação, confiança, companheirismo e respeito, e isso proporciona um ambiente positivo, que possibilita a passagem desses valores às crianças.

A educadora demonstra preocupação com o bem-estar emocional de cada criança, e com o envolvimento das crianças nas atividades, ajustando as propostas de atividades, de modo a fazer propostas educativas que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, estimulando as suas intervenções e fomentando a sua evolução.

Desta forma, corroboramos a perspetiva das OCEPE (2016) quando referem que a relação que a educadora “estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.” (p. 28).

Em síntese, é perceptível que todos os membros da instituição trabalham com os mesmos objetivos, havendo um trabalho de equipa em que existe cooperação e empenho para um bem comum.

2.3.2. Caracterização do grupo de crianças

Este estágio referente à Unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, foi concretizado numa sala de jardim de infância, denominada de sala 1. O grupo é constituído por vinte crianças, oito do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, com famílias de capacidades sociais e económicas médias/altas.

Tabela 1 - Idade das crianças

Idade	Género		Total de crianças
	Masculino	Feminino	
4 anos	4	2	6
5 anos	4	3	7
6 anos	4	3	7
Total de crianças	12	8	20

É importante mencionar que, duas destas crianças, têm necessidades educativas especiais, tendo uma delas atraso no desenvolvimento global e hiperatividade, e a outra criança tem Perturbação do Espectro do Autismo, requerendo ambas apoio específico de estratégias individuais. Esta criança, embora apresente contacto visual e físico com o adulto, não comunica verbalmente, não apresentando interesse no que é falado ou apresentado, revelando grandes dificuldades de concentração. Ainda não tem controlo dos esfíncteres, o que implica o uso de fralda.

Nesta sala as crianças já não dormem a sesta. No que diz respeito à alimentação, apenas uma criança necessita de ajuda, sendo que as restantes crianças são autónomas na hora de comer a sopa e os sólidos, existindo algumas que precisam de estímulo devido a alguns alimentos que não gostam tanto.

Através da observação, constatei que este grupo de crianças é muito energético, têm alguma dificuldade de concentração e, algumas dificuldades a nível de motricidade. Contudo, mostra interesse na realização das variadas propostas didáticas elaboradas

ao longo dos dias.

2.3.2.1. Participantes da Investigação

A criança 1, O M. P. é uma criança de quatro anos, é introvertida, mas alegre e bem-disposta, demonstra satisfação em realizar as suas produções e brincadeira em pequeno grupo e individualmente. Precisa de apoio dos adultos para realizar certas atividades, pois ainda não tem autonomia suficiente para tal, mas é bastante responsável, capaz de executar as tarefas solicitadas até ao fim. Ainda tem algumas dificuldades em gerir conflitos e sentimentos como a frustração, necessitando de dialogar com o adulto para a resolução de conflitos.

A criança 2, a M. D. tem cinco anos e é bastante alegre, brincalhona e bem-disposta, sempre pronta para a brincadeira. Tem uma boa relação com os pares como também com os adultos da sala procurando o carinho dos mesmos. Tem uma dicção e vocabulário muito diversificado, tendo conversas estruturadas e organizadas. É bastante autónoma nas tarefas e rotinas diárias, demonstrando maior interesse nas atividades de educação física. Durante as atividades dirigidas demonstra sempre entusiasmo e muita vontade em participar.

A criança 3, a I. tem cinco anos e é muito alegre, bem-disposta e sensível. Tem uma boa relação com os adultos e com os seus pares, no entanto, se acontecer algo inesperado acaba por chorar requerendo do apoio do adulto. É uma criança responsável, autónoma, demonstra entusiasmo em participar nas atividades dirigidas propostas. Tem preferência pela área de faz de conta e de construção, mas também gosta de explorar as outras áreas de sala.

A criança 4, o D.S. tem cinco anos e é bastante alegre, bem-disposta e muito meiga. Tem uma boa relação com os seus pares assim como com os adultos. É uma criança que sabe gerir os seus sentimentos e resolver conflitos. É uma criança bastante autónoma nas rotinas e tarefas diárias. Demonstra bastante envolvimento e entusiasmo em participar nas propostas de atividades dirigidas, principalmente, se for na área da matemática em que demonstra mais interesse, apresentando muito tempo de foco e concentração.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Antunes (2016), citando Francisco (2010), a recolha de dados “é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de

recolha e tratamento da informação adequadas.” (p.25). Desta forma, pretendeu-se recolher uma diversidade de dados que permitissem responder às questões da investigação e seus objetivos. Assim, recorreu-se a:

- Observação participante: notas de campo e narrativas supervisivas dialogadas;
- Análise documental: documento escrito, fotográfico e de audiovisual;
- Escala de Envolvimento;
- Entrevista.

Observação Participante

A observação participante é uma técnica em que o investigador observa os participantes no ambiente natural em que estes se encontram, interferindo igualmente através da participação, nos seus comportamentos e atitudes. É uma das estratégias mais empregues em investigação educacional, uma vez que pode ser usada na investigação quantitativa, como também na investigação qualitativa, conforme o processo utilizado (Aires, 2015).

De acordo com Aires (2015), “a observação é sistematicamente organizada em fases, aspectos, lugares e pessoas, relaciona-se com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controle de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão.” (p.25).

O investigador detém, então, contacto direto com as próprias situações, isto é, observa os participantes nos próprios espaços e as ações que desenvolvem.

Assim sendo, Sarmiento (2013) menciona que a observação participante abrange uma “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.27). Desta forma, esta técnica direcionou a aluna investigadora a usar as notas de campo e as narrativas supervisivas dialogadas para que ficasse registado o que observou e como o interpretou.

De acordo com Estrela (1994) a observação

poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e prática. (p.50).

As notas de campo e as narrativas devem ser simples e compreensíveis, sendo que as descritivas captam palavras, ações e conversas, e as reflexivas pertencem à perspetiva

do observador, das suas ideias e das suas opiniões diante certas situações (Máximo-Esteves, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo, detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Assim sendo, as narrativas possibilitam ao investigador obter uma maior compreensão sobre si próprio, refletindo acerca das suas atitudes e com isso, tomar decisões.

Análise Documental

A análise documental, segundo Aires (2011), encaminha-nos para a articulação interativa em que,

a redução de dados implica a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Neste último caso, utilizam-se códigos, resumos, memorandos, metáforas, etc. (p. 46).

Desta forma, Lüdke e André (1986), destacam que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema.” (p. 38).

No decorrer da investigação, para além dos documentos escritos também utilizei esta técnica mediante a recolha de imagens (fotografias e desenhos), de áudios (gravações) e documentos audiovisuais (vídeos).

Assim, é possível verificar que com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, estes conteúdos digitais são, progressivamente, documentos empregues pelos investigadores de forma a alcançar e avaliar a investigação e as necessidades dos participantes, em que depois é possível verificar e interferir com o objetivo de originar mudança (Aires, 2011). Assim sendo, a análise de documentos é uma técnica significativa no desenvolvimento de uma investigação, visto que foi mediante esta análise que a aluna investigadora levantou relevantes indicadores avaliativos assim como justificações pedagógicas que suportam a investigação desenvolvida.

Entrevista

Lobiondo-Woo e Haber (2001) apontam a entrevista como uma ferramenta escrita e planeada para reunir dados de sujeitos relativamente ao conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos. De acordo com Gil (2008) é possível determinar a entrevista como a técnica em que o investigador se expõe ao investigado e elabora perguntas, com a finalidade de adquirir informações que importam à investigação. Portanto, a entrevista é uma forma de diálogo desigual, em que um dos elementos procura recolher dados e o outro apresenta-se como fonte de informação. Tendo isto em conta, e segundo Máximo-Esteves (2008) a entrevista é “Um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos.” (p.92).

Nesta investigação, a técnica de entrevista favoreceu o investigador na perceção e recolha da opinião e testemunho da educadora cooperante. Esta entrevista estruturada foi efetuada no fim da investigação com o objetivo de recolher dados sobre a sua prática pedagógica da educadora cooperante, compreender a visão da mesma sobre a importância de frequentar a educação pré-escolar e qual a sua opinião sobre a relevância da exploração de Literatura Infantil.

Assim, “uma observação cuidada do processo de entrevista permite confirmar, enriquecer e por vezes até contradizer o que vai sendo dito, como o conteúdo se vai desenvolvendo” (Costa, 2004).

Desta forma, considerando as questões realizadas e os objetivos traçados, a entrevista realizada à educadora cooperante teve a intenção de: perceber a sua opinião relativamente ao papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças e compreender as suas conceções sobre Literatura Infantil.

Sendo esta uma entrevista semi-estruturada, foi concebido um guião dividido em cinco blocos (ver apêndice D) com a finalidade de adquirir perceções e dados para a análise da mesma.

O guião da entrevista apresenta por um conjunto de blocos de perguntas. No primeiro bloco é legitimada a entrevista e motiva-se o entrevistado, mencionando o pedido de gravação da mesma assegurando a confidencialidade nas informações concedidas; o segundo bloco está relacionado ao conhecimento do percurso da profissional da educadora cooperante; o terceiro bloco procura perceber as conceções da educadora cooperante em relação ao papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças; o quarto bloco está relacionado com as conceções da educadora cooperante sobre a Literatura Infantil; para finalizar, o quinto bloco é referente aos agradecimentos, em

que a investigadora se mostra disponível para esclarecer quaisquer dúvidas e sugestões de melhoria.

Esta entrevista foi gravada, transcrita e analisada a sua informação. Para categorização da informação recorreu-se à análise de conteúdo, tendo o processo de levantamento de categorias sido inspirado pelos tópicos das questões colocadas à informante. Foram então estabelecidas categorias e sub-categorias de análise.

A entrevista à educadora cooperante, foi feita no final da prática pedagógica da aluna estagiária e foi realizada na instituição onde o estágio foi concretizado, em tempo não letivo.

2.4. Plano de Ação

As crianças desde muito cedo que apresentam uma curiosidade inata sobre o mundo que as rodeia, por isso é fundamental que exista um ambiente estimulante oferecendo variadas oportunidades de aprendizagem. Assim, considera-se que “as crianças precisam de múltiplas oportunidades para experimentar ideias e formas de pensar progressivamente mais complexas, suportando a sua aprendizagem com base na satisfação que ela lhe provoca.” (Johnston, 2009, cit in Pereira, 2012, p.13).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a criança detém um papel ativo e indispensável no seu processo de maturidade e evolução, com o direito de ser participativa e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão que conduz naturalmente à tomada decisões para o seu benefício. Desta forma, ao assegurarmos à criança a prática destes direitos, estamos a variolizá-la como principal agente da sua aprendizagem, oferecendo a oportunidade de participar nas decisões do seu processo educativo, constatando confiança na competência de direcionar a sua aprendizagem e cooperar para a aprendizagem dos outros.

Desta forma, a prática pedagógica e o plano de ação realizados pela aluna estagiária teve como suporte os interesses e necessidades das crianças, tendo sido ajustado tendo em conta as características individuais de cada criança e do grupo, assim, de forma a motivar o grupo para atividades que compreendem a Literatura Infantil articulando com as diferentes áreas de conteúdo existentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Posto isto, no decorrer da investigação, foram concretizadas várias atividades dirigidas, tendo sido antecipadamente, refletidas e executado um plano de ação, apresentado na planificação em teia, como é possível verificar na figura 4.

Este plano de ação desencadeou na área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de forma a desenvolver competências de comunicação oral, funcionalidades da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, identificar convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever, articulando com o Domínio da Educação Artística, particularmente, as artes visuais – desenvolvendo capacidades criativas através de produções das crianças; a Música – interpretando com intencionalidade expressivo-musical canções; a Dança – desenvolvendo o sentido rítmico; com o Domínio da Matemática – identificar quantidades através de diferentes formas de representação, resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração – números e operações; escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano – medida; mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade – interesse e curiosidade pela matemática; ao nível do Conhecimento do Mundo, identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural – abordagem às ciências (conhecimento do mundo físico e natural). Assim sendo, os próximos tópicos apresentam a planificação em teia, a pertinência e a intencionalidade pedagógica e a respetiva calendarização.

2.4.1. Planificação em teia do plano de ação

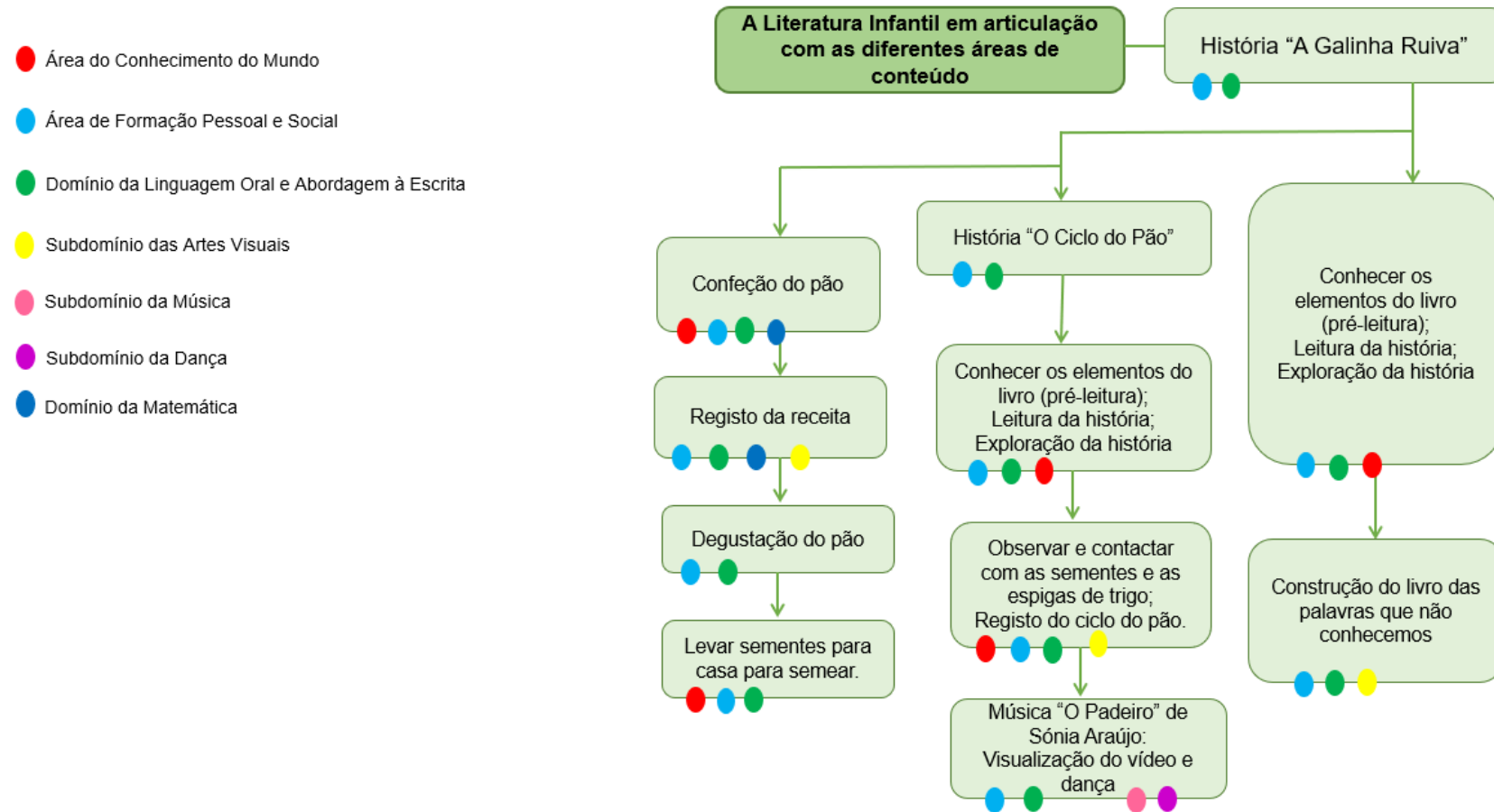


Figura 4 - Planificação em teia do plano de ação

2.4.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

Como já mencionado anteriormente o tema da investigação insere-se na Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, nas componentes da Comunicação Oral, Funcionalidade da Linguagem escrita e a sua utilização em contexto, Identificação de convenções da escrita e Prazer e motivação para ler e escrever.

Deu-se início a PES III em outubro de 2022 terminando em janeiro de 2023. Neste período, a aluna estagiária teve em conta quatro momentos essenciais na prática: observação, planeamento, execução e avaliação (OCEPE, 2016).

Deu-se início ao período de observação participante, que recaiu na adaptação e apropriação da rotina do grupo, foi possível alcançar um maior conhecimento de cada criança e do grupo, que possibilitou assim, a definição da problemática a investigar e definir os objetivos, de maneira a dar resposta à questão de investigação. De acordo com as OCEPE (2016),

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (p.11).

Neste sentido, à questão de investigação “De que forma a Literatura Infantil contribui para a promoção de aprendizagens num grupo de crianças do Pré-Escolar” a aluna estagiária definiu os objetivos seguintes: (1) Promover a aquisição de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo através da literatura infantil; (2) Conceber um plano de ação que englobe a literatura infantil; (3) Caracterizar as estratégias didáticas promotoras da literatura infantil; (4) Compreender os contributos da literatura infantil para a promoção de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

Tendo isto em conta, foi estruturada uma planificação em teia, como se observou no ponto anterior, em que se visou articular e promover todas as áreas de conteúdo na prática pedagógica implementada.

Ao longo da intervenção foram realizadas notas de campo e narrativas supervisivas dialogadas, sobre as propostas de atividades efetuadas. Também é possível visualizar variados registos fotográficos, com a finalidade de refletir sobre a prática da aluna estagiária, constatar os aspetos positivos e menos positivos de cada intervenção e mediante estes procurar melhorar e corrigir possíveis falhas.

2.4.3. Calendarização do plano de ação

Propostas didáticas	Aprendizagens a promover	Data da realização
História “A Galinha Ruiva” • Pré-leitura do livro (capa, contracapa, lombada, guarda); conhecer os elementos do livro antecipando conteúdos escritos através da capa; leitura da história e exploração da mesma.	• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar; • Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; • Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.	29 de novembro de 2022
O nosso dicionário • Explicar a utilidade do dicionário; as crianças selecionam as palavras que não sabem o significado e procuramos no dicionário; realização do nosso dicionário; decorar a capa e a contracapa com desenhos elaborados pelas crianças.	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho.	29 de novembro de 2022

História “O Ciclo do Pão” • Pré-leitura do livro (capa, contracapa, lombada, guarda); conhecer os elementos do livro antecipando conteúdos escritos através da capa; leitura da história e exploração da mesma.	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; • Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; • Aperceber-se da direção da escrita; • Estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade; • Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.	30 de novembro de 2022
Observar e contactar com sementes e espigas de trigo • Observar as sementes e espigas de trigo; contactar com as mesmas; explicar como as sementes de trigo se transformam nas espigas de trigo.	• Compreender mensagens orais em diversas situações; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas; • Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem, • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.	30 de novembro de 2022
Registo do ciclo do pão	• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar; • Compreender mensagens orais em diversas situações;	30 de novembro de 2022

• Relembrar o ciclo do pão; registo através do desenho utilizando as sementes e espigas de trigo.	• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; • Fomentar o trabalho em equipa; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho.	
Música “O Padeiro” de Sónia Araújo Ouvir a música e interpretar a letra; coreografia e cantar.	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções. • Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.	30 de novembro de 2022
Confeção do Pão Verificar os ingredientes necessários; realizar a confeção do pão; observar a massa após levedar; moldar o pão.	• Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; • Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; • Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição; • Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; • Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com outros no processo de aprendizagem.	6 de dezembro de 2022
Registo da receita e degustação do pão	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;	6 de dezembro de 2022

Relembrar os ingredientes usados; registo através do desenho; copiar do quadro as quantidades utilizadas; provar o nosso pão.	• Usar a leitura e a escrita em diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros; • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho. • Ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação.	
Levar sementes para casa Diálogo sobre o que é necessário para as sementes crescerem e responsabilidade.	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Abordar oralmente o conhecimento adquirido; • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; • Comunicar com as famílias; • Trabalho colaborativo com as famílias.	6 de dezembro de 2022
Semear sementes de trigo e registo Diálogo sobre os passos necessários para semear as sementes de trigo; registo através do desenho	• Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas: desenho; • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.	7 de dezembro de 2022

Nota: as propostas didáticas que apresentam a cor azul serão desenvolvidas mais à frente, na descrição e análise de resultados.

Capítulo IV

Apresentação e Discussão de Resultados

1. Introdução

Neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados da presente investigação. Para a obtenção dos dados recorreu-se a uma diversidade de técnicas como a observação participante, produções das crianças, notas de campo, transcrição dos registos de vídeo e entrevista.

Serão apresentadas as propostas de atividades do plano de ação desenvolvidas com as crianças e que nos permitiram recolher os dados referentes ao desenvolvimento da ação educativa, assim como ao processo de aprendizagem das crianças.

1.1 Descrição e análise das atividades

Como anteriormente referido, o projeto teve início em outubro de 2023 e desenvolveu-se ao longo da Unidade Curricular de PES III. Nas propostas de atividades, as estratégias foram ajustadas conforme as características das crianças nos diferentes momentos, de forma a dar resposta à questão de investigação.

Desta forma, será descrita uma primeira atividade que remete ao início do projeto, tendo continuação com outras duas no decorrer do projeto. Importa mencionar que todas estas atividades se encontram evidenciadas no plano de ação indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Primeira Proposta Educativa – História “A Galinha Ruiva” de António Torrado

Nesta primeira proposta, teve-se em conta a análise da primeira fase de observação, a partilha de informação com a Educadora Cooperante e, ainda, os interesses e necessidades das crianças. Assim, a aluna estagiária optou por iniciar a proposta educativa com a história “A Galinha Ruiva” de António Torrado.

Esta história aborda o facto de que se trabalharmos para atingir um propósito, no final temos uma recompensa, e se trabalharmos em equipa torna-se mais fácil.

A aluna estagiária deu início à pré-leitura da obra, fazendo a leitura da capa. Foi questionando o grupo de crianças sobre o que viam na capa do livro, denominado de “A Galinha Ruiva”, como se pode observar na figura 5.

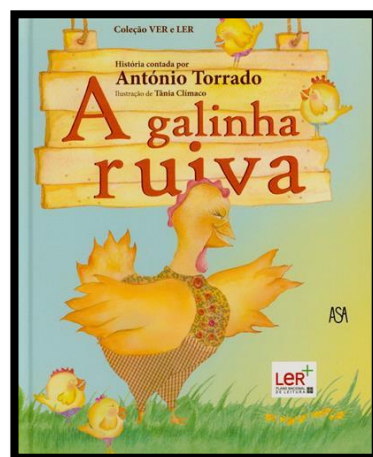


Figura 5 - "A Galinha Ruiva" de António Torrado

Estagiária: Sabem como se chama a parte da frente do livro?
D.S.: Capa.
Estagiária: Boa, e a parte de trás do livro, sabem? Chama-se contracapa, repitam todos comigo, contracapa.
Grupo: Contracapa.
Estagiária: E esta parte de lado do livro, sabem como se chama? Chama-se lombada, repitam todos comigo, lombada.
Grupo: Lombada.
Estagiária: E, existe também, no início e no final do livro uma página que podem ou não ser iguais, que se chamam, as guardas do livro. Digam todos juntos.
Grupo: Guardas do livro.
Estagiária: Acham que esta história fala sobre o quê?
I.: Galinhas.
M.B: Passarinhos.
D.Q.: Pintainhos.
Estagiária: Veem mais alguma coisa na capa do livro?
L.T.: Palavras.
Estagiária: O que será que está escrito nessas palavras?
M.D.: A galinha e os pintainhos.
L.S.: A galinha vai passear com os filhos.
Estagiária: Sabem por que letra começa a palavra “galinha”?
R.R.: Começa por “A”.
T.C.: Começa por U.
Escrevi a palavra “Galinha” numa folha, à frente das crianças.
Estagiária: Na capa conseguem encontrar a primeira letra da palavra galinha? Ou a palavra galinha?
M.P.: Sim, sim, a palavra galinha está no livro.
Estagiária: Na capa existem mais informações, temos o nome do autor, alguém sabe quem é o autor?
K.: Escreve o livro.
Estagiária: E o ilustrador, sabem? Neste livro até é uma ilustradora.
M.B.: Pinta o livro.

(Notas de campo: 29 de novembro de 2022)

Com esta atividade, foi proposto às crianças conhecer os elementos do livro durante a atividade de pré-leitura e uma atividade de antecipação de conteúdo pela leitura da imagem gráfica, através da capa do livro, como se pode verificar na figura 6.



Figura 6 - Leitura da imagem gráfica

De acordo com as OCEPE (2016) a linguagem oral e o desenvolvimento da mesma têm “uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (p. 60).

O grupo, ao verbalizar estas descobertas, está a apropriar-se de vocabulário novo e a organizar o pensamento para conseguirem expressar aquilo que estão a pensar. O desenvolvimento lexical é de grande relevância para o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, sendo necessário que a consciência lexical seja fomentada desde cedo.

Sim-Sim et al. (2008) mencionam,

a noção do que é uma palavra não está completamente desenvolvida nas crianças, no momento da entrada para a escola. Contudo, trata-se de uma competência importante para que as crianças apreendam as correspondências entre as palavras orais e escritas, e para o processamento das palavras no mecanismo da leitura (p. 62).

O grupo apresentou uma resposta positiva e, no final da leitura da história, a aluna estagiária continuou a estimulá-los com questões, explicações e observações, tais como,

Estagiária: Esta história fala sobre o quê?
L.S.: Fala sobre uma galinha
Estagiária: E esta galinha queria fazer o quê?
L.T.: Queria fazer pão
I.: Queria semear trigo
Estagiária: A galinha pediu ajuda a alguém?
T.C.: Pediu ajuda aos animais
Estagiária: E quais eram esses animais?
Grupo: O porco, o ganso e o gato.
Estagiária: Eles ajudaram a galinha?
Grupo: Não!
Estagiária: Mas quando a galinha já tinha o pão feito, os três animais queriam o quê?
Grupo: Comer o pão.
Estagiária: E a galinha deixou?
M.D.: Não, porque não ajudaram a galinha ruiva a fazer o pão.
Estagiária: Muito bem, como não ajudaram não tiveram direito a comer o pão.
Estagiária: Como é que vocês acham que poderia ter sido mais fácil?
G.: Se os animais tivessem ajudado.
Estagiária: O ganso, o porco e o gato foram amigos da galinha?
Grupo: Não!
Estagiária: Para serem amigos, o que deveriam ter feito?
M.A.: Deviam ter ajudado a galinha.
Estagiária: Em vez de ajudar, o que eles queriam fazer?
D.P.: Queriam brincar e jogar às cartas.
D.S.: E também jogar futebol e dormir.
J.: Ver televisão e ir à praia.
Estagiária: Pois é, eles só queriam brincar e no final queriam comer o pão, mas a galinha não deixou, a galinha fez bem ou fez mal?
M.D.: Fez bem porque fez tudo sozinha e depois só deu aos pintainhos.
Estagiária: Muito bem, então se os animais tivessem ajudado teriam comido o pão. Então nós devemos ser amigos ou não?
D.S.: Sim devemos ser amigos e ajudar.

(Notas de campo: 29 de novembro de 2022)

Assim, é essencial evidenciar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico em contexto de Jardim de Infância. A capacidade de pensar criticamente, através da análise e reflexão, da crítica e da avaliação é fundamental para que a criança consiga

refletir e conhecer melhor o mundo que a rodeia e ser capaz de utilizar esse conhecimento para resolver problemas e tomar decisões. (Swartz & Perkins, 1990).

Posteriormente, o grupo mostrou interesse em descobrir o significado das palavras que não conheciam, utilizando o dicionário, instrumento que desconheciam. Depois de lhes ter explicado a finalidade do dicionário, o grupo demonstrou muita admiração e entusiasmo, expressando alguns comentários como “Uau, então esse livro tem muitas muitas palavras” (notas de campo: I., 29 de novembro de 2022) “Podemos ver algumas palavras agora?” (notas de campo: M.B., 29 de novembro de 2022). Tendo percebido que era do interesse do grupo, perguntei “Querem fazer um dicionário vosso?” (notas de campo: estagiária., 29 de novembro de 2022) ao que responderam com bastante satisfação “Sim, sim queremos” (notas de campo: Grupo, 29 de novembro de 2022).

Segundo as OCEPE, a criança deve ser vista como sujeito e agente do processo educativo, isto é, a criança representa um papel ativo, necessitando que o educador atente a criança, permitindo conceder liberdade de expressão e opinião, participar nas decisões referentes ao processo educativo. Os educadores devem tirar benefícios de situações naturais, ocorridas no contexto, em conversa com as crianças, e produzirem momentos estimuladores para as crianças colaborarem ativamente promovendo, desta forma, o desenvolvimento da comunicação verbal (Sim-Sim et al., 2008).

Posto isto, voltei a ler a história, mas desta vez, quando uma criança ouvia uma palavra que desconhecia colocava o dedo no ar e eu apontava numa folha essa mesma palavra. No final, fomos pesquisar no dicionário o significado dessas palavras. De seguida, demos início à elaboração do “O nosso dicionário”, colocámos por ordem alfabética com a inicial em grande para ser mais fácil visivelmente e colocámos também uma imagem real, para que conseguissem associar a imagem à palavra, como é possível verificar na figura 7.

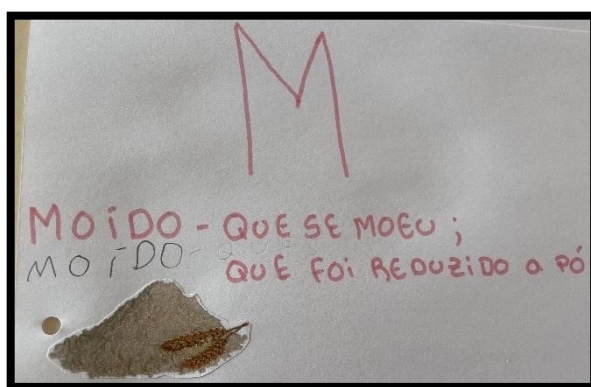


Figura 7 - registo diferenciado de escrita

De seguida, o D. entusiasmado pediu para ser o primeiro a escrever “Catarina, eu queria muito copiar uma palavra no nosso livro, posso?” (notas de campo: D., 29 de novembro de 2022) copiando a palavra com a ajuda da aluna estagiária, acrescentando ainda “Esta palavra tem letras do meu nome” (notas de campo: D., 29 de novembro de 2022). Algumas crianças ao perceberem que as letras do seu nome também poderiam estar naquelas palavras pediram para as ver e dizer quais as letras existentes nos dois contextos. Quando estávamos a terminar de elaborar o nosso dicionário a M. perguntou “Podemos fazer desenhos para enfeitar o nosso livro? (notas de campo: M., 29 de novembro de 2022), o grupo ao ouvir este pedido mostrou-se bastante entusiasmado dizendo que também queriam enfeitar o livro, ao que respondi “Claro que sim, vamos a isso” (notas de campo: estagiária, 29 de novembro de 2022).

Assim, depois de realizado o nosso dicionário, as crianças demonstraram satisfação com o resultado por alguns comentários ditos como “estou a adorar o nosso livro, e fica tão giro com os nossos desenhos” (notas de campo: I., 29 de novembro de 2022) “também estou a gostar muito de fazer um livro só nosso” (notas de campo: L.T., 29 de novembro de 2022). Decorrendo desta forma, num momento de bastante envolvimento, sendo possível observar através da concentração, da expressão facial e postura, das expressões verbais e da satisfação das crianças, como é possível verificar na figura 8.



Figura 8 - Realização e construção do livro

Para finalizar, terminámos o nosso suporte de consulta em A4, como se pode verificar na figura 8, com as palavras que não conhecíamos e é possível acrescentar sempre que surgirem novas palavras.

Análise e avaliação de resultados

Através desta atividade, tendo em conta a predisposição e interesses das crianças, foi permitido explorar uma história e através da mesma, incluir variadas formas de abordagem à linguagem escrita. Esta atividade fez a interdisciplinaridade entre a Linguagem Oral e Abordagem à escrita, especificamente, a comunicação oral, funcionalidade da linguagem escrita e identificação de convenções da escrita e a educação Artística, especificamente, as Artes Visuais através das várias estratégias e materiais de ilustração.

Um leitor forma-se desde muito cedo. A criança obtém o prazer pela leitura se for propiciado um ambiente onde o recurso ao livro faça parte do dia-a-dia, resultando num elemento que faça parte da sua rotina. Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é fundamental para possibilitar à criança variadas experiências que favorecem para o desenvolvimento da sua personalidade.

Quando a criança presta atenção ao narrador de histórias, detém todos os pormenores inseridos no texto e nas ilustrações, o que futuramente leva ao “desenvolvimento da memória e à capacidade de atenção e da compreensão da criança” (Almeida, 2002, p.140). Tendo isto em conta, do ponto de vista da aluna estagiária a leitura e exploração da história foi muito bem conseguida, pois o grupo demonstrou muito interesse e atenção na leitura da mesma e como resultado disso foi o empenho e entusiasmo demonstrado na exploração da história, através das respostas dadas pelo grupo. Assim, mediante um ambiente de comunicação e entreajuda, o grupo conseguiu analisar e expressar sobre a mensagem passada através desta história, transformando-se numa atividade lúdica com intencionalidade educativa e conduzindo o grupo a uma aprendizagem significativa.

Desta forma, através de um ambiente de comunicação, e com recurso a um instrumento de consulta, o dicionário, e também às artes visuais, foi possível desenvolver a realização de um dicionário da sala, possibilitando a abordagem à escrita convencional através da cópia, inserido no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita existente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), empregando recursos atrativos, e demonstrando o que o grupo apreendeu.

No que diz respeito ao contacto com a escrita através da cópia das palavras, é possível afirmar que foi uma estratégia que fomentou o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, como também da linguagem escrita. É indiscutível a relevância da apropriação da funcionalidade da escrita visto que, a criança não irá ter interesse em explorar e compreender, se não perceber primeiro quais as suas funções e para que é utilizada. Corroborando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “Não se trata

de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (OCEPE, 2016, p.66).

Várias investigações demonstram que este desenvolvimento é responsável pelo sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, pois quando as crianças têm a oportunidade de contactar desde cedo com a linguagem escrita, “o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada”. (Mata, 2008, p. 14).

É possível verificar mediante a análise das notas de campo e da análise documental, que foi possível obter bons resultados ao nível da participação e envolvimento das crianças, e que foi proporcionado ao grupo, um alargamento de novo vocabulário, como se mostra

M.D.: “Esqueci-me como se chama a parte fininha do livro”

D.P.: “Eu sei, eu sei, chama-se lombada”

Notas de campo: 29 de novembro de 2022

Para finalizar, as estratégias usadas pela aluna estagiária de integrar a literatura infantil com a linguagem escrita e a apropriação de novas palavras, demonstraram ser essenciais para a construção cognitiva das crianças. Desta forma, de acordo com a opinião da educadora cooperante é possível destacar que,

“(...) mediante de um instrumento fundamental que é o livro, e que o grupo demonstra sempre muito interesse, a aluna estagiária conseguiu explorar outras competências linguísticas, tais como, a aquisição de novo vocabulário, sentindo o grupo, durante toda a atividade, muito entusiasmado e motivado (...)”.

Entrevista à Educadora Cooperante, Apêndice E

Resumindo, manifesto que foi desafiador, mas muito prazeroso explorar a história, perceber que o grupo esteve muito atento à leitura da mesma, e que, posteriormente, quiseram descobrir as palavras que desconheciam e com isso realizar um dicionário da sala, percebendo a importância e funcionalidade da escrita.

Segunda Proposta Educativa – História “O ciclo do pão” de Cristina Quental e Mariana Magalhães

Esta proposta educativa surge após a leitura da história “A Galinha Ruiva” e de algumas crianças mostrarem curiosidade em saber como é uma espiga de trigo e como são as

sementes de trigo, e de outra criança ter mencionado que o restaurante do avô tem um moinho lá dentro e demonstrou curiosidade em saber mais. Também o restante grupo ao ouvir, mostrou interesse. A aluna estagiária sugeriu à educadora cooperante ler e explorar a história “O ciclo do pão”, a qual concordou, pois aborda exatamente o tema que o grupo demonstrou interesse.

Deu-se início à leitura da história, começando por fazer a pré-leitura, leitura da capa, antecipando o título e a história.

Estagiária: Hoje tenho outra história para vos contar, ainda se lembram como se chama esta parte do livro?

Grupo: Capa.

Estagiária: E a parte de trás do livro?

D.S.: Contracapa.

Estagiária: E esta parte de lado?

D.Q.: Contracapa.

Estagiária: Boa, muito bem. E esta parte que temos no início e no fim da história? Alguém se lembra?

D.S.: Guardas.

Estagiária: Muito bem. E agora temos o autor do livro, que faz o quê?

M.: Escreve o livro.

Estagiária: E o ilustrador?

J.: É o que pinta os desenhos.

Estagiária: Boa! E acham que esta história fala sobre o quê?

Grupo: Um moinho.

Estagiária: E mais? O que poderá ser mais?

D.S.: De pão.

Estagiária: Vamos lá ver se acertaram.

(Notas de campo: 30 de novembro de 2022)

Foi perceptível que a maioria das crianças deteve a informação sobre os vários elementos do livro (capa, contracapa, lombada e guardas), o que demonstra empenho e interesse por parte do grupo.

De seguida, fizemos a exploração da história, o que me permitiu ter a perceção do empenho e atenção o grupo durante a leitura da mesma.

Estagiária: Esta história fala sobre o quê?

Grupo: Um moinho.

Estagiária: E o que se faz nesse moinho?

D.P.: Farinha.

Estagiária: E como é que se faz a farinha?

M.D.: Com uma pedra.

Estagiária: Essa pedra fazia o quê?

D.S.: Fazia aquilo rodar.

Estagiária: As rodas a girar, fazem as pedras rodar uma contra a outra, não é? E depois?

D.S.: Esmagam os cereais.

Estagiária: Muito bem, e esses cereais esmagados transformam-se em farinha. Essa farinha depois vai para onde?

I.: Para o saco.

Estagiária: Boa é isso mesmo, e depois?

M.B.: Para a padaria.

Estagiária: E como é que a senhora fazia o pão?

D.P.: Com água.

I.: Fermento.

Estagiária: E mais?

D.Q.: Amassar.

Estagiária: Falta um ingrediente. Será que foi açúcar?

R.R.: Foi sal.

Estagiária: Boa, muito bem, o pão precisa de sal. E depois?
T.C.: Meteu no forno.
Estagiária: Antes de ir ao forno, amassou muito bem não foi? E depois é que vai para o forno. E ontem vimos o que é preciso fazer antes de levar os cereais ao moinho. Ainda se lembram?
I.: Temos de semear.
Estagiária: Depois a galinha teve de ir fazer o quê? Aquela palavra que não sabíamos o que era, que quer dizer cortar.
D.P.: Ceifar.
Estagiária: Exatamente, isso mesmo. E a seguir?
I.: Levamos ao moinho.
Estagiária: Muito bem, é isso mesmo.

(Notas de campo: 30 de novembro de 2022)

A Literatura Infantil possibilita estruturar variadas conceções e efetuar diversas explorações direcionando a criança à descoberta do mundo. Assim, “logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes.” (Veloso & Riscado, 2002, citados em Silva, 2014, p. 14).

As crianças têm uma curiosidade inata e necessitam explorar o mundo desde muito cedo, para conseguirem compreender e conceder significado, seja mediante a relação com pessoas, materiais e ideias que produz, sobre o mundo que a rodeia.

Assim, e tendo em conta as necessidade e interesses do grupo levei espigas e sementes de trigo para que as pudessem explorar, observar e contactar.

Estagiária: Sabem o que é isto que tenho aqui?
J.: É trigo.
Estagiária: São sementes de trigo.
D.Q.: São muito pequenas.
M.D.: Não cheira a nada.
Estagiária: A galinha ruiva fez o quê com as sementes de trigo?
Grupo: Semeou.
Estagiária: Boa, muito bem. E agora o que tenho aqui, sabem o que é?
Grupo: Não.
Estagiária: São as espigas de trigo.
M.B.: Parece que pica.
Estagiária: Porque as espigas ficam assim muito secas. Lembram-se que a galinha semeou as sementes, cresceram e depois a galinha teve de fazer o quê?
I.: Temos de ceifar.
Estagiária: Isso mesmo, para depois levar para onde?
D.P.: Para o moinho.
Estagiária: Exatamente, isso mesmo. E depois acontece o que acabámos de ouvir na história do ciclo do pão.

(Notas de campo: 30 de novembro de 2022)

A área do Conhecimento do Mundo, segundo as OCEPE (2016) “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p.85), e tendo isto em conta, e porque era do interesse das crianças saber como eram as sementes e as espigas de trigo, a aluna estagiária trouxe-as para que pudessem explorar, observando-as e contactando com as mesmas. O grupo demonstrou bastante entusiasmo e

interesse, quando viram o pacote das sementes dizendo “Catarina, posso mexer?” (notas de campo: J., 30 de novembro de 2022) “Eu, eu, quero ser o primeiro” (notas de campo: M.P., 30 de novembro de 2022). Resultando, desta forma, num momento de bastante envolvimento, sendo possível observar a concentração, precisão e a expressão facial e postura demonstram entusiasmo e satisfação, como é possível verificar na figura 9.



Figura 9 - Observar e contactar com as espigas de trigo

Com esta evidência e, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, lancei o desafio ao grupo de, utilizando as sementes e as espigas de trigo, realizassem o ciclo do pão, através do desenho. Imediatamente, responderam “Sim, sim, quero ir já eu por favor” (notas de campo: R.R., 30 de novembro de 2022) “Eu também quero fazer” (notas de campo: M.D., 30 de novembro de 2022).

Assim sendo, dividi o grupo em três pequenos grupos de 6 crianças, onde numa mesa ficaram as crianças de 5/6 anos e na outra as crianças com 4 anos, pois a educadora cooperante faz sempre atividades diferenciadas tendo em conta as idades e interesses das crianças e porque estão em patamares de aprendizagens diferentes.

Ao desenvolver uma prática com diferenciação pedagógica, é favorecida a “conceção de heterogeneidade nos grupos de criança” pois só desta forma é alcançado “o desenvolvimento global e individual, reconhecendo, assim, a criança como sujeito ativo do processo educativo” (Ramos, 2015, p. 15). Relativamente à organização dos grupos com diferentes idades, estes são ricos em diferentes aprendizagens, principalmente em relação ao nível de desenvolvimento social das crianças, uma vez que, e tal como Folque (2018) menciona, a organização dos grupos

com crianças de diferentes idades visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (p. 53).

Tendo isto em conta, pode-se compreender que a adoção de estratégias diferenciadas relacionadas com o espaço e os materiais tem como objetivo estimular a responsabilidade na gestão do espaço/materiais, incrementar a autonomia e cooperação, considerar os interesses e perfis de aprendizagem, possibilitar o uso de estratégias de diferenciação de trabalho e simplificar a comunicação entre crianças e educador. (Grave Resendes & Soares, 2002; Chousa, 2012).

No decorrer da concretização desta atividade dirigida, foi notório o entusiasmo e a dedicação de cada criança. “Catarina olha consegui fazer o moinho” (notas de campo: I., 30 de novembro de 2022) “Catarina é logo neste primeiro que vou colocar as sementes” (notas de campo: G., 30 de novembro de 2022) “Olha, consegui fazer o ciclo do pão” (notas de campo: D.P., 30 de novembro de 2022) “Catarina já recortei e consegui meter por ordem” (notas de campo: R.V., 30 de novembro de 2022), como se pode verificar nas figuras 10 e 11.



Figura 10 - Registo do ciclo do pão



Figura 11 - Registo do ciclo do pão

Foi evidente a autonomia e a cooperação das crianças entre si, “Não sei como se desenha um forno” (notas de campo: D.Q., 30 de novembro de 2022) “Podes ver pelo meu

desenho se quiseses” (notas de campo: M.D., 30 de novembro de 2022) “Não me lembro qual é depois do moinho” (notas de campo: G., 30 de novembro de 2022) “É meter num saco e levar para a padaria” (notas de campo: I., 30 de novembro de 2022).

De acordo com isto, Santos e Rubio (2014), citando Kamii (2003), mencionam que:

a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. (...), pelo contrário, significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. (p. 4).

A aprendizagem cooperativa possibilita desenvolver no grupo um espírito de entreaajuda, de forma que o objetivo de um elemento, só seja alcançado quando os outros membros também atingirem os seus. De acordo com Jonhson, Jonhson e Holubeuc (1993) aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p.24).

Para concluir, sugeri um outro momento com a mesma temática, mas onde surge o recurso musical como fonte de informação, que explica de uma forma simplificada como se faz o pão. A reação à música “O padeiro” de Sónia Araújo foi muito positiva, quer a nível de compreensão de conteúdo que a nível visual e auditivo, fazendo algumas crianças tecer comentários como “*Esta música é muito divertida*” (nota de campo: B., 30 de novembro de 2022) “*Gosto muito desta dança, é divertida*” (notas de campo: I., 30 de novembro de 2022) “*Podemos ouvir outra vez?*” (notas de campo: R.R., 30 de novembro de 2022). O grupo demonstrou um envolvimento muito grande, através da energia ao quererem repetir a dança várias vezes, das expressões verbais pedindo para voltar a ouvir a música e da expressão facial demonstrando felicidade e satisfação, como demonstra a figura 12.



Figura 12 - Audição da música e dança

Análise e avaliação de resultados

A abordagem destas atividades teve como principal intencionalidade de aprendizagem explorar o domínio da educação artística, especificamente, as artes visuais a música e a dança. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mencionam que “Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas [...] (OCEPE, 2016, p.47), com recurso a uma “multiplicidade e diversidade de [...] materiais possíveis” (OCEPE, 2016, p.49). Tendo estas indicações em consideração, utilizei recursos didáticos atrativos e lúdicos, adequados para cativar a atenção do grupo.

A adoção de momentos em grupo, na parte artística, foi uma estratégia muito positiva, estimulando a comunicação, a partilha e cooperação, entre as crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os momentos a pares e em grupo são essenciais pois as crianças

têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (OCEPE, 2016, p.25).

Durante esta exploração, foi evidente que o recurso à música foi relevante para sintetizar a informação. Este é demonstrado levando as vivências da escola para casa, partilhando com a família, pois foi dito “Catarina, mostrei à minha mãe a música que aprendemos e ela dançou comigo” (notas de campo: M.D., 1 de dezembro de 2022).

A dança, através da música, é de acordo com as OCEPE (2016) uma imprescindível ferramenta para que as crianças sejam capazes de exprimir os seus sentimentos, ao som do que ouvem, criando assim diferentes formas de movimento e expressão, e consequentemente uma maior consciência do seu corpo. Para além disso, “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (OCEPE, 2016, p.57).

É importante mencionar que no decorrer das semanas, foi recorrente o pedido de colocação da música do padeiro, intensificando a relevância deste recurso para o grupo.

Deste forma, foi possível estimular, ao nível da Expressão Artística, a fomentação e aquisição de competências criativas e expressivas fundamentais, em que as crianças foram capazes de: desenvolver capacidades expressivas e criativas através das suas produções - subdomínio das Artes Visuais; valorizar a música com fator da identidade

social e cultural, interpretar, analisar e extrair informações dos recursos musicais, cantar canções – subdomínio da Música; desenvolver o sentido rítmico e de relação com o corpo, expressar através da dança conhecimentos e emoções – subdomínio da Dança.

Resumindo, no que diz respeito à apropriação de conhecimento mediante o recurso a elementos artísticos, utilizando a educação artística, é possível verificar que estas foram adquiridas com sucesso, pois o grupo conseguiu reter os ingredientes necessários para confeccionar pão, lembrar quem confeciona o pão e onde. Por meio de evidências orais e físicas, como as notas de campo e as produções artísticas, e tendo em conta o envolvimento e interesse demonstrado pelo grupo durante os variados momentos da proposta educativa, torna-se evidente que “As crianças têm prazer em explorar e utilizar 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” (OCEPE, 2016, p. 49).

Terceira Proposta Educativa – Vamos fazer pão!

A primeira abordagem desta temática emergiu num momento em grande grupo, enquanto estavam no tapete, perguntando ao grupo “Estava aqui a pensar, gostavam de fazer pão?” (notas de campo: estagiária, 30 de novembro de 2022), ao que a maioria do grupo respondeu “*Sim, sim eu quero!*” (notas de campo: estagiária, 30 de novembro de 2022).

A aluna estagiária sugeriu à educadora cooperante enviar uma mensagem aos pais, com antecedência, a pedir que enviassem aventais para a realização do pão, a qual respondeu “Muito boa ideia, as crianças vão ficar entusiasmadas!” (notas de campo: educadora cooperante, 30 de novembro de 2022).

No dia seguinte, as crianças chegaram bastante entusiasmadas e ansiosas, a mãe de uma criança disse “*Catarina, a M. desde ontem que só fala que vai fazer pão, tem estado muito ansiosa*” (notas de campo: E.E., 6 de dezembro de 2022) e algumas crianças teceram comentários tais como “*Catarina, falta muito tempo para irmos fazer o pão?*” (notas de campo: L.S., 6 de dezembro de 2022) “*Catarina, quero muito aprender a fazer pão, depois vou ensinar os meus pais*” (notas de campo: D.S., 6 de dezembro de 2022).

A aluna estagiária começou por fazer algumas perguntas ao grupo para, desta forma, perceber quais as suas ideias prévias sobre o pão.

Estagiária: Lembram-se do que é preciso para fazer o pão?

J.: Farinha.

D.P.: Água.

M.D.: Açúcar.

Estagiária: O pão leva açúcar?

Grupo: Não!

M.B.: Leva sal.

Estagiária: Falta mais um ingrediente, sabem qual é?

M.D.: Fermento.

Estagiária: Isso mesmo. O que será que vai acontecer à massa depois de colocarmos o fermento?

M.D.: Vai crescer até ao teto.

Estagiária: Será? Então agora vamos vestir os nossos aventais, lavar as mãos e vamos fazer o nosso pão.

(Notas de campo: 6 de dezembro de 2022)

É essencial que o/a educador/a adquira estratégias que possibilitem uma maior exploração desses conhecimentos. Desta forma Coll et al (2001), mencionam que

parece adequado fazer a exploração recorrendo a instrumentos de carácter mais aberto, como a observação, o diálogo entre professor e os alunos a partir de questões que sirvam de marco orientador, ou de situações que os alunos devam encontrar soluções ou respostas para um problema, recorrendo a atitudes e valores que foram construídos. (p.71).

As crianças demonstraram bastante contentamento ao terem o seu avental vestido, como é possível verificar na figura 13.



Figura 13 - Preparação para a realização do pão

Antes de darmos início à confeção do nosso pão, existiu um breve diálogo sobre a sua receita.

Estagiária: Antes de mais, o que é preciso para pesarmos os ingredientes?

M.D.: Uma balança.

Estagiária: Boa! Então nós vamos precisar de 2kgs de farinha, portanto são estes dois pacotes de farinha, isto quer dizer que cada pacote tem quanto de farinha?

D.S.: Tem 1kg.

Estagiária: Muito bem. Então dois pacotes são 2kgs, e se quiséssemos fazer com 3kgs, quantos pacotes precisávamos?

Grupo.: Três.

Estagiária: Isso mesmo. E se fosse 4kgs?

Grupo.: Quatro pacotes.

Estagiária: Muito bem, porque cada pacote tem 1kg. Agora, a água não se pesa numa balança porque tem uma medida diferente, que são os litros. Temos aqui o medidor e precisamos de 1125 ml de água, sabem que número é este aqui no medidor?

J.: 100.

M.D.: 1000.

Estagiária: 1000, muito bem, se fosse 100 tinha dois zeros, como tem três zeros é mil. Agora vamos colocar duas saquetas de fermento. E falta mais o quê?

M.B.: Sal e amassar.

Estagiária: Agora vamos fazer uma marca com uma caneta para vermos o que acontece com a massa, e vamos tapá-la para ficar quentinha e fica a levedar.

D.P.: O que é levedar?

Estagiária: Vamos ver no dicionário o significado dessa palavra.

R.R.: E podemos acrescentar no nosso dicionário?

Estagiária: Claro que sim

(Notas de campo: 6 de dezembro de 2022)

Seguindo as OCEPE (2016) o/a educador/a “deve proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.” (p.74).

Foi bastante interessante perceber que o grupo teve um pensamento muito rápido e perspicaz em relação ao pensamento matemático. Cada vez mais a Matemática está presente no quotidiano. Como tal, é importante que todas as crianças tenham a possibilidade de conhecer e apreciar este modo de pensar que contribui para que se desenvolvam como seres competentes, críticos e confiantes nas variadas situações que envolvem a Matemática (Moreira & Oliveira, 2003), como é possível verificar na figura 14.



Figura 14 - Confeção do pão

A figura 15 demonstra o forte envolvimento do grupo na execução desta atividade, revelando muito motivação “eu ainda não fiz” (notas de campo: L.T., 6 de dezembro de 2022)) e “falta eu, falta eu” (notas de campo: M.P., 6 de dezembro de 2022) enquanto não chegava a vez deles para, por exemplo, colocarem a farinha ou amassar a massa.

Na parte da tarde, após a massa levedar, fomos observar o que tinha acontecido à mesma. As crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo em observar o que tinha acontecido à massa, tecendo alguns comentários como “Catarina, é agora que vamos ver a nossa massa?” (notas de campo: D.S., 6 de dezembro de 2022) “uau, a massa cresceu muito” (notas de campo: R.V., 6 de dezembro de 2022) “já viram onde está a marca e o quanto a massa cresceu? Cresceu muito ou pouco?” (notas de campo: estagiária, 6 de dezembro de 2022) “muito” (notas de campo: grupo, 6 de dezembro de 2022). A figura 14 revela o envolvimento da criança na modelagem do pão revelando

muito foco e motivação na concretização da tarefa de moldar o pão. As crianças revelavam muito interesse na realização da tarefa, expressando comentários como, “também quero muito ir fazer o pão” (notas de campo: I., 6 de dezembro de 2022) “falta muito para eu ir?” (notas de campo: D.Q., 6 de dezembro de 2022). As crianças revelaram muita satisfação e prazer, não desistindo da concretização da tarefa, tendo cada criança moldado, aproximadamente, 3 pães pequenos.



Figura 15 - Moldar o pão

Terminando de moldar o pão, o grupo demonstrou estar muito satisfeito com o resultado, dizendo comentários como, “olha ficou tão giro parece um dinossauro” (notas de campo: D.P., 6 de dezembro de 2022) “conseguimos fazer muitos pães para o nosso lanche, que bom” (notas de campo: M.D., 6 de dezembro de 2022), tal como está na figura 16.

Enquanto o pão estava no forno, uma criança disse que queria saber a receita para ensinar aos pais. Então, perguntei ao grupo se queriam fazer um registo da receita para que a pudessem em casa fazer com os pais, tendo a resposta sido unanime, pois todos disseram que sim.

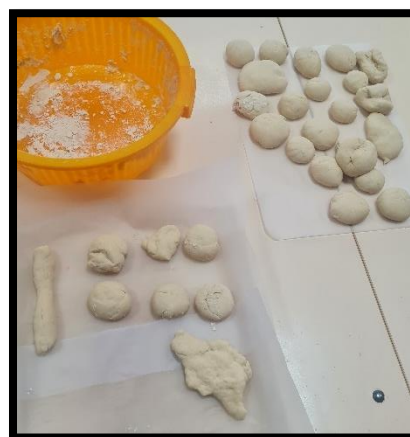


Figura 16 - As formas do pão

Como estratégia para o registo da receita e para que as crianças conseguissem fazer a leitura da mesma, uma das crianças sugeriu “temos de fazer os desenhos dos ingredientes que usámos, para em casa conseguirmos ler e ensinar aos pais.” (notas de campo: I., 6 de dezembro de 2022), ao qual a aluna estagiária respondeu “Muito boa ideia!” (notas de campo, 6 de dezembro de 2022), sempre com o apoio da aluna estagiária.

Terminado o registo da receita a aluna estagiária escreveu no quadro as quantidades utilizadas, para que as crianças pudessem copiar e assim conseguirem realizar em casa, como demonstra na figura 17.



Figura 17 - Registo da receita

Na sua maioria, o grupo conseguiu lembrar-se de todos os ingredientes, como também da quantidade dos mesmos, o que demonstra bastante envolvimento e interesse por parte das crianças, sendo possível observar satisfação, concentração e precisão demonstrando estarem atentas a todos os pormenores.

De acordo com as OCEPE (2016)

“No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.” (p.74).

No seu dia-a-dia, a criança contacta e vivencia muitas situações onde a medida está presente e que pode impulsionar para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, possibilitando desta forma que a criança compreenda a utilidade da matemática no quotidiano (OCEPE, 2016, p.79). Como menciona nas OCEPE (2016) “para o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas [...]” (p.82).

Chegou a hora do lanche e de provar o tão esperado pão, as crianças já estavam impacientes para provar o pão que fizeram. Quando viram o pão ficaram extremamente felizes com o resultado, expressando comentários como “O pão ficou delicioso!” (notas de campo: R.R., 6 de dezembro de 2022) “Adorei fazer pão e agora vou fazer em casa!”

(notas de campo: D.S., 6 de dezembro de 2022) e todos quiseram repetir, estava realmente muito bom, a figura 18 demonstra isso mesmo.



Figura 18 - O nosso pão

Para finalizar esta proposta educativa, ofereci a todas as crianças um saco com sementes de trigo, para semearem em casa com a ajuda dos pais, e com isso, terem a responsabilidade de cuidar, figura 19. Previamente, foi enviado aos pais, uma mensagem que explicava o porquê de as crianças levarem sementes para casa e com o pedido de irem enviando fotos à medida que iam crescendo.

Em síntese, perguntei ao grupo o que é preciso para que as sementes cresçam, ao que me foi respondido “Precisam de terra.” (notas de campo: M.D., 6 de dezembro de 2022) “também de água” (notas de campo: D.S., 6 de dezembro de 2022) “e precisam de sol para crescer” (notas de campo: I., 6 de dezembro de 2022) “muito bem, e vão ser responsáveis por cuidar das vossas sementes?” (notas de campo: estagiária, 6 de dezembro de 2022) “sim” responderam em coro (notas de campo: grupo, 6 de dezembro de 2022).



Figura 19 - Sementes de trigo

Análise e Avaliação de Resultados

Considero que esta temática foi conseguida e muito positiva, tendo em conta o modo como as crianças se manifestaram no decorrer da mesma, demonstrando criatividade,

satisfação, expressões verbais manifestando entusiasmo, exprimindo ideias na confeção do pão e no registo da receita, levando-as a perceber que existem diferentes unidades de medida e de identificar e descrever explicações para as transformações que observámos.

É possível verificar mediante a análise das notas de campo e da análise documental, que foi possível obter bons resultados ao nível da participação e envolvimento das crianças, e que foi proporcionado ao grupo, usar e perceber que existem diferentes unidades de medida para responder a questões do quotidiano como também, despertar o interesse e curiosidade pela matemática.

D.Q.: *“Já não me lembro qual era o número da água”*

D.P.: *“Eu ajudo-te, era 1000”*

Notas de campo: 6 de dezembro de 2022

A escrita e o desenho contribuem para a criança expressar e compreender o mundo à sua volta, tal como menciona Ferreira (2015) “o desenho e a escrita, apesar de parecerem distintas, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam.” (p. 8).

Houve ainda um momento que uma criança demonstrou interesse em saber o significado da palavra “levedar” e pediu para acrescentar no dicionário da sala, demonstrando motivação em utilizar o instrumento de consulta realizado pelo grupo.

Tal como Pereira e Azevedo (2005) sublinham para despertar a curiosidade, a motivação e a vontade em explorar a linguagem escrita, é essencial estimular a criação de oportunidades de escrita que lhes possibilitam descobrir de forma independente a relevância que a escrita tem no quotidiano de cada uma delas.

Considero que, a relação que se estabelece entre a escola e a família, tem benefícios no desenvolvimento da criança. É muito importante para o processo de ensino aprendizagem da criança que a família demonstre interesse pela rotina escolar dos seus filhos, pois com isto, sentem mais motivação e valorização, tendo um melhor envolvimento e melhorando a sua autoestima. De acordo com Sousa e Sarmento (2010), os resultados de vários estudos apresentam uma correlação forte e positiva entre os resultados da escola, a assiduidade e o comportamento dos alunos, reforçando a necessidade de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família.

Assim sendo, os educadores devem promover uma maior aproximação das famílias no contexto educativo, incrementando a comunicação entre escola e família, para que exista envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem.

1.2 Discussão de resultados

Neste tópico serão discutidos os resultados do estudo, recorrendo-se à triangulação de dados. A triangulação de dados possibilita relacionar os dados recolhidos a partir de várias fontes, visando-se uma análise profunda relativamente ao problema a investigar. Assim, segundo Aires (2011, p.55), “A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar”.

De acordo com Coutinho (2013), a triangulação compreende em integrar variados pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou processos de recolha de dados, de maneira a seja possível alcançar como resultado mais veracidade ou uma perceção mais detalhada da investigação.

No que diz respeito à presente investigação, foi possível constatar que a literatura infantil, promovida através de estratégias e abordagens diversificadas e ajustadas, pode e deve ser explorada desde cedo, pois contribui para o desenvolvimento global e integro da criança. Conforme a Educadora Cooperante, esta investigação veio mostrar que

(...) é a partir da literatura infantil que as crianças desenvolvem muitas competências, como a imaginação, alargar o vocabulário, e muito importante alcançar o prazer pela leitura. Através da literatura infantil as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo e desenvolvem o seu espírito crítico, como também promove aprendizagens emocionais e cognitivas. Através de uma história é possível explorar variados conteúdos, como conseguimos verificar através desta investigação. (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Definida a necessidade de fomentar e motivar as crianças para a exploração da literatura infantil, a aluna estagiária desenvolveu atividades baseadas em estratégias que envolveram a linguagem oral e escrita, que visassem o envolvimento das crianças em atividades orientadas no âmbito da Educação Artística, da Matemática e do Conhecimento do Mundo, potencializando ambientes ricos para o desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, foi sugerido realizar propostas de atividades orientadas que dessem resposta à seguinte questão de investigação: “De que forma a Literatura Infantil contribui para a promoção de aprendizagens num grupo de crianças de educação pré-escolar?”

No decorrer desta investigação, as crianças puderam experienciar variadas experiências na aquisição de aprendizagens, mediante variadas estratégias que resultaram no desenvolvimento de competências integrais para o crescimento da criança. A aluna estagiária para além das atividades propostas que constam no plano de ação, possibilitou

outras atividades indo sempre ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, beneficiando no sucesso de aprendizagens significativas.

Nesta perspetiva, a educadora cooperante ressalta que “(...) o livro é um recurso bastante rico por ser interdisciplinar, podemos partir de uma determinada área explorando, depois, outras áreas ou domínios existentes.” (Entrevista à educadora cooperante).

A leitura e exploração de histórias possibilitam à criança alcançar valores que favorecem o seu desenvolvimento visto que “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p.140). Quando a criança está atenta à história que o narrador lhe está a contar, detém os pormenores compreendidos no texto e nas ilustrações, o que futuramente leva ao “desenvolvimento da memória e à capacidade de atenção e da compreensão da criança” (Almeida, 2002, p.140).

Fernandes (2005) afirma que a “exploração que a criança faz do livro contribui em muito para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico”, como também tem “efeitos no seu desenvolvimento a curto prazo terá igualmente consequências a longo prazo, nomeadamente, através do percurso escolar da criança, determinando a qualidade de muitas das suas aprendizagens”. (p.32)

Desta forma, desde muito cedo que as crianças devem ouvir e ter contacto com os livros, uma vez que irá beneficiar o seu desenvolvimento. As histórias infantis propiciam às crianças ferramentas para ampliar as suas capacidades, relativamente, a amplificação do repertório linguístico, das referências e interpretação textuais, a amplificação de vocabulário, do pensamento, da criatividade, da crítica e da afetividade, uma vez que as mesmas possibilitam períodos significativos de comunicação.

Assim, a literatura infantil tem como objetivo essencial proporcionar diversão às crianças e que estas consigam usufruir da leitura de um livro, como também adquirir conhecimento do mundo, tornando-se desta forma, relevante reconhecer o exercício da leitura como elemento integrante do quotidiano da criança.

Desta forma, a prática pedagógica abrangeu a reflexão do trabalho desenvolvido, tendo sempre em conta as vozes e os interesses do grupo, a intencionalidade educativa planeada, a escolha dos instrumentos de recolha e análise de dados mais adequados possibilitou constatar o resultado das aprendizagens significativas.

De acordo com as OCEPE (2016) a criança é um agente do processo educativo mencionando que deve-se “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 que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p.9), por isso, é essencial dar voz e escutar a criança. Desta forma, é possível afirmar que as crianças ao estarem em contacto com materiais diversificados e diferentes estiveram ativas no processo de aprendizagem.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004),

a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos (p.20).

No decorrer das várias propostas de atividades, mediante as variadas estratégias, verificou-se a existência de momentos de diálogo e análise a respeito do experienciado, proporcionando um ambiente propício para a interação de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, propiciando a partilha de conhecimentos, opiniões e ideias, possibilitando desta forma, o desenvolvimento de capacidades nas diferentes áreas de conteúdo, tendo a aluna estagiária valorizado sempre as observações e as opiniões de cada criança, permitindo que a voz da criança seja ouvida.

Assim sendo, foi possível estimular, ao nível da linguagem oral e escrita, fomentar e adquirir competências linguísticas, em que as crianças foram capazes de: compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação, usar a linguagem oral em contexto, comunicando de modo adequado à situação – comunicação oral; usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros – funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras, aperceber-se do sentido direcional da escrita, estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral – identificação de convenções da escrita; compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação, sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais – prazer e motivação para ler e escrever.

Ao nível da Educação Artística, foi possível desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções das crianças, com diferentes materiais – subdomínio das Artes Visuais; interpretar com intencionalidade expressivo-musical canções – subdomínio da Música; desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros – subdomínio da Dança.

Ao nível da matemática, as crianças foram capazes de identificar quantidades através de diferentes formas de representação, resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração – números e operações; escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano – medida; mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade – interesse e curiosidade pela matemática.

Ao nível do Conhecimento do Mundo, as crianças da instigação foram capazes de identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural – abordagem às ciências (conhecimento do mundo físico e natural).

Clarificando, este estudo promoveu o desenvolvimento da criatividade e autonomia do grupo, bem como o desenvolvimento de capacidades nas demais áreas de conteúdo, ao ter usado como estratégia pedagógica a sua articulação, criando oportunidades de aprendizagem através de “um ambiente de aprendizagem coeso e estruturado, uma vez que trabalha sobre a linha da integração de vários saberes, com o propósito de proporcionar aos seus alunos aprendizagens marcantes e mais significativas” (Marcelino, 2018, p.39). Nesta perspetiva, Marcelino (2018) destaca que compete aos educadores “adequar as atividades ao grupo segundo os seus interesses e necessidades, por forma a que o aluno seja o sujeito ativo do conhecimento”, consequentemente, este “deve diversificar as estratégias e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo por forma a tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa” (p.39). Consideramos que este estudo vem reforçar a necessidade de se adequar as atividades e as estratégias aos interesses do grupo, pois só assim se torna a aprendizagem mais motivadora e significativa para as crianças.

Com a realização das atividades nas diferentes áreas de conteúdo, foram cedidos diversos materiais como, livros, ficheiros de imagens, vários ingredientes, como também, materiais concretizados pelas crianças. Por conseguinte, durante a exploração das variadas temáticas verificou-se entusiasmo e necessidade de explorarem livremente os materiais, sendo notório quando as crianças pedem para acrescentar palavras no dicionário elaborado por estas.

Tal como Carneiro (2016) afirma “a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/pro-

fessor” (p.19-20), por isso, é essencial que o educador observe as necessidades e interesses das crianças nas várias áreas de conteúdo promovendo uma abordagem articulada das mesmas.

Neste estudo, as crianças demonstraram envolvimento e entusiasmo nas atividades promovidas, tendo contribuído para isso a mobilização de capacidades de observação e escuta dos interesses e necessidades do grupo por parte da aluna estagiária. Desta forma, segundo a opinião da educadora cooperante, as estratégias empregues pela investigadora foram favoráveis ao desenvolvimento de conhecimento e de aprendizagens, sendo possível confirmar

“(...) o dicionário sugerido pela Catarina acredito ter sido bem conseguido, as crianças inicialmente pediam ao adulto para escrever a palavra e copiavam, posteriormente, começaram a copiar do dicionário”.

(Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice E).

Concluindo, pode-se constatar que a literatura infantil possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais no grupo e de cada criança em particular. As estratégias adotadas revelaram-se muito adequadas às crianças que demonstrando motivação, satisfação e dedicação nas variadas atividades propostas, como também, demonstraram querer saber mais, dando origem ao alcance de aprendizagens significativas em grupo e individualmente.

Capítulo V

Considerações

1. Considerações Finais

1.1. Conclusões da dimensão investigativa

A presente investigação, cujos resultados foram obtidos através da implementação de uma metodologia de investigação sobre a prática pedagógica executada pela aluna estagiária, surgiu com o objetivo de investigar de que forma a literatura infantil contribui para aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

Desta forma, para responder a este problema foi elaborada a questão de investigação: “De que forma a Literatura Infantil contribui para a promoção de aprendizagens num grupo de crianças de educação pré-escolar”. Com o objetivo de responder à questão, foram definidos objetivos. A análise dos dados recolhidos, permitiu constatar que o plano de ação implementado a partir da literatura infantil teve um resultado positivo no desenvolvimento das crianças.

Com efeito, o plano de ação implementado por via da literatura infantil contribuiu para a aquisição de múltiplas competências pelas crianças.

Assim, na área de conteúdo expressão e comunicação e ao nível da comunicação oral contribuiu para a compreensão de mensagens orais e a utilização da linguagem oral para exprimir opiniões. No âmbito da funcionalidade da escrita integrando variadas formas de abordagem à linguagem escrita, através de momentos de leitura e escrita, levou as crianças a perceber o sentido direcional da escrita. Contribui, ainda, para a aquisição de novo vocabulário com o reconhecimento de imagens e, com isso, estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral e a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura. Salientando a relevância do desenvolvimento destas aprendizagens, Santos (2010) defende que as histórias contribuem para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” assim como para “a criação de hábitos de leitura” (p.14). De facto, tal como Mata (2008) menciona a leitura de histórias “é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p.78). Também nesta investigação a exploração de histórias permitiu uma abordagem integrada com vista à apropriação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita pelas crianças. Ainda que seja muito adotada a literatura infantil com crianças pequenas, ela precisa ser mais amplamente explorada com vista a uma adequada literacia emergente da leitura e da escrita.

A Educação Artística, nomeadamente a exploração das Artes Visuais, Música e Dança, foi potenciada a partir de diversas formas de expressão e comunicação das crianças.

Do nosso ponto de vista é essencial que sejam promovidas experiências e oportunidades de aprendizagem variadas, proporcionando diferentes formas de explorar, manipular, transformar, observar, criar e comunicar. Sendo que, em idade Pré-Escolar, a criança ainda não alcançou a competência da leitura, a ilustração do livro é fundamental para as crianças compreenderem o seu conteúdo. Assim, “ler” os livros através das ilustrações, parece ser uma estratégia adequada para levar as crianças a compreenderem o conteúdo. Amarilha (1997) menciona que “a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor” e “favorece a capacidade de observação e análise” promovendo “uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados” (p.43).

No que se refere ao Domínio da Matemática, foi proporcionada a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação, ao fazer contagens, desenhos e escrita de números. Para além disto, recolheram informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas através do desenho. Também usaram unidades de medida e compreenderam a sua importância e utilidade. A exploração de conceitos matemáticos na educação pré-escolar é crucial, e como os autores das OCEPE (2016) sublinham “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.” (p.74). Assim, quando não são explorados conceitos matemáticos compromete-se o desenvolvimento matemático posterior da criança.

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, foi proporcionado às crianças o desenvolvimento de competências que permitiram compreender o mundo que a rodeia, como também, entender, explorar e relacionar-se com variados materiais, espaços e situações. Ainda foi proporcionado apropriar-se do desenvolvimento de competências científicas como as capacidades de: questionar, colocar hipóteses e experimentar; identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observava no meio físico e natural.

Para finalizar, a área de Formação Pessoal e Social está presente em todo o trabalho educativo na educação pré-escolar, pois está presente em todas as áreas de conteúdo, como mencionado nas OCEPE (2016)

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p. 33).

As autoras mencionam ainda que nesta área “(...) 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” (OCEPE, 2016, p.33). Desta forma, durante o plano de ação, proporcionou-se às crianças oportunidades para fazer escolhas, de expressarem as suas opiniões, utilizarem o diálogo para tomar decisões em conjunto e cooperarem uns com os outros nos processos de aprendizagem e assumirem responsabilidades, desenvolverem o respeito pelo próximo e pelas suas opiniões.

Tendo isto em conta, e de acordo com as OCEPE (2016) uma perspetiva holística sob as diferentes áreas de conteúdo tem como suporte fundamentos e princípios comuns que depreende o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo conduzindo à “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (p.31). Posto isto, é notório que durante as propostas educativas, esta articulação com as diferentes áreas de conteúdo foi muito vantajosa possibilitando a correlação entre a intencionalidade educativa e o brincar.

Em síntese, ao responder à questão de investigação, pode-se concluir que é possível através da Literatura Infantil, e articulando com outras áreas de conteúdo, cativar e estimular as crianças proporcionando um impacto positivo no desenvolvimento global da criança.

1.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

O processo de formação compreende um desenvolvimento da prática pessoal e autónoma, com o intuito de conceber uma identidade profissional e pessoal. Alarcão (2005) menciona que a formação inicial dos professores deve-se fundamentar numa perspetiva crítica e reflexiva, com o objetivo de articular a sua prática pedagógica focada em cada criança.

Assim sendo, é indispensável que exista reflexão no decorrer do processo formativo, como também, a partilha e aprendizagem conjunta com os profissionais em volta, de forma a construir um perfil de educadora consciente da sua prática. A reflexão é um processo que permite analisar, questionar e melhorar o processo educativo desenvolvido, portanto, tenciono manter este processo durante toda a minha prática profissional, pois acredito que é bastante benéfico para melhorar a minha profissionalidade.

Relativamente à realização desta investigação, é possível declarar que foi um processo muito vantajoso para a construção de conhecimento profissional para a profissão futura,

pois proporcionou-me variadas oportunidades de aprendizagem, perceber alguns aspetos positivos e menos positivos, que me ajudam a aprimorar a minha prática profissional. Este estágio teve um efeito bastante positivo, tanto pessoalmente como para a prática futura, ao proporcionar desenvolver atividades diversificadas e, com isso, construir, ampliar e melhorar competências profissionais.

Em relação às propostas educativas, foram planeadas em conjunto com a Educadora Cooperante, refletidas e planificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, existindo alterações sempre que necessário. A Educadora Cooperante foi um grande suporte, demonstrando sempre disponibilidade e apoio, mesmo nas alturas em que a aluna estagiária mostrava estar mais insegura, esta encorajava a aluna contribuía para aumentar a segurança e autoestima da aluna, motivando-a e estimulando-a a acreditar no que estava a fazer.

No que diz respeito à minha postura, foi notório, ao longo do tempo, o meu crescimento. Procurei criar relações empáticas com cada criança, para que estas se sentissem seguras e confiassem em mim. A minha intervenção com as crianças foi sendo gradualmente construída, comecei por observá-las e só depois a interagir, a dada altura vinham solicitar a minha ajuda e pedir para participar nas suas brincadeiras. Assim sendo, consegui conhecer e relacionar-me com as crianças, questionando a Educadora Cooperante sempre que necessário, para conseguir conhecer melhor o grupo, como também houve tempo para interagir nas brincadeiras das crianças, tal como mencionado nas OCEPE (2016) “Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, (...)” (p.11).

Para finalizar, enquanto aluna estagiária, esta experiência foi muito benéfica em relação à construção do meu perfil como futura educadora, permitindo-me relacionar com outros adultos, partilhando ideias, visionando práticas pedagógicas diferentes, todas estes aspetos ajudaram à construção da minha identidade profissional. Sublinho que o contexto educativo onde estagiei pautava-se por boas práticas, e proporcionou-me apreender e reformular as ideias de práticas de qualidade. Neste momento, posso ainda acrescentar, que todos os meus receios e inseguranças auxiliaram o meu crescimento pessoal e profissional.

Finalmente, quero manifestar a minha satisfação com os resultados conseguidos conjuntamente com o grupo de crianças. Esta experiência será sempre recordada com bastante carinho.

Referências Bibliográficas

A

- Agostinho, I. V. M. (2019). *À descoberta da articulação de conteúdos numa sala de jardim de infância*. Relatório Final de estágio da ESELX <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10272/1/Relatório-de-Estágio-PPS-II-%20Inês%20Agostinho-2017136.pdf>
- Martins, M. A. (1993). A descoberta da Leitura e da Escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 43-49.
- Amarilha, M. (1997). Imagens sim, palavras não. In M. Amarilha, *Estão mortas as fadas?* Literatura Infantil e Prática Pedagógica (pp. 39-44). Vozes.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Almeida, V; Almeida, M; Lima, M & Carvalho, F (2017). *A Importância da Literatura Infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças*. Vitória da Conquista: Brasil. <https://core.ac.uk/download/pdf/229301761.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

B

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

C

Carneiro, H.I.S. (2016). Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio. Relatório de Estágio Paula Frassinetti.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.

Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retirado de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/elingUP/article/view/2531>

Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

E

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

F

Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 8-11.

Ferreira, A. P. (2015). A importância do ensino de artes visuais na educação infantil. Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. Retirado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf

Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Frey, P. & Bibiano, K. (2020). *A Literatura Infantil como chave para o desenvolvimento da leitura*. Universidade Federal de Ouro Preto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação. Retirado de https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3142/6/MONOGRAFIA_LiteraturaInfantilChave.pdf

Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d.). *A Criança e o Livro*. Livros Horizonte.

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.

Forneiro, L. (2005). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, In: Zabalza, M. (Org.) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49-70. Retirado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

G

Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GraveResendes, L. & Soares, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.

Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia* (Vol. VII). Editorial Verbo.

H

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

K

Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*.: Horizontes Pedagógicos.

L

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/22352>

Lobiondo-wood, G.; Haber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 4. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Lüdke, M., & André, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

M

Mateus, A. D., Silva, A. F., Pereira, E. C., Souza, J. N., Rocha, L. G., Oliveira, M. P., & Souza, S. C. (s. d.). *A Importância da contação de histórias como Prática Educativa na Educação Infantil*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

(PUC). Retirado de <https://portalidea.com.br/cursos/contadores-de-historia-apostila03.pdf>

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer - Revista de Educação*, 3, 3-16. Retirado de <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

O

Oliveria-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. In *Análise Psicológica*, v.XXII, p. 81-93.

P

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

Q

Queiroz, T (2017). *Literatura Infantil: Uma Prática Estratégica para o Desenvolvimento Cognitivo e Mediadora da Aprendizagem*. Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Mestrado em Docência e Gestão da Educação.

P

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Area.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

R

Ramos, C. (2015). Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5634/1/RELATORIO%20DE%20ESTÁGIO%20%20DEZ2015%20FINAL.pdf>

Roldão, M. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto Editora.

S

Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Mestrado em Ciências de Educação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>.

Sarmiento, M. (2013), *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Universidade Lusíada de Lisboa.

Silva M. (2021). A Introdução de Hábitos de Leitura no Ensino Pré-Escolar – *Alguns Contributos*. Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Coimbra. Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36899/1/MARIANA_SILVA.pdf

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Silva, E; Bastos, G; Duarte, R & Veloso, R (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. C. V. (2007). Actividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?. *Cadernos de Estudo*, 6, 43-52.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.

Sousa, M. & M., Sarmiento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-146.

Swartz, R., & Perkins, D. N. (1990). Teaching Thinking: Issues and approaches. Routledge.

V

Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, 26-29.

W

Wieder, S., & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167–190). Fundação Calouste Gulbenkian.

Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *Educação de Infância: Perspectivas Históricas e Sociológicas de Investigação*, 16, 90-105.

Z

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeickner, K. (1993). A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Legislação consultada:

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Apêndices

Apêndice A – Planificação da história "A Galinha Ruiva"

Planificação 1 – 29 de novembro								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação oral Consciência Linguística Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto Identificação das convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever	Comunicação oral Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Consciência Linguística: identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra) Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto: identificar funções no uso da leitura e da escrita; usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros.	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> Consciência de si como aprendente: ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem. Convivência democrática e cidadania: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha; fomentar o trabalho de equipa.	Leitura da História “A Galinha Ruiva”: Em grande grupo: deu-se a conhecer os elementos do livro fazendo pré-leitura deste, posteriormente, procedeu-se à leitura do livro e à exploração do mesmo.	60 minutos	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Registo das ideias prévias (à medida que o diálogo com as crianças vai sendo estabelecido); Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Disponibilizar os materiais necessários.	História “A Galinha Ruiva” Suporte para gravar Telemóvel	Partilhas/ intervenções orais Observação direta
		Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relação	<u>Área de Expressão e Comunicação</u> Subdomínio das Artes Visuais Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	Realização do nosso dicionário: Comecei por explicar a utilidade de um dicionário, depois a partir da história as crianças selecionam as palavras que não sabem o significado e procuramos no dicionário o seu significado. Posteriormente, demos início à realização do nosso dicionário terminando com desenhos elaborados pelas crianças para decorar a capa e a contracapa.	Uma tarde (das 13h30 às 15h15)	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido; Auxiliar individualmente todo o momento da criança; Ter uma escuta ativa para recolher o maior	Dicionário Lápis de cor Canetas Folhas Cartolinas Cola batom Tesoura Suporte para gravar	Visionament o dos registos filmados e dos diálogos gravados Notas de campo

		entre a escrita e a mensagem oral. Prazer e motivação para ler e escrever: Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.	<u>Área do Conhecimento do Mundo</u> Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas.			número de informação das crianças;	telemóvel	
--	--	--	--	--	--	------------------------------------	-----------	--

Apêndice B - Planificação da História “O Ciclo do Pão”

Planificação 2 – 30 de setembro								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação oral Consciência Linguística Abordagem à escrita Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto Identificação das convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever	Comunicação oral Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Consciência Linguística: tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto: Identificar funções no uso da leitura e da escrita; usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> Consciência de si como aprendente: ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros. Convivência democrática e cidadania: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; fomentar o trabalho de equipa. <u>Área de Expressão e Comunicação</u> Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Leitura da História “O Ciclo do Pão”: Em grande grupo: deu-se a conhecer os elementos do livro fazendo pré-leitura deste, posteriormente, procedeu-se à leitura do livro e à exploração do mesmo.	60 minutos da parte da manhã	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças Registo das ideias prévias (à medida que o diálogo com as crianças vai sendo estabelecido);	História “O Ciclo do Pão” Suporte para gravar Telemóvel	Partilhas/intervenções orais Observação direta
				Observar e contactar com espigas de trigo e sementes de trigo: Comecei por explicar como as sementes de trigo se transformam nas espigas de trigo, posteriormente, as crianças observaram e contactaram com as sementes e as espigas de trigo.	15 minutos	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Adequar o meu discurso à faixa etária; Auxiliar individualmente todo o momento da criança;	Sementes de trigo Espigas de trigo Suporte para gravar Telemóvel	Visionament o dos registos filmados e dos diálogos gravados mantidos com as crianças. Notas de campo

		atividades, rotinas e interações Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relação entre a escrita e a mensagem ora. Prazer e motivação para ler e escrever: Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação	através de produções plásticas: desenhos Subdomínio da Música Interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções Subdomínio da Dança Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros <u>Área do Conhecimento do Mundo</u> Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas; identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural	Registo do ciclo do pão, através do desenho: Comecei por relembrar o ciclo do pão, dando início ao registo através do desenho utilizando as sementes e espigas de trigo.	40/50 minutos da parte da tarde	Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Adequar o meu discurso à faixa etária; Auxiliar individualmente todo o momento da criança;	Sementes de trigo Espigas de trigo Folhas brancas Lápis de cor Cola Suporte para gravar Telemóvel	
--	--	---	---	--	--	---	--	--

				Audição e dança da música de Sónia Araújo “O Padeiro”: Começámos por ouvir a música e interpretar a letra e posteriormente fizemos a coreografia e cantámos.	20 minutos	Adequar o meu discurso à faixa etária; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças.	Computador Colunas Data show Suporte para gravar Telemóvel	
--	--	--	--	--	------------	---	--	--

Apêndice C - Planificação da Confeção do pão

Planificação 3 – 6 de dezembro								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio / Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área de Conhecimento do Mundo	Abordagem às Ciências	<u>Conhecimento do mundo físico e natural</u> Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> Consciência de si como aprendiz: ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros no processo de aprendizagem Convivência democrática e cidadania: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; fomentar o trabalho de equipa. <u>Área de Expressão e Comunicação</u> Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais Desenvolver capacidades	Confeção do pão: Em grande grupo: verificámos os ingredientes necessários, realizámos a confeção do pão, observámos a massa após levedar e moldámos o pão.	60 minutos na parte da manhã	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Registo das ideias prévias (à medida que o diálogo com as crianças vai sendo estabelecido); Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças; Adequar o meu discurso à faixa etária; Auxiliar individualmente todo o momento da criança; Despoletar a curiosidade com a fomentação de questões e afirmações; Disponibilizar os materiais necessários.	Alguidar Farinha Sal Água Fermento Manta Tabuleiros Forno Suporte para gravar Telemóvel	Partilhas/ intervenções orais Observação direta Visionamento dos registos filmados e dos diálogos gravados mantidos com as crianças. Notas de campo
				Registo da receita e degustação do pão: relembremos os ingredientes usados, depois dos desenhos terminados coloquei no quadro as quantidades e	40 minutos da parte da tarde	Adequar o meu discurso à faixa etária; Auxiliar individualmente todo o momento da criança;	Folhas brancas Lápis de cor Lápis de carvão Quadro	

			expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas	as crianças copiaram. Para finalizar, provámos o nosso pão.		Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;	Caneta Faca Mel Manteiga Doce Suporte para gravar Telemóvel	
			Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Levar sementes para casa: coloquei sementes de trigo em diferentes sacos e ofereci às crianças para puderem semear em casa com a família, relembrando o que é necessário para as sementes crescerem.	15 minutos	Adequar o meu discurso à faixa etária; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;	Sementes de trigo Sacos pequeninos Suporte para gravar Telemóvel	
			Comunicação Oral Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação					
			Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto Usar a leitura e a escrita em diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros					
			Identificação de convenções da escrita Aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral					

			Domínio da Matemática Números e Operações Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição Medida Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano Interesse e Curiosidade pela matemática Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.					
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice D - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância cooperante

Objetivos:

- Recolher dados sobre a sua prática pedagógica;
- Compreender a visão da cooperante sobre a importância de frequentar a educação pré-escolar
- Compreender a sua opinião sobre a relevância da exploração de Literatura Infantil

Guião da entrevista à educadora cooperante		
Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<u>Bloco A</u> Legitimação da entrevista e motivação do interessado;	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;	1. Clarificar o tema da investigação e os objetivos da mesma; 2. Solicitar a participação da entrevistada, esclarecendo a sua importância e contributo ao longo da investigação; 3. Assegurar completa confidencialidade nas informações concedidas; 4. Pedir autorização para gravar a entrevista.
<u>Bloco B</u> Caraterização do percurso profissional;	Definir aspetos de ordem profissional;	1. Qual é o seu grau académico? 2. Qual é a sua instituição de formação? 3. Tem quantos anos de serviço na área da educação? 4. Trabalhou sempre na rede pública? 5. Com que tipo de grupos já trabalhou? Quais as suas faixas etárias?
<u>Bloco C</u> Perspetivas sobre a relevância da Educação em Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças;	Perceber qual a opinião da educadora acerca do papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças;	1. Na sua opinião, qual o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança? 2. Tendo em conta a pergunta anterior, no seu entender, todas as crianças deveriam frequentar a educação pré-escolar? Justifique.
<u>Bloco D</u> Perspetivas da Educadora sobre Literatura Infantil;	Perceber as conceções da Educadora sobre Literatura Infantil;	1. Utiliza frequentemente a Literatura Infantil como recurso a aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo? Se sim, como o tem feito? 2. No seu entender, a exploração da Literatura Infantil possibilita à criança desenvolver e alcançar competências relevantes para o seu desenvolvimento? Se sim, quais?

<u>Bloco F</u> Agradecimentos.	Agradecer à educadora cooperante a colaboração na entrevista e no decorrer de toda a investigação.	1. Tendo em conta o que foi realizado até à data, tem alguma recomendação à aluna estagiária?
--	--	--

Nota. Elaboração própria, no âmbito de PES III

Apêndice E - Análise Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante

Quadro 1 - Análise categorial da entrevista realizada à educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<u>Conceções sobre a importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças</u>	Perceção da educadora sobre a relevância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças	“(...) uma grande importância (...)” “(...) é a base, o alicerce (...)” “(...) passam por experiências, descobertas, abrem horizontes (...)” “(...) todas as crianças deviam frequentar o pré-escolar (...)”
<u>Conceções sobre o papel da Literatura Infantil em Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças</u>	Perceção da educadora sobre a Literatura Infantil no desenvolvimento da criança	“(...) o livro é um recurso bastante rico por ser interdisciplinar, podemos partir de uma determinada área explorando, depois, outras áreas ou domínios existentes”. “(...) é sempre o meu ponto de partida ou as vivências das crianças, (...) é bastante importante” “(...) temos uma panóplia de literatura infantil que evoluiu bastante e temos de aproveitar (...)” “(...) é a partir da literatura infantil que as crianças desenvolvem muitas competências, como a imaginação, alargar o vocabulário, e muito importante, alcançar o prazer pela leitura. Através da literatura infantil as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo e desenvolvem o seu espírito crítico, como também promove aprendizagens emocionais e cognitivas. Através de uma história é possível explorar variados conteúdos, como conseguimos verificar através desta investigação”.
<u>Conceções do/a Educador/a sobre as estratégias utilizadas pela aluna estagiária</u>	Apreciação das estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem à Literatura Infantil	“(...) mediante um instrumento fundamental que é o livro, e que o grupo demonstra sempre muito interesse, a aluna estagiária conseguiu explorar competências linguísticas, tais como, a aquisição de novo vocabulário, sentindo o grupo, durante toda a atividade, muito entusiasmado e motivado”. “(...) o dicionário sugerido pela Catarina, acredito ter sido bem conseguido, as crianças inicialmente pediam ao adulto para escrever a palavra e copiavam, posteriormente, começaram a copiar do dicionário”. “(...) através das histórias, uma área que o grupo demonstra bastante interesse, conseguiu explorar (...) variadas competências das crianças articulando com outras áreas de conteúdo”.

Nota. Elaboração própria, no âmbito de PES III