



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

Departamento de Educação

**A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de  
Autonomia na Educação Pré-escolar**

Marina Alves Baião

Relatório final para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora:

Mestre Celeste Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Mestre Inês Anjos Silva Teixeira Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro de 2013

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação  
Pré-escolar



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

Departamento de Educação

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Marina Alves Baião

Relatório final para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora:

Mestre Celeste Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Mestre Inês Anjos Silva Teixeira Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Outubro de 2013

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores.*

*A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”*

(Jean Piaget)

## **Agradecimentos**

Quero agradecer a todos o que me ajudaram nesta caminhada, e que de uma forma direta ou indireta muito contribuíram para que este momento fosse possível:

Às professoras Inês Ribeiros e Celeste Rosa, que de uma forma ou de outra foram as minhas referências. Não só pela orientação que me deram mas também pela partilha de saberes que me confortaram nos momentos mais difíceis, pela sua atitude exigente, crítica e criativa. E a todos os professores que me acompanharam ao longo destes quatro anos.

À minha MÃE e aos meus amigos pela solidariedade da minha ausência. Aos meus padrinhos, primos e afilhada por apoiarem mais esta etapa da minha vida.

Às minhas companheiras e amigas do “Quarteto Maravilha”.

À Dra. Rita por me ajudar a ultrapassar toda a minha ansiedade e desgaste físico e psicológico.

À “minha” educadora cooperante e amiga, por me dar asas para eu voar, pela sua compreensão, companheirismo e modelo profissional a seguir. A todas as crianças e pais que colaboraram na realização deste projeto, pela sua imensa generosidade, empenho, disponibilidade e partilha.

A todas as minhas colegas de trabalho, as quais prejudiquei com trabalho a mais, aquando da minha ausência mas que nunca deixaram de me apoiar.

À “Su Delegada” por ter um coração do tamanho do mundo e a todas as colegas e amigas do ISCE que dividiram comigo este sonho.

E ao Márcio principalmente, por me lembrar constantemente quem eu sou e do que sou capaz, pela minha falta de disponibilidade mesmo estando em casa e especialmente por todo o amor que sempre me deu.

Posso mesmo afirmar que este projeto não é meu mas “nosso”, sem todo este apoio não teria conseguido mas, e agora desculpem a minha falta de humildade, eu não teria conseguido também, sem o meu esforço, dedicação, lágrimas e gosto pelo que faço! É muito difícil dizer em palavras tudo o que aprendi, vivi, recebi e cresci! Muito, muito, muito OBRIGADA.

## Resumo

É fundamental desenvolver na educação pré-escolar a construção de histórias, através da expressão e comunicação no domínio da linguagem oral, uma vez que, e segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE- 1997, p. 67), “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem (...) adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”. A par, a construção de autonomia da criança, repercutida na área de formação pessoal e social, favorece a aquisição do saber-fazer como indispensável à independência, ao poder de escolha, à tomada de decisões e razoabilidade das crianças, de forma a descobrir critérios que sustentem as suas decisões (OCEPE, 1997). Na prática supervisionada, recorre-se à construção de histórias como estratégia promotora de autonomia na educação pré-escolar, uma vez que se identificaram fragilidades no desenvolvimento das crianças nestes aspetos.

Este projeto é, fundamentalmente, promovido sob a perspetiva construtivista/desenvolvimentista do modelo curricular High-Scope, construindo um progressivo desenvolvimento da criança transversalmente, segundo a ação e a reflexão sobre a ação a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa (Formosinho, 2013).

Assim, o objetivos que se pretende desenvolver com o plano de ação recaem sobre a área de expressão e comunicação e formação pessoal e social, ao fomentar tarefas que conduzam à construção de histórias em linguagem oral e ao promover a autonomia através dessas mesmas construções. Uma vez que se pretende promover o desenvolvimento da expressão e comunicação no domínio da linguagem e pensamento lógico e a autonomia através da estruturação do pensamento e da linguagem, bem como, impulsionar o espírito crítico e o desejo de saber. Para dar resposta às questões de investigação subjacentes a este projeto, ao questionar se a construção de histórias promove autonomia, se as crianças em idade pré-escolar conseguem construir histórias, que tarefas poderão ser criadas para chegar ao raciocínio anterior e como é possível chegar à produção de histórias em educação pré-escolar.

**Palavras-Chave:** Autonomia, Linguagem oral, construção de histórias e pré-escolar.

## **Abstract**

**Keywords:** Autonomy (of thought), Oral language, Building stories, pre-school.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	IV
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Índice de Figuras .....	IX
Índice de Anexos .....	XII
Índice de Apêndices.....	XII
1.Introdução.....	13
2.Caraterização do Contexto Institucional.....	15
2.1. Caraterizar o Contexto Institucional.....	15
2.2. Caraterizar o Grupo de Crianças .....	17
2.3. Caracterizar a organização de sala/ambiente educativo.....	19
2.3.1. Organização Espacial: .....	20
2.3.2. Organização Temporal.....	28
2.3.3. Organização Social.....	30
3.Enquadramento da Área Temática .....	36
3.1. A importância da Educação Pré-escolar para o Desenvolvimento da Criança..	36
3.2. O Papel/ Perfil do Educador .....	38
3.3.O Envolvimento dos Pais.....	39
3.3.A Linguagem Oral e o Pensamento da criança.....	40
3.4.A Imaginação e o Pensamento Criativo .....	41
3.5.A Importância das Histórias na Educação Pré-Escolar.....	42
4.Descrição e Avaliação do Plano de Ação.....	45
4.1.Apresentação e Justificação do plano de Ação .....	45
4.1.1Planificação Global do Projeto: Teia .....	49

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

4.1.2.Recursos.....	50
4.1.3.Avaliação .....	51
4.1.4.Calendarização/Cronograma .....	56
4.2.Implementação do Plano de Ação .....	57
4.2.1. Atividades Desenvolvidas e Respetiva Análise Crítica .....	57
4.3.Avaliação do Plano de Ação.....	75
5. Reflexões Finais .....	77
5.1. Implicações do plano de ação para a prática profissional futura .....	77
5.2. Potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional do formando. ....	78
6. Referências Bibliográficas.....	79
Anexos.....	81
Apêndices.....	114

## Índice de Figuras

Figura 1 - Edifício Jardim de Infância .....	15
Figura 2 - Gráficos de Idades e Género das Crianças .....	17
Figura 3- Tabela de Correspondência entre Idades das Crianças e Frequência no Jardim de Infância.....	18
Figura 4- Tabela das Profissões .....	18
Figura 5- Gráfico de Nacionalidades dos Pais .....	19
Figura 6- Planta da Sala Amarela .....	21
Figura 7 - Área da Biblioteca.....	22
Figura 8 - Área de Escrita .....	22
Figura 9 - Área do Computador.....	23
Figura 10 - Área do Desenho e Material Disponível.....	23
Figura 11 - Área da Pintura.....	23
Figura 12 - Área da Plasticina.....	23
Figura 13 - Área da Casa de Bonecas .....	24
Figura 14 - Área da Garagem e Quinta.....	24
Figura 15- Área de Jogos de Mesa .....	25
Figura 16 - Área dos Trabalhos Criativos.....	25
Figura 17- Área Polivalente.....	25
Figura 18 - Área de Conforto .....	26
Figura 19- Área de Recortes e Colagens .....	26
Figura 20 - Área de Jogos de Construção e de Grande Grupo .....	27

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Figura 21- Gráfico de Resultados da Subescala Espaços e Equipamentos (ECERS-R) .....	28
Figura 22- Quadro de Tarefas dos Responsáveis Diários .....	29
Figura 23- Gráfico de Resultados da Subescala Rotinas de Cuidados Pessoais .....	30
Figura 25- Plano Semanal de Rotinas (elaborado pela educadora cooperante no PCG) .....	31
Figura 26- Gráfico de Resultados da Subescala Linguagem/ Raciocínio (ECERS-R) .	31
Figura 27- Gráfico de Resultados da Subescala Atividades (ECERS-R).....	33
Figura 28- Gráfico de Resultados da Subescala Interação (ECERS-R) .....	34
Figura 29- Gráfico de Resultados da Subescala Estrutura do Programa (ECERS-R) .	34
Figura 30- Gráfico de Resultados da Pontuação Média das Subescalas (ECERS-R) .	35
Figura 31- Planificação do Projeto a Desenvolver.....	50
Figura 32- Cronograma e Calendarização do Projeto .....	56
Figura 33- Capa da História: "A Manta" .....	57
Figura 34- Imagem que deu Origem ao Título da História:"Os Sonhos das Crianças da Sala Amarela .....	58
Figura 35- O Adulto a Narrar uma História com uma Máscara e o Livro Especial (em branco) .....	60
Figura 36- Esquimós, Continente da América .....	61
Figura 37- Chineses, Continente da Ásia.....	61
Figura 38- Material Necessário para Fazer as Máscaras Apresentadas .....	61
Figura 39- Dramatização da História "O Nabo Gigante", pelo adulto, e como Cenário um Avental e Fantoques de Tecido.....	64
Figura 40- Dramatização da História.....	64

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Figura 41- Elaboração das Personagens e Cenário da História "O Nabo Gigante", para o Teatro de Marionetas.....	65
Figura 42- "Caixa Mágica" com Vários Objetos.....	68
Figura 43- Dramatização com Objetos Escolhidos pelo Adulto .....	68
Figura 44- Dramatização de uma História, com Objetos, por uma Criança .....	69
Figura 45- Elaboração e Apresentação das Personagens .....	70
Figura 46- Elaboração de Trabalhos a Par .....	72
Figura 47- Colagem do Título da História na Lombada .....	74
Figura 48- Identificação de Um dos Autores do Trabalho .....	74
Figura 49- A Criança a Narrar a sua História .....	62
Figura 50- Máscaras dos Cinco Continentes.....	63
Figura 51- Dramatização de uma História com as Marionetas de Cartão e Pau .....	66
Figura 52- O Palco do Teatro de Marionetas com o Cenário da História "O Nabo Gigante".....	67
Figura 53- Dramatização feita pelas Crianças da História "O Nabo Gigante", com o Teatro de Marionetas.....	67
Figura 54- Seleção, Organização e Sequência dos Cartões Seleccionados pela Criança para Narrar a sua História.....	71

## **Índice de Anexos**

Anexo 1- Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)....	82
Anexo 2- Avaliação da Educadora Cooperante.....	108

## **Índice de Apêndices**

Apêndice A - Guião e Entrevista à educadora cooperante .....	115
Apêndice B - Guião e 1ª Entrevista às crianças .....	124
Apêndice C- 2ª Entrevista às crianças .....	135
Apêndice D - Planificações e Respetivas Reflexões .....	141
Apêndice E - Esclarecimento aos pais sobre o projeto: A Manta de Retalhos.....	181
Apêndice F - História do Projeto Manta de Retalhos: " Os sonhos das crianças da sala amarela" .....	184
Apêndice G - Transcrição da história da AI.....	185
Apêndice H - Transcrição da história do Nabo Gigante da Ca e da AI ( a partir do teatro de marionetas).....	187
Apêndice I – Autorização para Exposição Pública de Vídeos .....	190
Apêndice J – Testemunho dos Pais e Colaboradoras do Jardim de Infância .....	191
Apêndice K: Histórias construídas pelas 3 crianças (AI, SA e MAG) que serviram de prova empírica dos objetivos alcançados.....	199
Apêndice L – Divulgação do Projeto .....	203

## 1.Introdução

O presente relatório integra-se no âmbito do curso de mestrado em educação pré-escolar, no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), no qual se insere a prática de ensino supervisionada específica, da unidade curricular de Prática Pedagógica II, pela docente Celeste Rosa.

É fundamental desenvolver na educação pré-escolar a construção de histórias, através da expressão e comunicação no domínio da linguagem oral, uma vez que, e segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE- 1997, p. 67), “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem (...) adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”. A par, a construção de autonomia da criança, repercutida na área de formação pessoal e social, favorece a aquisição do saber-fazer como indispensável à independência, ao poder de escolha, à tomada de decisões e razoabilidade das crianças, de forma a descobrir critérios que sustentem as suas decisões (OCEPE, 1997). Na prática supervisionada, recorre-se à construção de histórias como estratégia promotora de autonomia na educação pré-escolar, uma vez que se identificaram fragilidades no desenvolvimento das crianças nestes aspetos. O grupo de crianças que frequentava o jardim de infância no ano letivo de 2011/2012, denunciava dependência do adulto ao nível da organização temporal, tal dependência dificulta o processo de crescimento da crianças. Assim sendo considera-se muito pertinente estimular as crianças, de forma a que estas se sintam valorizadas e percebam que são capazes de saber-fazer. De forma a enfatizar esta ideia, as OCEPE (1997, p. 53) referem que “um processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos”.

Este projeto é, fundamentalmente, promovido sob a perspetiva construtivista/desenvolvimentista do modelo curricular High-Scope, construindo um progressivo desenvolvimento da criança transversalmente, segundo a ação e a reflexão sobre a ação a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa (Formosinho, 2013). A ação educativa é centrada na criança. Em suma, é importante agir sabendo o que a criança pensa, sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber (Formosinho, 2013, p.77).

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Assim, os objetivos que se pretende desenvolver com o plano de ação recaem sobre a área de expressão e comunicação e formação pessoal e social, ao fomentar tarefas que conduzam à construção de histórias em linguagem oral e ao promover a autonomia através dessas mesmas construções. Uma vez que se pretende promover o desenvolvimento da expressão e comunicação no domínio da linguagem e pensamento lógico e a autonomia através da estruturação do pensamento e da linguagem, bem como, impulsionar o espírito crítico e o desejo de saber. Para dar resposta às questões de investigação subjacentes a este projeto, ao questionar se a construção de histórias promove autonomia, se as crianças em idade pré-escolar conseguem construir histórias, que tarefas poderão ser criadas para chegar ao raciocínio anterior e como é possível chegar à produção de histórias em educação pré-escolar.

Este relatório está estruturado em seis pontos, de modo a ser perceptível todo o contexto em que o projeto foi fundamentado, desde a caracterização institucional, a caracterização do grupo de crianças, bem como a caracterização da sala e o ambiente educativo onde foi efetivada a prática. Para corroborar toda a informação descrita pelo autor do relatório, no ponto três, foi necessário aprofundar conhecimentos sobre os temas a abordar, de forma a apresentar fundamentação teórica com autores de referência. Seguidamente, descreve-se e avalia-se o plano de ação realizado. No ponto cinco, apresentam-se algumas reflexões finais sobre o plano referido anteriormente, bem como a implementação deste projeto e a sua importância para a prática da formanda como futura profissional de educação e como este potenciou ou limitou a promoção de desenvolvimento do formando. O presente documento encerra-se, no ponto seis, com a apresentação de todas as referências bibliográficas que foram necessárias como suporte de investigação.

## 2.Caraterização do Contexto Institucional

### 2.1. Caraterizar o Contexto Institucional

O estágio profissionalizante de mestrado em pré-escolar decorre no Jardim de Infância de Ribamar. É uma instituição pública referente ao agrupamento de escolas da Ericeira. Situado na estrada de Albarral, freguesia de Santo Isidoro, pertencente ao concelho de Maфра. Este concelho é composto por 17 freguesias, sendo Ribamar a aldeia mais povoada da freguesia, com 1080 habitantes.



*Figura 1 - Edifício Jardim de Infância*

O edifício, exposto em cima (fig. 1) denomina-se Jardim de Infância e foi inaugurado a 2 de dezembro de 2002. Tem uma arquitetura recente. Inicialmente o seu funcionamento apenas abarcava uma sala de Jardim de Infância, pelo que foi necessário ampliar a sua extensão, passados sete anos. Presentemente, este edifício possui dois pisos: no 1º piso, existem duas salas de atividade com capacidade para 50 crianças. Neste momento, a taxa de ocupação é de 78%, a sala amarela tem 17 crianças e a sala vermelha 20 crianças. Cada sala tem um pequeno espaço para arrumos. Existem também sanitários para a globalidade das crianças incluindo

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

crianças com deficiência motora e para adultos, uma secretaria, onde funciona o serviço administrativo da CAF e como sala de pessoal; um corredor com cabides e placards e um hall entre as salas. No piso inferior, existe uma sala polivalente que é utilizada como refeitório e sala onde funcionam as atividades de prolongamento de horário. Neste piso, existem sanitários para as crianças e uma pequena despensa para arrumos. Este edifício possui um elevador e escadas que fazem a ligação entre os dois pisos. O espaço interior considera-se excelente, segundo a apreciação efetuada através da escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS-R, Early Environment Rating Scale, revised edition), com apresentação de resultados nos gráficos explícitos mais à frente. O edifício contempla um espaço em que as crianças e os adultos se movimentam livremente sem que os equipamentos limitem as suas deslocações, bem como detém uma boa luz e ventilação naturais e estas podem ser controladas através de estores e janelas com acesso à sua abertura. O espaço exterior, o vulgo recreio, tem dimensões médias, circundando o edifício. Neste espaço é protagonizado o jogo para a motricidade global, exceto quando está mau tempo, que é feito na sala de atividades com as devidas modificações para que esta possa servir para o efeito. O pavimento é lajeado e tem uma caixa de areia com diversos brinquedos próprios (pás, baldes, formas, entre outros). Este espaço obteve bom (6) na sua avaliação, pois não contempla proteção dos elementos naturais como a chuva, o sol, entre outros. No entanto, considera-se que o espaço sala permite ter avaliação sete (excelente), pois tem características bastante positivas, como, por exemplo, um lavatório e garrafas de água dentro do próprio espaço e no exterior também tem um bebedouro. Neste espaço não se considera pertinente existirem acessos diretos da sala de atividades para o exterior devido à proximidade do mesmo.

A atividade letiva funciona em regime normal com horário das 9:00 às 12:00 e das 13:30 às 15.30. Para além deste horário, existe a componente de apoio à família (CAF) de forma a dar resposta às necessidades das famílias. Da parte da manhã, a partir das 8:15 até às 9:00, como acolhimento às crianças; das 12:00 às 13:30 é fornecido e acompanhado o almoço; após findar o horário da atividade letiva, das 15:30 até às 19:00, complementa-se com atividades mais lúdicas e de modo a dar resposta à dificuldade dos pais em poderem sair dos seus locais de trabalho pelas 15:30.

Considera-se que para funcionamento do jardim de infância é indispensável a existência de um conjunto de recursos humanos. Desta forma, a instituição é formada por um corpo docente, constituído por duas educadoras de infância e por um corpo

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

não docente, constituído por duas assistentes operacionais na área de educação, sendo que uma delas pertence ao programa ocupacional de trabalhadores subsidiados (POC), uma animadora e duas assistentes operacionais na área de serviços gerais. Sempre com o apoio da comunidade (famílias); agrupamento de escolas, junta de freguesia, Câmara Municipal, associação para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas (APERCIM) e a associação de pais.

O Jardim de Infância é detentor de um regulamento interno, um projeto educativo, um plano anual de atividades, bem como projetos curriculares de turma/grupo, visto que são estes os instrumentos essenciais de ação de uma instituição.

### 2.2. Caracterizar o Grupo de Crianças

O grupo de crianças onde foi concebida a prática é composto por 17 crianças: quatro de cinco anos, nove de quatro anos e quatro de três anos, até 31 de dezembro de 2012. Sete das crianças são de género feminino e dez de género masculino. Todas elas de nacionalidade portuguesa, tal como é possível observar nos gráficos da figura 2.

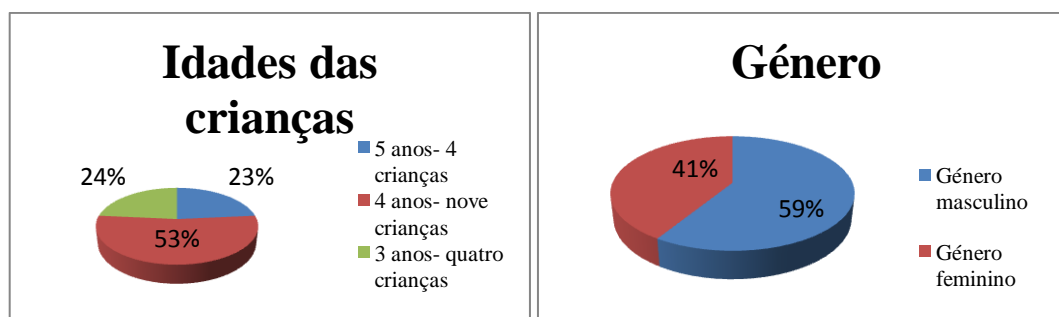


Figura 2 - Gráficos de Idades e Género das Crianças

Cerca de 41% das crianças frequenta a educação pré-escolar pela 1ª vez, as restantes já frequentavam este estabelecimento no ano anterior, sendo que 11,7% frequentam pela 3ª vez. Estes dados foram retirados do plano curricular de grupo, elaborado pela educadora cooperante.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Idades	1ª vez		2ª vez		3ª vez		Total
	F	M	F	M	F	M	
3 anos	2	2					4
4 anos	1	1	3	4			9
5 anos		1	1			2	4
Total	3	4	4	4		2	17

**Figura 3- Tabela de Correspondência entre Idades das Crianças e Frequência no Jardim de Infância**

Na sua maioria, as crianças residem na localidade onde se encontra o Jardim de Infância. Contudo algumas deslocam-se de outros lugares, mas que são na proximidade. O transporte é efetuado pelos pais.

Almoçam na escola 94% das crianças e 70,5% necessita de prolongamento de horário. Apenas uma criança não beneficia de serviço de apoio à família.

O grupo de crianças é caracterizado por um estrato socioeconómico e cultural médio e médio baixo.

As habilitações académicas dos pais variam, sendo que 28% possui formação superior, 56,25% concluiu o ensino secundário, 6,25% concluiu o 3º ciclo do ensino básico, uma mãe possui apenas o 1º ciclo (3,12%), dois pais (6,25%) não informam o nível de formação académica que possuem. As atividades profissionais dos pais são bastante diversificadas, como se pode verificar na figura abaixo, facultada pela educadora cooperante do plano curricular de grupo (PCG).

Profissões/situação profissional	Pai	Mãe
Administrador de empresa	1	
Psicóloga		2
Empregado de restauração	1	
Esteticista		1
Comerciante de restauração	1	1
Vendedor	1	
Agente PSP	1	1
Gerente/gestora		2
Professor	1	
Empresário	3	1
Funcionário público	1	1
Jornalista	1	
Supervisor de negócios	1	
Técnico informático/contabilidade	1	2
Empregada doméstica		1
Engenheira biotécnica		1
Porteiro/rececionista	1	1
Assistente administrativa		1
Designer gráfica		1
Desempregado	2	

**Figura 4- Tabela das Profissões**

(facultada pela educadora cooperante do PCG)

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Relativamente à nacionalidade, 82% dos pais são portugueses. Contudo, 6,25% têm naturalidade Angolana, e 6,25% naturalidade francesa. 12% dos pais tem nacionalidade brasileira e 6% tem nacionalidade britânica. Como é possível de verificar na figura 5.



*Figura 5- Gráfico de Nacionalidades dos Pais*

### 2.3. Caracterizar a organização de sala/ambiente educativo

A organização do ambiente educativo deve ser facilitador do desenvolvimento e de aprendizagens significativas das crianças, ou seja, o espaço sala deverá ir ao encontro das necessidades das crianças e corroborar os valores e objetivos intencionais do educador. Esta organização regula, segundo as OCEPE (1997, p. 30 e 31), “a interação entre os diferentes intervenientes - criança /criança, criança /adulto e vice versa e adulto /adulto – e a gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição”, para que as práticas implementadas sejam de acordo com o contexto e com o grupo de crianças. O ambiente educativo deve promover as respostas adequadas às crianças e às famílias, existindo trabalho em equipa, se necessário com apoio de diferentes profissionais, a participação das crianças na dinâmica institucional, bem como a articulação componente educativa e componente de apoio à família (OCEPE, 1997).

A caracterização da organização de sala/ambiente educativo neste caso foi efetuada através da escala de avaliação do ambiente em educação de infância, ECERS-R, (Early children environment rating scale- extension four curricular subscales, 2003), como apreciação da qualidade em educação pré-escolar no contexto educativo da prática. Aquando da utilização desta escala é necessário ter em conta pontos que definiram a observação efetuada, tais como, observar durante meio dia e efetuar

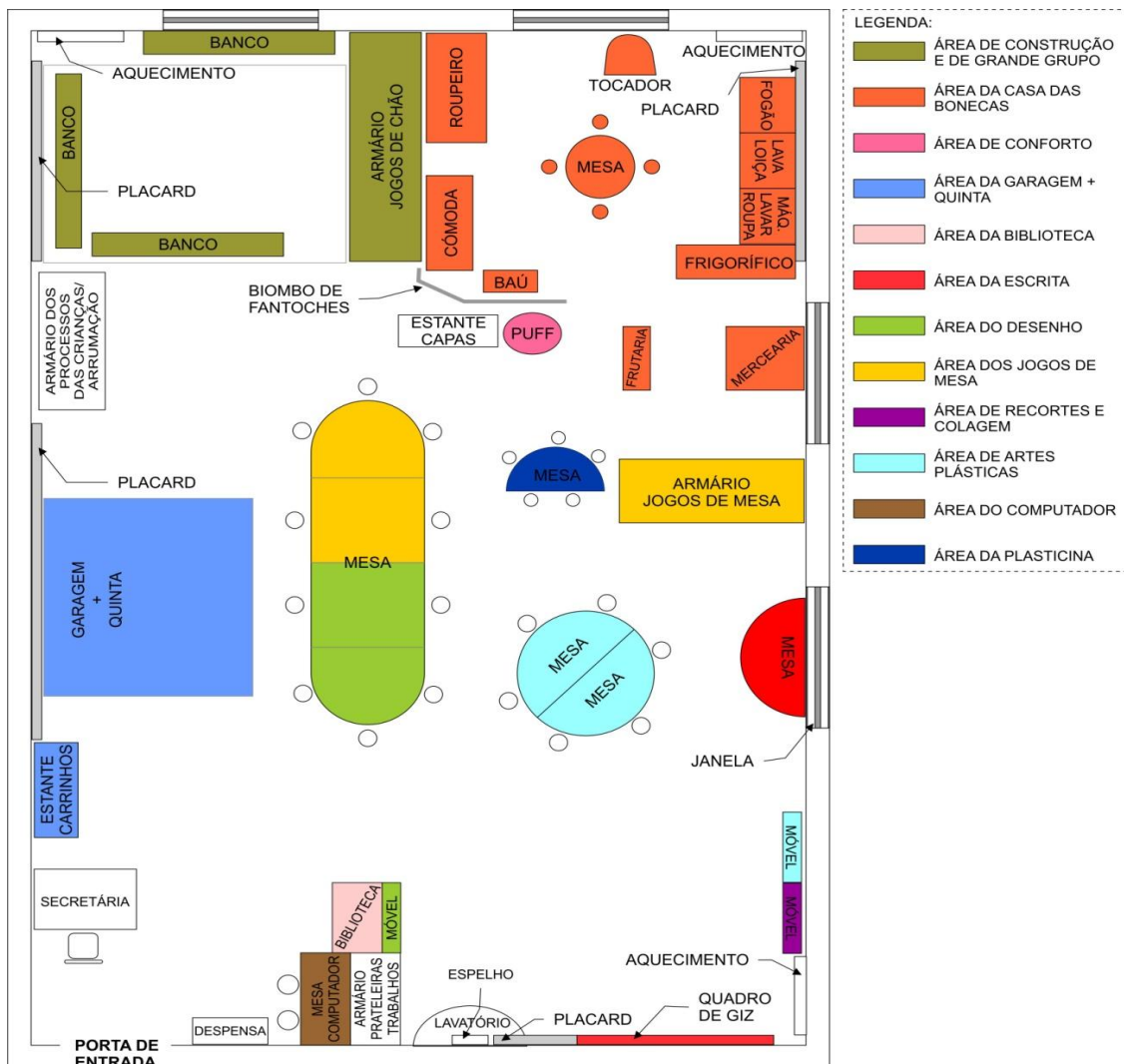
## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

conversa com a educadora cooperante depois de finalizada a atividade letiva, durante 15 minutos; ter conhecimento das atividades que irão ser desenvolvidas com acesso às planificações escritas pela educadora; dúvidas que poderão ter interpretações ambíguas; tomar consciência de que é importante certificar-se que a observação é efetuada a uma amostra representativa; entre outros, tal como é possível verificar no anexo 1. A ECERS-R é composta por 43 categorias, no entanto, apenas foi proposto que sejam avaliadas cinco categorias, enunciadas seguidamente: espaço e equipamentos; rotinas e cuidados pessoais; linguagem/raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa.

### **2.3.1. Organização Espacial:**

De seguida apresentamos a planta da sala amarela do Jardim de Infância, onde é realizada a prática pedagógica, como instrumento representativo do que contempla o espaço sala aquando do início da prática, uma vez que esta é modificada conforme as necessidades e a evolução do grupo, ou seja, a sua funcionalidade e adequação deverão promover uma potencialidade de todo o contexto educativo, como é referido nas OCEPE (1997).

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



**Figura 6- Planta da Sala Amarela**

O espaço da sala está organizado em seis áreas distintas e identificadas, e de uma área central polivalente para trabalho coletivo.

Área da biblioteca - que dispõe de uma mesa circular, como é possível verificar na planta apresentada anteriormente, e algumas cadeiras, convidando à consulta dos documentos que contém, como livros de histórias, de animais, enciclopédias, entre outros, como se verifica na Figura 7.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

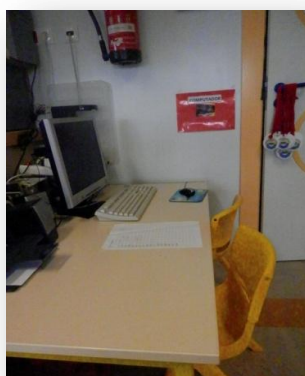


**Figura 7 - Área da Biblioteca**

Área de Escrita - integra um quadro de giz, um computador com impressora e um móvel com material diverso de apoio às tentativas de escrita e uma mesa de apoio. Contempladas nas figuras 7, 8 e 9 que se seguem. Apesar de se demarcar cada uma delas para ser de mais fácil acesso e divisão de crianças por cada uma.



**Figura 8 - Área de Escrita**



**Figura 9 - Área do Computador**



**Figura 10 - Área do Desenho e Material Disponível**

Área da pintura – contém os equipamentos e materiais necessários para a pintura, digitinta e modelagem. Para além do cavalete que é mostrado na figura 11, também está disponibilizada uma mesa para o mesmo efeito.



**Figura 11 - Área da Pintura**



**Figura 12 - Área da Plasticina**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Área da casa de bonecas - inclui materiais diversos para o jogo do faz de conta, como, por exemplo, vestuário e mobiliário, tal como é possível observar na figura que se segue.



**Figura 13 - Área da Casa de Bonecas**

Área da garagem e quinta – espaço com carrinhos e um tapete com uma pista desenhada, bem como material de construção para apoio aos jogos de faz de conta. No mesmo espaço tem também uma casa de madeira grande e animais que permite outro tipo de jogos de faz de conta, como é possível verificar na figura 14.



**Figura 14 - Área da Garagem e Quinta**

Área de jogos de mesa/área da matemática – contém jogos e material diverso de apoio às várias aprendizagens matemáticas.



**Figura 15- Área de Jogos de Mesa**

Área de trabalhos criativos – local com alguns materiais de reutilização e restos de cartolinas e outro tipo de papéis para criações plásticas.



**Figura 16 - Área dos Trabalhos Criativos**

Área polivalente – é um espaço que serve de suporte a todo o tipo de trabalhos coletivos de grande grupo, trabalhos de pequenos grupos sempre que necessário. Está equipado com mesas e cadeiras, como é possível aferir com a figura 17. No entanto, foi definido inicialmente com as crianças que todas as mesas estão identificadas como a apoio, como, por exemplo, ao desenho. É passível de verificação através da figura 5, planta da sala.



**Figura 17- Área Polivalente**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Área de conforto, não está identificada como tal, mas é reconhecida pelo grupo de crianças, como, por exemplo, para descansar ou ver um livro, seja individualmente ou a pares, como é exemplo na figura 18, conforme a disponibilidade de quem chega primeiro. Se eventualmente uma criança desejar estar sozinho por momentos neste local, terá de ser respeitado.



**Figura 18 - Área de Conforto**

Área de recortes e colagens. É o local onde estão disponibilizados os instrumentos necessários para se conseguir recortar (tesouras) e colar (colas), aferidos na figura 19. Os outros materiais de que eventualmente as crianças necessitam encontram-se na área do espaço criativo.



**Figura 19- Área de Recortes e Colagens**

A área de grande grupo é o espaço que se divide por duas atividades diferenciadas, mas que são executadas em momentos que não se conjugam: os jogos de construção, que são passíveis de serem executados quando as crianças determinam qual a atividade, trabalho ou tarefa que pretendem realizar; a área de grande grupo, onde são feitas as reuniões de grupo, uma vez de manhã e se necessário duas, com acolhimento das crianças e conversa sobre o que vai ser feito nesse dia, duas vezes à tarde, para fazer o balanço do que foi elaborado de manhã e para combinar o que se vai continuar a fazer até ao final da atividade letiva. No entanto, antes de esta terminar

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

volta-se a fazer a reunião de grupo, para sistematizar o dia e eventualmente expor algo desejado pelas crianças.



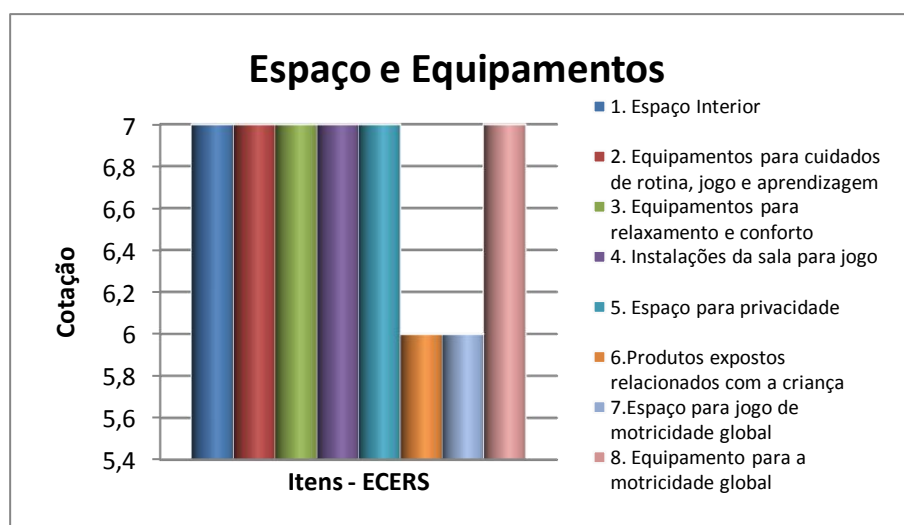
**Figura 20 - Área de Jogos de Construção e de Grande Grupo**

Os materiais passíveis de serem utilizados estão ao alcance das crianças, organizados de forma a fomentar a sua autonomia na arrumação. Todo o equipamento fixo e portátil é utilizado de forma a desenvolver skills (competências) a diferentes níveis quer no espaço interior como exterior, sendo este ponto avaliado no nível mais alto (7), pois contempla uma lista de equipamentos/caraterísticas para melhoria da motricidade global da criança. O ambiente em geral da sala é agradável e estimulante, servindo os placards de expositores das produções das crianças. Os placards e móveis também servem de suporte para a colocação de todos os mapas de registo de apoio à planificação e avaliação da ação educativa.

A organização da sala contempla avaliação de excelente (7), segundo a ECERS-R, pois tem mobiliário, equipamentos e brinquedos para cuidados de rotina pronto para ser usado e disponibilizado. Mesmo que esteja arrumado é de fácil acesso às crianças. Possui equipamentos e brinquedos macios e limpos numa área acessível às crianças. A sala abarca também nove centros de interesse, discriminados anteriormente, de modo a promover experiências de aprendizagem variadas às crianças. Esses centros de interesse estão organizados para que as crianças possam usá-los de forma independente. A discriminação da quantidade de elementos

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

passíveis de utilizar em cada área foi decidida com as crianças, como, por exemplo, na área do computador e no puff podem estar uma a duas crianças, pois estes espaços requerem maior privacidade, afastando-se da intrusão e confusão do restante grupo. Neste ponto, a concretização do espaço para privacidade foi considerado excelente (7) na escala de um a sete. Os trabalhos expostos são elaborados pelas crianças, em grande ou pequeno grupo e até mesmo individual, pelo que não predomina nenhuma das estratégias em particular, correspondendo à avaliação de bom (6), tal como é possível verificar através do gráfico apresentado na figura que se segue.



**Figura 21- Gráfico de Resultados da Subescala Espaços e Equipamentos (ECERS-R)**

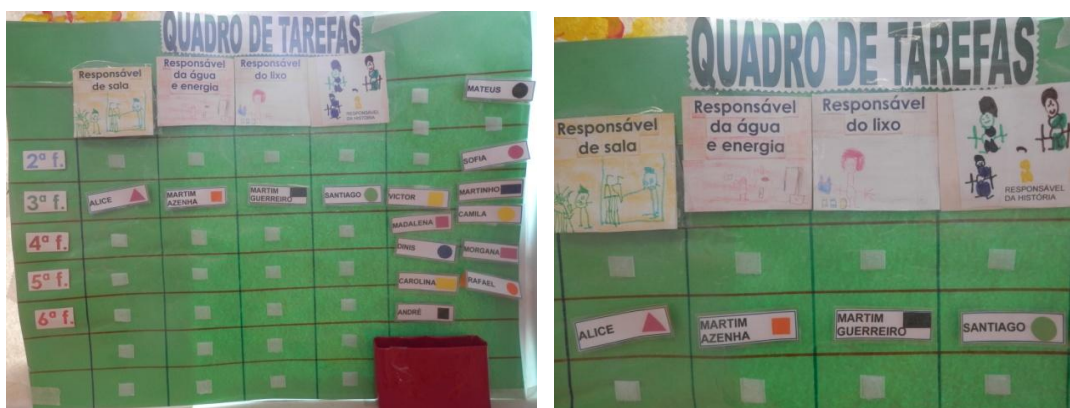
### 2.3.2. Organização Temporal

Como se pode verificar na figura 20 contemplada seguidamente, a sala de JI não oferece a possibilidade de se fazer uma sesta ou repouso pré-determinados, no entanto, se existir alguma criança que esporadicamente tenha essa necessidade, a sala tem um puff, (ver figura 18- área de conforto), de dimensões possíveis de se deitar uma criança em idade pré-escolar, para que esta possa descansar, apesar de poder ser incomodada com o normal “barulho” de funcionamento numa sala de atividades.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Na organização do ambiente educativo da sala em questão, dá-se primordial atenção às rotinas de cuidados pessoais, promovendo o acolhimento e a despedida de forma agradável, os adultos cumprimentam e despedem-se de cada uma das crianças individualmente, possibilitando fácil integração das crianças na (s) atividade (s) para que estas se sintam apoiadas, uma vez que, segundo Hohmann e Weikart (1995, p. 224), “ a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças, à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas”. Também nestes períodos é dada atenção às preocupações e interesses dos pais. Por esta panóplia de características positivas o ponto de avaliação de rotinas de cuidados pessoais, no acolhimento/despedia é consagrado com classificação excelente (7).

A refeição não é servida pela educadora de infância nem pela assistente operacional da sala. A educadora de infância apenas supervisiona meia hora por semana o decorrer do processo, no entanto, o lanche da manhã é considerado como pequena refeição e este é efetuado na sala de atividades, o qual obteve a avaliação de bom (6). Aquando da pequena refeição (“lanche da manhã”) existe um responsável de sala diário que distribui o leite e as bolachas por todas as crianças, à exceção de duas crianças que não podem beber leite de vaca, e que bebem iogurte.



**Figura 22- Quadro de Tarefas dos Responsáveis Diários**

Durante o lanche, foi determinado em conjunto com as crianças que também seria narrada um história ao longo do mesmo, ou seja não existe muito tempo de conversação ao longo deste tempo, no entanto, após o mesmo terão oportunidade de o fazer na hora do recreio. E no final desta refeição, o “chefe de sala” limpa as mesas para que estas possam ser utilizadas novamente, e o “chefe do lixo” verifica se o chão

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

ficou limpo e posteriormente vai colocar o saco do lixo que contém todos os pacotes de leite e embalagens de iogurte no ecoponto amarelo que se encontra no exterior do edifício.

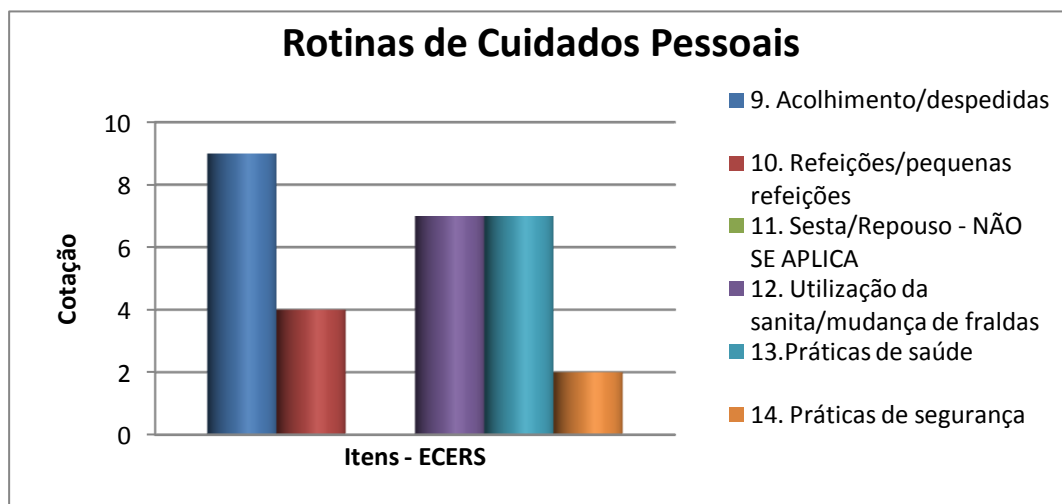


Figura 23- Gráfico de Resultados da Subescala Rotinas de Cuidados Pessoais

### 2.3.3. Organização Social

Na organização social da sala, o “horário” é equilibrado e flexível, ocorrendo uma variedade de atividades de jogo ao longo do dia, alguns dirigidos pelo adulto e outros iniciados pelas crianças, uma parte do dia é utilizada em atividade de jogo livre. Não existem longos períodos de espera durante as transições entre os acontecimentos diários, como é possível verificar na figura 22, tabela disponibilizada pela educadora cooperante, que consta do plano curricular de grupo elaborado pela mesma.

No “jogo livre”, as atividades supervisionadas pelo adulto sustentam intervenções educacionais. Novos materiais são introduzidos periodicamente, para diversificar o interesse pelo jogo.

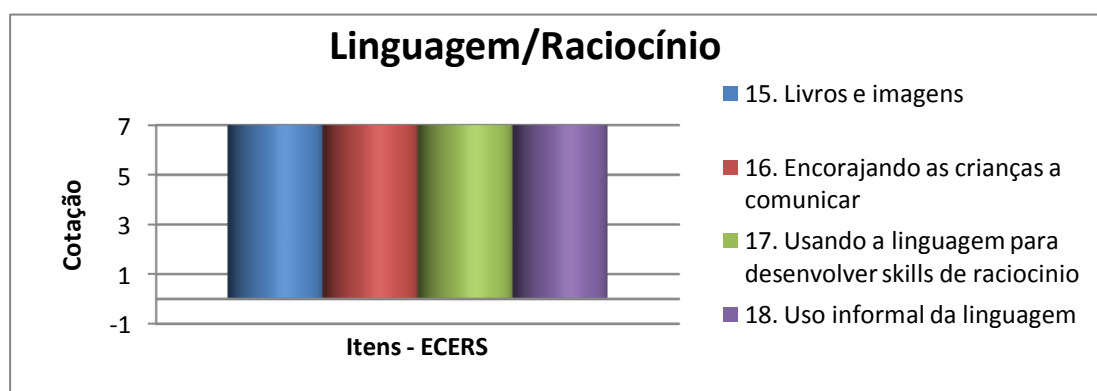
O “tempo de grupo” é diversificado ao longo do dia, verificando-se uma modificação de ritmo das atividades ao longo do mesmo. O educador envolve-se em interações individuais, em pequenos grupos e também em grande grupo. As crianças têm oportunidade de construir o seu próprio pequeno grupo.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
I Manhã	9.00h - 9.20h	Acolhimento - rotina educativa da manhã.				
	9h20-10.15	Atividade orientada	Exp. Física	Atividade orientada	Atividade orientada	Atividade orientada
	10h15 - 11.00	Lanche da manhã e recreio livre				
	11h10-11.45	Escolha livre / Realização de atividades orientadas de acordo com os conteúdos que se está a trabalhar				
	11.45 - 11.55	Exposição ao grupo do trabalho realizado / Avaliação trabalho				
	11.55 - 12h	Higiene - preparação para o almoço				
	12.00h - 13.30h	Almoço				
Tarde	13.30h - 14.10h	Exp. musical	Atividade orientada	Matemática (Realização de jogos com materiais diversificados)	Expres dramática / teatro	Hora do conto
	14.10h - 15.10h	Projetos de pequeno grupo Escolha Livre		Consolidação de conteúdos matemáticos "Escolha Livre"	Projetos de pequeno grupo Escolha Livre	
	15.10- 15.20	Exposição ao grupo do trabalho realizado / Avaliação trabalho				
	15.20- 15.30	Higiene - preparação para o prolongamento de horário/ saída				

**Figura 24- Plano Semanal de Rotinas (elaborado pela educadora cooperanteno PCG)**

Verifica-se através da figura 23 que todos os itens da subescala linguagem/raciocínio está no nível máximo da cotação, excelente (7), uma vez que a sala em questão contempla livros, sejam eles de histórias, enciclopédias, revistas sobre animais, entre outros, na biblioteca da sala e tomando em consideração os temas que estão a ser tratados no momento. A criança sente-se escutada, uma vez que o adulto regista por escrito o que a criança diz oralmente e restitui o "ditado" efetuado pela criança e o adulto também escreve o que a criança lhe pede para esta poder imitar a escrita. Os dois últimos itens desta subescala, no presente ano letivo, são tidos em consideração e trabalhados pelo adulto, mas verifica-se a urgência de o fazer, pois não aconteceu no ano anterior e existem crianças com cinco anos, que ainda este ano transitarão para o 1º ciclo, que se mostram muito dependentes do adulto, com a seu raciocínio preparado apenas para fazer, pensar, agir, de acordo com o que lhes era pedido.

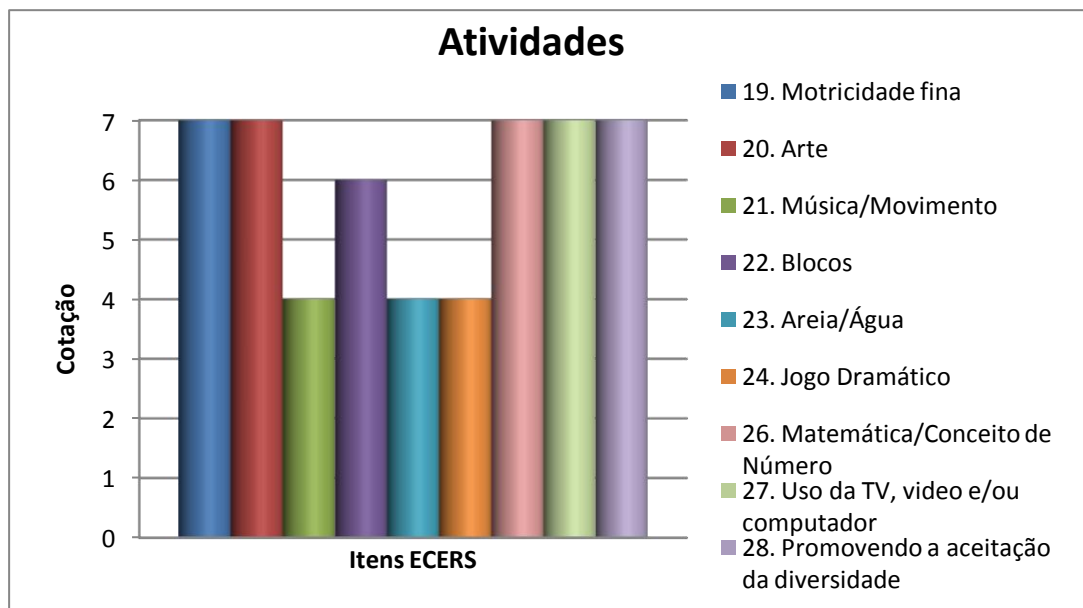


**Figura 25- Gráfico de Resultados da Subescala Linguagem/ Raciocínio (ECERS-R)**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Das atividades contempladas na figura 24, os itens a motricidade fina, a arte, o uso da tv, vídeo computador, matemática/número e promovendo a aceitação da diversidade revelam a cotação máxima (7), uma vez que as estantes que servem de arrumação, estão acessíveis à criança, têm rótulos para encorajar a autoajuda. Existem materiais, como o computador, que apoiam e alargam os temas e atividades desenvolvidos na sala, bem como são desenvolvidas atividades que promovem a compreensão e aceitação da diversidade, uma vez os pais são convidados a partilhar de costumes familiares, e nas celebrações festivas, onde também são proporcionadas representações de várias culturas, como, por exemplo, uma mãe foi à escola ensinar uma canção, da sua infância na África do Sul, intitulada de “Mangualete”. Como as crianças apreenderam com muito gosto, foi treinada também uma coreografia para acompanhar e depois serem apresentadas à comunidade na festa de final de ano. Também a arte é considerada pertinente neste grupo de crianças, uma vez que são criadas condições para que todas as crianças possam estender a atividade de arte ao longo de vários dias, de modo a que o trabalho que não foi finalizado tenha continuação posteriormente.

Em relação ao item matemática/número, obteve-se a cotação máxima porque todos os materiais para este fim são mudados para se manter o interesse da criança. O item 20, blocos com a cotação 6 reflete a existência de blocos para se poder realizar jogos no exterior e arrumados em caixa, mas não estão rotulados. O item 21, música/movimento, revela que o adulto realiza uma vez por semana as atividades de expressão musical e movimento e utiliza vários tipos de música com as crianças, como, por exemplo, música clássica e de diferentes culturas, obtendo cotação 4, bem como os itens areia/água, porque é disponibilizada às crianças uma caixa de areia no exterior, sempre que as condições atmosféricas permitem e as crianças têm acesso a alguns materiais para utilização no jogo, como, por exemplo, pás, baldes e formas, e também o jogo dramático, que está claramente definido na área do faz de conta, com espaço para brincar e arrumar os materiais (vestuário e acessórios) de forma organizada.



**Figura 26- Gráfico de Resultados da Subescala Atividades (ECERS-R)**

A subescala apresentada na figura que se segue revela que a interação de um modo geral é substancialmente primordial neste contexto educativo, obtendo em todos os itens cotação máxima (7), uma vez que existe equilíbrio entre a necessidade de a criança explorar autonomamente e a intervenção do adulto com vista à aprendizagem. O adulto sempre que necessário, procura opinião e conselho de outros profissionais no que respeita a problemas de comportamento, promovendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre as crianças e os adultos, como, por exemplo, o adulto deixa a criança expressar o seu ponto de vista e posteriormente procura que a criança escute quando o adulto está a falar. Também são promovidas pelo adulto oportunidades de trabalho em grupo entre as crianças com vista à realização de uma determinada tarefa, como, por exemplo, com o contributo de todas as crianças, fazer ilustrações em toalhas de mesa de papel como decoração de mesas aquando de uma festa na escola.

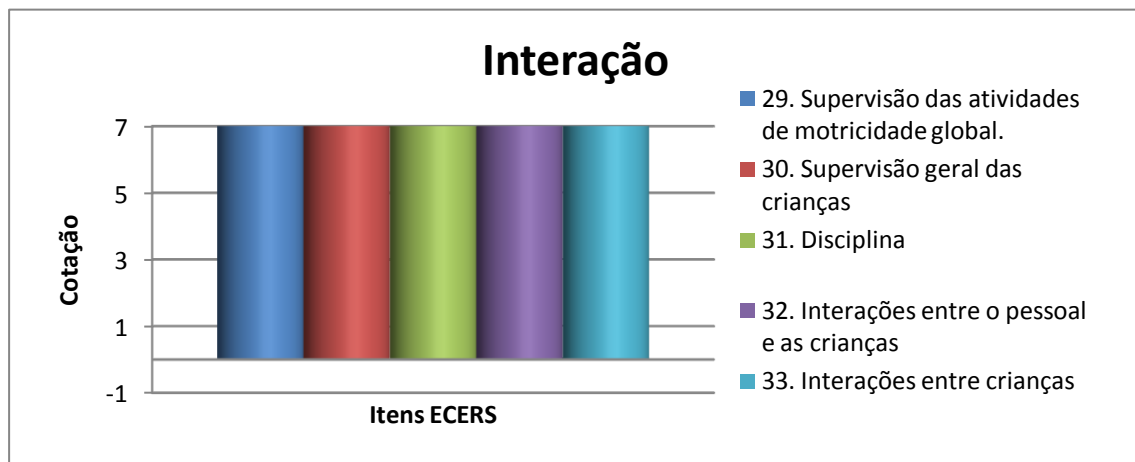


Figura 27- Gráfico de Resultados da Subescala Interação (ECERS-R)

A estrutura do programa é a subescala que contempla o item horário com cotação 4, uma vez que o horário é equilibrado e flexível, como, por exemplo, quando as condições atmosféricas permitem, o jogo no exterior é efetuado durante um período mais alargado e também não existem longos períodos de espera durante as transições entre os acontecimentos diários. Os itens de jogo livre e tempo em grupo obtiveram cotação máxima (7), porque novos materiais são introduzidos periodicamente, diversificando o jogo da criança e também existe sempre a possibilidade de introduzir atividades em resposta aos interesses das crianças, bem como é dada a possibilidade de as crianças terem muitas oportunidades de constituírem o seu próprio pequeno grupo. Em relação ao item medidas para crianças com deficiência, não se aplica, uma vez que não existem crianças com deficiência nesta escola. Os resultados referenciados estão explícitos na figura 27.

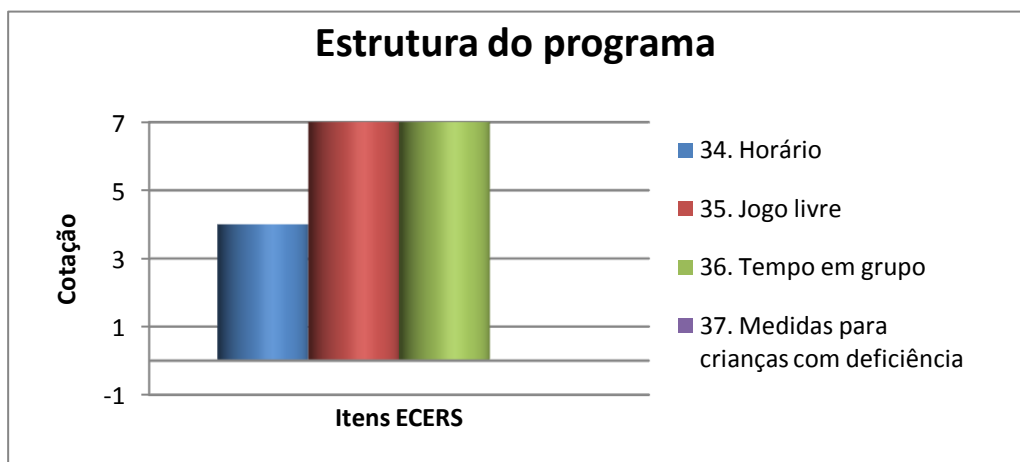


Figura 28- Gráfico de Resultados da Subescala Estrutura do Programa (ECERS-R)

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

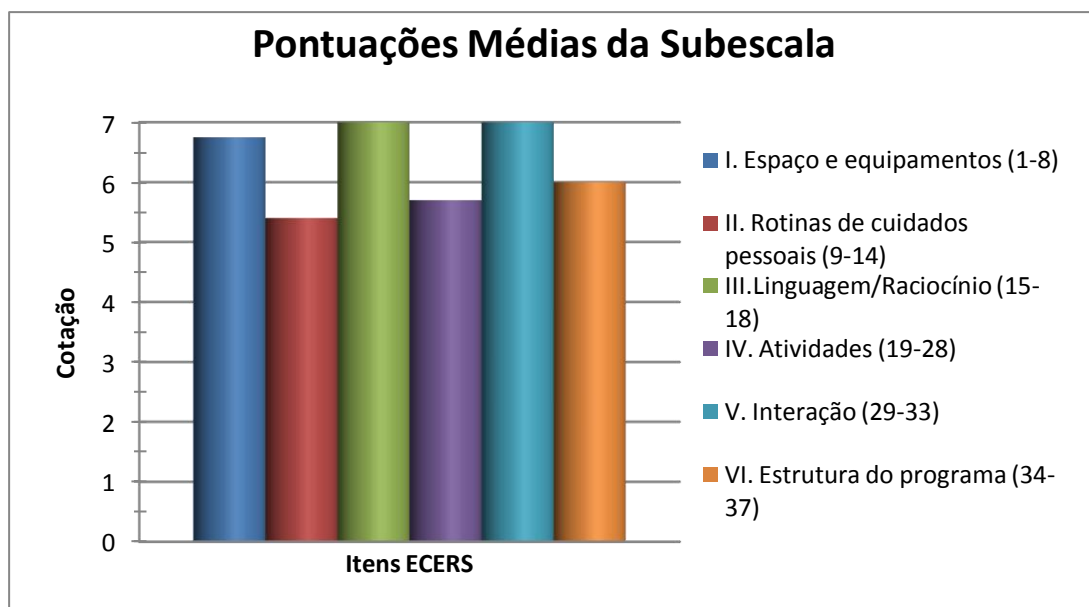
De um modo geral, a Escola tem índices de qualidade muito bons, que são fortemente verificados pela máxima pontuação média em duas das sete subescalas. Linguagem/raciocínio e interação são assim os pontos fortes da unidade escolar.

Com uma média bastante alta, e grande impulsionadora desta média, está também a subescala espaço e equipamentos que só não chega à pontuação máxima, devido aos itens 6 e 7 terem a nota de muito bom, contrastando assim com os restantes seis itens desta subescala com nota de excelente.

Muito Bom, foi a nota atribuída às médias das subescalas atividades e estrutura do programa, esta última apenas tem lacunas no item 34 (Horário) onde a pontuação não foi além de 4 pontos (médio). Relativamente à subescala atividades, metade dos itens merecem nota máxima, ficando por melhorar os itens 21, 23, 24 e 25 que estão com avaliações de 4 (médio). O item 22 teve Muito Bom.

Por fim, a subescala cuidados pessoais é aquela que carece de algumas melhorias, principalmente no que toca a práticas de segurança (item 14), pois está entre o inadequado e o mínimo. O item 10 também não obteve a pontuação máxima e ficou no médio.

Em geral, existe muito pouco a melhorar e apenas o item 14 deve ser encarado como um problema, pois dos 28 itens mais de metade teve a pontuação máxima, tal como é possível verificar na figura 28, com o gráfico de resultados da média de todas as subescalas.



**Figura 29- Gráfico de Resultados da Pontuação Média das Subescalas (ECERS-R)**

### **3.Enquadramento da Área Temática**

No enquadramento da área temática, o ponto principal é a importância da construção de histórias como estratégia para promover a autonomia das crianças em idade pré-escolar. No entanto, consideramos pertinente fundamentar inicialmente a relevância do desenvolvimento da criança na integração da mesma no pré-escolar bem como o papel do educador, referindo princípios gerais e específicos que orientam o educador na educação pré-escolar. Caracterizamos, também, as áreas de conteúdo de expressão e comunicação no domínio da linguagem oral e a área de formação pessoal. A interação pais/escola, ou seja, o envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus educandos. Seguidamente abordaremos a relação entre a linguagem oral e o pensamento da criança, bem como o pensamento criativo e a imaginação (para quê potenciar a criatividade e a imaginação?). E discutimos, ainda, a importância de contar histórias às crianças, ou seja, narrar histórias com diferentes estratégias (para quê?).

#### **3.1. A importância da Educação Pré-escolar para o Desenvolvimento da Criança**

O pré-escolar é o ponto de partida na aquisição de oportunidades, de forma a promover a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Deste modo, existem quatro pilares da educação que se refletem em princípios fundamentais para fomentar o desenvolvimento humano e é na educação pré-escolar que são dados os primeiros passos desse desenvolvimento como proposta de aprendizagem através do saber-saber, ao motivar a criança para a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real, do saber-ser no sentido de proporcionar autonomia, solidariedade e responsabilidade, o saber-estar ao manifestar comportamentos socialmente aceitáveis com competências no trabalho em equipa e o saber-fazer ao aperfeiçoar seres humanos que evidenciem capacidades de comunicar, interagir, participar e valorizar as diferenças.

A educação pré-escolar proporciona a mobilização de conhecimento e competências necessárias para o desenvolvimento da criança, através de experiências e vivências de forma integrada com intencionalidade educativa. As orientações curriculares para

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

educação pré-escolar (OCEPE, p.16) enfatizam esta ideia, referindo que o jardim de infância deve “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas”, como um dos objetivos essenciais de um princípio geral da lei quadro: a educação pré-escolar, sendo esta considerada “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (OCEPE, p.16).

Deste modo, as OCEPE são um alicerce para a prática pedagógica do educador, que contempla, a formação pessoal e social e a expressão e comunicação como áreas de conteúdo promotoras de experiências adequadas e de aprendizagens globalizantes. A área de formação pessoal e social é denominada como a área que integra e caracteriza a relação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo que a envolve. Ao envolver a criança no saber-fazer, o educador está a promover a sua independência, o desenvolvimento de identidade que se repercute numa maior autonomia ao adquirir a noção do espaço e do tempo, quando confrontada com a razão e limitação das suas opções. A área de expressão e comunicação promulga a relação de aprendizagens ao nível psicomotor e simbólico, bem como a aquisição e o desenvolvimento de distintas formas de linguagem, porque, segundo as OCEPE (1997, p.66), existe a necessidade de “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como este fala e se exprime, constitui um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças”, para que estas revelem interesse em comunicar, para progredir no domínio da linguagem, através do carácter lúdico e diferentes situações de comunicação.

O pré-escolar proporciona experiências tão vivenciadas e interligadas que pode-se mesmo considerar esta uma comunidade provida de conhecimento e desenvolvimento. Esta comunidade como refere Batista (2005) é uma comunidade de partilha, de ação, democrática, aprendente, eticamente comprometida com o futuro e de testemunho. De forma a partilhar conhecimentos e valorização recíproca, de ações fundamentadas em decisões coerentes, democrática com base em valores como a solidariedade e a justiça. E esses valores devem ser estimulados tanto da parte da escola como a família.

A agregação de educação entre a escola e a família estimula a criança para a sua formação pessoal e social, os seus saberes, a sua cultura como alicerce a novas aprendizagens, como referem Tavares e Alarcão (1999, p.13) “... a estrutura do sujeito

a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe propõem e a interação que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa”.

### **3.2. O Papel/ Perfil do Educador**

O educador de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ao moderar e orientar experiências do grupo através da ação. No entanto, é importante que este tenha em consideração que cada criança tem necessidades e desenvolvimentos diferentes. A prática pedagógica que o educador exerce é o reflexo da sua uniformidade profissional e intencionalidade pedagógica (Vasconcelos 1990). A avaliação a par com as crianças será a etapa que se segue. O educador, ao refletir sobre a própria prática, possibilita aprendizagens significativas durante essa coaprendizagem, ao criar espaços para que a criança possa desenvolver por si na construção do seu ser de modo a pôr em prática as suas potencialidades, tanto a nível pessoal como social. Como refere Cury (1998, p. 59) “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”. O educador é a ponte entre aprendizagem e o contexto, no entanto, importa não esquecer a relação escola/família, sendo sustentada em afeto, respeito e confiança, para que a criança seja um sujeito participativo e sólido.

Para promover um grupo de crianças para suscetíveis aprendizagens, este deve fomentar um clima em constante criatividade, promover a descoberta e a sua autonomia através da individualidade ou em grupo, impulsionar a interação entre pares durante as atividades e globalmente privilegiar a interdisciplinaridade.

A intencionalidade do educador pressupõem seis etapas de constante reformulação, perante as necessidades do grupo, ao observar de forma a obter conhecimento suficiente que sustente uma diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem capacidades diferenciadas e não se pode observar pelo todo, ao fazer registo e análise como meio de planeamento. Para posteriormente substanciar a sua intenção educativa como enriquecimento do processo educativo, consagrando uma avaliação desse mesmo processo, bem como, ter em conta outros contextos que a criança está inserida, tal como em casa ou noutras atividades proporcionadas pelos pais, uma vez que a educação da criança é influenciada por tudo quanto a rodeia. A sexta etapa é a articulação com a criança, quer na chegada ao pré-escolar como, a continuidade do

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

pré-escolar e o primeiro ciclo, uma vez que a criança necessita de aprendizagens com êxito e neste último ponto, o educador é a sustentabilidade de todo este processo (OCEPE,1997).

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros (Paulo Freire, p.59).

### 3.3.O Envolvimento dos Pais

O envolvimento dos pais no processo educativo contribui para o interesse central que é a criança. A troca de informação e a relação entre pais e educador é a forma que melhor resulta para o desenvolvimento da criança. Segundo Marques (1997, p.46), “é a opinião de muitos investigadores portugueses e estrangeiros que a chave para a melhoria da qualidade do ensino passa, sobretudo, por um maior envolvimento das famílias no processo educativo”.

Toda a comunidade educativa, as famílias, os educadores e a própria comunidade, têm como missão “educar”, para relativizar as dificuldades de aprendizagem das crianças, ao valorizar os interesses e as necessidades das mesmas, como explicita mais uma vez Marques (1997, p.45) “sem parceria não pode haver uma verdadeira colaboração dos dois sentidos. Só a noção de parceria pode abrir as portas para uma verdadeira autonomia das escolas e a criação de verdadeiras comunidades educativas escolares”. No entanto, existem diferenças culturais nas famílias que, por vezes, acarretam dificuldades de aprendizagem, mas a escola também deverá estar presente para ajudar e uma vez mais em colaboração com a família de forma a proporcionar o bem comum de forma global e aprazível. São os dois pólos que mais influência têm nas atitudes das crianças, e por conseguinte são estes modelos que mais as marcam e definem. Estudos realizados em vários países demonstram que quanto mais envolvimento por parte dos pais existe na educação das crianças, melhores resultados obtêm, ou seja, as crianças ficam mais motivadas, existe maior compreensão por parte dos pais no esforço exercido pelos educadores, contribuindo para a motivação no seu brio profissional e a visão social de escola é mais favorecida (Marques, 2001).

### **3.3.A Linguagem Oral e o Pensamento da criança**

O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado à forma de raciocinar das crianças para comunicar. Em crianças com três anos, a linguagem oral reflete-se de modo condicionado, a forma como se expressam corrobora o pensamento imediato. A abundância dos pensamentos é tão rápida que ao ser transmitido oralmente é como se não fosse possível o seu acompanhamento. Rigolet (2006) refere mesmo que em crianças com três anos é manifestamente produzida uma “aparente gaguez”, ou, segundo os especialistas, “gaguez fisiológica”. No entanto, é nesta faixa etária que se manifesta a descoberta da causalidade, “o porquê” de acontecer, de se fazer, entre demais respostas que as crianças necessitam de perceber.

Aos quatro anos, as crianças promovem mais respostas do que questões, no entanto, quando questionadas, tendem em alguns casos apenas a afirmar ou negar. Com a evolução, entre os quatro e os cinco anos, as crianças adquirem tanto vocabulário e conceitos que no pensamento “fervilham” imensas ideias, as quais são expressas de forma oral e na maioria das vezes são-no de forma confusa. A criança tem necessidade de exibir todos os conceitos que adquiriu, e a linguagem não acompanha a velocidade do pensamento. Esta imprudência revela pouca fluidez na mensagem que quer transmitir, considerado o “perfil típico de falantes desta idade”, segundo Rigolet (2006, p.125).

A maturidade que as crianças adquirem entre os cinco e os seis anos de idade revela um progresso da linguagem bem como a exploração do carácter lúdico em diferentes situações de comunicação ao utilizar a linguagem como ferramenta do pensamento, de forma a pensar primeiramente antes de falar, regulando o pensamento e a linguagem de forma a comunicar de forma mais coerente e perceptível, ou seja, como refere Figueiredo (2005) a linguagem oral não é apenas um instrumento representativo do pensamento é também um meio de comunicação. Para aprender a comunicar é necessário refletir e analisar a comunicação, diferenciando o contexto e o sujeito recetor da mensagem.

Piaget também defende que a criança se desenvolve em várias fases, que intitula de estádios de pensamento, em que cada estádio é uma forma de pensar, mas com uma sequência lógica, ou seja, não se deve estimular a criança à fase seguinte se esta ainda não interiorizou a anterior. A criança deve atravessar cada estádio segundo uma

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

sequência regular, ou seja, os estádios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais. Se a criança não for estimulada / motivada na devida altura não conseguirá superar o atraso do seu desenvolvimento. Assim, torna-se necessário que em cada estágio a criança experiencie e tenha tempo suficiente para interiorizar a experiência antes de prosseguir para o estágio seguinte, mas não completamente estáticos, podem existir crianças no estágio operatório-concreto mas ter atitudes do pré-operatório.

No caso da idade pré-escolar, é o estágio pré-operatório, também designado de pensamento intuitivo, em que a criança já utiliza o pensamento e a linguagem num processo disposto por assimilação, acomodação e adaptação, com competências de representação da realidade, ao diferenciar os seus significados. Na competência da linguagem, a criança mostra-se muito egocêntrica (descentração), não aceita conjeturas do outro, sendo esta fase de desenvolvimento de falta de consciência entre o que é objetivo e subjetivo, chamada também de fase de monólogos e monólogos coletivos. Segundo Vygotsky, “ O pensamento egocêntrico das crianças situa-se a meio caminho entre o autismo (...) e o pensamento socializado” (Citado por Mores, 2002), ou seja, o desenho mental elaborado pela criança é o que suporta o pensamento, mas considerado estático e pouco dinâmico, porque não consegue explicar a sua ideia de forma muito lógica, no entanto, o que lhe é fornecido é adquirido. Um outro termo aplicado por Piaget é o finalismo que se correlaciona com o termo causalidade, uma vez que a criança tem competências para explicar tudo o que observa e tem consciência que tem que ter uma finalidade, mas posiciona-se ainda de forma muito egocêntrica. Em suma, ao longo desta fase, situada entre os dois e os sete anos, as aprendizagens das crianças são impetuosas e flexíveis, ao dar simbologia ao pensamento. A criança organiza as suas ideias de forma mais concreta e ao nível social através de aprendizagens desenvolvidas de expressão e comunicação. A criança utiliza o pensamento como meio tradutor da relação com o outro e com o objeto e reproduz através da linguagem oral.

### **3.4.A Imaginação e o Pensamento Criativo**

A imaginação da criança é considerada a primeira fase da criatividade, inicialmente reproduzem o que vivenciam, Vygotsky, citado por Fróis (2012), refere que a criança recria a realidade segundo as suas necessidades, ou seja, quanto mais fomentadas

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

forem as experiências vividas pela criança, maior facilidade terá na atividade de imaginação criativa. A este processo Vygotsky chama-lhe de processo de elaboração e maturação biológica e social. O processo de imaginação consiste na associação de ideias desagregadas que a criança consegue sintetizar, bem como na conjugação do concreto e do abstrato e só é possível criar com preponderância da experiência social que vivencia. No entanto, Vygotsky coloca em evidência a capacidade de memória e o pensamento para corroborar a imaginação e a criatividade. Ao exercitar a imaginação, a criança tende a aperfeiçoar o seu raciocínio.

Nos primeiros anos de vida da criança, Piaget (...) e Vygotsky (2012) consideram que esta fase é estabelecida através do contexto social e os objetos que nele estão contidos, ou seja, na relação com o outro e com o objeto. Por exemplo, quando é pedido à criança que narre uma história de faz de conta, esta utiliza uma história que lhe foi lida, que vivenciou e foi estimulada a experienciar ao contactar consigo mesma socialmente.

O ser humano na sua globalidade caracteriza-se por conseguir imaginar, criar e estar sempre em aprendizagem, no entanto, existem fases do seu desenvolvimento, das suas vivências, em que estão mais aptos para o fazer e é durante a infância que se pode constatar como uma das fases mais suscetíveis para essa competência. Porém nem todas as crianças têm essa competência desenvolvida, para tal, tanto a família com a educação pré-escolar devem propiciar às crianças atividades que as ajudem nessa tarefa. É possível fazê-lo com jogos, diálogo, entre outros, mas na globalidade é entre os quatro anos e os seis anos de idade que, segundo Vygotsky, a criança está na fase de consolidação da imaginação.

### **3.5.A Importância das Histórias na Educação Pré-Escolar**

As histórias são focadas no imaginário e narradas com uma linguagem muito própria. Segundo Machado (1994) uma história é o abrigo do imaginário ao promover espaço para a alegria e compreensão de se interpretar a si próprio e a realidade, a mesma autora (1994, p. 12) enfatiza esta ideia referindo que “o ato de narrar, contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano”. As histórias de uma forma geral

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

levam a que, quer seja o narrador ou quem as ouve, se envolva e esteja estimulada a sua imaginação através do processo visual que mentalmente vai acompanhando todo o enredo dessa mesma história, sejam elas histórias, contos ou lendas, e como menciona Bettelheim (1990, p. 197) neste caso referente ao conto de fadas, “(...) o conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler a sua mente na linguagem de imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual”.

Para a criança, seja no jardim de infância seja em casa com os pais, a história ou o seu bisado reconto é um refúgio ideal para promover a atenção do adulto.

A narração de histórias no pré-escolar é importante no sentido em que promove precocemente o exercício mental do imaginário das crianças, tomem consciência para estabelecer relações como, eu e os outros, eu e as coisas, bem como perceber o espaço e o tempo utilizados na história, como por exemplo, o antes, o agora, ontem e amanhã.

Inicialmente é muito importante que as crianças ouçam histórias, quer sejam narradas com livro, com fantoches, inventadas. E o educador deve partilhar com as crianças esse momento tão envolvente que lhes causa tanta curiosidade e imaginação. Segundo as OCEPE (1997, p.67) “é no clima criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem (...) em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir histórias ou inventar histórias...”. Bem como, esta atividade fomenta na criança a aprendizagem de novos conceitos, novos significados, desenvolve o pensamento lógico, a sua autoidentificação e estimulação do espírito crítico, ou seja, alarga o seu vocabulário de forma a existir um progresso na sua linguagem e no processo de também ela poder narrar histórias, adquirir autonomia do pensamento através do faz de conta, relação com o meio social ao mesmo tempo que constrói conhecimento.

A escolha das histórias é considerado um fator a ter em conta para quem quer transmitir alguma mensagem, para quem conta com a intenção de algo. O educador é o responsável pela literatura que apresenta, e como menciona Bettlheim (2011, p.208) “o inconveniente de alguma literatura considerada «boa literatura infantil» é que muitas das suas histórias vinculam a imaginação da criança ao nível que ela, por si só, atingiu já. As crianças gostam dessas histórias, mas pouco benefício retiram delas para além de um prazer momentâneo”.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Como foi focado anteriormente, as histórias têm linguagem muito própria mas também podem ser narradas de variadas formas e todas elas consideradas pertinentes. O educador que pretende proporcionar o reforço e atenção poderá fazê-lo se colocar por exemplo a criança como protagonista da história ou falar de alguém que lhe é muito próximo, o que faz parecer uma história “mais verdadeira”. Reforçando esta ideia Rodari (2006, p.139) refere que “é este o mecanismo – presente sempre em quem lê ou ouve – que permite introduzir nas histórias «mensagens» com a certeza de que chegam ao seu destino”.

## 4. Descrição e Avaliação do Plano de Ação

### 4.1. Apresentação e Justificação do plano de Ação

O plano de ação aqui apresentado justifica-se por pretender, a conjugação de várias ações para atingir um objetivo, sendo que este favorece o desenvolvimento das crianças na área de formação pessoal e social e na expressão e comunicação no domínio da linguagem oral, ao realizar atividades que promovem a autonomia através da construção de histórias. Como é referido nas OCEPE (1997, p. 67,68) “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais complexas (...) que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (...) em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança/adulto” que é possível as crianças conseguirem “narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias” como base de progresso na sua autonomia.

Este relatório é fundamentado a partir de uma investigação-ação, como aprendizagem das crianças, do próprio investigador bem como de todo o meio envolvente, originando novos conhecimentos através de uma metodologia rigorosa. A investigação foi formalizada de forma sistemática, com recolha e análise de dados que conduzem à interpretação dos mesmos e/com auxílio de corroborações empíricas facultadas pela proximidade do investigador ao “objeto de estudo”. No entanto, este envolvimento em grupo não menospreza atitudes subjacentes a uma investigação-ação, como o questionar, refletir e ao mesmo tempo de forma suficientemente afetiva fomentar o envolvimento por parte do “objeto de estudo”.

A identificação da problemática foi definida através de observação participante em contexto, assim como de uma entrevista de respostas abertas efetuada à educadora cooperante (Ver apêndice A). Decidimos de forma consensual com a educadora cooperante, que a problemática seria em torno da promoção de autonomia, uma vez que este grupo segundo a educadora, revela pouco estímulo ao nível do comportamento social, “são crianças que estão habituadas a utilizar o adulto para conseguirem aquilo que querem (...) espertos o suficiente para conseguirem jogar com o adulto” (Batalha, R. - **comunicação pessoal, ... de 2012**) e também dependerem

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

do mesmo. Para tal, considerámos que através de construção de histórias era possível promover autonomia. A partir do pressuposto de que o tema histórias funcionaria como fator motivacional para chegar ao objetivo proposto anteriormente. Seria necessário confirmar a pertinência da motivação através da opinião das crianças e para tal, foi elaborada e efetuada uma entrevista semiestruturada (Ver apêndice B), que teria como objetivo perceber se o caminho a seguir passaria por construir histórias e se as crianças mostravam interesse pelas mesmas. A entrevista inicial foi efetuada às 17 crianças que constituem o grupo integral onde é exercida a prática e teve um caráter semiestruturado, uma vez que esta proporciona flexibilidade e é composta por uma sequência de perguntas de interesse que o entrevistador explora no decorrer da entrevista, o que permite também abordar assuntos que não foram previstos anteriormente, para que se consiga de forma mais natural e próxima uma conversa/entrevista com crianças, ou seja, reformulando a pergunta de forma mais simplificada para que seja melhor compreendida pela criança. Esta abordagem também possibilita a interação de forma individualizada com as crianças como meio de facilitar o envolvimento do investigador ao longo da sua ação, permite ainda, distinguir quais as crianças que farão parte representante da amostra na sustentabilidade deste plano de ação e constatar se é pertinente utilizar atividades intencionalmente dirigidas para a construção de histórias com vista à promoção da autonomia das crianças.

Com os resultados obtidos, com a generalidade de respostas positivas, quanto ao gosto por histórias, considera-se que o interesse das crianças promove facilidade na aquisição e desenvolvimento, e neste caso, de autonomia e, visando “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 1997, p.22), considerámos pertinente a motivação como fator primordial na aprendizagem numa pedagogia participativa, levando a que, “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação intrínseca para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças”, segundo Formosinho (2013, p.28). Deste modo, foram desenvolvidas atividades que orientam as crianças para a construção de histórias, promovendo, simultaneamente, um raciocínio estruturado do pensamento, e destacando a complexidade organizativa da criação de histórias.

Segundo as lacunas observadas/ verificadas em contexto, considerámos que “as histórias” proporcionam um desenvolvimento constante da linguagem e da

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

personalidade, quanto mais perto dos interesses das crianças mais fácil será adquirirem aprendizagens significativas. Rodari (2006, p. 43) enfatiza esta ideia, ao afirmar que, “Graças às histórias e aos jogos da imaginação para as produzir, ajudamos as crianças a entrar na realidade passando pela janela, em vez de usar a porta. É mais divertido, por isso mais útil.”

Entre as mais variadas aprendizagens promovidas através de histórias, poderá ser também estimulada a imaginação e fomentada a concentração, uma vez que, “a educação pré-escolar cria condições (...), na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (OCEPE, 1997, p.19).

Este projeto é, fundamentalmente, promovido sob a perspetiva construtivista/desenvolvimentista do modelo curricular High-Scope, construindo um progressivo desenvolvimento da criança transversalmente, segundo a ação e a reflexão sobre a ação a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa (Formosinho, 2013).

A ação educativa é centrada na criança. Em suma, “é importante agir sabendo o que a criança pensa, sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Formosinho, 2013, p.77). Consciente das teorias em que se baseia este modelo, desde Piaget a Kohlberg, “o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios ...” (Formosinho, 2013, p. 78), promulgando o desenvolvimento como a finalidade da educação, mas que o cerne do processo educativo seja a criança e partir do que esta já sabe e auxiliar o seu caminho para a etapa seguinte, ou seja, segundo Formosinho (2013, p.79), “a criança não é um mero recetor de informação (...) é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento”.

A autonomia intelectual da criança é tema primordial na teoria de Piaget e subseqüentemente no modelo curricular High-Scope, dando especial atenção à organização do ambiente físico, à rotina diária, à conceção do papel do adulto, à relação com os pares, aos instrumentos de observação em contexto educativo que revelam a intenção deste modelo, respeitando a criança para que esta aprenda e se desenvolva, como é relatado nas OCEPE (1997, p.23) “(...) os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a cultura de que a criança é oriunda, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

as culturas de origem das crianças e a cultura que terão de apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso”, tendo como objetivo primordial da educação pré-escolar o desenvolvimento integral da criança, como complemento da educação familiar.

Com este projeto, para além de promovermos o desenvolvimento de competências nas crianças inerentes à autonomia, desenvolvemos competências que suscitam a promoção reflexiva, inquiridora e questionante, privilegiando o desenvolvimento como construção de conhecimento.

Creemos que a problemática identificada no grupo de crianças em causa, como referido anteriormente, é pertinente. Acreditamos que ao utilizar estratégias diversificadas de narração de histórias para posterior construção de histórias por parte das crianças, promovemos o desenvolvimento da linguagem e das funções cognitivas importantes para a organização do pensamento, e, a par, promovemos a autonomia.

Como constatação da promoção do desenvolvimento pretendido, finaliza-se com uma entrevista efetuada a três das crianças das dezassete que fazem parte do grupo com as mesmas perguntas que serviram para avaliar inicialmente a motivação e gosto por histórias, bem como, o conhecimento existente sobre as mesmas, de forma a verificar a importância e o desenvolvimento adquiridos pelas crianças ao longo de todo o processo.

É de salientar a pertinência de se expor o projeto a toda a comunidade educativa, através de uma breve demonstração dos resultados adquiridos pelas crianças através de um site (uma página da internet), onde se encontram histórias inventadas com variadas estratégias que foram utilizadas ao longo do projeto e uma exposição de trabalhos elaborados pelas mesmas.

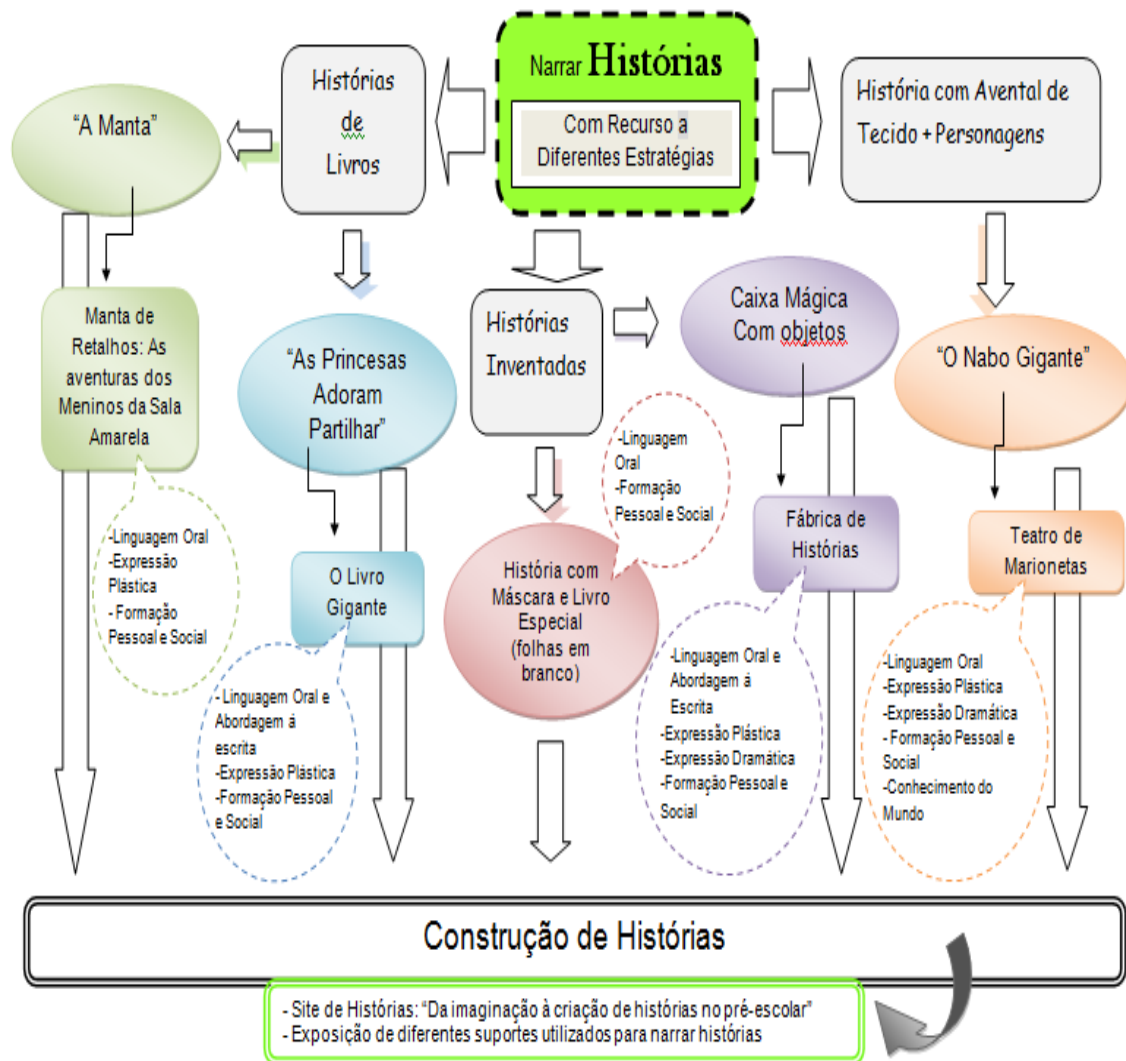
#### **4.1.1 Planificação Global do Projeto: Teia**

A teia apresentada na figura 31 espelha a planificação do projeto “A construção de histórias como estratégia promotora de autonomia na educação pré-escolar” a desenvolver. Deste modo definimos estratégias/ferramentas que estimulam as crianças no desenvolvimento de tarefas que fomentam a sua autonomia na construção/ elaboração de histórias através de áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação, transversalmente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da expressão plástica e da expressão dramática; a Área de Formação Pessoal e Social, no que diz respeito à autonomia; e a Área do Conhecimento do Mundo, fomentando a curiosidade e o desejo de saber sobre o mundo. No entanto, neste projeto estão evidenciadas as Áreas de Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social.

Nesta planificação não consta a entrevista à educadora cooperante e ao grupo de crianças, uma vez que se partiu destas para elaborar este projeto. Bem como a segunda entrevista efetuada às crianças como prova empírica do desenvolvimento das crianças, pois considera-se que estas ferramentas são sempre inerentes a qualquer projeto. No entanto, é importante referir que a segunda entrevista efetuada às três crianças que colaboraram para amostra, considera-se apenas que é uma ferramenta para o investigador expor o trabalho desenvolvido como prova empírica no relatório final para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar, pois o desenvolvimento da capacidade de a criança ser autónoma é visível através das construções de histórias elaboradas pela mesma.

A divulgação do projeto é realizada por duas vias: através de uma exposição de trabalhos elaborados com as crianças e, ainda, através de um site de histórias, intitulado “Da imaginação à criação de histórias no Pré-Escolar”, onde se expõem os resultados da utilização de vários suportes que as crianças de pré-escolar usam para elaborarem histórias (ver apêndice L).

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



**Figura 30- Planificação do Projeto a Desenvolver**

### 4.1.2. Recursos

Os recursos materiais utilizados constituem alicerces fundamentais para o desenvolvimento do plano de ação, como máquina fotográfica e de filmar, gravador de áudio, site na internet, caderno de testemunhos e todo o material de desgaste existente na sala de jardim de infância.

Os recursos humanos são o grupo de dezassete crianças, a educadora cooperante, a estagiária, encarregados de educação e comunidade escolar.

#### **4.1.3.Avaliação**

A avaliação do plano de ação consiste na análise de dados obtidos através de uma entrevista à educadora cooperante, duas entrevistas efetuadas às crianças, gravações de áudio, das videograções, referentes às produções feitas pelas crianças, bem como, o testemunho de pais e colaboradoras do jardim de infância onde é exercida a prática, perante a visualização de um site construído pela estagiária, “Da imaginação à criação de histórias no Pré-Escolar” (ver apêndice L), para promover as narrações das crianças, incentivar a continuidade e divulgação do projeto, como resposta aos objetivos, referidos anteriormente, a que nos propusemos para dar resposta às questões de investigação orientadoras de todo o processo, também descritas previamente.

A entrevista efetuada à educadora cooperante teve como objetivos, possibilitar a identificação da problemática, conhecer o grupo de crianças com que será desenvolvida a prática e situar a metodologia de trabalho desenvolvida pela educadora cooperante na sua prática.

É de destacar que em relação às considerações da educadora cooperante quanto às necessidades do grupo de crianças, esta refere que “São crianças de um modo geral pouco estimuladas, sobretudo ao nível do comportamento, que falta ajustar socialmente o seu comportamento. São crianças muito pouco trabalhadas, são crianças que estão habituadas a utilizar o adulto para conseguirem aquilo que querem. São pouco autónomas” (Entrevista Educadora cooperante) (EEC), como se verifica no apêndice A. E é através da avaliação inicial a que se propõe na sua prática, que faz uma observação sistemática ao nível do comportamento da criança nas várias tarefas que lhe são propostas e principalmente pelo bem estar que manifestam. Deste modo, uma das problemáticas a ter em consideração seria a falta de autonomia. Para superar esses entraves no desenvolvimento, a educadora cooperante salienta a pertinência de não utilizar como estratégia apenas um modelo curricular mas facilitar a sua dinâmica, coexistindo o modelo High-Scope, que dá preferência à importância do conhecimento da criança, do que ela pensa, o que já sabe, e o modelo MEM (Movimento da Escola Moderna), com a suscetibilidade de execução de projetos autónomos, uma vez que, e segundo a educadora cooperante, “a questão de conversar com as crianças e combinar com eles o que vamos fazer, planejar pequenos projetos com a criança A ou criança B”(EEC) é de extrema importância.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Em relação à questão sobre o método de introdução dos temas, a educadora valorizou a motivação partindo de uma história, exemplificando,

“...quando quis abordar/introduzir o tema do ambiente (...) fui buscar um livro que abordava, dentro do tema do ambiente, várias questões acessíveis para estas idades e que, dentro daquela temática, eu queria explorar e queria introduzir nas crianças. Acho que foi conseguido porque no fim da leitura do livro eles estavam entusiasmados pois deram várias ideias de coisas que poderíamos fazer/ de projetos que poderíamos iniciar dentro daquele tema”.

Na questão referente à organização do espaço educativo, verifica-se mais uma vez a necessidade de promover a autonomia, uma vez que a educadora cooperante menciona a importância de se colocar os materiais o mais próximo possível da criança, “todos estes materiais devem de estar, por um lado, ao alcance delas, por outro, integrados num ambiente que após serem arrumados, quando quiserem podem voltar a utilizá-los”.

Todas as atividades serão planificadas com a educadora cooperante, uma vez que esta valoriza a presença de uma estagiária no intuito de aliar “...prática com a observação e com a inter-relação de trabalho com a estagiária, convicta que no final todos saímos a ganhar - eu, a estagiária e principalmente o grupo!” (EEC), o que muito incentiva a inexperiência de uma futura profissional. Sermos acarinhados quando se tem que dar o melhor, faz com que sejamos ainda melhores, como refere a educadora cooperante “peço-lhe que conte comigo para o que precisar, para ajudar ou para apoiar (...) que o diálogo seja a base para irmos ao encontro das necessidades uma da outra” (EEC).

Após esta análise salienta-se, como referido anteriormente, a promoção da autonomia e como factor motivador as histórias, mas para que se dê voz ao interesse das crianças, foi elaborada uma entrevista semiestruturada às 17 crianças que constituem o número total do grupo em que se realiza o projeto, com os objetivos de perceber o que as crianças já sabem sobre construções de histórias e se têm interesse neste tema, interagir com as crianças individualmente, distinguir quais as crianças que farão parte da amostra, para a concretização do relatório final e finalmente constatar a pertinência do tema escolhido. No sentido de verificar a disponibilidade e interesse da criança para efetuar uma entrevista/conversa, se a criança reconhece o que não sabe e se esta demonstra à vontade durante a entrevista.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Gostaríamos de destacar a análise de uma das respostas (ver apêndice B) que enfatiza o interesse das crianças por histórias, ao concluir que todas as crianças responderam afirmativamente ao gosto pelo tema. Quanto às questões se a criança sabe o que é uma história ou como esta pode ser construída, foi verificado que globalmente todas as crianças não têm noção do que é e como se faz uma história, uma vez que responderam, que uma história é um livro, não que esta resposta esteja incorreta mas permite perceber que o nível de conhecimento das crianças sobre histórias é básico, porque a nível geral as crianças já trazem esse conhecimento de casa. Outra das questões a salientar é que não é do conhecimento das crianças a possibilidade de serem contadas histórias sem saber ler “as letras”, como algumas crianças referiram. Na sua generalidade, o grupo de crianças refere que não sabe contar histórias porque não sabem ler, exemplificando, quando lhe foi questionado se sabe contar histórias, este responde que, “não, eu ainda não sei ler (SA).

Quanto à questão sobre o conhecimento que têm sobre o que é uma personagem ou título da história, mais uma vez verifica-se que no geral, as crianças não sabem o que é nem para que serve, apenas três das crianças responderam que uma personagem “é um fantoche” (MAD), “é os bonecos para fazer a história” (SO) e no entanto, algumas das crianças souberam descrever o que é o título da história, como “Nós inventamos o título e é esse o título e tá na capa, na contracapa e na lombada” (MAG) ou, “É as letras que estão em cima do livro” (MAT) e até mesmo, “Para ver o nome da histórias” (DI). E finalizando, a questão sobre como se pode iniciar ou acabar uma história, preconiza-se a descrição de quem lê uma história a partir de um livro, por exemplo, umas crianças refere que inicialmente a história,

“Primeiro têm as guardas, depois pode haver outra guarda e pode haver outra folha com o título da história e depois começa a história Quando for o título é que começa a história mas não é na capa é lá nas folhas. Depois era uma vez e depois acaba também com guardas e depois nós dizemos: com pós de perlim pim pim, a história chegou ao fim” (MAG).

Também a título de exemplo também obtivemos esta resposta, “era uma vez e acaba com os amigos” (AL), quanto à forma como iniciar e finalizar uma história.

De um modo geral, as crianças agiram com naturalidade durante a entrevista, exceto algumas que dispersaram pela presença do gravador de áudio, objeto que não é familiar para as crianças.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Numa segunda entrevista efetuada (ver Apêndice C), considerámos apenas as respostas de três das crianças, utilizando como critério o factor idade, uma vez que O SA tem três anos e cinco meses, a AI tem cinco anos e dois meses mas pertence ao grupo das crianças que iniciaram o primeiro ano e o MAG com cinco anos e dez meses, como exemplo para dar resposta à pertinência e aquisição de conhecimentos por parte das crianças, com o objetivo de perceber se as crianças adquiriram novos conhecimentos; compreender se a construção de histórias é factor motivacional para a aquisição de autonomia; distinguir o processo de crescimento da criança na evolução da sua autonomia e verificar a pertinência da implementação do projeto. Neste momento pode-se concluir que

Com este projeto, as crianças tiveram oportunidade de alargar o seu vocabulário, nutrir a sua imaginação, permitir a sua autoidentificação na promoção de autonomia, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de prazer, satisfação e curiosidade, ou seja, adquiriram valores essenciais para a sua vida futura.

Das questões efetuadas às crianças foi possível verificar inicialmente que as três crianças consideravam que uma história seria apenas um livro, e no entanto na segunda entrevista responderam que também existem histórias que estão nos livros, mas também como refere a AL “também da nossa imaginação, com fantoches”, o SA considerou pertinente referir várias maneiras de narrar histórias mas que todas têm personagens, já o MAG descreveu muitas das estratégias que a estagiária lhes demonstrou que se podem narrar histórias, tais como, “com um quadro que tem personagens com íman, com bonecos, a fábrica das histórias, um cenário que dá para fazer histórias com fantoches ou com marionetas e também com a caixa mágica que tem materiais”.

De uma forma mais específica é de salientar que nenhuma das três crianças, numa primeira abordagem, sabia narrar histórias pelo pressuposto de não saber ler, no entanto, posteriormente a AL refere que “ Eu conto a ver as coisas que estão nas páginas, os personagens, as letras (...) A fingir que leio e olho para as personagens e para as imagens”, descrevendo algumas das maneiras que consegue narrar as histórias, como “da minha cabeça, com fantoches a pensar, (...) com uma máscara e um livro especial que não tem nada e a caixa mágica que tem lá uma flor, um passarinho, uma boneca, um coração”. O SA descreve que “já sei ler algumas letras nos cartões da tua fábrica (refere-se à fábrica de histórias construída com as crianças

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

como referido anteriormente) e olho pelo desenho, (...) inventar sem nada, com um tapete mágico”. O MAG também descreve algumas das formas que os anteriores identificaram, mas a sua maturidade revela a consciência que sabe narrar histórias mas como o próprio referiu “mas não sei ler”. As questões analisadas anteriormente revelam que é possível, as crianças em idade pré-escolar, conseguirem contar histórias, bem como, que tarefas poderão ser criadas para chegar ao raciocínio anterior.

Quanto à questão, se a construção de histórias promove autonomia, verifica-se através do desenvolvimento da noção temporal, espacial demonstrada na descrição do que é preciso para se contar histórias, como refere a AL, referindo que um personagem pode ser “ um boneco que faz parte da história (...), animais, pessoa” sum personagem o que é o título da história “e que o título da história “pode tar na nossa cabeça ou na capa do livro. É para dar nome à história” e também termina referindo que existem muitas maneiras de iniciar e findar histórias, exemplificando, “com pozinhos de perlim pim pim a história vai começar assim”. O SA apesar dos três anos que tem, também conseguiu descrever vários tipos de personagem, como por exemplo, “animais, pessoas, uma casa ...”, referiu que o título serve para dar nome à história e até deu um exemplo de um título possível para uma história, “Uma menina que vai passear a Lisboa”. O MAG refere ainda que uma personagem “tem que representar uma imagem, que fala ou nós que falamos pela personagem”, e este também é da opinião dos amigos referindo que o título é “como se chama a história”. Todos eles deram exemplo de possíveis inícios e fins das histórias, demonstrando que têm a noção de que não existe apenas uma maneira possível de iniciar histórias como era uma vez e finalizar uma história de acordo com o contexto da mesma para que faça sentido.

#### 4.1.4. Calendarização/Cronograma

De seguida apresentamos a calendarização desde a identificação da problemática até à entrega do relatório final, como orientação e planificação de todo o relatório. Uma vez que este cronograma espelha a definição controlada das etapas que se devem seguir durante o período que estimámos, incluindo o projeto que planificado e elaborado para e com as crianças.

Fases	Meses											
	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Identificação da problemática												
Elaboração do pré-projecto												
Entrega do pré-projecto												
Índices												
Introdução												
Revisão de Literatura												
Caracterização do Contexto Institucional												
Aplicação e avaliação das atividades												
Reflexões												
Referências Bibliográficas												
Anexos												
Apêndices												
Revisão do Relatório Final												
Entrega do Relatório Final												

Figura 31- Cronograma e Calendarização do Projeto

## 4.2. Implementação do Plano de Ação

### 4.2.1. Atividades Desenvolvidas e Respetiva Análise Crítica

As atividades aplicadas foram planeadas e elaboradas pela estagiária em consenso com a educadora cooperante, tendo sempre como base uma pesquisa exaustiva e conhecimento adquirido nas unidades curriculares lecionadas, no sentido de ir ao encontro da faixa etária em questão e os objetivos que se aspirava atingir. Entre a enumeras atividades aplicadas, foram selecionadas cinco, uma vez que considerámos serem aquelas que respondem aos objetivos definidos neste estudo. Na finalização da explanação de cada atividade segue-se uma breve análise crítica da mesma. No apêndice D encontram-se as planificações na sua íntegra.

#### Atividade 1:

Leitura da história: “A Manta” e posterior conversa sobre a mesma.



Figura 32- Capa da História: "A Manta"

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Em grande grupo seleccionámos um título para uma história circular, a partir de uma imagem fornecida pelo adulto, com base no tema do projeto de agrupamento de escolas: “multiculturalidade – eu no mundo”.



**Figura 33- Imagem que deu Origem ao Título da História: "Os Sonhos das Crianças da Sala Amarela"**

Seguiu-se o lançamento do projeto “História aos retalhos”, elaborada por todas as crianças em casa pelas mesmas com a/os respetiva/os família/pais.

Inicialmente as crianças foram motivadas através da história: “A manta – uma história aos quadradrinhos de tecido”, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, em que existe uma manta de retalhos muito especial de uma avó com boa memória e com netos de ouvido atento. À noite, ao deitar, não são precisos livros, basta a avó olhar para a manta e todas as personagens e enredos que lá moram aparecem. E que retrata a memória do passado através de uma manta. Todos os retalhos contam histórias sobre a vida de uma família e recontados pela avó. Para além do valor afetivo que transporta ao longo de gerações, também enfatiza a morte daquela avó e a saudade. E o quanto disputado é aquele objeto – a manta – pelos netos, e pela importância que tinham as histórias dos retalhos recontadas pela avó.

Para dar continuação ao projeto, toda a informação foi transmitida aos pais oralmente, mas o dossier que foi disponibilizado para o efeito fez-se acompanhar dos esclarecimentos necessários para a sua elaboração, como é possível verificar no apêndice E.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Esta atividade teve como objetivos:

- Incentivar a criatividade do pensamento.
- Promover o desejo de “aprender a ler”.
- Motivar para a construção de uma “manta de retalhos”, com os pais.
- Adquirir espírito crítico e interiorização de valores.

Implementação do projeto “História de retalhos”:

O título para a história foi selecionado através da imagem exibida nas fotografias da figura em cima. Inicialmente perguntámos às crianças o que identificaram ao visualizar a imagem e que nome teria se aquela imagem fosse a capa de um livro. As crianças foram motivadas para darem um título à história que identificaria a relação da história com os autores, que, neste caso, seriam as crianças da sala amarela. Depois de várias hipóteses de títulos escolhidos, fizemos uma votação e ganhou, por maioria, o título: “Os sonhos das crianças da sala amarela”.

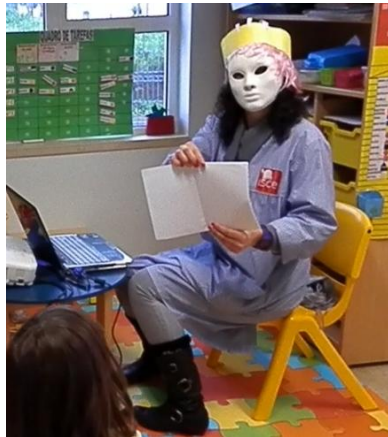
Este projeto consistiu em promover o envolvimento entre as famílias e a escola e faz parte integrante do projeto concebido pela estagiária para contemplar no relatório final. Considerámos de suma importância não só as experiências que advêm de todos os dias de estágio, mas também a integração e o conhecimento das famílias do trabalho realizado pela estagiária com os seus filhos, em parceria com a educadora cooperante. Segundo o princípio geral da Lei-Quadro, a educação pré-escolar é *“complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”*, promover e *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”* (OCEPE, 1997, p.23).

As crianças inicialmente tiveram muitas dificuldades em identificar ou inventar um título, porque demonstraram poucas competências nesse sentido mas com a ajuda da estagiária foi possível concretizar tal tarefa com sucesso. No geral, as crianças mostraram bastante entusiasmo na concretização de uma tarefa que poderiam partilhar com os pais.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

### Atividade 2:

Dramatização de uma história imaginada pela estagiária com uma máscara e com um livro em branco e posterior narração feita pelas crianças. Esta história consistiu na própria história de vida da estagiária, em que identificou gostos pessoais, a autoria da história e onde exerce a sua atividade profissional, ou seja, com personagens, espaço, tempo e objetos, pontos essenciais na realização de uma história.



***Figura 34- A estagiária a narrar uma História com uma Máscara e o Livro Especial (em branco)***

Apresentação de várias imagens de pessoas dos 5 continentes para fomentar o trabalho de grupo seguinte, com a elaboração de uma máscara por continente. Como, por exemplo, esquimós pertencentes ao continente da América e chineses pertencentes ao continente da Ásia, apresentados nas figuras que se seguem.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



**Figura 35- Esquimós, Continente da América**



**Figura 36- Chineses, Continente da Ásia**

Cada grupo construiu uma máscara com a técnica da ligadura de gesso, apoiando-se num modelo já apresentado pelas figuras anteriores. Inicialmente começámos a realizar as máscaras com um molde de plástico.



**Figura 37- Material Necessário para Fazer as Máscaras Apresentadas**

Objetivos:

- Fomentar o imaginário das crianças através da invenção;
- Promover a reprodução de histórias com máscaras com características próprias;

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

-Impulsionar o gosto pela narração de histórias.

-Facilitar a construção de conceitos mais rigorosos sobre outras culturas a partir de saberes das crianças.

A dramatização efetuada pela estagiária, inicialmente foi vista pelas crianças com estranheza, pois nunca tinham ouvido uma história contada desta forma, mas no final, o número de crianças que quis experienciar foi bastante significativo. Tal resultado permite concluir que o objetivo primordial foi alcançado, conseguiu-se que, através de uma máscara, as crianças quisessem narrar histórias. Na figura que se segue é possível verificar uma das criança a contar uma história com bastante interesse.



**Figura 38- A Criança a Narrar a sua História com o “Livro Especial” (em branco)**

A título de exemplo um excerto da história da AL (Ver apêndice F).

“Era uma vez uma menina chamada Al que estava no céu. Ela estava a brincar com os seus amigos franceses. Mas um amigo não queria brincar com a Al. Era muito mau e depois foi-se embora.

A Al muito triste foi dizer à mãe. E depois a mãe disse assim:

- Então vai brincar com outro amigo (...)”

Este dia foi o culminar de empenho das crianças para construir histórias. As crianças demonstraram a empatia e o interesse necessários na concretização dos objetivos definidos.

Esta atividade auxiliou na transmissão de conceitos tão abstractos como a imaginação. Bem como o enriquecimento de experiências que juntaram imagens abstractas a saberes concretos. Concluímos que apenas com uma máscara, um

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

conjunto de folhas e criatividade, consegue-se transmitir conhecimento, uma vez que, o meio próximo tem um sentido afetivo e relacional, o que facilita a sua apreensão no acesso a fantasias que não se limitam a esse meio (OCEPE 1997).

O objetivo de construir histórias com as máscaras elaboradas não foi bem sucedido, apenas conseguimos construí-las, como é possível verificar na figura 50.



**Figura 39- Máscaras dos Cinco Continentes**

As crianças não contaram histórias com as máscaras elaboradas por elas, porque para além da técnica da ligadura de gesso utilizada e que foi um processo bastante moroso, não foi possível dar resposta imediata à construção das máscaras e à grande motivação demonstrada pelas crianças, para que se pudessem contar histórias com as mesmas.

Ao mesmo tempo que era realizada esta atividade também existiram outras em simultâneo, já planeadas anteriormente e a que também era pertinente dar-se resposta. Consideramos que não fazia qualquer sentido para as crianças, fazerem-no de forma apressada ou com grande espaçamento de tempo, apenas porque estava no plano. Mas, no entanto, foi bastante visível a pertinência das atividades, pelo fator motivacional e interesse demonstrados pelas crianças em contar histórias.

Ao longo dos quatro dias de estágio várias crianças pediram para contar histórias com a máscara branca e com “o livro especial” (um conjunto de folhas A4, brancas, dobradas ao meio), título dado pelas crianças.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

### Atividade 3:

História do Nabo gigante contada com um avental em tecido, ilustrado como cenário e com fantoches.

Reconto feito pelas crianças, vivenciado através da dramatização com os fantoches.

Elaboração de marionetas das personagens da história do Nabo Gigante.

Utilização de uma caixa de cartão como palco das marionetas e cartolina como cenário ilustrado.

Iniciámos com a dramatização da história do nabo gigante pela estagiária e de seguida com várias dramatizações da mesma por parte das crianças que se sentiram incentivadas para tal.



**Figura 40- Dramatização da História "O Nabo Gigante", pela estagiária, e como Cenário em Avental e Fantoches de Tecido**

**Figura 41- Dramatização da História**

**"O Nabo Gigante", pelas Crianças**



Seguiu-se de uma proposta feita pela estagiária, na sequência da visita ao museu da marioneta e do gosto demonstrado pelas crianças pela história do nabo gigante: a construção de um teatro de marionetas, elaborando também um cenário, com todas as personagens (marionetas de pau com cartão), com base na história referida anteriormente.

Decidimos em conjunto com as crianças que iniciáramos pela elaboração das marionetas, mas como não existiam personagens para todas as crianças, promovemos também o início da execução do cenário.



**Figura 42- Elaboração das Personagens e Cenário da História "O Nabo Gigante", para o Teatro de Marionetas**

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela construção de histórias;
- Possibilitar a diversidade de conhecimentos/ escolhas para a construção de histórias;
- Estimular a expressão e comunicação com os pares;
- Promover a autonomia.

A ligação entre a construção do teatro de marionetas, o cenário e as marionetas, possibilitou às crianças conscientemente ou inconscientemente, segundo Steiner R., “o reencontro do conto imaginário como algo ligado à sua própria alma, à sua própria realidade, como necessidade anímica do ser humano durante a sua vida. O ouvir histórias estimula o imaginário da criança, procurando despertar a vontade de agir”. Também despertou para o conteúdo da história do nabo gigante, que neste caso seria a valorização da amizade, ou, como diz o ditado, a união faz a força, e também o processo de semear (1º semeia-se, depois alimenta-se a semente com água e sol para esta crescer e depois colhem-se os “frutos”, como se diz na gíria, legumes no caso em questão). Este processo evidencia a função educativa do conto/ história, através do teatro de marionetas elaborado pelas crianças.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

O cenário foi construído de forma a possibilitar a sua remoção sempre que desejado e possibilitando a colocação de outro, ou seja, o teatro de marionetas serve para a presente história, bem como para todas as histórias que se quiser realizar, elaborando novos cenários correspondentes.

A estratégia utilizada inicialmente, através do avental gigante, foi mais uma forma de demonstrar às crianças que não existe apenas um modo de se narrar histórias. Além disso procurámos, usando outra forma de narrar, incentivar as crianças que até então não demonstraram muito interesse. A história do nabo gigante fomentou muito interesse nas crianças. É importante referir que, e segundo Cury (2003, p.132) “Educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida tem perdas e problemas, mas deve ser vivida com otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias”.

A figura que segue mostra claramente a motivação e a vontade de preconizar a narração e divulgação do que já tinham feito, mesmo sem terem cenário, nem o “palco” estar devidamente decorado, ou seja, as crianças já com as suas marionetas prontas inventaram uma história e quiseram assistência para tal, propondo aos colegas a sua presença.



**Figura 43- Dramatização de uma História com as Marionetas de Cartão e Pau**

Depois de concluído o cenário, tal como se pode verificar na figura 52, as marionetas e o palco, as crianças aderiram com entusiasmo à narração da história, como exemplo na figura 51 e 53, apesar de ser sempre a mesma história. De um modo geral, as crianças conseguiram focar as partes principais da história, garantindo a sua coerência. A estratégia utilizada revelou-se muito gratificante tanto para a estagiária como para as crianças.



**Figura 44- O Palco do Teatro de Marionetas com o Cenário da História "O Nabo Gigante"**



**Figura 45- Dramatização feita pelas Crianças da História "O Nabo Gigante", com o Teatro de Marionetas**

Como exemplo segue-se o excerto da história do nabo gigante contada pela AL e pela CA, disponível a sua totalidade no apêndice H.

“Era uma vez um velhinho que foi até à sua horta com a sua "Dona":

[Velhinho]

Mas onde é que ela está?

Oh Dona? Oh Dona?

Ah! Estás aí! Que susto...

Vamos para casa?

[Velhinha]

Sim!

E lá foram.

Quando acordaram, o velhinho disse:

[Velhinho]

Vamos plantar tomates?

[Velhinha]

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Vamos, Vamos!

Vamos plantar feijão! Agora as cenouras”

### Atividade 4:

Apresentámos uma caixa com vários objetos, que desde logo as crianças intitularam de “A caixa mágica”, tal como é possível verificar na figura seguinte.



*Figura 46- "Caixa Mágica" com Vários Objetos*

Esta foi mais uma estratégia utilizada para demonstrar às crianças que existem outras maneiras de contar histórias, como, por exemplo, “pela imaginação” como as crianças denominaram. E desta forma foi dramatizada uma história com uma caixa que continha vários objetos, tais como uma boneca feita em tecido, um coração de plástico, um prato, um rato (marioneta de pau e cartão), um conjunto de folhas em branco (dobradas ao meio - livro), um regador feito de cartão, uma colher e um lápis. A personagem principal era a Maria João (nome da boneca) e esta ia contando uma história e ia introduzindo os objetos ao longo da mesma, como é possível aferir na figura que se segue.



*Figura 47- Dramatização com Objetos Escolhidos pelo Adulto*

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Na imagem a seguir, está uma das crianças a iniciar a história e escolheu fazê-lo com os objetos apresentados pela estagiária.



**Figura 48- Dramatização de uma História, com Objetos, por uma Criança**

Objetivo:

- Incentivar a narração de histórias pela imaginação, utilizando objetos;
- Promover a autonomia.

Com as várias maneiras de narrar histórias expostas às crianças, questionámos às mesmas se consideravam uma boa ideia construir histórias, mas para isso precisávamos de uma fábrica, “- claro, é nas fábricas que constroem coisas!”, exclamou uma das crianças. Pelo fator falta de tempo e também por não ser o objetivo principal, apresentámos às crianças uma estrutura da história, sapateira em tecido com várias divisórias, para que pudessemos dar o passo seguinte. Mas para construir histórias nesta fábrica precisaríamos de quê? Especulou a estagiária para que as crianças iniciassem o processo de estruturação - início, personagens, tempo, espaço, ação e fim. Este processo ainda foi longo, pois as crianças não têm conhecimento da globalidade dos conceitos, exceto a palavra personagens. As crianças foram orientadas pelo adulto e apesar de não identificarem claramente os conceitos, conseguiram explicar que o início “é o começar” (era uma vez), tal como exemplificou uma das crianças.

A construção da fábrica de histórias iniciou-se pela identificação e construção das personagens, recorrendo ao conhecimento das crianças e motivando-as a progredir. Foi efetuado inicialmente apenas com as crianças mais velhas, pela maior facilidade na sua conceção e posterior apresentação da mesma com uma pequena dramatização, promovedora de incentivo para o restante grupo.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



**Figura 49- Elaboração e Apresentação das Personagens**

Esta ferramenta teve como objetivos conseguir que as crianças criassem conteúdos, de narrativas visuais e escritas, ao fomentar a realização de criações originais. Desta forma, permitiu que as crianças explorassem a estrutura formal da construção de histórias, partindo de uma base, mencionada anteriormente, e a possibilidade de formar novos conceitos ao nível da organização do espaço e do tempo, como organizador de ideias para posterior invenção de histórias de forma autónoma.

Cada criança elaborou a sua personagem, o início, o tempo (quando se passa a história), o espaço (o onde se passa a história), a ação (o que vai acontecer na história) e o fim da história. No entanto, explicámos aquando da finalização da fábrica, que era possível que a criança que fosse narrar a sua história tivesse a liberdade de poder escolher, por exemplo, uma ou mais personagens e eventualmente não escolher a personagem elaborada pelo mesmo. Todos os cartões estão identificados na parte da frente com a ilustração e cor da respetiva categoria a que pertence, na parte de trás está o texto escrito, pela estagiária, representativo da ilustração efetuada.

Objetivos:

- Fomentar a autonomia na construção do pensamento;
- Estimular invenção, imaginação e liberdade de escolha na estrutura da história;
- Promover a produção e comunicação oral;

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

- Facilitar a compreensão da noção de espaço e tempo;
- Impulsionar a facilidade na construção de histórias.

Depois de ser dada a possibilidade de experienciar a dramatização de improviso com os objetos, foi proposto às crianças que recordassem todos os suportes e formas que se podem usar para narrar histórias. As crianças não tiveram dificuldades em enumerar: a “caixa mágica”, o livro especial (pelas imagens a imaginar), com a imaginação, com o teatro de marionetas, com fantoches, com o livro em branco, com o avental (de tecido), com os meninos (com as pessoas). Todos estes suportes foram utilizados pela estagiária como estratégia para fomentar o gosto por contar/narrar histórias.

As crianças mostraram interesse na estratégia que a estagiária utilizou, ao recorrer inúmeras vezes ao teatro de marionetas aquando da escolha de atividades a realizar.

As três figuras que se seguem representam a seleção, a organização dos cartões selecionados por uma criança, com 3 anos e 4 meses e a sequência dos cartões depois de ter narrado a sua história, com a “fábrica de histórias”.



**Figura 50- Seleção, Organização e Sequência dos Cartões Selecionados pela Criança para Narrar a sua História**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

A criança que aparece na figura anterior narrou a sua primeira história com a fábrica de histórias da seguinte forma:

“Um dia no jardim zoológico estava lá um pato, que foi para a escola, sentar no banquinho com a rena para ouvir os amigos. O pato morava na Suécia. E quando acabou a escola, foi para o carnaval porque era dia de carnaval. Mas o pato fez magia e foi para África. E apareceu um dragão e mais uma menina e um menino que era o cavaleiro. E o pato viu o dragão comer a menina princesa e o cavaleiro”

Esta criança com três anos e cinco meses, teve algumas dificuldades na conjugação dos cartões para elaborar uma história coerente, mas com a orientação da estagiária e a ajuda de todo o grupo de crianças, conseguiu, de uma forma bastante simples, mostrar que adquirira conhecimento de algumas categorias que teria de selecionar e identificou várias ilustrações efetuadas por outras crianças.

### Atividade 5:

A partir da história, “As princesas adoram partilhar”, promovemos um diálogo sobre a importância de partilhar, a importância de partilhar com os outros. Propusemos às crianças que elaborassem um trabalho partilhado a pares. Cada criança escolheu um amigo e com uma cartolina poderiam realizar uma pintura, colagens e desenhos, possibilitando a autonomia de escolha e decisão do par na concretização do mesmo, como é demonstrado nas figuras que se seguem.



**Figura 51- Elaboração de Trabalhos a Par**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Depois de elaborados todos os trabalhos, foram exibidos e explicados ao grupo. Tal partilha possibilitou a posterior questão colocada pela estagiária. “O que poderíamos fazer com aqueles trabalhos?”, uma vez que, como referiram as crianças “nós aqui na sala somos uma família de amigos que gostam de partilhar”. Decidimos que poderíamos expor para todos verem, como tinham sido colocados para secar, tal como é possível verificar na figura 2.



***Trabalhos Efetuados a Par Concluídos***

No entanto, quando juntámos todos os trabalhos, questionámos as crianças, sobre o que poderíamos fazer com os materiais reunidos. As crianças, com alguma noções de conceção de livros, responderam que seria “giro” fazer um livro com todos os trabalhos. – “Mas quem vai construir a história, perguntou a estagiária?” – “Nós, respondeu uma das crianças”. Então foi assim que se deu início à narração da história. Mas antes procedemos à escolha de um título. Algumas crianças deram ideias como: “Os amigos partilham os brinquedos”, “A aventura dos meninos da sala amarela”, “Os meninos vão partilhar os carrinhos e não vão estragar”, entre outras. E como foram dadas muitas ideias, tiveram de se decidir apenas por um dos títulos, fazendo uma votação, tal como já é um hábito neste grupo, sempre que existem ideias diferenciadas. E como é possível verificar na figura que se segue, o título vencedor foi: “A aventura dos meninos da sala amarela”. As crianças decidiram, ainda, que este livro teria de ter uma capa, uma lombada, uma contracapa e as guardas. Na capa constaria o título da história e algumas ilustrações, depois uma página com os autores e ilustradores da história e a editora, colocámos uma das guardas com ilustração e outra não e só depois é que iniciaram a história.



**Figura 52- Colagem do Título da História na Lombada**

Todos os pares foram contando a sua parte da história num espaço exterior à sala para que fosse possível a concentração das crianças para elaborar de forma coerente a história por elas imaginada.

A conceção dos trabalhos bem como a invenção da história só foi possível de concretizar ao longo de três dias de estágio, pela dificuldade das crianças em conseguir conjugar o que tinham ilustrado com uma história estruturada, bem como a continuação que tinha de ser dada ao que as crianças tiveram contado anteriormente, dando um seguimento à história.

A apresentação do texto narrado pelas crianças foi escrito a computador pela estagiária por ser muito extenso. Quando se abre o livro, aparece primeiro o texto e depois a imagem identificada com os autores daquela ilustração, de acordo com o que descreveu uma das crianças, tal como é possível ver-se na figura seguinte.



**Figura 53- Identificação de Um dos Autores do Trabalho**

A conceção dos trabalhos bem como a invenção da história só foi possível de concretizar ao longo de três dias de estágio, pela dificuldade das crianças em

conseguir conjugar o que tinham ilustrado com uma história estruturada, bem como a continuação que tinha de ser dada ao que as crianças tiveram contado anteriormente, dando um seguimento à história. No entanto, com o resultado final foi possível elaborar um livro, o qual contempla muitas personagens, muitos locais e tempo de acontecimentos. As crianças conseguiram, as mais velhas com mais facilidade, fazer a ligação entre a história contada anteriormente e as suas. Esta foi uma atividade de construções de histórias manifestamente diferente de todas as outras, porque o processo foi inverso, primeiro foi feita ilustração e só depois a narração da história, no entanto, existiu uma semelhança com a história de retalhos: “Os sonhos dos meninos da sala amarela”, uma vez que as crianças apenas poderiam narrar uma parte da história e não o seu todo, como é possível verificar no apêndice L.

### **4.3. Avaliação do Plano de Ação**

A avaliação do plano de ação é efetuado através da avaliação da educadora cooperante (Ver apêndice H), da segunda entrevista efetuada às crianças (Ver apêndice C), os testemunhos dos pais perante a exposição do projeto (Ver apêndice J) e uma das histórias inventadas pela AI (Ver apêndice K). Sendo que na avaliação da educadora cooperante esta refere que “ foi uma experiência rica e estimulante trabalhar com uma estagiária tão empenhada e com tão elevado brio profissional”, no anexo 2 encontra-se a totalidade da avaliação. As entrevistas (ver apêndice C) efetuadas às três crianças que corroboraram para amostra, patenteiam que existiu um desenvolvimento por parte das mesmas, uma vez que estas demonstram maior conhecimento e autonomia na construção e significado de histórias, como referido e exemplificado na análise realizada anteriormente. As estratégias apresentadas facilitaram a compreensão e desenvoltura que inicialmente evidenciaram em défice, ou seja, foi necessário orientar a criança, inicialmente, para a leitura através de comparação entre texto e imagem, para adquirir um pensamento hipotético, um raciocínio lógico de forma a distinguir relações espaciais e temporais, considerando que todas as histórias têm um início, um meio, um fim e o enredo inerente a este processo, bem como o conteúdo moral possa ser entendido a partir das ações dos personagens. A forma como as tarefas foram propostas e desenvolvidas tiveram a intenção de sustentar a motivação das crianças para que o desenvolvimento da aprendizagem da criança fosse muito significativo.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

A partir de histórias pretendeu-se que a qualidade do contexto promovesse a qualidade do desenvolvimento da linguagem e comunicação, ao proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes de forma a combater as disparidades que afetam esse desenvolvimento das crianças e posterior autonomia. Ao considerar que a compreensão das mensagens e a produção de enunciados linguísticos precedem sempre à produção, neste caso de histórias, a aquisição linguística promove o pensamento crítico e consciente (Sim-Sim, I. et al. 2008), chegando à comunicação oral. As OCEPE (1997, p.66), também nos orientam nesse sentido, “um melhor domínio da linguagem oral é um objetivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços de diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa em geral (...) as crianças que convivem em ambientes verbalmente estimulantes (...) aprendem a ter prazer em brincar com as palavras (...). É também necessário que a criança aprenda a saber ouvir, prestar atenção ao que o outro diz, para que possa depois identificar o essencial da mensagem.

As questões de investigação que orientaram todo o projeto foram respondidas ao longo do relatório com as atividades propostas como exemplo, bem como a 2ª entrevista efetuada às crianças. Em suma, as propostas efetuadas às crianças na construção de histórias comprova-se a promoção de autonomia, uma vez que existiu sempre liberdade de escolha na forma como poderiam contar histórias, bem como a capacidade de o fazer de forma muito coerente (ver apêndice L)

Perante a apresentação do projeto com uma exposição de trabalhos e exibição do site: construído para expor também todas as histórias narradas pelas crianças com várias das ferramentas utilizadas ao longo do projeto, precedeu-se a um último pedido efetuado aos pais para que estes testemunhassem, dessem a sua opinião sobre a apresentação efetuada, bem como o que puderam verificar ao longo da prática em contexto. Como exemplo, um dos pais refere “Só uma coisa tem mais valor que a saúde de uma criança, e isso é a sua capacidade de motivar, a manifestação do seu potencial criativo. Esse projeto potenciou em muito a autonomia de pensamento das crianças e mostra que é possível brincar ensinando e puxando pelas capacidades das crianças. Parabéns!” os outros testemunhos são possíveis de verificar no apêndice J.

## 5. Reflexões Finais

### 5.1. Implicações do plano de ação para a prática profissional futura

O plano de ação posto em prática consistiu de uma forma investigativa, em que a focalização de todo o processo investigativo predominava na responsabilidade da estagiária.

Pode-se afirmar que na generalidade o grupo de crianças demonstraram estar muito motivadas, o que valorou o seu desenvolvimento e também acreditamos que este grupo demonstra competências de autonomia perante a construção de histórias mas também na sua formação pessoal. Deve-se este facto às estratégias utilizadas e que verificaram bastante significativas, tanto para a estagiária como para as crianças, ou seja, a motivação e o interesse demonstrados pela estagiária proporcionou uma mais valia ao longo de toda a prática pedagógica em contexto.

Algumas das estratégias utilizadas foram de difícil aplicação, mas no entanto os objetivos propostos foram alcançados. É de salientar também que o “tema histórias” aparentemente parece ser o fator predominante, no entanto, este foi o contexto motivacional e facilitador no centro da questão, a promoção de autonomia.

Esta investigação foi um grande desafio pessoal, mas considera-se que a prática foi a fase mais fácil de todo o processo. A dificuldade situa-se na fase em que é necessário passar para o papel tudo o que foi vivenciado, sentido e principalmente o obstáculo sentido na análise das entrevistas efetuadas, bem como a descrição do plano de ação. Na prática profissional futura será tido em consideração todo estes quatro anos de apreensão de conhecimentos mas certamente todos os dias serão adquiridas muitas outras competências e maior destreza, como refere Freire, “Quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (2002)- **falta-me a pág.**

## **5.2. Potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional do formando.**

Ao longo destes quatro anos de formação, foi possível desenvolver e apreender conhecimentos que foram facilitadores aquando da prática pedagógica. No entanto, na prática foram desenvolvidas competências díspares, uma vez que seria posto em prática o que se aprendera na teoria e nem sempre se consegue fazê-lo.

Este processo foi fundamental para a avaliar a própria prática, uma vez que no início foi difícil distanciar o papel de auxiliar, que tem como objetivo, auxiliar a educadora e assumir responsabilidades sob a alçada de outrem e no papel de educadora estagiária, que apesar de crer na sua capacidade de “agarrar a atenção do grupo”, considera que assumia uma postura de aprovação por parte da educadora cooperante. Esta preconizou um companheirismo, apoio e aceitação perante a estagiária, de modo a ser superada essa dificuldade.

Durante a prática pedagógica também foi possível verificar uma grande aceitação e aprovação, tanto por parte dos pais como de todas as colaboradoras educativas do jardim de infância, perante o projeto e presença da estagiária.

Como limite do estágio, salienta-se a falta de tempo, por parte da estagiária, na preparação e análise das atividades planeadas, pois a estagiária encontra-se em dois processos em simultâneo, como trabalhadora/estudante que é. Também se considera que a prática deveria ter abrangido mais tempo, não que todo o tempo do mundo refletisse que teriam sido adquiridas todas as aprendizagens necessárias, mas considera-se a facilidade no control e aceitação do grupo pela experiência de doze anos como auxiliar de educação. Quem não tem esta experiência, fica apenas com uma amostra da realidade que nos espera.

Concluindo, este projeto deu-me, e perdoem-me a expressão, “um gozo enorme” na sua concretização e ainda mais vontade de ser uma futura profissional de educação.

## 6. Referências Bibliográficas

Baião, M. (2013). <http://marinabaiao81.wix.com/marinabaiao>. Obtido de Da imaginação à criação de histórias no Pré-Escolar.

Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.

Cury, A. (1998). *Inteligência Multifocal*. São Paulo: Cultrix.

Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (coleção leitura).

Kamii, C. *A Teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Knapman, T. (2013). *As Princesas Adoram Partilhar*. Gaia: Educação Nacional.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto.

Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença.

Martins, I. M., & Kono, Y. (2010). *A Manta- Uma História aos Quadrinhos (de tecido)*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância- Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições Asa.

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mores, E. R. (s.d.). *institutoelo.org*. Obtido em 5 de setembro de 2013, de publicações pdf:

<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>

Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tolstoi, A. (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (2000). *Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância- Investigação e Práticas nº 2*. Lisboa: GEDEI.

Vygotsky, L., & Fróis, J. P. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância- Ensaio de Psicologia*. Lisboa: DinaLivro.

## **Anexos**

## **Anexo A- Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)**

### **ECERS-R (Harms, Clifford e Cryer, 1998)**

- A ECERS foi desenvolvida nos anos 80 em torno do conceito de DAP (Developmentally Appropriate Practice) (Prática desenvolvimentalmente adequada). Pouco complexa na avaliação das actividades implementadas para promover o desenvolvimento da literacia emergente, numeracia e pensamento científico. Também pouco complexa no que se refere à intelectual e cultural diversidade.

### **ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, 2003)**

- A ECERS-E reflecte as orientações curriculares inglesas nacionais para o Foundation Stage (QCA 2000) assim como as mudanças na noção de DAP.

Foram introduzidas quatro sub-escalas novas na ECERS-E: Literacia, Matemática, Ciência e Diversidade. O objectivo é avaliar a qualidade do currículo, incluindo a pedagogia, nesses domínios essenciais ao desenvolvimento académico das crianças.

### **Investigações:**

- Os resultados da avaliação com a ECERS-E são um melhor preditor do progresso das crianças (3 anos aos 5 anos: entrada 1º ciclo) intelectuais (raciocínio não verbal, aptidões numéricas, aptidões pré-leitura) e na linguagem que são os resultados da mesma avaliação com a ECERS-R (3000 mil crianças; EPPE: Effective Provision of Pré-school Education). Se o progresso académico for um conceito nacional de qualidade na entrada para a escola então a ECERS-R é um bom preditor da prontidão para a aprendizagem.

72

### **INSTRUÇÕES PARA OBSERVAÇÃO**

- Validação externa por um colega.
- Meio-dia para observação. Falar com o educador depois de as crianças saírem – 15 minutos.
- Conhecer as actividades que vão ser desenvolvidas.
- Se necessário solicitar planificações escritas.
- Termos como no item 1, 3.1 "algumas" sugere um pequeno número, provavelmente não mais que cinco, mas "muitas" em 5.1. sugere mais de 10. Assim deve ser decidido que % corresponde a cada um dos termos: poucas, algumas, muitas, grande variedade, a maioria, algumas vezes.
- "Fácil acesso" quer dizer que as crianças podem querer aceder quer utilizar os materiais facilmente. "Adultos" refere-se a todos os adultos e não apenas aos educadores.
- Ter a certeza de que o que está a observar é uma amostra representativa. Particularmente importante se se refere a interações do adulto com as crianças ou das crianças com as crianças.
- No caso de não ter a certeza colocar algumas notas na folha de observação e no fim da observação tomar uma decisão. Usar lápis e borracha.
- Cotar todos os itens. Utilizar a ordem que mais se adequar à observação.
- Cotar o que é efectuado e não planos para serem implementados
- Cotar NA (não se aplica) se se escolheu não observar aquele item (possível nas sub-escalas de ciências e matemática)

73

**Investigação na área da educação de infância e avaliação de programas com a ECERS**

**Validade e fiabilidade**

As duas características mais comumente usadas na discussão do valor e integridade de qualquer teste ou escala de avaliação, são a validade e a fiabilidade. O termo *validade* significa o grau no qual um instrumento mede o que diz que mede. Ao testar a validade da ECERS, os autores envolveram por duas abordagens separadas.

Primeiro, foi pedido a sete peritos reconhecidos a nível nacional (EUA) nesta área, que pontuassem cada item da escala em termos da sua importância em programas de Educação de Infância. No global, 78% das pontuações dadas indicavam alta importância, enquanto que apenas 1% indicava baixa importância. Com base nestas pontuações, foram feitas modificações mínimas na escala, o que faz esperar uma ainda mais alta validade nesta versão (final).

Depois, a escala foi testada por comparação da sua *habilidade* para distinguir entre salas de aula de qualidade variável, tal como foi determinado por formadores que tinham estado a trabalhar com o pessoal dessas salas de aula.

Em resumo, os resultados dos testes de validade e fiabilidade oferecem um forte suporte para o uso do instrumento em salas de aula com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Apesar de ser ainda necessário posterior estudo de validade, os dados disponíveis são certamente suportivos deste instrumento como uma medida da qualidade de contextos educativos para crianças pequenas. Similarmente, os estudos de fiabilidade, indicam que a escala como um todo pode ser usada consistentemente na investigação de contextos, mesmo atendendo ao cuidado a ter em relação à interpretação das pontuações nas sete subescalas separadas.

**AValiação da Qualidade em Educação Pré-Escolar**

**Early Childhood Environment Rating Scale -  
Extension (ECERS-E)  
Four Curricular Subscales**

Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart, 2003

Tradução portuguesa para investigação  
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar



# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

### 37. Providências para crianças com deficiência:

*não se aplica*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Os profissionais não procuram conhecer as necessidades, e avaliações realizadas, da criança.		3.1 Os profissionais têm informação sobre as necessidades e avaliações da criança.		5.1 Os profissionais desenvolvem actividades e interações recomendadas por outros profissionais (ex. médicos, educadores especializados) em ordem a atingir determinados objectivos.		7.1 A maior parte da intervenção profissional ocorre no âmbito das actividades normais da sala.
1.2 Os profissionais não procuram ir ao encontro das necessidades especiais da criança (ex. adulto não introduz modificações na interacção com a criança, no ambiente físico, nas actividades ou rotinas).		3.2 São introduzidas pequenas modificações † para ir ao encontro das necessidades das crianças com deficiência.		5.2 Efectuam-se modificações no ambiente e programa de forma a que as crianças participem em muitas actividades, com as outras crianças.		7.2 As crianças com deficiências estão integradas no grupo e participam na maior parte das actividades.
1.3 Não se verifica envolvimento dos pais na ajuda aos profissionais para compreender as necessidades da criança nem para estabelecer objectivos para a criança.		3.3 Há alguma colaboração entre pais e profissionais no estabelecimento de objectivos para a criança.		5.3 Os pais partilham frequentemente informação com os profissionais, estabelecem objectivos e dão feedback relativamente ao funcionamento do programa.		7.3 O pessoal do JI contribui para a avaliação da criança e para o delineamento do plano de intervenção.
1.4 Há muito pouco envolvimento da criança com necessidades educativas especiais com o resto do grupo (ex. as crianças não comem na mesma mesa, "andam por ali" sem participarem realmente em actividades).		3.4 Há algum envolvimento da criança com deficiência nas actividades com as outras crianças.				

#### Notas para clarificação

\* Este item apenas deve ser pontuado se existir alguma criança com deficiências identificadas na sala / JI. Se não existir pontue NA.

#### Questões

Por favor, descreva-me como procuram responder às necessidades de crianças com deficiências?

(1.1, 3.1) Tem alguma informação sobre a avaliação das crianças? Como a utiliza?

(1.2, 3.2, 5.2) Necessita de fazer algo especial para ir ao encontro das suas necessidades? Por favor, descreva o que faz.

(1.3, 3.3, 5.3) Você e os pais das crianças envolvem-se no processo de decisão relativamente à forma de melhor responder às suas necessidades? Como?

(5.1, 7.1) Como funcionam os apoios ou terapias especiais?

(7.3) Está envolvida na avaliação das crianças ou no desenvolvimento dos planos de intervenção? Qual é o seu papel?

† Pequenas modificações incluem modificações do ambiente limitadas (ex. uma rampa) que permitem à criança aceder ao JI ou a visita periódica de um terapeuta para trabalhar com a criança

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

### 35. Jogo livre \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Muito pouca oportunidade para jogo livre ou jogo livre não supervisionado em grande parte do dia.		3.1 Ocorre algum jogo livre no interior e no exterior, quando o tempo o permite.		5.1 Durante uma parte substancial do dia ocorre jogo livre, tanto no interior como no exterior (ex. estão previstos vários períodos de jogo livre diários).		7.1 A actividade supervisiva do adulto sustenta intervenções educacionais (ex. o adulto ajuda a criança a pensar em soluções para os conflitos; encoraja as crianças a falar sobre as actividades; introduz naturalmente conceitos relacionados com a actividade, ...).
1.2 Brinquedos, jogos e equipamentos inadequados disponibilizados às crianças para brincarem livremente.		3.2 Existe supervisão da actividade livre com vista a assegurar a saúde e segurança da criança.		5.2 A actividade supervisiva do adulto facilita o jogo da criança (ex. o adulto ajuda as crianças a encontrarem o material que necessitam; ajudam as crianças a utilizar materiais de manuseamento difícil).		7.2 Novos materiais são introduzidos periodicamente, diversificando o jogo da criança (ex. materiais que são substituídos; actividades introduzidas em resposta aos interesses das crianças, ...).
		3.3 Estão acessíveis alguns brinquedos, jogos e equipamentos para o jogo livre da criança.		5.3 Existe uma grande variedade de brinquedos, jogos e equipamentos para o jogo livre.		

#### Notas para clarificação

\* A criança pode escolher materiais e companheiros e tanto quanto possível gerir a sua actividade autonomamente. A interacção do adulto ocorre em resposta às necessidades da criança. Situações em que as crianças brincam em "cantinhos" escolhidos pelos adultos ou com materiais escolhidos pelos adultos não são considerados como jogo livre.

#### Questões

Por favor, descreva as oportunidades de jogo livre que ocorrem no contexto do JI. Quando e onde é que acontecem? Como e com que é que as crianças podem brincar?

41

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

### 36. Tempo de grupo

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Durante a maior parte do dia as crianças funcionam em grande grupo (ex. todas fazem a mesma actividade de desenho, escutam em conjunto a história, ouvem música, utilizam a casa de banho ao mesmo tempo, vão dormir ao mesmo tempo)		3.1 Algumas actividades de jogo ocorrem em pequenos grupos ou individualmente.		5.1 As crianças funcionam em grande grupo † apenas em pequenos períodos de tempo, adequados à idade e necessidades individuais das crianças.		7.1 Diferentes estruturas de grupo fornecem uma modificação no ritmo das actividades ao longo do dia.
1.2 Os adultos têm muito poucas oportunidades para interagir individualmente ou em pequenos grupos com as crianças*		3.2 As crianças têm oportunidade de constituírem o seu próprio pequeno grupo.		5.2 Muitas actividades de jogo ocorrem em pequenos grupos ou individualmente.		7.2 O educador envolve-se em interacções individuais, em pequeno grupo e também em grande grupo (leitura de histórias, ajuda um pequeno grupo numa actividade de ciências, ...).
				5.3 Algumas rotinas ocorrem em pequenos grupos ou individualmente.		7.3 As crianças têm muitas oportunidades de constituírem o seu próprio pequeno grupo.

#### Notas para clarificação

\* A definição de pequenos grupos varia com a idade e as necessidades individuais das crianças. Em geral, com crianças de 2-3 anos um pequeno grupo adequado pode ser de 3 a 5 crianças; com crianças de 4-5 anos, um pequeno grupo de 5 a 8 crianças pode ser adequado.

† O funcionamento em grande grupo pode não ser adequado para crianças com menos de 3 anos e meio de idade ou para crianças com necessidades especiais. A forma de saber se o funcionamento em grande grupo é adequado é verificar se as crianças demonstram interesse e estão implicadas na actividade.

42

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## INTERACÇÃO

### 33. Interações entre as crianças

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 A interação entre as crianças não é encorajada (ex. não é encorajada a conversa entre crianças, existem poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus próprios companheiros de jogo).		3.1 A interação entre crianças é encorajada (ex. as crianças movimentam-se livremente ocorrendo interações e constituindo-se pequenos grupos naturalmente).		5.1 Os adultos modelam competências sociais positivas (ex. são gentis, escutam, estabelecem relações empáticas, cooperam).		7.1 As interações entre as crianças são normalmente positivas (ex. as crianças mais velhas cooperam e partilham; em geral as crianças brincam conjuntamente sem ocorrência de lutas ou conflitos).
1.2 Não existe ou existe pouca orientação do adulto para promoção de interações positivas entre as crianças.		3.2 Os adultos impedem interações negativas ou agressivas entre as crianças (ex. intervem e param lutas ou não permitem que as crianças chamem "nomes" umas às outras).		5.2 Os adultos ajudam as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças (ex. ajudam as crianças a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem; encorajam as crianças mais tímidas e isoladas a encontrarem amigos; ajudam as crianças a perceber os sentimentos dos outros).		7.2 Os adultos providenciam oportunidades de trabalho conjunto entre as crianças com vista à realização de uma determinada tarefa (ex. um grupo de crianças trabalha em conjunto com vista a cobrir um mural de papel de cenário com desenhos vários; um grupo de crianças prepara uma sopa com vários ingredientes; um grupo de crianças colabora trazendo cadeiras para a mesa;...).
1.3 Não existe ou existe pouca interação positiva entre as crianças (ex. disputas, lutas, empurrões, ... são comuns).		3.3 Ocorrem algumas interações positivas entre as crianças.				

#### Questões

(7.2) Estimula as crianças a trabalhar ou realizar actividades em conjunto? Por favor, dê exemplos.

39

## ESTRUTURA DO PROGRAMA

### 34. Horário

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Horário demasiado rígido (não deixando espaço para interesses individuais) ou demasiado flexível (caótico), sem qualquer sequência previsível dos acontecimentos diários*.		3.1 Existe um horário diário básico que é familiar às crianças (ex. rotinas e actividades ocorrem segundo uma sequência muito semelhante na maior parte dos dias).		5.1 O horário é equilibrado e flexível (ex. o período de tempo pensado para jogo no exterior pode ser alargado no caso de as condições atmosféricas serem particularmente boas).		7.1 Transições suaves entre os acontecimentos diários (ex. os materiais para a actividade seguinte estão prontos ainda antes da actividade em curso estar terminada; muitas transições envolvem apenas algumas crianças e não o grupo todo).
		3.2 Existe uma programação / horário afixado na sala e que, em geral, condiz com o que vai acontecendo †.		5.2 Ocorre uma variedade de actividades de jogo ao longo do dia, alguns dirigidos pelo adulto e outros iniciados pela criança.		7.2 São introduzidas variações na programação no sentido de respeitar necessidades das crianças (ex. períodos mais curtos no contar histórias para crianças com dificuldades de atenção; as crianças envolvidas num determinado projecto, necessitam de mais tempo para continuar; as crianças que comem mais devagar não podem terminar ao mesmo tempo que as outras...).
		3.3 Existe pelo menos um período de jogo livre no interior e no exterior (caso o tempo permita) diariamente.		5.3 Uma substancial parte do dia é utilizada em actividades de jogo livre.		
		3.4 Jogos de motricidade global bem como jogos menos activos ocorrem diariamente.		5.4 Não existem longos períodos de espera durante as transições entre os acontecimentos diários.		

#### Notas para clarificação

\* "Acontecimentos diários" refere-se a tempo para actividades de jogo no interior e exterior bem como rotinas (refeições, descanso ou sesta, acolhimento e partida)

† A programação / horário não necessita ser cumprida ao minuto. O objectivo deste indicador é perceber se a sequência geral dos acontecimentos é respeitada.

40

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## INTERACÇÃO

### 31. Disciplina

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 As crianças são controladas com métodos severos (ex. são batidas, gritam-lhes, ficam de castigo durante longos períodos, é-lhes negada comida).		3.1 Os adultos não utilizam punição física ou métodos severos.		5.1 Os adultos utilizam eficazmente métodos de disciplina não punitivos (ex. dão atenção e valorizam os comportamentos positivos; redireccionam as actividades inadequadas da criança para actividades adequadas).		7.1 Os adultos envolvem activamente as crianças na resolução de conflitos e problemas (ex. ajudam as crianças a falar sobre os problemas e a pensar em soluções; sensibilizam as crianças para os sentimentos dos outros).
1.2 A disciplina é tão frouxa que existe pouca ordem ou controlo.		3.2 Usualmente os adultos têm controlo suficiente impedindo que as crianças se magoem umas às outras.		5.2 O programa está concebido de forma a evitar conflitos e a promover interações apropriadas entre as crianças (ex. estão acessíveis brinquedos duplicados; procura-se assegurar que as crianças que brincam com um brinquedo favorito o possam fazer num local mais protegido).		7.2 Os adultos concebem e promovem actividades que visam o desenvolvimento e compreensão de competências sociais (ex. utilizam histórias e discussões de grupo entre as crianças para falarem sobre problemas e conflitos comuns).
1.3 As expectativas relativamente ao comportamento das crianças são muito inapropriadas considerando a sua idade e nível de desenvolvimento (ex. todos têm de estar sossegados e calados durante as refeições; as crianças têm de esperar tranquilamente ou calmamente durante longos períodos de tempo).		3.3 As expectativas relativamente ao comportamento das crianças são apropriadas à sua idade e nível de desenvolvimento.		5.3 Os adultos reagem de uma forma consistente * aos comportamentos das crianças (ex. diferentes adultos utilizam as mesmas regras e métodos, regras básicas são comuns a todas as crianças).		7.3 Os adultos procuram a opinião e conselho de outros profissionais no que respeita a problemas de comportamento.

#### Notas para clarificação

\* É importante que haja consistência entre os diferentes profissionais sobre formas de lidar com diferentes situações e crianças. Isto não significa que não seja importante que haja flexibilidade. Regras básicas de interações sociais positivas num grupo, como "não se pode bater ou magoar alguém" e "respeito pelos outros e pelos materiais", devem ser sempre seguidas. Pode haver necessidade de uma abordagem específica para ajudar uma criança com dificuldades em cumprir tais regras básicas.

#### Questões

- (1.1) Achá necessário utilizar métodos de disciplina severos? Por favor, descreva os métodos que costuma utilizar.  
 (7.2) Costuma realizar actividades que estimulem a criança a melhorar a sua relação com os outros?  
 (7.3) O que é que costuma fazer quando tem uma criança que apresenta problemas de comportamento sérios ou difíceis?

37

## INTERACÇÃO

### 32. Interações entre o pessoal e as crianças \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Os adultos não respondem adequadamente às crianças ou envolvem-se pouco em interações com as crianças (ex. ignoram as crianças, parecem distantes ou frios).		3.1 Usualmente os adultos respondem às crianças de forma calorosa e encorajadora (ex. os adultos e as crianças parecem relaxados, as vozes são alegres e verificam-se sorrisos frequentes).		5.1 Os adultos são calorosos através de contacto físico adequado (ex. afagam as costas da criança, retribuem o beijo da criança).		7.1 Os adultos parecem gostar de estar com as crianças.
1.2 As interações não são agradáveis (ex. as vozes parecem tensas e irritadas).		3.2 Poucas ou nenhuma interações desagradáveis.		5.2 Os adultos demonstram respeito pelas crianças (ex. escutam atentamente, estabelecem contacto visual, tratam as crianças com justiça, não discriminam).		7.2 Os adultos estimulam o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre as crianças e os adultos (ex. os adultos esperam que a criança termine a formulação das suas questões ou ideias antes de responder, de forma gentil, encoraja a criança a escutar quando o adulto está a falar).
1.3 O contacto físico é utilizado principalmente para controlo (ex. para apressar as crianças) ou inapropriadamente (ex. abraços e beijos não desejados).				5.3 Os adultos actuam com empatia na ajuda às crianças que se magoam, que estão zangadas ou perturbadas.		

#### Notas para clarificação

\* Embora, no que respeita a este item, os indicadores de qualidade sejam verdadeiros em diferentes contextos e culturas, a forma como se expressam podem diferir. Por exemplo, se nalgumas culturas contacto visual directo é indicativo de respeito, noutras é de desrespeito. Do mesmo modo, alguns indivíduos são mais sorridentes e demonstrativos do que outros. Contudo, o cerne dos indicadores deve estar presente ainda que possam ocorrer variações culturais e individuais.

38

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## INTERACÇÃO

### 29. Supervisão de actividades de motricidade global

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 A supervisão na área das actividades de motricidade global é inadequada, não estando salvaguardada a segurança e saúde da criança (ex. as crianças são deixadas sozinhas, ainda que por períodos curtos de tempo, não existam suficientes adultos para supervisionar as crianças; os adultos não prestam atenção às crianças).</p> <p>1.2 A maior parte das interações adulto-criança são negativas (ex. os adultos parecem zangados; o clima é punitivo e controlador).</p>		<p>3.1 A supervisão é suficiente, estando salvaguardada a segurança e saúde da criança (ex. o número de adultos presente na área para supervisionar as crianças é suficiente; os adultos movimentam-se na área de acordo com as necessidades; os adultos intervêm quando os problemas ocorrem).</p> <p>3.2 Verificam-se algumas interações positivas entre os adultos e as crianças (ex. a criança que está magoada ou perturbada é confortada; o adulto mostra apreço por uma nova habilidade da criança, o adulto tem um tom de voz agradável).</p>		<p>5.1 O adulto actua com vista a prevenir situações perigosas, antes que estas ocorram (ex. removem brinquedos partidos ou outros perigos antes que as crianças os utilizem; impedem a continuação de jogo "duro" antes que as crianças se magoem).</p> <p>5.2 A maior parte das interações adulto-criança são agradáveis e atenciosas.</p> <p>5.3 Os adultos ajudam as crianças a desenvolver competências necessárias à utilização de certos equipamentos (ex. ajudam as crianças a subir para o baloiço; ajudam as crianças com incapacidades a utilizar pedais adaptativos no triciclo).</p>		<p>7.1 Os adultos conversam com as crianças e estimulam-nas a desenvolver ideias relacionadas com o seu jogo (ex. trazem para a conversa com crianças muito pequenas conceitos como perto e longe, depressa e devagar; questionam as crianças sobre a sua construção ou sobre o seu jogo dramático).</p> <p>7.2 Os adultos introduzem outros recursos e elementos materiais para complexificar o jogo (ex. ajudam a criança a construir um percurso de obstáculos para os triciclos).</p> <p>7.3 Os adultos ajudam as crianças a desenvolver interações sociais positivas (ex. ajudam as crianças a utilizar os materiais mais cobizados na sua vez, "um de cada vez"; providenciam equipamento que encoraja a cooperação, como um barco baloiço para duas pessoas ou brinquedos tipo <i>walkies-talkies</i> ou intercomunicadores).</p>

#### Questões

Podem descrever como é que as crianças são supervisionadas durante actividades de motricidade global e jogo ao ar livre?

(5.3) O que é que acontece, ou o que é que se faz, quando as crianças têm dificuldade em utilizar certos equipamentos?

35

## INTERACÇÃO

### 30. Supervisão geral das crianças (para além das situações de motricidade global)

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 A supervisão das crianças é inadequada (ex. os adultos deixam as crianças sem supervisão; a segurança das crianças não está assegurada; os adultos estão muito ocupados com outras tarefas).</p> <p>1.2 A supervisão é sobretudo punitiva e controladora (ex. grita-se, os "não" são constantes, a criança é "diminuída").</p>		<p>3.1 A supervisão é suficiente, estando salvaguardada a segurança.</p> <p>3.2 É dada atenção à limpeza e uso adequado dos materiais (ex. a mesa de actividades científicas é mantida limpa; a criança é impedida de esvaziar por completo o frasco de cola).</p> <p>3.3 A maior parte da supervisão é não punitiva e o controlo é exercido de forma adequada.</p>		<p>5.1 Existe uma supervisão cuidadosa de todas as crianças, apropriada às diferentes idades e capacidades (ex. crianças mais novas ou mais impulsivas têm uma supervisão mais próxima).</p> <p>5.2 Os adultos ajudam e encorajam a criança quando necessário (ex. ajudam a criança que anda de um lado para o outro sem se fixar propriamente em nada a envolver-se numa actividade; ajudam a criança a completar um puzzle).</p> <p>5.3 Os adultos mostram saber o que se passa com todo o grupo mesmo quando estão a trabalhar com uma única criança ou com um pequeno grupo (ex. frequentemente o adulto que está com uma criança observa toda a sala; certifica-se que áreas não visíveis estão a ser supervisionadas por outros adultos).</p> <p>5.4 Os adultos manifestam apreço pelos esforços e conquistas das crianças.</p>		<p>7.1 Os adultos conversam com as crianças, estimulam-nas a desenvolver ideias relacionadas com o seu jogo, colocam questões e acrescentam informação, alargando e complexificando o pensamento da criança.</p> <p>7.2 Existe equilíbrio entre a necessidade da criança explorar autonomamente e a intervenção do adulto com vista à aprendizagem (ex. a criança pode completar a sua pintura antes de lhe ser pedido para falar acerca disso; a criança podem descobrir que a sua construção de blocos caiu porque estava desequilibrada).</p>

36

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ACTIVIDADES

### 27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores \*

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
1.1 Os materiais utilizados não são desenvolvimentalmente adequados (ex. conteúdo violento ou sexual explícito, personagens ou histórias assustadoras, jogos de computador demasiado difíceis).			3.1 Todos os materiais utilizados são não violentos e respeitam a cultura.			5.1 Os materiais utilizados limitam-se àqueles que são considerados bons para crianças (ex. Rua Sésamo, jogos e vídeos educativos, a maior parte não sendo de desenhos animados).				7.1 Algum do software do computador estimula a criatividade (ex. programas de desenho ou pintura, oportunidades para resolver problemas em jogos de computador) NA permitido.
1.2 Não são permitidas actividades alternativas quando a TV ou computador são utilizados (ex. todas as crianças têm de ver o programa de vídeo ao mesmo tempo).			3.2 Estão acessíveis actividades alternativas quando a TV ou computador estão a ser utilizados.			5.2 O computador é utilizado como uma actividade, entre outras, de livre escolha. NA permitido.			7.2 Os materiais são utilizados para apoiar e alargar os temas e actividades desenvolvidos na sala (ex. CD ROM ou vídeo sobre insectos traz informação interessante sobre temas da natureza; um vídeo sobre trabalhos agrícolas prepara as crianças para um passeio ao campo).	
			3.3 O tempo para as crianças utilizarem TV ou computadores é limitado (ex. TV / vídeos estão limitados a 1 hora, cada criança pode estar no computador até 20 minutos diários).			5.3 A maior parte dos materiais estimula um envolvimento activo (ex. as crianças podem dançar, cantar ou interagir com o vídeo; os jogos e programas de computador estimulam a criança a pensar e tomar decisões).				
						5.4 Os adultos estão activamente envolvidos no uso da TV, vídeo ou computador (ex. vêem e discutem o vídeo com as crianças; realizam actividades sugeridas por um programa educativo; ajudam as crianças a aprender a utilizar um programa de computador).				

#### Notas para clarificação

\* Se não existe TV, vídeo ou computador o item é cotado como NA. Importa perguntar sobre o uso de TV e computadores porque por vezes são partilhados com outras salas e, desse modo, a sua utilização pode não ser visível no dia em que faz a observação.

#### Questões

As crianças utilizam TV, vídeos ou computadores? Como são utilizados?  
(1.1, 3.1, 5.1, 7.1) Como escolhe os materiais de TV, vídeo ou computadores que são utilizados pelas crianças?

(1.2) Existem outras actividades disponíveis às crianças quando a TV ou vídeos estão a ser utilizados?

(3.3) Com que frequência são utilizados pelas crianças a TV, vídeo ou computadores? Durante quanto tempo as crianças podem utilizá-los?

(5.3) Alguns materiais estimulam o envolvimento activo da criança? Por favor, dê exemplos.  
(7.2) Utiliza a TV, vídeo ou computador para explorar tópicos ou temas a desenvolver na sala? Por favor explique.

33

## ACTIVIDADES

### 28. Promovendo a aceitação da diversidade

Inadequado	1	2	Mínimo	3	4	Bom	5	6	7	Excelente
1.1 Os materiais * não transparecem diversidade cultural ou racial (ex. todos os brinquedos ou imagens são de uma única raça; os materiais impressos são sobre uma única cultura; os materiais impressos e áudio utilizam uma única língua apesar de o bilinguismo ser prevalente no contexto).			3.1 Os materiais espelham alguma diversidade cultural e racial (ex. bonecas multi-raciais ou multi-culturais, livros, imagens e músicas de diferentes culturas; em zonas bilingues alguns materiais estão acessíveis às crianças na sua língua materna).			5.1 Existem muitos livros, imagens e materiais acessíveis que mostram pessoas de diferentes raças, culturas, idades, capacidades e género desempenhando papéis não estereotipados (ex. homens e mulheres desempenhando diferentes tipos de trabalho convencionais e não convencionais).				7.1 A inclusão da diversidade faz parte das rotinas e actividades de jogo diárias (ex. alimentos característicos de certos grupos étnicos regularmente fazem parte das refeições; música e canções de diferentes culturas são habitualmente incluídas nos momentos musicais).
1.2 Os materiais presentes confirmam os estereótipos sobre raças, culturas, idades, capacidades e género.			3.2 Os materiais evidenciam diversidade (racial, cultural, etária, capacidades, género) de uma forma positiva.			5.2 Existem materiais para uso em jogo sócio dramático que representam diferentes culturas (ex. bonecas de diferentes raças, vestuário étnico, utensílios de cozinha e de alimentação de grupos culturais variados).			7.2 São desenvolvidas actividades que promovem a compreensão e aceitação da diversidade (ex. os pais são encorajados a partilhar os seus costumes familiares com as crianças; várias culturas são representadas em celebrações festivas).	
1.3 Os adultos demonstram ter preconceitos relativamente a outras pessoas (ex. pessoas pertencentes a raça ou grupo cultural diferente, pessoas com deficiências).			3.3 Os adultos intervêm apropriadamente para contrapor atitudes preconceituosas evidenciadas por outras crianças ou adultos (ex. discute semelhanças e diferenças, estabelece regras para um tratamento justo dos outros) ou não se verificam atitudes preconceituosas.							

#### Notas para clarificação

\* Na avaliação da diversidade nos materiais importa considerar todas as áreas e materiais utilizados pelas crianças, incluindo imagens e fotografias expostas, livros, puzzles, jogos, bonecas, pequenos bonecos de construção (tipo play mobil ou legos), fantoches, vídeos, jogos de computador.

#### Questões

(3.1) Por favor, dê exemplos do tipo de música que utiliza com as crianças.

(3.3) O que é que faz ou costuma fazer se uma criança ou um adulto evidencia uma atitude preconceituosa?

(7.2) São realizadas algumas actividades que ajudem a criança a compreender a diversidade de pessoas que vivem na sua terra, país ou mundo? Por favor, dê alguns exemplos.

34

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ACTIVIDADES

### 25. Natureza/ciências \*

→ não foi observado

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não estão acessíveis materiais, jogos ou actividades de exploração científica e da natureza.		3.1 Existem alguns materiais, jogos ou actividades desenvolvimentalmente apropriados † para exploração da natureza / ciências. 3.2 Os materiais estão acessíveis todos os dias. 3.3 As crianças são encorajadas a trazer objectos da natureza para o JI e a realizar colecções (ex. trazer folhas caídas das árvores; trazer um pequeno animal).		5.1 Estão acessíveis 3 categorias de jogos, materiais e actividades desenvolvimentalmente adequadas para exploração de natureza / ciências. 5.2 Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia. 5.3 Os materiais estão bem organizados e em boas condições (ex. as colecções estão arrumadas em recipientes próprios; as gaiolas dos animais estão limpas). 5.4 Todos os acontecimentos diários são aproveitados para estimular a aprendizagem sobre natureza / ciências (ex. conversar sobre o tempo; observar insectos ou pássaros; discutir as modificações das estações do ano; fazer bolhas de ar na água ou de sabão; lançar papagaios; observar a neve e o gelo).		6.1 Actividades para exploração da natureza / ciências que requerem um maior envolvimento do adulto realizam-se pelo menos uma vez em cada duas semanas (ex. cozinhar, experiências simples como a flutuação, passeios para observações no campo). 6.2 Livros, imagens e materiais áudio e visuais são utilizados para acrescentar informações e alargar as experiências concretas das crianças.

#### Notas para clarificação

\* Natureza / Ciências inclui categorias de objectos como colecção de objectos naturais (ex. pedras, insectos, semente...), seres vivos para cuidar e observar (ex. plantas, jardins, pequenos animais ou mascotes), livros, jogos e brinquedos sobre ciência e natureza (ex. cartões com sequências da natureza...) e actividades como cozinhar ou experiências simples (magnetismo, lúps e espelhos, flutuação...)

† Materiais de exploração livre da natureza / ciências são usualmente desenvolvimentalmente apropriados a uma vasta gama de idades e capacidades. Materiais que requerem competências que estão além das que a criança dispõe ou que não desafiam a criança suficientemente não são desenvolvimentalmente apropriados. Por exemplo, as crianças preencherem a linha vermelha de um termómetro, de forma a marcar quente ou frio, pode ser apropriado para crianças pré-escolares mas não para crianças de 2 ou até de 3 anos.

Questões  
(3.3) As crianças trazem para a sala coisas que podem ser exploradas e partilhadas com os outros sobre ciências / natureza?  
(7.1) Por favor dê alguns exemplos de actividades de exploração da natureza / ciências que costuma realizar com as crianças, para além do que eu posso observar.  
(7.2) Costuma utilizar livros ou materiais áudio visuais sobre ciências / natureza com as crianças? Por favor, descreva.

31

## ACTIVIDADES

### 26. Matemática/número \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não existem materiais para exploração da matemática / número 1.2 A matemática / número são ensinados sobretudo através de contagens repetidas ou fichas de trabalho.		3.1 Estão acessíveis alguns materiais desenvolvimentalmente adequados † para exploração da matemática / número. 3.2 Os materiais estão acessíveis todos os dias.		5.1 Estão acessíveis vários tipos de materiais desenvolvimentalmente apropriados (ex. materiais para contagens, medidas, aprendizagem das formas e tamanhos). 5.2 Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia. 5.3 Os materiais estão bem organizados e em boas condições (organizados por tipo, todas as peças necessárias para os jogos estão arrumadas em conjunto). 5.4 Diariamente realizam-se actividades que promovem a aprendizagem da matemática / número (ex. pôr a mesa, contar os degraus que se sobem, utilizar temporizadores ou relógios para marcar os tempos em que cada um realiza uma actividade ou utiliza um material).		6.1 Actividades para exploração e aprendizagem de matemática / número que requerem um maior envolvimento do adulto realizam-se pelo menos uma vez em cada duas semanas (ex. elaborar um quadro para comparar a altura das crianças, contar e registar o número de aves que observaram no galinheiro). 6.2 Os materiais são mudados para se manter o interesse (ex. diferentes objectos para medir).

#### Notas para clarificação

\* Materiais para exploração matemática e conceito de número ajudam as crianças a realizar contagens, fazer medidas, comparar quantidades, reconhecer formas e familiarizar-se com a escrita dos números. Exemplo de materiais para exploração da matemática e do número são pequenos objectos para contar, balanças, régua, puzzles de números, números magnéticos, jogos de número como dominós ou lotos, formas geométricas...

Questões  
(7.1) Por favor dê alguns exemplos de actividades de exploração matemática que costuma realizar com as crianças, para além do que eu posso observar.  
(7.2) Costuma variar os materiais de exploração matemática / número com as crianças? Como é que costuma fazer?

† Materiais para exploração da matemática / número desenvolvimentalmente adequados permitem às crianças a exploração activa de objectos, descobrindo quantidades, tamanhos, formas e desenvolvendo conceitos que necessitam para realizar tarefas mais abstractas na escola, como adição, subtracção e resolução de problemas de matemática com lápis e papel. A adequabilidade de um material ou actividade baseia-se nas capacidades e interesses das crianças. Uma ficha de matemática oferecida a crianças pré-escolares, que dispõem também de vários materiais concretos para manipular, pode ser desenvolvimentalmente adequada para estas crianças, mas não para crianças de 2 ou 3 anos de idade.

32

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ACTIVIDADES

### 23. Areia/água\*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não existem jogos de areia ou água †, no interior ou no exterior.		3.1 Existem algumas possibilidades de jogo de areia ou água † no interior ou exterior.		5.1 Estão disponíveis jogos de areia e água (no exterior ou interior).		7.1 Estão disponíveis jogos com areia e água, no interior e no exterior (desde que o tempo o permita).
1.2 Não existem brinquedos para utilizar nas actividades com areia ou água.		3.2 Estão acessíveis alguns brinquedos para areia.		5.2 Existe uma variedade de brinquedos acessíveis para o jogo (ex. recipientes, colheres, funis, formas, pequenas figuras de pessoas ou animais, tractores, pás, panelas e bules, regadores).		7.2 Realizam-se diferentes actividades com areia e água (ex. bolas de sabão, o material do tanque de areia é mudado, por exemplo, por arroz).
				5.3 O jogo com areia ou água está disponível às crianças pelo menos durante 1 hora diária.		

#### Notas para clarificação

\* Materiais que podem ser facilmente vertidos, como arroz, feijões, sementes ou milho podem substituir a areia. Areia ou seu substituto devem existir em suficiente quantidade de forma às crianças poderem cavar, encher recipientes e verter.

† Jogos de areia e água requerem que o adulto providencie materiais para esse jogo. Permitir que as crianças brinquem em poças de água ou escavem a terra do pátio não preenche os requisitos deste item.

#### Questões

- (3.1) Costuma proporcionar jogo de água ou areia às crianças? Como costuma fazer? Com que frequência? Onde se situa?  
 (3.2) Existem brinquedos para as crianças utilizarem no jogo de água ou areia? Por favor descreva.  
 (7.2) Costuma introduzir modificações no jogo de água ou areia das crianças? O que faz?

‡ Cada sala não tem de ter o seu próprio tanque de areia ou água. Mas, deve existir a possibilidade de as crianças utilizarem regularmente um tanque de areia ou água se este for partilhado com outra sala.

29

## ACTIVIDADES

### 24. Jogo dramático\*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não estão acessíveis materiais, vestuário ou equipamentos para jogo dramático.		3.1 Estão acessíveis alguns materiais e mobiliário que permitem à criança desempenhar papéis familiares (roupas, materiais da casinha, bonecas).		5.1 Estão acessíveis muitos materiais para jogo dramático, incluindo vestuário †.		7.1 Os materiais mudam sugerindo temas e explorações variados (ex. cenários de trabalho, fantasia, lazer).
		3.2 Estes materiais estão acessíveis pelo menos durante 1 hora diária.		5.2 Os materiais estão acessíveis durante grande parte do dia.		7.2 Os cenários ilustram a diversidade (várias culturas, equipamentos utilizados por pessoas com incapacidades)
		3.3 Os materiais para jogo dramático estão arrumados separadamente.		5.3 Cenários propícios à exploração de pelo menos 2 temas diferentes estão acessíveis todos os dias (ex. casa e trabalho).		7.3 Verifica-se jogo dramático activo no exterior ‡.
				5.4 A área de jogo dramático está claramente definida, com espaço para brincar e arrumar os materiais de forma organizada.		7.4 Desenhos, histórias e passeios são utilizados para enriquecer o jogo dramático.

#### Notas para clarificação

\* O jogo dramático é o jogo de faz de conta. Este tipo de jogo acontece quando a criança desempenha ela própria certos papéis ou personagens ou quando manipula pequenos bonecos numa casinha de bonecas. O jogo dramático é estimulado por cenários que sugerem uma variedade de temas como a vida da casa (ex. bonecas, mobiliários adequados ao tamanho da criança, roupa, utensílios de cozinha), diferentes tipos de trabalho (ex. escritório, construção, quinta, loja, combates com armas, transportes), fantasia (ex., dinossauros, animais personagens de histórias) e lazer (ex. acampar, desportos).

† O vestuário deve incluir mais do que os sapatos de salto alto, vestidos, carteiras e chapéus de senhora que frequentemente existem na área da casinha. Vestuário utilizado por homens e mulheres no trabalho como capacetes, bonés, chapéus de cowboy, sapatos de comida, gravatas, coletes, etc. devem estar presentes.

#### Questões

- (7.1) Existem outros cenários para jogo dramático que as crianças podem explorar? Por favor descreva-os.  
 (7.3) As crianças podem desenvolver jogo dramático em espaços amplos como no exterior ou em salas grandes?  
 (7.4) Costuma fazer algo no sentido de expandir o jogo dramático da criança?

‡ O objectivo deste indicador é saber se as crianças podem usufruir de um espaço suficientemente amplo que permita jogo dramático activo e barulhento, sem perturbar outras actividades. Um amplo espaço no interior como um ginásio ou sala multi-usos pode substituir o espaço exterior. Estruturas como pequenas casas, carros ou barcos e outras que permitam erguer tendas, cozinhar, trabalhar, transportar ou ainda vestuário devem estar disponíveis às crianças.

30

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ACTIVIDADES

### 21. Música/movimento

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 As crianças não usufruem de experiências de música / movimento.</p> <p>1.2 Existe um permanente fundo musical durante a maior parte do dia, demasiado alto e que interfere com o desenvolvimento das actividades (ex. o fundo musical constante dificulta uma conversa num tom de voz normal).</p>		<p>3.1 Alguns materiais musicais estão acessíveis às crianças (ex. instrumentos simples; brinquedos musicais; cassetes e gravador de cassetes).</p> <p>3.2 Os adultos realizam pelo menos uma actividade musical durante o dia (cantam canções com as crianças; na hora da sesta ouve-se música suave).</p> <p>3.3 Os adultos realizam pelo menos uma actividade de música / movimento semanalmente (ex. marcha ou movimentação ao som de música; realização de movimentos que acompanham as cantigas ou rimas; com lenços as crianças são estimuladas a dançar ao som da música).</p>		<p>5.1 Muitos materiais musicais estão acessíveis às crianças (ex. área de música com instrumentos, gravador de cassetes e cenários de dança, são feitas adaptações para as crianças com incapacidades).</p> <p>5.2 Vários tipos de música são utilizados com as crianças (ex. clássica, popular, música característica de diferentes culturas; algumas canções são cantadas em diferentes línguas).</p>		<p>7.1 Diariamente, a criança pode escolher livremente actividades musicais e, também diariamente realizam-se actividades musicais em grupo.</p> <p>7.2 Actividades musicais que alargam a compreensão musical da criança são oferecidas 3 a 4 vezes por ano (ex. alguém é convidado para vir tocar um instrumento; as crianças constroem instrumentos musicais; os adultos organizam actividades que permitem à criança escutar diferentes tons).</p> <p>7.3 As actividades musicais estimulam a criatividade (ex. é pedido às crianças para inventarem novas palavras para as canções; a expressão individual através da dança é encorajada).</p>

#### Questões

Como costuma trabalhar a música com as crianças?

- (3.2) Com que frequência realiza actividades musicais com as crianças?  
 (3.3) As crianças costumam dançar ou movimentar-se ao som de música?  
 (5.2) Que tipo de música costuma utilizar com as crianças?  
 (7.2) Alguma vez organiza actividades musicais especiais?  
 (7.3) As crianças têm oportunidade de explorar as actividades musicais à sua própria maneira?

27

## ACTIVIDADES

### 22. Blocos \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
<p>1.1 Poucos blocos estão acessíveis para o jogo da criança.</p>		<p>3.1 Estão acessíveis suficientes blocos e acessórios † para que pelo menos duas crianças possam construir estruturas independentes ao mesmo tempo.</p> <p>3.2 Existe algum espaço claramente dedicado às construções com blocos.</p> <p>3.3 Os blocos e acessórios estão acessíveis diariamente.</p>		<p>5.1 Estão acessíveis suficientes blocos e acessórios para que pelo menos três ou mais crianças possam construir estruturas independentes ao mesmo tempo.</p> <p>5.2 Os blocos e acessórios estão organizados de acordo com as suas características ou tipo.</p> <p>5.3 Existe um espaço com superfície de trabalho adequada para as construções de blocos, fora de zonas de muito movimento e com espaço para arrumar (ex. superfície lisa, não rugosa ou escorregadia).</p> <p>5.4 O espaço para actividades com blocos está acessível durante uma parte substancial do dia.</p>		<p>7.1 Pelo menos dois tipos de blocos e acessórios variados estão acessíveis diariamente (ex. grandes e pequenos; artesanais e comerciais).</p> <p>7.2 Os blocos e acessórios são arrumados em prateleiras abertas e identificadas com rótulos (ex. rótulos com figuras ou um exemplo do material).</p> <p>7.3 É possível realizar-se algum jogo com blocos no exterior.</p>

#### Notas para clarificação

\* Blocos são materiais adequados para construção de estruturas de vários tamanhos. Os blocos podem ser unidades de plástico ou de madeira, com formas rectangulares, quadradas, triangulares e cilíndricas; blocos grandes de encaixe (de madeira, plástico ou cartão); blocos artesanais (caixas plásticas, caixas de sapatos,...). Note-se que pequenos blocos (tipo lego) são considerados na motricidade fina (item 19).

† Acessórios podem enriquecer o jogo com blocos. Exemplos de acessórios são: miniaturas de pessoas, animais, veículos, sinais de trânsito.

#### Questões

- (3.3) Com que frequência está disponível o jogo de blocos? Durante quanto tempo?  
 (7.3) As crianças podem brincar com blocos no exterior?

28

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ACTIVIDADES

### 19. Motricidade fina \*

Inadequado 1	2	Minimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Muito poucos materiais desenvolvimentalmente apropriados para motricidade fina acessíveis para uso diário.		3.1 Alguns materiais desenvolvimentalmente apropriados para motricidade fina de cada tipo estão acessíveis.		5.1 Muitos materiais desenvolvimentalmente apropriados para motricidade fina de cada tipo estão acessíveis durante uma substancial parte do dia.		7.1 Os materiais são rotativamente mudados para manter o interesse (ex. materiais que já não interessam à criança são guardados, introduzindo-se materiais diferentes).
1.2 Materiais para motricidade fina geralmente em mau estado de conservação ou incompletos. (ex. faltam peças aos puzzles, há poucos pregos para o quadro de pregos).		3.2 Os materiais estão, na sua maior parte, em bom estado de conservação e completos.		5.2 Os materiais estão bem organizados (ex. pregos e quadros para pregos guardados juntos, conjuntos de brinquedos de construção guardados separadamente).		7.2 Os contentores e estantes de arrumação acessíveis à criança têm rótulos/legendas para encorajar a auto-ajuda (ex. gravuras ou formas usadas como rótulos nos contentores e estantes; rótulos com as palavras escritas são adicionados para as crianças mais velhas).
				5.3 Materiais de diferentes níveis de dificuldade acessíveis (ex. puzzles regulares e mais complexos para crianças com diferentes skills de motricidade fina).		

#### Notas para clarificação

\* Há diferentes tipos de materiais para motricidade fina, incluindo pequenos brinquedos para construção, tais como blocos de encaixe, logaritmos de Lincoln; materiais para arte, como por exemplo lápis de cor, cera, etc., e tesouras; manipulativos como contos de tamanhos diferentes para enfiamentos, pregos e quadros de pregos, cartões para cozer, e puzzles.

#### Questões

- (5.1) Quando é que os materiais manipulativos e outros de motricidade fina estão acessíveis para as crianças usarem?
- (7.1) Usa algum outro tipo de materiais para promoção da motricidade fina com as crianças? Como é que o faz?

25

## ACTIVIDADES

### 20. Arte \*

Inadequado 1	2	Minimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 As actividades de arte estão raramente disponíveis para as crianças.		3.1 Alguns materiais de arte acessíveis durante pelo menos 1 hora diária. †		5.1 Muitos e variados materiais para arte acessíveis durante uma substancial parte do dia.		7.1 Materiais de arte tridimensionais são incluídos na dinâmica do grupo pelo menos uma vez por mês (ex. barro, plastilina, cola de madeira, carpintaria).
1.2 Não há expressão individual † nas actividades de arte (ex. colorir fichas; projectos dirigidos pelo educador em que é pedido às crianças que copiem um exemplo).		3.2 É permitida alguma expressão individual com os materiais de arte (ex. as crianças são autorizadas a decorar como quiserem formas pré-recortadas; adicionalmente aos projectos dirigidos pelo educador, é permitido algum trabalho individualizado).		5.2 Bastante expressão individual no uso dos materiais de arte (ex. projectos em que é pedido às crianças que copiem um exemplo raramente são usados; os produtos das crianças são variados e individuais).		7.2 Algumas actividades de arte estão relacionadas com outras experiências a decorrer na sala de actividades (ex. pinturas em cores tonais quando se está a aprender sobre as estações do ano; as crianças são convidadas a fazer desenho a seguir a um passeio ao campo).
						7.3 São criadas condições para que as crianças de 4 anos e mais velhas possam estender a actividade de arte ao longo de vários dias (ex. projecto guardado de modo que o trabalho possa continuar, posteriormente; trabalho de projecto a desenvolver em passos sucessivos, é encorajado). <b>NA permitido.</b>

#### Notas para clarificação

\* Exemplos de materiais de arte: materiais de desenho como papel, lápis de vários tipos e tamanhos, canetas de feltro não tóxicas, lápis de carvão, tintas e pincéis de várias dimensões e materiais, materiais tridimensionais como plastilina, barro, cola de madeira, ou carpintaria; materiais de colagem; instrumentos como tesouras seguras, agramadores, furadores, doseadores de fita cola.

† "Expressão individual" significa que cada criança pode escolher o assunto/tema e /ou o meio de arte, e levar a cabo o trabalho ao seu próprio modo. Um número de pinturas, cada uma das quais é diferente porque não foi pedido às crianças que imitassem um modelo ou aderissem a um tema para pintar, é considerado "expressão individual".

‡ Em grupos de crianças com idade inferior a 3 anos ou com alguns atrasos desenvolvimentais, o pessoal pode disponibilizar materiais diariamente, com supervisão muito próxima, enquanto houver interesse. Podem ser necessárias algumas adaptações para tornar os materiais de arte acessíveis e passíveis de serem usados por crianças com deficiências.

#### Questões:

- (7.1) Materiais de arte tridimensionais como barro ou madeira para colar, são alguma vez usados? Se sim, quantos?
- (7.2) Como escolhe que actividades de arte oferecer às crianças?
- (7.3) Oferece Actividades de arte em que as crianças possam trabalhar ao longo de vários dias? Por favor, descreva alguns exemplos.

26

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## LINGUAGEM/RACIOCÍNIO

### 17. Usando a linguagem para desenvolver raciocínio

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
<p>1.1 Os adultos não conversam com as crianças sobre relações lógicas (ex. ignoram as questões das crianças e a sua curiosidade sobre porque é que as coisas acontecem, não chamam a atenção para a sequência dos eventos diários, diferenças e semelhanças em número, tamanho, forma; relações causa efeito).</p> <p>1.2 Os conceitos * são introduzidos inapropriadamente (ex. os conceitos são demasiado difíceis para a idade e capacidades das crianças; métodos educativos inapropriados tais como utilizar fichas de trabalho sem qualquer experiência concreta; o adulto dá as respostas sem que tenha ajudado a criança a descobri-las por si próprio).</p>		<p>3.1 Por vezes os adultos conversam com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos (ex. explica que vão para o recreio a seguir ao lanche, salienta as diferenças dos tamanhos dos blocos que a criança utiliza).</p> <p>3.2 Alguns conceitos são introduzidos apropriadamente, considerando a idade e capacidades das crianças, associando as palavras à experiência concreta (ex. o adulto orienta as crianças com questões e palavras para identificar blocos grandes e pequenos ou para descobrir a causa do gelo derreter).</p>		<p>5.1 Os adultos conversam com as crianças enquanto estas brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex. sequências de cartões, jogos em que se procuram as diferenças, que diferenciam tamanhos e formas, jogos de números e matemática, de classificação).</p> <p>5.2 As crianças são encorajadas a falar ou a explicar o seu raciocínio enquanto resolvem os problemas (ex. porque é que agruparam os objectos em diferentes conjuntos, de que forma duas figuras são iguais ou diferentes).</p>		<p>6.1 Os adultos encorajam a criança a raciocinar ao longo do dia, utilizando os acontecimentos e experiências diárias como base para o desenvolvimento de conceitos (ex. as crianças aprendem sequências conversando sobre as suas experiências e rotinas diárias ou quando relembram a sequência da feitura de um bolo).</p> <p>6.2 Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas (ex. conversar com a criança sobre a forma de <i>equilibrar</i> um bloco no cimo da sua torre; ajudar as crianças a descobrir quantas colheres são necessárias por na mesa).</p>

#### Notas para clarificação

\* Os conceitos incluem igual / diferente, semelhanças, classificação, sequências, correspondência um a um, relações espaciais, relação causa-efeito.

23

## LINGUAGEM/RACIOCÍNIO

### 18. Uso informal da linguagem \*

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
<p>1.1 O pessoal fala com as crianças essencialmente para controlar o seu comportamento e executar as rotinas.</p> <p>1.2 O pessoal raramente responde ao que a criança comunica.</p> <p>1.3 As comunicações das crianças são desencorajadas durante a maior parte do dia.</p>		<p>3.1 Alguma conversação entre o pessoal e a criança † (ex. o pessoal faz perguntas "sim/não" ou questões de resposta curta; dá respostas curtas às questões das crianças).</p> <p>3.2 As crianças são autorizadas a falar durante a maior parte do dia.</p>		<p>5.1 Muitas conversas entre o pessoal e as crianças durante o jogo livre e rotinas.</p> <p>5.2 A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para trocar informação com as crianças e para interação social.</p> <p>5.3 O pessoal acrescenta informação para expandir ‡ ideias apresentadas por crianças. **</p> <p>5.4 O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças, incluindo as que têm deficiência (ex. recorda às crianças que se ocupam mutuamente; ensina todas as crianças a gestualizar se uma das crianças do grupo usa linguagem gestual).</p>		<p>6.1 O pessoal tem conversas individuais com a maioria das crianças. **</p> <p>6.2 São colocadas às crianças questões para as encorajar a dar respostas mais longas e mais complexas. ** (ex. a crianças mais novas, são colocadas questões "o quê" ou "quando"; a uma criança mais velha, é perguntado "porque" ou "como").</p>

#### Notas para clarificação

\* Quando vários adultos estão a trabalhar com as crianças, para classificar este item, baseie-se no impacto geral da comunicação do pessoal com as crianças. O que está em causa neste item é a resposta dada à necessidade de estimulação da linguagem da criança.

† Para creditar "conversação" deverá haver alguma escuta e conversa/resposta mútuas, tanto da parte do pessoal, como da criança. Isto será diferente no caso da comunicação unidireccional como quando são dadas ordens ou orientações. Para as crianças com menos capacidades verbais, a resposta pode não vir em palavras mas em gesto – natural ou codificado – ou através de dispositivos de comunicação.

‡ Expandir significa que o pessoal responde verbalmente para acrescentar informação àquilo que a criança diz. Por exemplo, uma criança diz "Olha este camião", e o educador responde "É um atrelado vermelho. Vê, tem um espaço para transportar coisas".

\*\* Para pontuar estes indicadores, várias situações devem ser observadas

24

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## LINGUAGEM/RACIOCÍNIO

15. Livros e imagens		Minimo	Bom	Excelente
Inadequado	2	3	5	7
1				
1.1 Muito poucos livros acessíveis.		3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (ex. durante o jogo livre, as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos).	5.1 Uma vasta selecção de livros † está acessível durante uma substancial parte do dia.	7.1 Os livros e materiais de linguagem são mudados rotativamente para manter o interesse.
1.2 O pessoal raramente lê livros às crianças (ex. não há um tempo de história diário, pouca leitura individual às crianças).		3.2 Há pelo menos um tempo diário de actividade de linguagem receptiva iniciado pelo pessoal (ex. ler livros às crianças, * contar histórias, usar quadro de flanela para contar histórias).	5.2 Alguns materiais para linguagem adicionais ‡ são usados diariamente. 5.3 Livros organizados num centro de leitura. 5.4 Livros, materiais de linguagem e actividades são apropriados ** para crianças em grupo. 5.5 O pessoal lê livros às crianças informalmente (ex. durante o jogo livre, na sesta, como extensão de uma actividade).	7.2 Alguns livros relacionados com actividades ou temas tratados na sala (ex. livros requisitados na biblioteca sobre estações do ano).

### Notas para clarificação

\* A leitura pode ser feita em pequenos grupos ou em grupos maiores, dependendo da capacidade da criança para escutar a história.

† Uma vasta selecção de livros que inclui: variedade de tópicos; fantasia e informação factual; histórias acerca de pessoas, animais e ciência; livros que reflectem diferentes culturas e capacidades.

‡ Exemplos de materiais de linguagem adicionais são posters e gravuras, histórias para contar em quadro de flanela, jogos de cartas com gravuras, e histórias e canções gravadas.

\*\* Exemplos de materiais e actividades apropriados incluem ler livros mais simples com as crianças mais novas; material impresso de grandes dimensões para crianças com dificuldade de visão; livros na língua materna das crianças do grupo; jogos de rima para crianças mais velhas.

### Questões

- (7.1) Há outros livros que use com as crianças? Como gere isso?  
(7.2) Como os escolhe?

21

## LINGUAGEM/RACIOCÍNIO

16. Encorajando as crianças a comunicar *		Minimo	Bom	Excelente
Inadequado	2	3	5	7
1				
1.1 Não há actividades usadas pelos elementos do pessoal para encorajar as crianças a comunicar (ex. não falam sobre os desenhos, não contam histórias, não promovem a partilha de ideias durante o tempo de círculo, não há jogos de dedos, nem se cantam canções).		3.1 O pessoal usa algumas actividades com as crianças para as encorajar a comunicar. 3.2 Alguns materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar 3.3 As actividades de comunicação são geralmente apropriadas para as crianças no grupo.	5.1 As actividades de comunicação acontecem tanto durante o jogo livre, como durante os tempos de grupo (ex. criança dita história sobre uma pintura sua, pequeno grupo discute saída à loja). 5.2 Materiais que encorajam as crianças a comunicar estão acessíveis numa variedade de centros de interesse (ex. pequenas figuras e animais na área de blocos, bonecas e peças de quadro de flanela na área dos livros; brinquedos para jogo dramático no exterior ou interior).	7.1 O pessoal equilibra actividades de escuta e conversa apropriadamente à idade e capacidades das crianças durante as actividades de comunicação (ex. dá tempo para as crianças responderem; verbalizam para uma criança com <i>skills</i> de comunicação limitados). 7.2 O pessoal liga a comunicação falada da criança com linguagem escrita (ex. escreve o que as crianças ditam e lêem-lhes de volta o que escreveram; ajudam-nas a escrever notas para os pais).

### Notas para clarificação

\* Crianças de diferentes idades e capacidades ou que têm como língua materna, uma língua diferente da língua materna da maioria das pessoas no grupo, requerem diferentes métodos para encorajar a comunicação. Actividades ajustadas devem ser incluídas para as crianças que falam uma língua materna diferente, ou para aquelas que requerem métodos de comunicação alternativos, tais como linguagem gestual ou dispositivos aumentativos da comunicação.

† Materiais para encorajar a linguagem expressiva, incluem telefones de brincar, fantoches, histórias para quadro de flanela, bonecos e outros objectos para jogo dramático, pequenas figuras e animais; tabelas de comunicação e outros dispositivos de apoio para crianças com deficiência.

### Questão:

- (7.2) Faz alguma coisa para ajudar as crianças a ver que aquilo que dizem pode ser escrito e lido por outras pessoas? Por favor, dê exemplos.

22

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 13. Práticas de saúde

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 O pessoal usualmente não age de modo a impedir a disseminação dos germes * (ex.: sinais de contaminação animal em áreas de jogo exteriores ou interiores; os narizes não estão assoados; lenços e fraldas sujos não são eliminados de modo limpo; a preparação da comida e a mudança de fraldas e idas à sanita fazem-se a curta distância).		3.1 As mãos são adequadamente lavadas † pelo pessoal e pelas crianças depois de assoarem narizes, pegarem em animais, ou quando as sujam de qualquer outro modo.		5.1 As crianças são vestidas adequadamente para as condições climáticas tanto no exterior como no interior (ex.: roupas molhadas são mudadas em dias frios; usam-se roupas quentes em tempo frio).		7.1 As crianças são ensinadas a adoptar práticas de saúde de modo independente (ex.: são-lhes ensinadas técnicas para lavar bem as mãos; a vestir o próprio casaco ou bata; são lembradas para puxarem o autoclismo; são usados livros, imagens e jogos relacionados com a saúde).
1.2 É permitido fumar em áreas onde se cuida das crianças, tanto exteriores como interiores.		3.2 O pessoal usualmente age para travar a disseminação dos germes.		5.2 Os elementos do pessoal são bons modelos de práticas saudáveis (ex.: quando à frente das crianças, comem apenas comida saudável, as sanitas são verificadas e os autoclismos descarregados nos quartos de banho das crianças).		7.2 Escovas de dentes individuais devidamente rotuladas e guardadas; são usadas pelo menos uma vez por dia em programas de dia inteiro ‡ (ex.: as escovas de dentes são guardadas de modo que não possam tocar-se, e as escovas podem usar-se com secador). <b>NA permitido.</b>
		3.3 Não se fuma nas áreas em que se cuida das crianças.		5.3 É tido cuidado com a aparência das crianças (ex.: caras lavadas, roupas sujas mudadas, usam-se aventais ou batas para jogo/actividades que impliquem as crianças sujarem-se).		
		3.4 São adoptados procedimentos para minimizar a disseminação de doenças contagiosas (ex.: assegurando que as crianças têm as vacinas em dia; exclusão de crianças com doenças contagiosas; testes tuberculina para o pessoal pelo menos de 2 em 2 anos).				

#### Notas para clarificação

\* Áreas onde houve derramamento de sangue ou outros fluidos corporais, devem ser limpas e desinfectadas. Devem ser usadas luvas quando se mexe em sangue.

† Lavar de mãos adequado significa que as mãos são lavadas profundamente com sabão e água corrente, e secas com uma toalha que não é partilhada, ou as mãos são secas com jacto de ar de um secador. Uma vez que o lavar de mãos às refeições e após usar a sanita é tratado em outros itens, pontue 3.1 baseado em todas as outras situações de lavar de mãos requeridas. Credite para 3.1 apenas se observar que as mãos são lavadas 75% das vezes necessárias. Podem ser usados toalhetes antissépticos quando necessário, como quando se assoam narizes no recreio.

‡ Pontue NA para programas abertos 6 horas ou menos por dia.

#### Questões

(3.4) Como se assegura de que as crianças têm as necessárias vacinas? Tem regras para excluir crianças com doenças contagiosas? Por favor, descreva. É requerido ao pessoal que faça testes de tuberculina? Quão frequentemente?

(7.2) As crianças escovam os dentes? Como é isto gerido? (Peça para ver as escovas de dentes)

19

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 14. Práticas de segurança

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Existem alguns factores no interior que podem resultar em sérias lesões. *		3.1 Não há grandes factores que afectem a segurança no interior ou no exterior.		5.1 O pessoal antecipa e age para prevenir problemas de segurança (ex. remover brinquedos de cima de equipamento para trepar, áreas perigosas são fechadas para manter as crianças afastadas).		7.1 As áreas de jogo estão dispostas para evitar problemas de segurança (ex. as crianças mais novas brincam num recreio separado, ou num momento separado; o equipamento para exterior tem tamanho e nível de desafio apropriados).
1.2 Existem vários factores no exterior que podem resultar em sérias lesões. †		3.2 Adequada supervisão para proteger a segurança da criança no interior e no exterior.		5.2 O pessoal explica razões para as regras de segurança das crianças.		7.2 As crianças geralmente cumprem as regras de segurança (ex. não pode haver muitas crianças em simultâneo nos escorregas e baloiços, não se empoleirar em estantes de livros).
1.3 Supervisão inadequada para proteger a segurança das crianças no interior e no exterior (ex.: pouco pessoal, pessoal ocupado com outras tarefas, não há supervisão junto de áreas de potencial perigo; não há procedimentos de verificação do número de crianças quando se sai ou se regressa ao JI).		3.3 Produtos para primeiros socorros (lidar com emergências) estão disponíveis (ex. telefone, números de emergência, substitutos para o pessoal, estajo de primeiros socorros, meio de transporte, procedimentos de emergência escritos).				

#### Notas para clarificação

A lista dos maiores perigos que se segue não está completa. Assegure-se de que anota todos os problemas de não segurança na folha de pontuação.

\* Alguns problemas de segurança no interior:

- Tomadas sem protecção;
- Objectos pesados ou peças de mobília em cima de móveis que as crianças podem puxar;
- Fios eléctricos soltos;
- Medicamentos, material de limpeza e outras substâncias com o rótulo "fora do alcance das crianças" abertos;
- "Asas" das painéis no fogão acessíveis às crianças;
- Botões do fogão acessíveis;
- Fogão aceso ou lareira acesa;
- Água muito quente;
- Tapetes ou passadeiras escorregadias;
- Poços abertos;
- Escadas sem protecção
- Áreas de jogo/brincadeira em frente de portas.

† Alguns problemas de segurança no exterior:

- Ferramentas acessíveis que não são para uso das crianças;
- Qualquer substância perigosa para elas sem estar fechada;
- Objectos aguçados ou cortantes perto delas;
- Escadas e caminhos sem segurança;
- Acesso fácil à rua;
- Traíña potencialmente perigosa está acessível.
- Equipamento de brincar muito alto, mal mantido.
- Equipamento de brincar representa ameaça de ENTRAPMENT, lesão resultante de portapés ou projecções.

#### Questão:

(5.2) Falta de segurança com as crianças? Que espécie de coisas discutem?

20

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 11. Sesta/reposo \*

*Não se aplica*

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
1.1 O horário para sesta/reposo é inadequado † para a maioria das crianças.		3.1 O horário para sesta/reposo é apropriado para a maioria das crianças. (ex.: a maioria das crianças dorme).		5.1 As crianças são ajudadas a relaxar (ex.: brinquedos para embalar, música suave).		7.1 O horário para sesta/reposo é flexível para ir ao encontro de necessidades individuais (ex.: uma criança cansada tem espaço para descansar durante o tempo de jogo).
1.2 Não há condições sanitárias para sesta/reposo (ex.: área agitada, lençóis sujos, diferentes crianças a usar a mesma cama).		3.2 Boas condições sanitárias para sesta/reposo (ex.: área sem demasiadas pessoas, camas limpas).		5.2 O espaço convida ao descanso (ex.: penumbra, silêncio, catres ou colchões colocados de modo a favorecer a privacidade).		7.2 Há condições previstas para as crianças que acordam mais cedo que a maioria, e para as crianças que não dormem a sesta (ex.: é permitido às crianças que acordam mais cedo ler livros ou brincar sossegadamente; são usados espaço e actividades separadas para as crianças que não dormem a sesta).
1.3 Há pouca supervisão, ou a supervisão é rude.		3.3 Suficiente supervisão ‡ provida no espaço ao longo da sesta/reposo.		5.3 Todos os colchões ou catres estão afastados pelo menos 3 pés, ou separados por uma barreira sólida.		
		3.4 Supervisão calma, não punitiva.				

#### Notas para clarificação

\* Pontue NA neste item para programas de 4 horas ou menos que não ofereçam a possibilidade de fazer uma sesta ou repouso. Em programas mais longos, a sesta/reposo deve basear-se na idade e necessidades individuais das crianças.

† Horário inadequado significa que a sesta/reposo é demasiado cedo ou demasiado tarde (ex.: as crianças estão cansadas muito antes da hora da sesta, ou não estão prontas para dormir), ou as crianças são deixadas a dormir ou obrigadas a permanecer nos catres ou colchões demasiado tempo (mais do que 2.30 horas), o que pode interferir com as rotinas da hora de dormir da família.

‡ Supervisão suficiente significa que está presente suficiente pessoal para proteger a segurança das crianças em caso de emergência e atender as crianças que acordam ou precisam de ajuda. Há sempre pelo menos um membro do pessoal alerta no compartimento onde decorre a sesta.

#### Questões

- (3.1) Pode descrever como é gerida a sesta/reposo?  
 (3.3) Como é gerida a supervisão neste tempo?  
 (3.4, 7.2) O que faz se as crianças estão cansadas antes da hora da sesta, têm dificuldade em acalmar, ou acordam cedo?  
 (5.3) A que distância relativa são colocados os colchões ou catres?

17

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 12. Utilização da sanita/mudança de fraldas

Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
1		3		5		7
1.1 As condições sanitárias da área não são mantidas (ex.: sanitas e lavatórios sujos; banca de muda de fraldas e bacias não higienizados após cada utilização, autoclismos raramente descarregados).		3.1 As condições sanitárias são mantidas.		5.1 As condições sanitárias são fáceis de serem mantidas (ex.: não são usados bacias **, há água quente corrente perto do local de muda de fraldas e sanitas; superfícies fáceis de limpar).		7.1 Sanitas e lavatórios adequados ao tamanho da criança ††.
1.2 A falta de condições básicas interfere com os cuidados a prestar às crianças * (ex.: não há papel higiénico ou sabão; a mesma toalha é usada por muitas crianças; não há água corrente na área).		3.2 São tomadas as medidas básicas para o cuidado das crianças.		5.2 Provisões convenientes e acessíveis a crianças em grupo (ex.: pequenos estrados/degraus junto dos lavatórios ou sanitas, se necessário; barras de apoio para as mãos da criança com deficiência física; área de sanita adjacente à sala de actividades).		7.2 Os skills de independência pessoal são promovidos quando as crianças estão prontas para isso.
1.3 O lavar das mãos † é frequentemente negligenciado pelos adultos ou crianças após uso da sanita/bacio/muda de fraldas.		3.3 O pessoal e as crianças lavam as mãos após os cuidados de higiene, na maioria das vezes.		5.3 Interação criança-adulto agradável.		
1.4 Supervisão das crianças inadequada ‡ ou desagradável.		3.4 O horário para os cuidados de higiene vai ao encontro das necessidades das crianças.				
		3.5 Há adequada supervisão para a idade e capacidades das crianças.				

#### Notas para clarificação

\* No caso de serem requeridos procedimentos especiais, como mudar as fraldas a uma criança mais velha, ou cateterização, devem ser feitos de um modo inócuo, que preserve a dignidade da criança.

† Assuma que o lavar de mãos visto durante a observação é típico do que acontece ao longo do dia. Baseie as suas pontuações para 1.3 e 3.3 no que vir. Credite se as mãos de adultos e crianças forem lavadas 75% das vezes necessárias. As mãos dos adultos devem ser lavadas mesmo quando são usadas luvas.

†† Sanitas e lavatórios adequados ao tamanho da criança são modelos consideravelmente mais pequenos ou baixos do que os modelos regulares, e podem ser usados confortavelmente pelas crianças sem modificações como assentos e degraus/estrados.

‡ Supervisão inadequada significa que o pessoal não monitoriza para proteger a segurança das crianças ou para assegurar que os procedimentos sanitários (por exemplo, lavar as mãos) são tidos.

\*\* Uma vez que os bacios são uma ameaça à saúde, o seu uso generalizado deve ser evitado. No caso raro de uma necessidade especial que requer o uso de um bacio, pode ser dada uma pontuação de 5 se o bacio é usado apenas pela criança com a necessidade especial e é desinfectado após cada utilização.

18

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 9. Acolhimento/despedia \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 O acolhimento das crianças é frequentemente negligenciado.		3.1 A maioria das crianças é acolhida carinhosamente (ex. o pessoal parece satisfeito por ver as crianças, sorri, usa um tom de voz afável).		5.1 Cada criança é acolhida individualmente (ex.: o pessoal diz "olá" e usa o nome da criança; uso da linguagem primária da criança, falada em casa, para dizer "olá").		7.1 Quando chegam, as crianças são ajudadas a envolverem-se nas actividades, se necessário.
1.2 A despedida não está bem organizada.		3.2 A despedida está bem organizada (as coisas das crianças estão prontas quando elas vão embora).		5.2 Despedida agradável (as crianças não são apressadas, há abraços e até <i>amanhã</i> para toda a gente).		7.2 As crianças estão activamente envolvidas até irem embora (ex.: não há longas esperas sem actividade; podem ir para um confortável local de espera, brincando).
1.3 Os pais não são autorizados a levar as crianças até à sala.		3.3 Os pais estão autorizados a levar as crianças até à sala.		5.3 Os pais são cumprimentados com carinho pelo pessoal †. <b>NA permitido</b>		7.3 O pessoal usa o acolhimento e a despedida como tempo de partilha de informação com os pais. † <b>NA permitido</b>

#### Notas para clarificação

\* No caso de apenas poucas crianças serem observadas a serem acolhidas ou na despedida, generalize com base nessa amostra.

† Se as crianças não são trazidas pelos seus pais ao JI, marque NA para 5.3 e 7.3, e pontue a comunicação entre pais e pessoal no item 38. Para 5.3 e 7.3, não é requerido que todos os pais sejam acolhidos carinhosamente ou recebam informação do pessoal, mas que, em geral, os pais sejam tratados deste modo

Questão (a colocar ao educador, para obter informação sobre este item)  
Pode descrever o que acontece em cada dia quando as crianças e os pais chegam ao JI e vão embora?

15

## ROTINAS DE CUIDADOS PESSOAIS

### 10. Refeições/pequenas refeições

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 O horário para refeições/lanche é inapropriado (ex. a criança é obrigada a esperar, ainda que tenha fome).		3.1 Horários apropriados para crianças.		5.1 A maior parte do pessoal senta-se com as crianças durante as refeições/lanches do grupo. ‡		7.1 As crianças ajudam durante as refeições (ex.: põem a mesa, servem-se a si próprias, levantam a mesa, limpam comida derramada durante a refeição).
1.2 A comida servida tem um valor nutricional inaceitável. *		3.2 Refeições/lanche equilibrados. *		5.2 Atmosfera social agradável.		7.2 Utensílios de acordo com o tamanho da criança são usados (pela criança) para facilitar a sua autonomia (ex. as crianças usam jarros, conchas e colheres de servir pequenos).
1.3 Boas condições sanitárias não são geralmente mantidas (ex.: a maior parte das crianças e/ou adultos não lavam as mãos antes de mexer nos alimentos; mesas não higienizadas; as áreas de preparação de tralhas e de preparação da comida não são separadas).		3.3 São usualmente mantidas boas condições sanitárias. †		5.3 As crianças são encorajadas a comer de modo independente (ex.: são providenciados utensílios para comer de tamanho adequado à criança; existe colher especial ou chávina para criança com deficiência).		7.3 As refeições são tempos de conversação (ex. o pessoal encoraja as crianças a falar acerca de eventos do dia e fala acerca de coisas nas quais as crianças estão interessadas; as crianças falam entre si).
1.4 Atmosfera social negativa (ex.: o pessoal ensina maneiras à mesa de modo rude; obriga a criança a comer; atmosfera caótica).		3.4 Atmosfera não punitiva durante as refeições/lanches.		5.4 São respeitadas restrições dietéticas das famílias (ex.: famílias muçulmanas não comem carne de porco). <b>NA permitido</b>		
1.5 Não há medidas/adaptações para atender crianças com alergias alimentares. <b>NA permitido</b> .		3.5 Os casos de alergias alimentares estão assinaladas e são feitas as devidas substituições de comidas e bebidas. <b>NA permitido</b>				
		3.6 Crianças com deficiência incluídas na mesa com os seus pares. <b>NA permitido</b>				

#### Notas para clarificação

\* Para determinar a adequação nutricional, a referência deverá ser o conjunto de normas para nutrição em programas de Educação de Infância portuguesas (v. Serviços de Saúde). Verifique a ementa semanal adicionalmente a observar a comida a ser servida. Uma situação ocasional de não cumprimento das orientações - por exemplo, bolo numa festa de anos em vez do lanche programado - não deve afectar a pontuação. Se não houver ementa disponível, peça à educadora que descreva as refeições/lanches servidos durante a passada semana.

† Se as condições sanitárias são geralmente mantidas e se lavar as mãos e outros processos de higiene fazem claramente parte do programa, pode ser dado crédito no ponto 3.3, ainda que haja uma falha ocasional na prática.

‡ Embora o pessoal possa ter necessidade de abandonar a mesa para apoiar as crianças durante a refeição, a maior parte do tempo deve ser passado sentado à mesa com as crianças. Não é necessário que cada mesa tenha um elemento do pessoal. Alguns elementos do pessoal podem ajudar servindo as refeições, enquanto outros se sentam com as crianças.

#### Questão (a colocar ao educador, para obter informação sobre este item)

(1.5, 3.5, 5.4) O que faz se alguma criança tem alergia a alguma comida, ou se famílias têm restrições dietéticas?

16

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 7. Espaço para jogo de motricidade global \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não é usado qualquer espaço interior ou exterior para jogo de motricidade/físico global.		3.1 Existe algum espaço interior ou exterior usado para jogo de motricidade/físico global.		5.1 Espaço exterior adequado e algum espaço interior. ‡		7.1 O espaço exterior para jogo de motricidade global tem uma variedade de superfícies permitindo diferentes tipos de jogo (ex.: areia, bocados de madeira, relva).
1.2 O espaço para motricidade global é muito perigoso (ex.: o acesso requer um longo percurso numa rua movimentada; algum espaço usado para brincar/jogar e para parque de estacionamento; área não vedada utilizada por crianças em idade pré-escolar).		3.2 O espaço para motricidade global é genericamente seguro. † (ex.: suficiente acolhimento sob equipamento de trepar; área exterior vedada).		5.2 O espaço é facilmente acessível às crianças em grupo (ex.: no mesmo piso e perto da sala de actividades; não há barreiras para crianças com deficiências).		7.2 A área exterior tem alguma protecção dos elementos naturais (ex.: sombra no Verão, sol no Inverno, corta vento, boa drenagem das águas da chuva).
				5.3 O espaço está organizado de modo que diferentes tipos de actividades não interferem entre si (ex.: jogo com brinquedos com rodas separado de equipamento de trepar e jogo de bola).		7.3 O espaço tem características convenientes (ex.: perto dos quartos de banho e da água para beber, arrefecimento acessível para o equipamento; a sala de actividades tem acesso directo ao exterior).

#### Notas para clarificação

\* Ao avaliar o espaço para jogo de motricidade global, incluir as áreas exteriores e interiores, excepto quando apenas um é especificado num indicador (da escala). Todas as áreas regularmente disponíveis para jogo de motricidade global devem ser consideradas, mesmo que as crianças não sejam observadas na área.

† Apesar de sabermos que nenhuma área para actividade de motricidade global que desafie crianças pode alguma vez ser completamente segura, o intuito deste indicador é que as causas

principais de lesões sérias sejam minimizadas, tais como lesões resultantes de quedas, ENTRAPMENT, partir de partes do corpo, e contusões resultantes do uso do equipamento.

Questão (a colocar ao educador, para obter informação sobre este item)

(5.1) Há algum espaço interior que você use para jogo de motricidade global, especialmente quando faz mau tempo?

‡ Para uma pontuação de 5, o espaço deve ser adequado ao tamanho do grupo que usa a área. Descubra se os grupos/turmas rodam ou se vários grupos usam o espaço ao mesmo tempo. Algum espaço interior deve estar disponível para uso em jogo de motricidade global, especialmente quando faz mau tempo. Este espaço pode ser usualmente usado para outras actividades. Quando requerido pelas condições ambientais (ex.: condição climática extrema ou poluição; condições sociais perigosas), deve ser dado 5 às instalações se elas tiverem espaço interior adequado e algum espaço exterior.

13

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 8. Equipamento para motricidade global \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Muito pouco equipamento para motricidade global usado para jogo.		3.1 Algum equipamento para motricidade global acessível a todas as crianças durante pelo menos uma hora diária. †		5.1 Há equipamento para motricidade global suficiente para que as crianças lhe tenham acesso em uma longa espera.		7.1 O equipamento fixo e o portátil são ambos usados.
1.2 O equipamento, de um modo geral, está em mau estado de conservação.		3.2 O equipamento, de um modo geral, está em bom estado de conservação.		5.2 O equipamento estimula uma variedade de skills (ex.: equilíbrio, subir escadas, jogo de bola, conduzir e pedalar brinquedos de rodas).		7.2 O equipamento para motricidade global estimula skills a diferentes níveis (ex.: triciclos com e sem pedais; diferentes tamanhos de bolas; tanto rampas como escadas para acesso à estrutura de trepar).
1.3 A maioria do equipamento não é apropriada para a idade e capacidades das crianças (ex.: cesto de basquetebol de tamanho próprio para adulto).		3.3 A maioria do equipamento é apropriada à idade e capacidade das crianças.		5.3 Foram feitas adaptações ‡ ou providenciado equipamento especial para as crianças do grupo com deficiências. Pode atribuir-se NA.		

#### Notas para clarificação

\* Exemplos de equipamento para motricidade global: equipamento fixo como baloiços e escorregas, equipamento para trepar, escadas de corda suspensas; equipamento portátil como bolas e equipamento desportivo, brinquedos com rodas, tapetes para cambalhotas, cordas de saltar, sacos com feijões, e o jogo de sortear o anel (?). Quando estiver a pontuar equipamento para motricidade global, considere tanto equipamento interior como exterior.

† Para programas de 4 horas ou menos, pelo menos uma hora de acesso é requerido.

‡ Adaptações incluem modificações físicas no equipamento existente, bem como ajuda do pessoal para capacitar as crianças com deficiências para terem experiências de motricidade global similares às dos seus pares (sem deficiências). Pontue NA se nenhuma das crianças do grupo a ser observado, precisa de adaptações.

14

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 5. Espaço para privacidade \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não é permitido às crianças brincar sozinhas ou com um amigo, protegidas da intrusão das outras crianças.		3.1 É permitido às crianças procurar ou criar um espaço para privacidade (ex.: atrás de peça de mobiliário ou de divisórias da sala, em equipamento de jogo exterior, num canto sossegado da sala).		5.1 Existe espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem, protegidas da intrusão de outras crianças (ex.: há uma regra de não-interrupção; pequeno espaço protegido por estantes).		7.1 Há mais do que um espaço disponíveis para privacidade.  7.2 O pessoal † instala actividades para uma ou duas crianças poderem desenvolver num espaço privado, afastadas das actividades gerais do grupo (ex.: duas placas de jogo numa pequena mesa num canto sossegado; um computador para uma ou duas crianças usarem).
		3.2 O espaço para privacidade pode ser facilmente supervisionada pelo pessoal.		5.2 O espaço para privacidade está acessível para ser usado durante uma substancial parte do dia.		

#### Notas para clarificação

\* A intenção que preside a prover espaço para privacidade, é oferecer à criança alívio das pressões resultantes da vida em grupo. Situações de isolamento do grupo enquanto punições não são pontuadas neste item. Um lugar onde uma ou duas crianças possam brincar protegidas da intrusão de outras crianças, ainda que supervisionadas pelos adultos, é considerado espaço para privacidade. Pode criar-se espaço privado através do uso de barreiras físicas como estantes de livros; reforçando a regra de as crianças não se poderem interromper mutuamente; limitando o número de crianças a trabalhar numa mesa colocada numa área fora do tráfego. Exemplos de espaços para privacidade são uma pequena área num sótão; centros de actividade em que o uso está limitado a uma ou duas crianças; uma grande caixa de cartão com janelas e porta recortadas, e uma almofada lá dentro; uma pequena casinha para brincar no exterior.

† "Pessoal" aqui refere-se aos elementos "regulares" na sala de actividades. Especialistas que venham à sala especificamente para trabalhar com uma ou duas crianças não contam para este indicador.

#### Questão (a colocar ao educador, para obter informação sobre este item)

(7.2) Alguma vez prepara actividades para apenas uma ou duas crianças, afastadas das actividades das restantes crianças? Se sim, por favor, dê exemplos.

11

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 6. Materiais expostos relacionados com a criança

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não há materiais expostos para as crianças.		3.1 Materiais apropriados † à idade predominante no grupo (ex.: fotografias de crianças; lengalengas; Iniciar a leitura e a matemática com crianças nos dois últimos anos de jardim de infância; exposições sazonais).		5.1 Muitos dos objectos expostos relacionam-se estreitamente com as actividades a decorrer actualmente, e com as crianças do grupo (ex.: trabalhos de arte ou fotos acerca de actividades recentes). †		7.1 Predomina o trabalho individualizado realizado pelas crianças. ‡
1.2 Materiais inapropriados para a idade predominante no grupo (ex.: os materiais numa sala de jardim de infância pensados para crianças em idade escolar ou adultos; imagens mostrando violência).		3.2 Algum trabalho das crianças exposto.		5.2 A maioria dos objectos expostos é trabalho feito pelas crianças.		7.2 Trabalho em três dimensões criado pela criança (ex.: plasticina, barro, carpintaria) exposto, bem como trabalho em duas dimensões, é trabalho feito pelas crianças.
				5.3 Muitos itens expostos ao nível dos olhos da criança.		

#### Notas para clarificação

\* Meios apropriados convenientes ao nível desenvolvimental do grupo etário e às capacidades individuais das crianças. Este conceito é também referido como desenvolvimentalmente apropriado e é usado num grande número de itens da escala.

‡ Trabalho individualizado significa que cada criança seleccionou o assunto e/ou o meio e prosseguiu com o trabalho no seu próprio modo criativo. Desse modo, os produtos individualizados são muito diferentes entre si. Projectos em que as crianças seguem o exemplo de um professor/educador e pouca criatividade é permitida não são considerados trabalho individualizado.

† Trabalho de arte recentemente completado que não se relacione com outras coisas a decorrer na sala, não conta para este indicador.

12

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 3. Equipamento para relaxamento e conforto \*

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não existe equipamento confortável/macio acessível † às crianças (ex.: mobiliário estofado, almofadas, mantas/tapetes, <i>purfs</i> ).		3.1 Há alguns equipamentos macios acessíveis às crianças (ex.: espaço para brincar alcatifado, almofadas).		5.1 Área confortável ‡ acessível à criança durante uma parte substancial do dia. **		7.1 Há equipamentos macios combinados com uma área confortável acessíveis às crianças (ex.: almofadas na área para jogo dramático, várias áreas com mantas/tapetes ou alcatifadas).
1.2 Não existem brinquedos macios acessíveis às crianças (ex.: animais acolchoados, bonecas macias).		3.2 Há alguns brinquedos macios acessíveis às crianças.		5.2 A área confortável não é usada para jogo física activa.		7.2 Muitos brinquedos macios/macios e limpos acessíveis às crianças.
				5.3 A maioria dos equipamentos macios estão limpos e em bom estado de conservação.		

#### Notas para clarificação

\* Equipamento para relaxamento e conforto significa que é oferecida à criança suavidade/macieza/macieza durante as actividades de aprendizagem e jogo. Equipamentos para cuidados de rotinas diárias como colchões ou catres, cobertores e almofadas usados na sesta não são considerados ao pontuar-se este item.

‡ Uma área confortável é um espaço claramente definido com uma quantidade substancial de maciez e suavidade onde as crianças podem recostar-se, sonhar acordadas/fantasiar, ler ou brincar calmamente. Por ex.: pode consistir de uma manta/tapete com várias almofadas, um sofá acolchoado, ou um colchão coberto, com almofadas.

† Para encontrar a definição de acessível, ver Explicações dos termos usados ao longo da escala, no início do documento.

\*\* Para encontrar a definição de uma parte substancial do dia, ver Explicações dos termos usados ao longo da escala, no início do documento.

9

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 4. Organização da sala para o jogo

Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1.1 Não há centros de interesse * definidos.		3.1 Há pelo menos dois centros de interesse definidos.		5.1 Há pelo menos três centros de interesse definidos e convenientemente equipados (ex.: existe água perto da área de arte, plano inclinado para brincar com os blocos e materiais de manipulação).		7.1 Há pelo menos cinco diferentes centros de interesse, oferecendo variadas experiências de aprendizagem.
1.2 É difícil fazer a supervisão visual da área de jogo.		3.2 Não é difícil fazer a supervisão visual da área de jogo.		5.2 Centros sossegados e agitados colocados de modo a não interferirem entre si (ex.: área de leitura ou de escuta separadas das áreas de blocos ou da casinha).		7.2 Os centros estão organizados de modo a permitir o uso independente pelas crianças (ex.: prateleiras abertas e etiquetadas, contentores para brinquedos etiquetados, as prateleiras abertas não estão demasiado cheias; o espaço para jogo fica junto do sítio onde se guardam os brinquedos).
		3.3 Há espaço suficiente para várias actividades decorrerem em simultâneo (ex.: espaço no chão para blocos, espaço na mesa para materiais de manipulação, cavaletes para arte).		5.3 O espaço está organizado de modo que a maioria das actividades possa decorrer sem interrupções (ex.: estantes colocadas de modo que as crianças podem passar ao lado, e não através de actividades a decorrer; o modo como o mobiliário está colocado desencoraja brincadeira violenta ou corridas dentro da sala).		7.3 Há disponíveis materiais adicionais para adicionar ou mudar os centros.
		3.4 A maioria dos espaços para jogo são acessíveis a crianças com deficiência a frequentar o grupo. Pode atribuir-se NA.				

#### Notas para clarificação

\* Um centro de interesse é uma área onde os materiais, organizados por tipos, estão guardados de tal modo que são acessíveis às crianças, e é oferecido espaço apropriadamente equipado para que as crianças possam participar num particular tipo de jogo. Exemplos de centros de interesse, são actividades de arte, blocos, jogo dramático, leitura, natureza/ciência, e actividades de manipulação/motricidade fina.

Questão (a colocar ao educador, para obter informação sobre este item)

(7.3) Há alguns materiais adicionais disponíveis que você acrescente aos centros de interesse?

10

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

1. Espaço interior		Minimo		Bom		Excelente	
Inadequado	2	3	4	5	6	7	
1.1 Espaço insuficiente para crianças*, adultos e equipamentos		3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e equipamentos.		5.1 Espaço interior amplo, que permite às crianças e adultos movimentarem-se livremente (ex. os equipamentos não limitam o movimento da criança; há espaço suficiente para os equipamentos de que necessitam as crianças com deficiência).		7.1 A luz natural pode ser controlada (ex. persianas ou cortinas ajustáveis).	
1.2 O espaço tem falta de materiais adequados quanto a iluminação, ventilação, controlo de temperatura, ou absorção do som.		3.2 Materiais adequados quanto à iluminação, ventilação, controlo de temperatura, e absorção do som.		5.2 Boa ventilação, alguma luz natural através de janelas ou clarabóia.		7.2 A ventilação pode ser controlada** (ex. as janelas podem abrir-se, os profissionais usam ventoinha).	
1.3 Espaço em mau estado de conservação (ex.: tinta a descascar das paredes e tecto, pavimentos danificados)		3.3 Espaço em bom estado de manutenção.		5.3 Espaço acessível † a crianças e adultos com deficiência.			
1.4 Espaço pobremente mantido (ex. pavimentos pegajosos ou sujos; latas de lixo a transbordar).		3.5 Espaço acessível † a todas as crianças e adultos que usam a sala actualmente (ex. rampas e barras para apoio das mãos de pessoas com deficiências, acesso a cadeiras de rodas e andaluzinhos). Pode atribuir-se NA.					

### Notas para clarificação

\* Necessidades de espaço tendo como referência o maior número possível de crianças a serem atendidas em simultâneo.

† Espera-se que haja alguma desarrumação resultante das actividades diárias regulares. "Razoavelmente limpo" significa que há evidência de manutenção diária, tal como o chão ser molhado e limpo, e que grandes trapalhadas/porcarias, tais como sumo entornado, são prontamente limpas.

‡ Para que o espaço interior possa ser considerado minimamente aceitável, deve ser acessível a crianças e adultos com deficiências que estejam actualmente incluídos no programa. Se não houver neste momento crianças ou adultos com deficiência no programa, pontue NA para o indicador 3.5. Para uma pontuação de 5, é requerida acessibilidade, independentemente de haver ou não, actualmente, indivíduos com deficiências envolvidos no programa. Portanto, apenas uma pontuação de N ou Y é permitida em 5.3.

\*\* As portas para o exterior contam como ventilação apenas se puderem ser deixadas abertas sem constituir uma ameaça à segurança (por exemplo, se tiverem uma porta dupla de rede, ou uma cancela de segurança para impedir as crianças de saírem da sala sem que tal seja suposto).

7

## ESPAÇO E EQUIPAMENTOS

### 2. Mobiliário para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem \*

Inadequado		Minimo		Bom		Excelente	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Insuficiente mobiliário básico para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem (ex. insuficiente número de cadeiras para todas as crianças usarem em simultâneo; muito poucas prateleiras abertas para brinquedos).		3.1 Mobiliário suficiente para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem.		5.1 A maioria do mobiliário é adequada ao tamanho da criança ‡		7.1 Mobiliário/equipamento para cuidados de rotina está pronto para ser usado (ex. colchões/catres arrumados de modo a que o acesso seja fácil).	
1.2 O mobiliário está de um modo geral em mau estado de conservação, que as crianças podem magoar-se (ex. lascas de madeira ou pregos expostos, pernas de cadeiras oscilantes).		3.2 A maioria do mobiliário está firme e bem conservado.		5.2 Todo o mobiliário está robusto e em bom estado de conservação.		7.2 Banco de carpinteiro, banca de areia/água, ou cavaletes são usados.	
		3.3 As crianças com deficiência têm o mobiliário adaptado de que precisam (ex. cadeiras adaptadas, cunhas ou outros materiais em esponja para os posicionamentos estão disponíveis para crianças com deficiências físicas).		5.3 Há mobiliário adaptado que permite a inclusão de crianças com deficiência † com os seus pares (ex. uma criança que está a usar uma cadeira especial pode sentar-se à mesa com as outras).			
		Pode atribuir-se NA.		Pode atribuir-se NA.			

### Notas para clarificação

\* Mobiliário/equipamento básico: mesas e cadeiras usadas para refeições, pequenas refeições e actividades; colchões ou catres para a sesta ou repouso; cabides ou outros armários para arrumação das coisas das crianças; prateleiras abertas e baixas (à altura das crianças) para materiais de jogo/aprendizagem. Para que as prateleiras abertas e baixas sejam pontuadas positivamente, devem ser usadas para brinquedos e materiais que as crianças possam alcançar sem ajuda.

† Se não há crianças com deficiência no programa, ou se as crianças com deficiência não precisam de mobiliário adaptado, registre NA para 3.3 e 5.3.

‡ Uma vez que as crianças têm diferentes tamanhos em diferentes idades, a intenção aqui é que o mobiliário/equipamento deve ser do tamanho adequado para as crianças a que se destinam. Mobiliário mais pequeno que o que se destina ao uso pelo adulto pode ter o tamanho adequado a uma criança de 6 ou 7 anos, mas não ser suficientemente pequeno para crianças com 2-3 anos. Para que cadeiras sejam consideradas de tamanho adequado à criança, os pés das crianças devem apoiar-se no chão quando elas estão sentadas. A altura da mesa deve permitir que os joelhos da criança caibam abaixo da mesa e que os cotovelos fiquem em cima da mesa.

8

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## Explicações dos termos usados ao longo da escala

1. **Acessível** significa que as crianças podem alcançar e usar os materiais, equipamentos e mobiliário. Isto não significa que qualquer criança tenha que ter acesso em qualquer momento. Por exemplo, o acesso pode estar limitado a um certo número de crianças numa área, ou limitado a certos momentos do dia.
2. **Uma parte substancial do dia** significa que durante pelo menos um terço do tempo, as crianças são atendidas. Por exemplo, 1 hora num programa de 3 horas, ou 3 horas num programa de 9 horas.
3. Em ordem a diferenciar o significado das palavras "alguns" e "muitos", os materiais nos diversos itens estão separados em categorias nas Notas para Clarificação. Por exemplo, **equipamento para actividade motora global** está separado em *equipamento fixo* e *equipamento portátil*; **materiais para motricidade fina** estão separados em *pequenos brinquedos para construção*, *materiais para arte*, *para manipulação*, e *puzzles*; **natureza/ciência** inclui categorias de materiais como *coleções de objectos naturais*, *coisas vivas*, *natureza/ciência*, *livros*, *jogos*, ou *brinquedos*, e *actividades de natureza/ciência* como cozinhar e experiências simples.
4. O termo **Pessoal** refere-se geralmente aos adultos que estão directamente envolvidos com as crianças, os elementos do pessoal que ensinam. Na escala, o termo pessoal é usado no plural porque, usualmente, está mais do que um elemento (do pessoal) com cada grupo. Quando elementos individuais do pessoal fazem coisas diferenciadamente, é necessário decidir por uma pontuação que caracterize o impacto geral nas crianças resultante da acção de todos os elementos (presentes/intervenientes no espaço a ser avaliado). Por exemplo, numa sala onde um elemento do pessoal é *muito verbal* e o outro é *relativamente não verbal*, a pontuação é determinada por quão bem as necessidades de informação verbal das crianças estão a ser respondidas.

5

---

## Itens da Escala de Avaliação e notas para clarificação

---

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## CONTEÚDOS

### Agradecimentos

#### Introdução à ECERS-R

Processo de Revisão  
Mudanças na ECERS-R  
Validade e Fiabilidade  
Referências

#### Instruções para o uso da ECERS-R

Administração da escala  
Sistema de Pontuação  
Opção Alternativa para Pontuação  
A Folha de Pontuação e o Perfil  
Explicações dos termos usados ao longo da escala

#### Perspectiva das sub escalas e itens da ECERS-R

#### A ESCALA de AVALIAÇÃO do AMBIENTE em EDUCAÇÃO de INFÂNCIA-ed. revista

Espaço e Equipamento  
Rotinas de Cuidados Pessoais  
Linguagem-Raciocínio  
Actividades  
Interação  
Estrutura do programa  
Pais e pessoal

#### Folhas de Pontuação e de Perfil preenchidas

Folha de pontuação

#### Perfil ECERS-R

Quadros de fiabilidade

3

### Perspectiva global das sub escalas e Itens da ECERS-R

	Página	Actividades	Página
<b>Espaço e equipamentos</b> 1. Espaço interior 2. Equipamentos para cuidados de rotina, jogo <sup>2</sup> e aprendizagem 3. Equipamentos para relaxamento e conforto 4. Instalação da sala para jogo 5. Espaço para privacidade 6. Dispositivos relacionados com a criança 7. Espaço para jogo de motricidade global 8. Equipamento para motricidade global		19. Motricidade fina 20. Arte 21. Música/movimento 22. Blocos 23. Areia/água 24. Jogo dramático 25. Natureza/roldão 26. Matemática/ Conceito de número 27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores 28. Promovendo a aceitação da diversidade	
<b>Rotinas de Cuidados Pessoais</b> 9. Acolhimento/despida 10. Refeições/pequenas refeições 11. Sesta/repouso 12. Utilização da sanita/mudança de fraldas 13. Práticas de saúde 14. Práticas de segurança		<b>Interação</b> 29. Supervisão de actividades de motricidade global 30. Supervisão geral das crianças (para além das situações de motricidade global) 31. Disciplina 32. Interações entre o pessoal e as crianças 33. Interações entre as crianças	
<b>Linguagem/Raciocínio</b> 15. Livros e imagens 16. Encorajando as crianças a comunicar 17. Usando a linguagem para desenvolver skills de raciocínio 18. Uso informal da linguagem		<b>Estrutura do programa</b> 34. Horário 35. Jogo livre 36. Tempo em grupo 37. Medidas para crianças com deficiência	
		<b>Pais e Pessoal</b> 38. Medidas para trabalho com pais 39. Medidas para atender as necessidades pessoais dos elementos do pessoal 40. Medidas para atender as necessidades profissionais dos elementos do pessoal 41. Interação e cooperação entre os elementos do pessoal 42. Supervisão e avaliação do pessoal 43. Oportunidades para crescimento profissional	

<sup>2</sup> A expressão jogo referir-se-á, neste documento, ao sentido evocado pela expressão jogo/brincadeira.

**Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância,**  
edição revista

no original, *Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition (ECERS-R)*<sup>1</sup>

**Thelma Harms**  
Directora, Desenvolvimento  
Curricular

**Richard M. Clifford**  
Senior, Investigador  
Frank Porter Graham Child Development Center  
The University of North Carolina at Chapel Hill.

**Debby Cryer**  
Investigadora; Directora, Child  
Care Program

Teachers College Press, Columbia University  
New York and London

<sup>1</sup> Traduzido por Paula C. Santos e Gabriela Portugal, para utilização na formação em Educação de Infância da Universidade de Aveiro.

Publicado por Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027

Copyright © 1998 por Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio, electrónico ou mecânico, incluindo fotocópia, ou qualquer sistema de extração e armazenamento de informação, sem autorização do editor, excepto no caso específico da reprodução da folha de pontuação e perfil, que podem ser fotocopiados pelas pessoas que adquiram este livro.

*Design* de encadernação por Turner McCollum

ISBN: 0-8077-3751-8

Impresso em papel sem ácido na sua constituição

Fabricado nos Estados Unidos da América

05 04 03 02 01 00 99 98 8 7 6 5 4 3 2 1

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

## COTAÇÃO DAS ESCALAS

### CADA SUB-ESCALA

Começar a observação pelo 1 (inadequado)

1. Se **qualquer** indicador na secção 1 for cotado SIM = Cotação 1
2. Se **todos** os indicadores na secção 1 forem cotados NÃO e pelo menos **metade** dos indicadores na secção 3 forem cotados SIM = Cotação 2
3. Se **todos** os indicadores na secção 1 forem cotados NÃO e **todos** os indicadores na secção 3 forem cotados SIM = Cotação 3
4. Se **todos** os indicadores na secção 3 forem cotados SIM e pelo menos **metade** dos indicadores na secção 5 forem cotados SIM = Cotação 4
5. Se **todos** os indicadores na secção 5 forem cotados SIM = Cotação 5
6. Se **todos** os indicadores na secção 5 forem cotados SIM e pelo menos **metade** dos indicadores na secção 7 forem cotados SIM = Cotação 6
7. Se **todos** os indicadores na secção 7 forem cotados SIM = Cotação 7

Cálculo da média: somar os pontos atribuídos a para cada item e dividir pelo número de itens.

## ***Anexo B- Avaliação da Educadora Cooperante***

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS  
 Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar  
 Prática Pedagógica II  
 2º Semestre

Aluno Marina Alves Baião  
 Agrupamento de Escolas do Estoril  
 Escola cooperante Jardim da Infância do Ribamar  
 Educadora cooperante Dona Maria Fátima Botelho  
 Grupo etário pré-escolar Horário 9h - 12h  
13h30m - 15h30m

Ficha Informativa

1. Responsabilidade no trabalho:

Parâmetro de avaliação	Revela raramente	Revela algumas vezes	Revela Frequentemente	Revela Sempre
Assiduidade				X
Pontualidade				X
Empenhamento responsável no trabalho				X

2. Dinâmica do formando:

Parâmetro de avaliação	Revela raramente	Revela algumas vezes	Revela Frequentemente	Revela Sempre
Iniciativa pessoal				X
Criatividade				X
Organização do trabalho de sala				X
Capacidade de trabalhar em grupo				X

profundidade de estar presente e revelar  
nem-se satisfeitos, tendo manifestado  
grande agrado pela equipa formada no  
juízo de infância na qual incluem  
a estagiária.

Pessoalmente foi uma experiência  
rica e estimulante trabalhar com uma  
estagiária tão empenhada e com tão  
elevado nível profissional.

Proposta de avaliação de desempenho da aluna 18 valores

Ribamar, 18 de junho de 2013

O Educador Cooperante

Rosália Maria Ferreira B. B.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar

Prática Pedagógica I I

2º Semestre

Aluno	<u>Marina Alves Zúñiz</u>
Agrupamento	<u>de Escolas do Eucelido</u>
Escola cooperante	<u>Jardim de Infância de Ribamar</u>
Educadora cooperante	<u>Dorália M. Fomeira Batalha</u>
Grupo etário	<u>3, 4 e 5 anos</u>
Horário	<u>9h - 12h ; 13.30 - 15.30</u>

O relatório deve incidir na descrição e avaliação qualitativa do desempenho profissional da aluna estagiária e na avaliação do processo de supervisão. A avaliação do processo de supervisão engloba o desempenho da educadora cooperante e da supervisora institucional.

RELATÓRIO

A Marina revelou-se uma aluna responsável e cumpridora que revela grande empenhamento e comprometimento no desempenho das suas tarefas.

A aluna está atenta ao desenvolvimento, comportamento e bem estar das crianças com quem trabalha. Prepara e desenvolve as atividades educativas de acordo com uma intencionalidade que permanece objetiva e clara indelutavelmente na relação que esta estabelece com os alunos. Esta intencionali-

dade transparece na forma e conteúdo da interação com as crianças e como promove a interação entre pares.

A Helena revela excelente capacidade de iniciativa para encontrar estratégias que vão ao encontro de solucionar dificuldades detetadas nas crianças. Consegue ajudar as crianças a motivarem-se para se envolverem nas várias atividades superando as próprias dificuldades.

Relativamente ao comportamento das crianças tem uma atitude firme, atenta e meiga. Demota a intencionalidade sempre presente de promover a autonomia das crianças na resolução de dificuldades e conflitos, bem como se mostra atenta à promoção da autoestima dos alunos mais inseguros.

Ao nível do bem estar das crianças a Helena tem uma atitude muito observadora nunca lhe escapando o reparar numa criança que se encontra mesmo bem e simultaneamente uma atitude protetora e de cuidados de saúde e bem estar.

A relação da aluna estagiária com a educadora cooperante foi sempre de grande profissio-

realismo, respeito mútuo e grande interação. Fizeram-se reuniões semanais onde a Mariana aproveitou da melhor forma para refletir sobre o trabalho realizado, sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, bem como para sinalizar reações das crianças indicadores de algum tipo de dificuldade.

A supervisora institucional esteve presente no local de estágio uma vez neste 2º semestre. Foi um momento de observação do desempenho de alguma na realização de atividades lúdicas, com tempo para refletir conjuntamente com a aluna e com a educadora cooperante sobre a atividade realizada. Refletiu-se ainda sobre o desenvolvimento do estágio e esclareceram-se dúvidas.

Este encontro, bem como todas as relações entre a supervisora e a educadora cooperante decorreram em ambiente de grande harmonia e bem estar para todas.

Para mim foi muito gratificante ter a Mariana como estagiária.

Ribeirão, 13, junho, 2013

A Educadora cooperante,

Paula H.F. Batista

# Apêndices

## **Apêndice A - Guião e Entrevista à educadora cooperante**

### ❖ Identificação do Entrevistado

Instituição: Jardim de Infância de Ribamar, do agrupamento de escolas da Ericeira.

Nome: Rosália Maria Ferreira Batalha

Sexo: Feminino

Função: Educadora de Infância

Caracterização da Instituição: Instituição pública, com duas salas de jardim de infância e com componente de apoio à família.

### ❖ Esta entrevista tem como objetivos:

- ✓ Elucidar a estagiária de mestrado em pré-escolar sobre a prática da educadora cooperante;
- ✓ Possibilitar a perceção das funções que terá de exercer, como as coloca em prática;
- ✓ Ter conhecimento do grupo de crianças que terá de observar, caracterizar;
- ✓ Perceber como colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido

Para tal será entrevistada a profissional de educação e educadora cooperante.

Questões propostas (Guião):

1. Porque quis ser educadora de infância?
2. Como caracteriza o seu grupo de crianças?
3. Que modelo curricular utiliza na sua prática pedagógica?
4. Que estratégias utiliza para expor/iniciar um assunto? Dê-me um ou dois exemplos.
5. Com que intencionalidade é organizado o contexto de sala?
6. Sei que este jardim de infância fazendo parte de um agrupamento de escolas, tem um tema/assunto preponderante para este ano letivo, a “multiculturalidade – eu no mundo”, mas é um tema tão vasto como pensa abordá-lo?
7. Existe alguma lacuna/ problemática existente que não conseguirá colmatar este ano letivo, por falta de tempo, o contexto de sala não possibilitar, falta de material, e que de alguma forma, com ajuda da estagiária talvez conseguisse proporcionar?
8. Que primeiros conselhos poderá dar a uma pessoa que está invariavelmente na finalização do seu curso e fará parte da classe daqueles que pensa “se estará à altura do mundo das crianças”.

Obrigada pela colaboração,

Marina Baião

Estagiária de Mestrado em pré-escolar

**Marina - Porque quis ser educadora de infância?**

**Educadora Cooperante** - A principal razão foi porque eu gostava de crianças e depois quando escolhemos uma profissão ainda somos muito novas. Não temos muitos elementos para saber o que é que nos espera dessa profissão. Havia também a par disso uma razão que mais tarde descobri, que era uma questão humanitária pois eu achava que ao ser educadora de infância poderia ajudar crianças desfavorecidas, sem família. Só mais tarde, quando tirei o curso me apercebi que não tinha nada a ver com isso. Temos um papel importante junto das crianças, mas não propriamente porque tem família ou porque não tem. Isso não é muito relevante, ser educadora de infância, num contexto ou noutra quando eu pensei em sê-lo foi por gostar muito de crianças e que tinha esse sentido humanitário associado.

**M - E como caracteriza o seu grupo cognitivamente?**

**EC-** É assim, eu tenho um grupo heterogéneo, e como as próprias idades sugerem, eles estão em fases de desenvolvimento diferentes. Mas de cada faixa etária, também tenho crianças de níveis de desenvolvimento diferentes. São crianças de um modo geral pouco estimuladas, sobretudo ao nível do comportamento, que falta ajustar socialmente o seu comportamento. São crianças muito pouco trabalhadas, são crianças que estão habituadas a utilizar o adulto para conseguirem aquilo que querem (essa é a parte social). São pouco autónomas. Cognitivamente, são espertos o suficiente para conseguirem jogar com o adulto. Quanto mais inteligente é a criança, mais facilmente ela se apercebe como pode tirar benefícios das fraquezas e/ou insegurança que os adultos tenham.

Eles a nível de desenvolvimento, acho que são um grupo que tem muitas potencialidades cognitivas que não estão, até ver, muito estimuladas. Refiro-me à parte social, e foi por isso que comecei a falar por aí. Para se estimular cognitivamente uma criança, a parte social tem que estar mais ajustada. Eles passam o tempo nas birras e naqueles desafios de chamar à atenção, e nós não conseguimos levá-los para outras dimensões que são mais exigentes. Mas têm que ter essa base.

Ao nível da linguagem, também tenho algumas crianças com algumas dificuldades. Mas que na maioria dos casos, são mais problemas de articulação. São sons que ainda não estão bem interiorizados. Tenho um caso que eu me interrogo se não vem a revelar-se uma dislexia pois faz ali várias trocas de sons conjuntos.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Sendo um grupo que tem muitas potencialidades, é um grupo que realmente tem níveis de desenvolvimento diferentes e crianças com características específicas que têm que ser apoiadas individualmente e ajudadas individualmente.

### **M - Como é que faz essa avaliação?**

**EC** - Faço sobretudo pela observação do comportamento deles. Na observação do comportamento deles, analiso o desempenho nas várias tarefas. Quando estou a desenvolver um trabalho, estou em simultâneo a observar a reação das crianças, pelo bem-estar que manifestam, se estão satisfeitas, se estão motivadas, se estão atentas ou como é que elas participam, no tipo de participação que têm, como é o desempenho delas, e vou tomando algumas notas (outras devia tomar e não tomo, ficam na cabeça), e também tenho alguns quadros onde registo, ao nível de conhecimentos e competências, o que é que *este* ou *aquela* já consegue fazer.

Por exemplo, no outro dia cada um cantou uma canção e eu registei quem conseguiu ou não cantar para o grupo. Tenho alguns quadros onde de facto vou registando algumas coisas dos desempenhos deles. Mas outras são observações que eu, ou registo sem nenhum gráfico, ou tomo uma notazinha, ou registo apenas na cabeça e depois pronto, passo para uma grelha onde eu aponto o desenvolvimento ao vários níveis.

### **M - E que modelo curricular utiliza na sua prática pedagógica?**

**EC** - É assim, eu considero que não uso apenas um único modelo curricular.

### **M - Então, em que princípios pedagógicos se baseia?**

**EC** - Eu utilizo um conjunto de estratégias que acho que conduzem àquilo que eu entendo que é melhor para um determinado grupo de crianças.

Por exemplo, eu acho que é muito importante que as crianças desenvolvam competências de autonomia, que desenvolvam a auto-estima, que consigam sentir-se bem consigo próprias e bem perante o grupo, e portanto eu tento desenvolver um conjunto de estratégias, umas que se calhar se identificam com o MEM (Movimento de Escolas Modernas) outras que se identificam com o HS (High-Scoupe). Acho que vou buscar um bocadinho aqui, um bocadinho ali, de acordo com cada momento que acho que é indicado para o grupo.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Por outro lado, eu acho também que nesta fase inicial os afetos são os mais importantes, o criar relação é se calhar das coisas mais importantes para se conseguir chegar mais além. Para mim, não me identifico com nenhum modelo específico e se calhar todos os modelos têm essa preocupação. À coisas que são basilares, e a questão da relação acho que é uma das questões basilares nesta fase, pois a coisa mais importante é criar uma relação com as crianças, desenvolver afetos porque é a partir daí que eles vão fazer, vão conseguir fazer as várias aprendizagens que se quer. Por exemplo, em relação ao MEM, eu utilizo várias estratégias que eles propõem, nomeadamente alguns quadros de presenças e de planificações de atividades. Depois uso uma estratégia que acho que tem a ver com o MEM e também tem a ver com o HS, que é a questão de conversar com as crianças e combinar com eles o que vamos fazer, planear pequenos projetos com a criança A ou criança B. Portanto não utilizo sempre uma estratégia, é um bocadinho de mistura de vários modelos e que em determinadas situações eu acho "isto faz mais sentido" e é isso que eu utilizo e noutras situações "faz mais sentido daquela maneira" e é aquela forma que eu utilizo.

A pedagogia de projeto também é uma forma/estratégia que eu gosto de utilizar, mas sinto que ainda tenho algumas dificuldades porque se calhar, tem a ver com conceções muito idealistas que nós pomos na cabeça e às vezes estamos tão preocupados em seguir proformas de fazer as coisas que nem valorizamos aquilo que já fizemos.

Acho que o mais importante é estarmos a fazer e que as crianças se sintam bem. Nós temos de sentir que o que se fez foi ao encontro das necessidades do grupo - e nossas também porque também fazemos parte do grupo - em vez de seguir muito à risca formas técnicas de fazer as coisas.

**M - E que estratégias utiliza para expor ou iniciar determinado assunto? Dê-me um exemplo.**

**EC** - Utilizo vários. Posso utilizar uma história como ponto de partida para um tema. Posso utilizar um livro que não é uma história, mas é uma abordagem de um tema em si. Por exemplo, esta semana quando quis abordar/introduzir o tema do ambiente, fomos assistir ao hastear da bandeira na escola da Lagoa com o objetivo de lançar o projeto ECO-Escolas para os meninos deste JI. Então, eu fui buscar um livro que abordava, dentro do tema do ambiente, várias questões acessíveis para estas idades e que, dentro daquela temática, eu queria explorar e queria introduzir nas crianças. Acho que foi conseguido porque no fim da leitura do livro eles estavam

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

entusiasmadíssimos pois deram várias ideias de coisas que poderíamos fazer/ de projetos que poderíamos iniciar dentro daquele tema.

Aquele por exemplo, foi com a leitura de um livro que não era uma história, porque aquele livro não contava propriamente uma história, nem sei como classificá-lo pois não é um álbum, mas é uma abordagem de um tema com várias sugestões que tinha realmente um enredo que foi muito apelativo para os miúdos, que se sentiram muito motivados. Ou seja, com o livro tiveram várias ideias para o tema. Também noutras posso partir até de uma conversa que um deles trás: se um deles vem com uma novidade do fim de semana ou uma situação que aconteceu lá em casa, eu posso partir disso para explorar o tema e, se achar que esse assunto que a criança trouxe faz sentido para os outros, e que é oportuno de aprofundar, utilizo.

Também já utilizei um quadro de um pintor: este ano, pela altura do dia da alimentação, trouxe um quadro de um pintor que era feito com estampagem de vários elementos relacionados com a alimentação e parti dali para essa temática.

**M - Porque organizou a sala deste modo? Por exemplo, porque é que a área da "Casinha" é bastante alargada?**

**EC -** A organização da sala tem muito a ver com a forma como queremos desenvolver o nosso grupo. Eu quis que os materiais que são para as crianças utilizarem estivessem ao alcance delas porque eu quero promover a autonomia, que tal como já disse, é uma das coisas que eu valorizo muito. Desta forma, pretendo que eles percebam como os devem utilizar. **M - Que tipo de materiais?**

**EC -** Refiro-me aos materiais de expressão plástica, aos jogos de construção, jogos de tabuleiro e de mesa que eles devem saber vir buscar e colocar no sítio. Os próprios materiais do "faz de conta", da casinha das bonecas, dos carrinhos, da quinta... Todos estes materiais devem de estar, por uma lado, ao alcance delas, por outro, integrados num ambiente que após serem arrumados, quando quiserem podem voltar a utilizá-los, associarem os materiais a esse tema/ambiente. Penso que não se deve cultivar nas crianças a ideia de que têm "criados" para lhes fazer as coisas. Se a criança brinca e deixa tudo desarrumado para depois alguém arrumar, isso cria-lhe uma postura que julgo não ser saudável. O objetivo é nós sermos autónomos, e ser autónomos significa sermos capazes de utilizar, e organizar essas coisas de modo a quando precisarmos delas sabermos onde estão. O facto da área da "Casinha" ser um pouco mais alargada prende-se com o facto de ter um grupo muito tenro de idade,

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

maioritariamente com crianças de 3 anos, que gosta muito de brincar ao "faz de conta". Só alguns do grupo de crianças com 4 anos, que já frequentam o JI pelo 2<sup>a</sup> ano é que se denota que estão um pouco mais estimulados e estes procuram interesse noutras atividades. Por isso criei as zonas da "Casinha", "Garagem" e de "Quinta", que sendo jogos simbólicos, lhes permite brincar com bonecas, carrinhos e animais.

**M - Tenho conhecimento que o tema central a abordar durante o ano 2012/2013 é a "Multiculturalidade - Eu no Mundo". Como pensa abordá-lo? Em que aspetos? Porque este tema é muito vasto.**

**EC** - Primeiro que tudo, gostava que as crianças tivessem a perceção que no mundo, além de nós, existem pessoas diferentes, com gostos diferentes e vivem de maneira diferente da nossa. Quero também que percebam que tipos de recursos existem no mundo, tão necessários a nós como aos outros. Portanto, pretendo que eles aprendam a respeitar os outros e aprendam a respeitar o planeta para conseguirmos que a vida seja agradável para todos. O que quero dizer com isto é eu quero trabalhar a "Multiculturalidade", mas quero trabalhar a educação ambiental em simultâneo. Por exemplo, em relação à visão do mundo, sei que eles são muito pequeninos e é difícil terem uma visão abrangente do planeta, no entanto penso que muitos deles - quer pelo contato que vão tendo com a comunicação social quer porque alguns já estão no 2<sup>o</sup> ano de JI - já ouviram no planeta, no mundo como espaço global onde vivem muitas pessoas e muitos animais e assim essa ideia vai entrando. Depois, gostava que em relação ao conhecimento global que possam ter, percebam que há zonas do mundo onde se comem determinadas comidas confeccionadas com certos ingredientes, e se ouvem determinadas musicas compostas com determinados instrumentos. Quero que eles consigam associar alguns elementos culturais a algumas partes do mundo. Estou convencida que não vou conseguir passar tanta informação como desejo, mas alguma coisa eles vão aprender. Vou dar um exemplo: há dias, quando estávamos a falar das bandeiras e a situá-las nas zonas do globo, um dos mais pequeninos da sala, o Mateus, associou que o país que ele escolheu para investigar era o país do Pai Natal. Teve dificuldades em fixar o país por ser a Gronelândia, mas fixou que era o país do Pai Natal, e que era um país que tinha renas, neve e gelo. Assim, se aqui nós não temos assim tanta neve e tanto gelo, ele interiorizou que há partes do planeta onde o clima é mais frio que o de aqui. Também penso que aos poucos vai perceber que há outros sítios onde o clima é quente e faz muito calor, e assim, se nos sítios onde há muito frio as pessoas se

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

vestem com roupas quentes, nos sítios quentes as pessoas vestem-se com roupas frescas. Portanto, penso que dando alguns elementos culturais das várias zonas do globo, eles vão perceber que mesmo sendo diferentes, essas pessoas são igualmente positivas, e passíveis de serem aceites e de convivermos, e não será apenas a neve, ou o calor, ou qualquer outro aspeto que é bom. Depois, associado a isto, a questão ambiental. Gostava que eles percebessem, por exemplo, que há zonas do mundo onde há menos água e vamos acabar por falar desses países. Gostava de os sensibilizar para o desperdício de água, prática infeliz e recorrente em muitos países (como o nosso) onde ainda não há falta deste bem tão essencial. Vou incluir também a energia e a poluição e a ligação entre elas. Explicar-lhes que para termos energia consumimos muitos recursos naturais e acabamos por poluir o ambiente (e a água, nomeadamente). Quero mostrar-lhes esta interligação de modo que se perceba que isto nos prejudica a nós e prejudica os outros também. Concluindo, gostava de fazer a relação entre a "Multiculturalidade" e o ambiente, as pessoas que existem nas outras partes do mundo e os recursos que existem que não são só nossos e que nós temos de preservar e defender de modo a que todos possamos viver com qualidade.

### **M - E em que é que uma estagiária poderá vir a ajudar este ano letivo?**

**EC** - Eu penso que uma estagiária ajuda porque trás ideias novas. Eu valorizo muito a formação, pois se a experiência nos dá segurança e confiança, a formação traz-nos mais valias e enriquece-nos. É isso que espero, a minha experiência enriquecida com novos conhecimentos e novos elementos que uma estagiária venha a fomentar. Portanto, espero enriquecer a minha prática com a observação e com a inter-relação de trabalho com a estagiária, convicta que no final todos saímos a ganhar - eu, a estagiária e principalmente o grupo!

### **M – Quais os primeiros conselhos que poderá dar a uma pessoa no início da sua vida profissional e que se questiona se estará à altura do mundo das crianças?**

**EC** - Não sei porque se questiona a este nível, mas... os primeiros conselhos a dar a uma estagiária é que acredite em si própria. E porque a conheço já um bocadinho, acho que é este o meu conselho para si. Eu também me identifico com essa questão pois tenho vindo a descobrir ao longo da minha vida profissional que quanto mais confiantes nós estamos, melhor conseguimos desenvolver o nosso trabalho. Quando nós mostramos insegurança não só as crianças se apercebem disso como nós ficamos hesitantes e não damos a dinâmica necessária

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

à atividade. Portanto, mesmo insegura, mostre toda a confiança naquilo que pretende fazer com as crianças. Prepare-se bem em relação ao que vai fazer que é para poder sentir essa segurança. Peça-lhe que conte comigo para o que precisar, para ajudar ou para apoiar. Lembre-se que às vezes, o que parece óbvio e demais evidente para uma pessoa, pode não ser para a outra. E às vezes a dificuldade da entreajuda entre as pessoas parte por aí: achamos que a outra pessoa percebeu que nós queríamos ajuda e a outra não percebeu. Então, que o diálogo seja a base para irmos ao encontro das necessidades uma da outra. E não sei mais conselhos que lhe possa dar porque a Marina realmente já tem uma boa relação com as crianças, que é uma parte essencial para se conseguir desenvolver um bom trabalho. Tem igualmente uma excelente relação de afeto e autoridade que são dois aspetos importantíssimos para dinamizar esse trabalho. Portanto, esta parte está construída e não sei que mais lhe vou aconselhar.

## **Apêndice B - Guião e 1ª Entrevista às crianças**

### **(1ª) Entrevista Semiestruturada**

Guião das questões efetuadas a 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (7 do género feminino e 10 do género masculino):

1. Quantos anos tens?
2. Gostas de histórias?
3. (Se a criança responder afirmativamente à resposta anterior) pergunta-se à criança: gostas que te leiam/contem histórias?
4. O que é uma história? (sabes o que é uma história?)
5. Sabes contar histórias?
6. Como se podem contar histórias?
7. Como se constroem histórias? De que precisamos para construir histórias?
8. O que é um personagem?
9. O que é o título da história? Para que serve?
10. Como é que começam as histórias? E como acabam?

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>Perguntas</p> <p>Nomes e idades das crianças.</p> <p><u>Legenda :</u></p> <p>A: anos;</p> <p>M: meses;</p> <p>D: dias</p>	<p>1-Quantos Anos tens?</p>	<p>2-Gostas de histórias?</p>	<p>3-(Se a criança responder afirmativamente à resposta anterior) pergunta-se à criança: gostas que te leiam/contem histórias?</p>	<p>4- O que é uma história? (sabes o que é uma história?)</p>	<p>5- Sabes contar histórias?</p>
<p>MO (3Ae 7M)</p>	<p>Hesitou mas depois de relembra que tinha feito anos há pouco tempo e</p>	<p>Sim.</p>	<p>Sim gosto.</p> <p>Quem é que gostas mais que te conte histórias?</p>	<p>Um livro</p>	<p>Não</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

	questionada, quantas velas apagou, respondeu 4. Tenho 4 anos.		Gosto que lês história (estagiária – Marina).		
MA (4A e 2M)	4 anos	Sim	Sim.  Na escola, o pai, a mãe?  O pai, ele sabe contar histórias.	Sim, é a capa	Sim, só dos Gormitis.
TI (4A e 11 M)	5 anos	Gosto  Quais?  Do Tonecas, dos piratas, dos guerreiros.	Sim, a mamã.	O que é uma história. (Pensou alto) Sei, é uma coisa que tem muitas páginas e é feita de papel, é escrita com	Não

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

				canetas e mais nada.	
RA (4 A e 9 M)	<p>A criança mostrou com os dedos e foi-lhe questionado quantos seriam?</p> <p>Contou os dedos em voz alta até 5 e respondeu: 5 anos.</p>	Não	<p>Quando levas o livro para casa não gostas que o pai ou a mãe te contem a história?</p> <p>Eu consigo, eu vejo sozinho.</p> <p>O pai e a mãe não te contam a história?</p> <p>Contam.</p> <p>E quem é que costuma contar?</p> <p>A mãe e o pai.</p> <p>Qual é que gostas mais?</p>	Sim, é para contar histórias	Não

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

			O pai.		
AL (4A e 7 M)	4 quase 5	Sim	Sim  Qual é a que gostas mais?  A da Minnie.	É para ler	Tou a aprender.  Vou aprender na escola primária.
VI (5A e 4M)	5 anos	Sim	Gosto  Quem é que gostas mais que te conte histórias?  O pai.	Não sei	Não, não sei ler
CAM (4 A )	4	Sim	Sim, a mãe conta-me.  Lembras-te do nome de alguma histórias que gostes?	Sim, é um livro	Não

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

			A dos penteados malucos. Essa não sei contar mas é do docinho de morango.		
SA (2A e 10M)	2 ainda não fiz os tês (3)	Sim	Sim. Eu gosto que a mãe conte o pai não sabe.	Sim é para ler	Não, eu ainda não sei ler.
DI (4A e 2 M)	Hum, hum, 4.	Sim	Sim.  Quem é que gostas mais que te conte histórias?  Na minha casa.  E quem é que te conta?  O meu pai.	É um livro.  Que tem o quê?  O nome, a lombada, a capa e a “ponta capa”.	Sim

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

			<p>Lembras-te de alguma histórias que gostes muito?</p> <p>Sim a do palhaço.</p>		
CAR (4 A e 4 M)	4	Sim	<p>Sim, o pai e a mãe.</p>	Não me lembro	Não
MAD (5A e 10M)	5	Sim	<p>Quem é que gostas que te conte histórias?</p> <p>A mãe e a Marina (estagiária).</p> <p>Lembras-te de alguma história que gostes?</p> <p>A dos coelhinhos.</p>	<p>É uma capa e outra capa e uma lombada e depois põe-se cola em todas as partes e depois põe-se lá páginas coladas e fazem um livro.</p>	<p>Sim, algumas.</p> <p>Queres contar-me alguma?</p> <p>Agora não.</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

AN (4A e 8 M)	5	Sim	<p>Sim mas eu também conto a mim próprio.</p> <p>E quem é que gostas que te conte histórias?</p> <p>A mãe, o pai e a minha avó.</p> <p>E lembras-te de alguma história que gostes muito?</p> <p>Dos dinossauros e dos animais de estimação.</p>	É um livro	Sim

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

MAT (3A e 5 M)	<p>Estes (e mostrou a mão).</p> <p>E quantos é que são esses?</p> <p>(Começa a contar pelos dedos e responde) 3, (e ainda explica como se mostra com os dedos 3) estes abre e tem que por este aqui a seguir.</p>	Sim	<p>Sim.</p> <p>Quem é que te conta as histórias?</p> <p>O pai, sabe a do carros 2.</p>	Contar	Não
MAA (4 A e 2 M)	4 anos	Sim	<p>Sim.</p> <p>Quem é que gostas que te conte histórias?</p>	Não sei, já não me lembro.	Não

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

			O Mateus.		
MI (3A e 5M)	(Olhou para os dedos e depois mostrou)  E quantos são esses?  (Contou em voz alta e respondeu) 3. Tenho 3.	Sim	Sim.  Quem?  A Sofia.  Lembras-te de alguma história que gostes?  Dos patinhos.	Contar a história	Sim (mas quando lhe é pedido para contar não sabe).
MAG (5A e 3 M)	5 anos	Gosto	Quem é que gostas que te conte histórias?  A Mafalda e tu (Marina – estagiária) e a Rosália.	Não sei	Algumas.  Queres me contar alguma?  Agora não.

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

			<p>Diz-me uma que gostes?</p> <p>Aquela que é do ... da ... do scooby doo. E aquela do dossier que levamos para casa.</p>		
SO (4A e 5M)	4 anos, quase 5	Sim	<p>Sim. A mãe conta sempre</p> <p>E lembras-te de alguma história a mãe te tenha contado?</p> <p>A história das Winx.</p>	Não sei	<p>Sei só uma. É uma d'uma ratinha minha. A mãe conta-me outras mas eu esqueço-me.</p>

## ***Apêndice C- 2ª Entrevista às crianças***

2ª entrevista efetuada a três das crianças pertencentes ao grupo de 17 crianças que constituem o grupo de crianças da sala amarela do jardim de infância onde foi efetuada a prática pedagógica em contexto.

O guião de entrevista é igual ao da primeira entrevista mas esta contempla objetivos diferentes, uma vez que, depois de implementado o projeto é importante perceber se existiram aprendizagens significativas. Os objetivos

**(2ª) Entrevista Semiestruturada**

Guião das questões efetuadas a 3 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos:

1. Quantos anos tens?
2. Gostas de histórias?
3. (Se a criança responder afirmativamente à resposta anterior) pergunta-se à criança: gostas que te leiam/contem histórias?
4. O que é uma história? (sabes o que é uma história?)
5. Sabes contar histórias?
6. Como se podem contar histórias?
7. Como se constroem histórias? De que precisamos para construir histórias?
8. O que é um personagem?
9. O que é o título da história? Para que serve?
10. Como é que começam as histórias? E como acabam?

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>Perguntas</p> <p>Nomes e idades</p>	<p>1-Quantos anos tens?</p>	<p>2-Gostas de histórias?</p>	<p>3-(Se a criança responder afirmativamente à resposta anterior) pergunta-se à criança: gostas que te leiam/contem histórias?</p>	<p>4- O que é uma história? (sabes o que é uma história?)</p>	<p>5- Sabes contar histórias?</p>
<p>AL (5A e 2 M)</p>	<p>5</p>	<p>Sim</p>	<p>Sim.</p> <p>Quem é que gostas que te conte histórias? A mãe</p> <p>Lembraste de alguma que a mãe te contou? A da Alice</p>	<p>Sim, é um livro que tem muitas histórias. Alguns têm muitas histórias e alguns que têm só uma história.</p> <p>E as histórias só podem ser com livros?</p> <p>Não, também da nossa imaginação,</p>	<p>Sim. Eu conto a ver as coisas que estão nas páginas, os personagens, as letras.</p> <p>E consegues ler essas letras?</p> <p>A fingir que leio e olho para as personagens e para as imagens.</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

				com fantoches.	
SA (3A e 5M)	Tês (3)	Sim	<p>Sim. Quem é que gostas que te conte histórias?</p> <p>A mãe, o pai, a ti Lurdes, a avó Lena.</p> <p>E na escola?</p> <p>A Marina (estagiária), a Rosália (educadora cooperante) e os amigos. Mas eu não lembro quase nenhuma história</p>	<p>Tem personagens, também se pode contar com um livro. Quase, quase todas são com um livro e algumas são com fantoches e todas têm personagens.</p>	<p>Sim.</p> <p>Como é que tu contas?</p> <p>O que está ali lê. Faz ali letras e depois as pessoas lêem.</p> <p>E tu sabes ler as letras?</p> <p>Algumas, sei nos livros e nos cartões da tua fábrica (fábrica das histórias). Olho pelo desenho.</p> <p>Eu amanhã vou-te contar uma história dessas para ti</p>

					(estagiária)
MAG (5A e x10M)	5 e faço 6 anos a 19 de setembro	Sim, gosto muito	<p>Sim. Quem é que gostas mais que te conte histórias?</p> <p>Tu (estagiária), a Rosália (educadora cooperante), a M<sup>a</sup> José (assistente operacional), a Mafalda (Animadora) e mais ninguém. Ah, também gosto que a mãe me conte histórias.</p> <p>Lembraste de alguma que tenhas gostado?</p> <p>A do scoobidobado que a mãe contou lá em casa. Aquela do sol e da lua que é um livro que tem muitas</p>	<p>Eu acho que sim. Uma história é um livro feito com imagens e letras e pode-se contar histórias sem nada, inventamos.</p> <p>Também pode ser com um quadro que tem ímans, com bonecos, a fábrica das histórias, um cenário que dá para fazer histórias com fantoches ou com marionetas e também com a caixa mágica que tem materiais e fantoches para</p>	Sei, mas não sei ler.

			histórias. E aquela do dossier, que fomos nós que fizemos e depois tu (estagiária) contaste e chama-se “Os sonhos dos meninos da sala amarela”.	contar histórias.	
--	--	--	---	-------------------	--

## **Apêndice D - Planificações e Respetivas Reflexões**

Planificação Diária: de 14 de fevereiro de 2013

Objetivos	Conteúdos  (Integrados nas OCPE´S e metas de aprendizagem)	Estratégias/procedimentos	Recursos  Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	Crítérios de Avaliação  (para observar)	Objetivos Alcançados
-Incentivar a criatividade do pensamento. -Promover o desejo de “aprender a ler”, pág.70. -Motivar para a construção de uma “manta de retalhos”, com os pais. - Adquirir	<b>Formação Pessoal e Social:</b> -Educação para a cidadania; - Vivência e consciência de diferentes valores, como a democracia <b>Expressão e Comunicação:</b> <u>Domínio da linguagem oral</u> -Interesse em comunicar; -Progressivo domínio da linguagem;	Leitura da história: “A Manta” e posterior conversa sobre a mesma. Em grande grupo selecionar um título para uma história circular, a partir de uma imagem fornecida pela estagiária, com base no tema do projeto de agrupamento de escolas: “multiculturalidade – eu no mundo”. Lançamento do projeto história aos retalhos,	- Estagiária de mestrado; Educadora cooperante; - 17 crianças. -Computador; -Retroprojeto; -Imagens em computador;	5h	-Sala Amarela do jardim de infância - Respetivas casas das crianças.	- A criança mostra-se disponível para a concretização de tarefas que envolvam os pais. - A criança reconhece a moral da história; - A criança identifica as partes principais da imagem.	- As crianças inicialmente tiveram muitas dificuldades em identificar ou inventar um título, porque demonstram poucas competências nesse sentido mas com a ajuda do adulto foi possível de

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

espírito crítico e interiorização de valores.	-Leitura por imagens. - Diferentes situações de comunicação, inventar em interação com a família.	elaborada por todas as crianças em casa pelas mesmas com a/os respetiva/os famílias/pais.	- Dossier - Micas				concretizar.  - No geral as crianças mostraram bastante entusiasmo, na concretização de uma tarefa em que poderiam partilhar com os pais.
---	--	---	----------------------	--	--	--	---

Metas de Aprendizagem: A criança ...

Formação pessoal e social:

- ...demonstra confiança em experimentar atividades novas (4);
- ...manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam (13);
- ...identifica (o nome, idade), reconhecendo características individuais (19);

Linguagem oral:

- ...responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente (26)

Tecnologias de informação e comunicação:

- ...identifica as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (4).

Planificação semanal: 14 e 15 de fevereiro de 2013 (1ª Entrevista - crianças)

Objetivos	Conteúdos (Integrados nas OCPE'S e metas de aprendizagem)	Estratégias/procedimentos	Recursos  Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	Critérios de Avaliação  (para observar)	Objetivos Alcançados
<p>-Perceber o que as crianças já sabem sobre construções de histórias e se têm interesse.</p> <p>- Interagir com as crianças individualmente;</p> <p>- Distinguir quais as crianças que farão parte da amostra, para a</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p>-Relação educadora (estagiária) /criança de forma a valorizar e respeitar as competências da criança para fomentar os seus progressos e auto estima, através de uma entrevista.</p> <p><b>Área de expressão e comunicação –</b></p>	<p>Efetuar <b>entrevistas</b> semi-estruturadas de forma individual e em local acolhedor. E utilizando um gravador em vez de transcrever o que é dito, para que se consiga obter um diálogo/conversa com a maior naturalidade possível para que as crianças não se sintam constrangidas.</p>	<p>- Estagiária</p> <p>- 17 crianças</p> <p>- Gravador de áudio</p> <p>-Perguntas elaboradas pela estagiária.</p>	<p>2 dias (15 minutos cada criança)</p>	<p>Sala polivalente</p>	<p>- Disponibilidade e interesse da criança para efetuar uma entrevista/conversa;</p> <p>- A criança reconhece o que não sabe;</p> <p>- A criança demonstra à vontade durante a entrevista.</p>	<p>Globalmente todas as crianças não têm noção do que é e como se faz uma história;</p> <p>- De um modo geral as crianças agiram com naturalidade durante a entrevista, exceto</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>concretização do relatório final.</p> <p>- Constatar a pertinência do tema escolhido.</p>	<p><b>domínio da expressão oral:</b></p> <p>- Fomentar o diálogo, o interesse em comunicar para um progressivo domínio da linguagem.</p> <p><b>Novas tecnologias:</b></p> <p>-Meios audiovisuais</p>						<p>algumas que dispersaram pela presença do gravador.</p> <p>- Foi possível discriminar quais as crianças que irão incidir na amostras empíricas para o relatório final.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Metas de Aprendizagem: A criança ...

Formação pessoal e social:

- ...demonstra confiança em experimentar atividades novas (4);
- ...manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam (13);
- ...identifica (o nome, idade), reconhecendo características individuais (19);

Linguagem oral:

- ...responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente (26)

Tecnologias de informação e comunicação:

- ...identifica as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (4).

## Reflexão semanal de 14 e 15 de Fevereiro de 2013

Primeiramente considera-se pertinente conceber uma planificação e reflexão semanal uma vez que não seria possível concretizar entrevistas a dezassete crianças num período de 5 horas (um dia de atividade letiva). Assim sendo, foram efetuadas as dezassete entrevistas em dois dias de estágio.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, às crianças, método considerado pertinente para crianças pequenas uma vez que e segundo Gil, A. (1987), uma entrevista semiestruturada é flexível e composta por uma sequência de perguntas de interesse que o entrevistador explora no decorrer da entrevista, o que permite também abordar assuntos que não foram previstos anteriormente, para que se consiga de forma mais natural e próxima uma conversa/entrevista com crianças pequenas, reformulando a pergunta de forma mais simplificada para melhorar a perceção da criança. Todas as entrevistas foram gravadas com um gravador de áudio, de modo a facilitar a comunicação criança/adulto e vice-versa, uma vez que com este instrumento poderão ser apresentados resultados na íntegra, sem esquecer nenhum detalhe e conseguindo demonstrar toda a exatidão das respostas dadas. De um modo geral não se verificou inibição por parte das crianças pela presença de um objeto estranho (o gravador), existindo exceções a crianças mais observadoras, mas apenas no início da entrevista.

Ao avaliar todas as entrevistas efetuadas, foi verificada a pertinência da construção e promoção de narração com materiais diferentes, porque para as crianças uma história é sempre um livro. Mas todos responderam que gostam de histórias e que gostam que lhes leiam histórias, principalmente as mães ou os pais, pois considera-se que o vínculo parental e o tempo disponibilizado pelos mesmos, para além de intensificar os laços entre mãe/pai e a criança são os poucos momentos que usufruem dessa atenção. Cada vez mais se verifica a falta de disponibilidade dos pais para estarem com os filhos, daí a importância dada pelas crianças às histórias que os pais contam. Também foi possível verificar, de um modo geral, a falta de informação das crianças no saber contar histórias, pois as crianças respondiam que não sabiam contar histórias porque não sabem ler, no entanto, considera-se que existe a possibilidade de contar histórias através das imagens apresentadas ou simplesmente pela imaginação de cada um, como refere Bettelheim (2011, p. 248), “ o conto de fadas é a cartilha onde a

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

criança aprende a ler o que se passa no seu espírito, na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual". Mais uma vez verificámos a necessidade de desenvolver um projeto em torno da construção de histórias, promovendo a autonomia da criança, de forma a esta conseguir estruturar o seu pensamento, alargar o seu vocabulário. No início pretendemos que a criança consiga contar histórias e posteriormente conseguia estabelecer um diálogo, narrar histórias e comunicar oralmente de forma organizada e perceptível.

Ao ser efetuada uma reflexão conjunta pela estagiária e pela educadora cooperante, com base nas respostas dadas pelas crianças às entrevistas, na observação participante e na experiência profissional da educadora cooperante, concluiu-se que seria pertinente e muito interessante distinguir apenas 3 (das 17) crianças para análise e subsistência do trabalho científico, uma vez que a análise de todo o grupo não seria possível de fazer no tempo desejado, e finalizar com o mesmo guião de perguntas numa 2ª entrevista, a fim de analisar e comparar o desenvolvimento das crianças na construção de histórias. A criança SA é do género masculino e neste momento tem 3 anos e dois meses e foi escolhida por ser a mais nova do grupo, mas muito perspicaz, interessada e muito perfeccionista pelo que será interessante perceber se esta criança conseguirá adquirir competências que conduzam aos objetivos propostos. Uma outra criança selecionada é a AL, e é do género feminino e tem 5 anos, tem muito interesse em querer aprender, apesar do seu egocentrismo e dificuldade em termos de autonomia, dificuldade também demonstrada no grupo na sua generalidade. E, por último, a criança MAG que é do género masculino e tem 5 anos e 3 meses, despertou o interesse pelo seu raciocínio rápido, mas com ideias confusas. Tem dificuldade na construção temporal, espacial e lógica na informação transmitida, ou seja, esta criança sabe o que quer dizer, mas não o consegue transmitir ao outro de forma clara. Porém, não desiste, persistindo até o outro perceber a sua ideia. É uma criança que aparentemente tende a melhorar com a orientação e a motivação necessárias.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Neste dia iniciámos o projeto “História aos retalhos”. As crianças tinham sido inicialmente motivadas através da história: “A manta – uma história aos quadradinhos de tecido”, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, em que existe uma manta de retalhos muito especial de uma avó com boa memória e com netos de ouvido atento. À noite, ao deitar, não são precisos livros, basta a avó olhar para a manta e todas as personagens e enredos que lá moram aparecem. E que retrata a memória do passado através de uma manta. Todos os retalhos contam histórias sobre a vida de uma família e recontados pela avó. Para além do valor afetivo que transporta ao longo de gerações, também enfatiza a morte daquela avó e a saudade. E o quanto disputado é aquele objeto – a manta – pelos netos, e pela importância que tinham as histórias dos retalhos recontadas pela avó.



Imagem da capa história lida às crianças

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



A minha avó dormia numa cama enorme. Apesar de ser uma mulher pequenina e muito magra, apesar de ter ficado viúva há muitos anos (e de dormir muitas vezes sozinha), a cama da minha avó era realmente grande.

Uma vez experimentámos e nela cabiam: quatro raparigas, três rapazes, dois gatos gordíssimos e um cão mais-ou-menos-pequeno. Coubemos todos sem esforço, à larga mesmo.

A minha avó também lá estava e diz que dormiu como uma santa.



— E este, avó?

— Ah, esse não tem nada para contar...

Era de um avental, da tua bisavó. Olha, por acaso, o avental que trazia no dia em que o carteiro lhe entregou a primeira carta do tio Luís, a dizer que estava bem. Andou com a carta no avental mais de um mês. Até chegar a outra carta...

**E suspirava.**

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



3 excertos da história da manta de retalhos

E assim se deu o mote para a vontade de construir uma manta de retalhos da sala amarela.

-Mas essa história tem que ter um nome, referiu a estagiária de forma a impulsionar a imaginação e a criatividade das crianças e como tal, mostrámos às crianças uma imagem que lhes desse inspiração e também os levasse a contar história baseada no tema da multiculturalidade. Assim promovemos uma educação para a cidadania, permitimos o desenvolvimento do espírito crítico e a interiorização de valores, impulsionando, ainda, conhecimentos e atitudes



Imagens impulsionadoras para o título da história da sala amarela

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

O título para a história foi selecionado através da imagem que se apresenta nas fotografias da figura em cima. Em que inicialmente se questionava às crianças o que identificaram ao visualizar a imagem e que aquela imagem fosse a capa de um livro, que nome teria. As crianças foram motivadas para que darem um título à história que identificaria a relação da história com os autores, que neste caso, seriam as crianças da sala amarela. Depois de várias hipóteses de títulos escolhidos, fizemos uma votação e ganhou por maioria, o título: “Os sonhos das crianças da sala amarela”.

Este projeto consiste em promover o envolvimento entre as famílias e a escola e faz parte integrante do projeto concebido pela estagiária, para fazer parte integrante do relatório final. Considera-se de suma importância não só as experiências que advêm de todos os dias de estágio mas também a integração e conhecimento das famílias do trabalho realizado pela estagiária com os seus filhos, em parceria com a educadora cooperante. Segundo o princípio geral da Lei-Quadro, a educação pré-escolar é “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”, promovendo e “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (OCEPE, 1997:23).

As crianças inicialmente tiveram muitas dificuldades em identificar ou inventar um título, porque demonstram poucas competências nesse sentido mas com a ajuda do adulto foi possível de concretizar mas na generalidade, as crianças mostraram bastante entusiasmo, na concretização de uma tarefa em que poderiam partilhar com os pais.

Planeamento semanal: 28 de Fevereiro, 1, 7 e 8 de março de 2013

Objetivos	Conteúdos (Integrados nas OCPE'S e metas de aprendizagem)	Estratégias/procedimentos	Recursos Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	CrITÉrios de Avaliação (para observar)	Objetivos Alcançados
<p>- Fomentar o imaginário das crianças através da invenção;</p> <p>-Promover a reprodução de histórias com máscaras com característica s próprias;</p> <p>-Impulsionar</p>	<p><u>Expressão e comunicação</u></p> <p><b>Linguagem oral:</b></p> <p>- Interesse em comunicar;</p> <p>-diferentes situações de comunicação;</p> <p>-apropriação das funções da linguagem;</p> <p><b>Expressão</b></p>	<p>- Dramatização de uma história imaginária pela estagiária com uma máscara e com um livro em branco; posteriormente pelas crianças;</p> <p>-Apresentação de várias imagens de pessoas dos 5 continentes para fomentar o trabalho de grupo seguinte. Elaboração de 1 máscara por cada continente do mundo. Cada grupo irá construir uma máscara com a técnica da</p>	<p>- Educadora cooperante; estagiária de mestrado; 17 crianças.</p> <p>- Máscara; livro em branco (5 folha brancas A4); ligadura de gesso; água; tintas; pincéis; material escolhido com as crianças para a decoração da máscara – primordialmente material de</p>	20h	Sala amarela do jardim de infância	<p>- Motivação das crianças para contar histórias imaginárias;</p> <p>- Interesse das crianças na construção de máscaras;</p>	<p>- A técnica da ligadura de gesso é um processo bastante moroso, pelo que não deu resposta imediata à construção das máscaras e à grande motivação demonstrada pelas crianças, para que se pudesse contar histórias com as mesmas.</p> <p>- A dramatização</p>

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>o gosto pela narração de histórias.</p>	<p><b>Plástica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-exploração e descoberta de diferentes materiais;</li> <li>-interação das crianças na realização de trabalhos implica resolução de problemas em conjunto;</li> <li>-expressão tridimensional e acesso à arte e cultura.</li> </ul> <p><b>Expressão dramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-jogo simbólico;</li> </ul> <p><b>Formação pessoal e</b></p>	<p>ligadura de gesso, apoiando-se num modelo já apresentado.</p>	<p>desperdício/reutilizável; imagens de pessoas dos 5 continentes do mundo.</p>				<p>efetuada pela estagiária, inicialmente foi vista pelas crianças com estranheza, pois nunca tinham ouvido uma história narrada desta forma, mas no final, a quantidade de crianças que quiseram experienciar foi bastante significativo. o que é possível concluir que o objetivo primordial foi alcançado (conseguimos através máscara, colocar uma criança a contar uma história com bastante interesse) a partir deste dia foi o culminar de vontade das crianças de construir histórias. O objetivo de construir histórias com</p>
--	--	--	---	--	--	--	--

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

	<p><b>social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Independência e autonomia no saber fazer;</li> <li>-vivência de valores democráticos;</li> <li>- Educação multicultural;</li> </ul>						<p>as máscaras elaboradas não foi bem sucedido, apenas conseguimos construí-las. As crianças não contaram histórias, devido às atividades que se sobrepunham. Considera-se que não fazia qualquer sentido para as crianças, fazerem-no, apenas porque estava no plano.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Metas de aprendizagem: A criança...

**Expressão dramática**

- ... inventa e experimenta personagens e situações de faz de conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização (14);
- ... reconhece a utilização do espaço com finalidade cénica, experimenta objetos como adereços (de cena e de guarda roupa) e explora recursos técnicos diversificados, específicos e/ou improvisados (22).

**Formação pessoal e social**

- ... demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado(9).

**Linguagem oral**

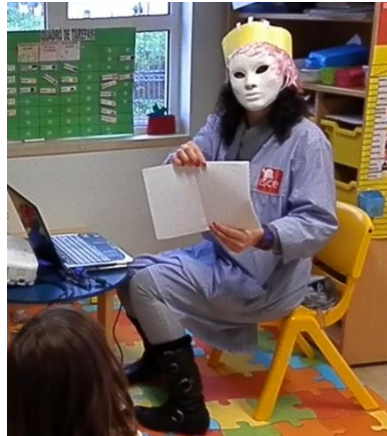
- ... descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens(29).

**Expressão plástica**

- ... produz plasticamente, de um modo mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, utilizando diferentes modos de expressão: pintura, colagem (7).

## Reflexão 28 fevereiro, 1, 7 e 8 de março de 2013

A dramatização é “uma afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s)”, segundo as orientações curriculares (OCEPE, 1997, p.59). Foi um meio motivacional na criação de histórias imaginárias, que foi exposto às crianças através de uma história inventada, com uma máscara colocada na cara, uma peruca e um livro em branco (um conjunto de folhas A4, brancas, dobradas ao meio) exemplificado na figura que se segue.



A estagiária a inventar uma história com uma máscara e o livro em branco.

Esta história consistia na própria história de vida da estagiária, em que identificava gostos pessoais, a autoria da história e onde exercia a sua atividade profissional, ou seja, com personagens, espaço, tempo e objetos. Pontos essenciais na realização de uma história.

Esta atividade, inicialmente, foi vista pelas crianças com estranheza, pois nunca tinham ouvido uma história contada desta forma, mas no final, a quantidade de crianças que quiseram experienciar foi bastante significativa, em particular uma criança que contou a sua história com bastante interesse, como é possível verificar na figura seguinte.



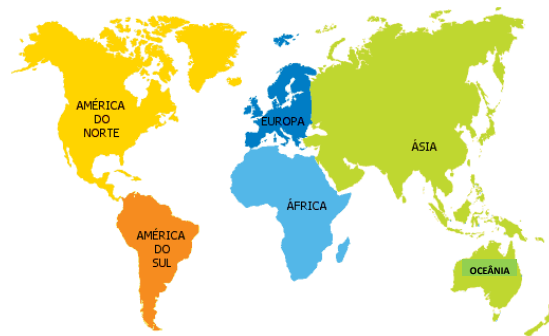
Narração da história com máscara e o livro em branco.

Exemplificando, “Era uma vez uma menina chamada Al que estava no céu (...) a brincar com os seus amigos (...) mas um não queria brincar com a Al ...”( No final da reflexão está a transcrição na íntegra da história contada pela Al).

Pensamos que a estratégia de contar histórias com máscaras revela facilidade na sua concretização uma vez que a criança se sente à vontade, desinibe-se para o fazer, a criança recria-se, (...) imagens convidam os olhos a não se apressar, mas sim a descansar por um instante e a se abstrair com elas no enlevo de sua revelação ...” (Campbell 1994). E segundo, Chevalier & Gheerbrant (1996, p.597), “A máscara corresponde ao estado rudimentar da consciência em que não há distinção absoluta entre ser e parecer e em que a modificação da aparência determina a modificação da própria essência”.

A dramatização a partir da máscara também proporcionou outro objetivo já planeado, a visualização de imagens de pessoas dos 5 continentes, para a escolha e elaboração de máscaras identificativas dos mesmos.

## 5 CONTINENTES



5 Continentes

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



A elaboração foi feita em pequenos grupos. Uma vez que as crianças no quadro de aniversários da sala estavam identificadas por um país/bandeira e que detinham algum conhecimento sobre o seu país, foi categorizado cada grupo pelo continente a que pertencem.

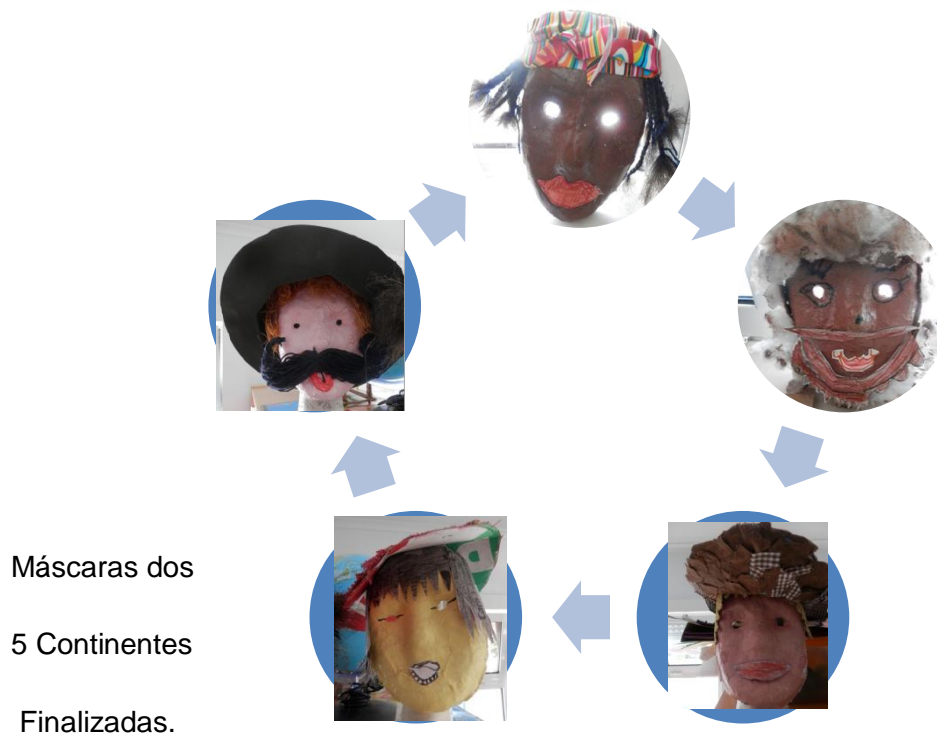
O procedimento de elaboração das máscaras com ligadura de gesso e uma máscara em plástico (material apropriado para elaborar novas máscaras).

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



Material utilizado na concretização da máscara com ligadura de gesso.

Esta técnica é usualmente elaborada diretamente na cara mas devido à idade das crianças em questão foi considerado desadequado. A decoração posterior seria escolha de cada grupo, baseado na visualização da imagem escolhida antecipadamente. Foi um processo bastante moroso pela dificuldade na secagem da ligadura e a sua própria colagem na máscara de plástico, que necessitou bastante do apoio por parte da estagiária, ao longo de quatro dias de estágio.



Máscaras dos  
5 Continentes  
Finalizadas.

Concluindo, o objetivo de construção de histórias a partir das máscaras elaboradas não foi bem sucedido, apenas conseguimos construí-las. As crianças contaram histórias com a máscara apresentada inicialmente., devido ao fator falta de tempo para as várias atividade em simultâneo. Foram decisivos para tal. Considerámos que não fazia qualquer sentido para as crianças, fazê-lo apenas porque constava no plano. Mas no entanto, foi bastante visível a pertinência das atividades, pelo fator motivacional e interesse demonstrados pelas crianças, em contar histórias. Ao longo dos quatro dias de estágio foi pedido por várias crianças a possibilidade de contar histórias com a máscara branca e com “o livro especial” (um conjunto de folhas A4, brancas, dobradas ao meio), título dado pelas crianças.

Planeamento semanal: 22, 23 e 24 de Abril de 2013

Objetivos	Conteúdos (Integrados nas OCPE'S e metas de aprendizagens)	Estratégias/procedimentos	Recursos  Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	Crítérios de Avaliação  (para observar)	Objetivos Alcançados
<p>- Fomentar o gosto pela construção de histórias;</p> <p>- Possibilitar a diversidade de conhecimentos/ escolhas para a construção de histórias;</p> <p>- Estimular a expressão e comunicação com os pares e capacidade de</p>	<p><b>Expressão plástica:</b> -como meio de representação e comunicação.</p> <p><b>Expressão dramática:</b> (fantoches)</p> <p><b>-Linguagem oral:</b> -interesse em comunicar, bem como o progressivo domínio da linguagem.</p> <p><b>Domínio da matemática:</b> -noção de tempo e sucessão temporal</p> <p><b>Conhecimento do mundo:</b></p>	<p>-História do Nabo gigante contada com um avental em tecido, ilustrado como cenário e com fantoches.</p> <p>- Reconto feito pelas crianças vivenciado através da dramatização com os fantoches.</p> <p>- Elaboração de marionetas das personagens da história do Nabo Gigante.</p> <p>-Utilizar uma caixa de cartão como palco das</p>	<p>-Educadora cooperante; estagiária de mestrado; 17 crianças.</p> <p>- Avental em tecido como cenário e fantoches para contar a história do nabo gigante;</p> <p>História do nabo gigante; caixa de cartão; cartolina;</p>	15h	Sala amarela de jardim de infância	<p>- Ao longo e após a dramatização, a criança, demonstra interesse na história, ao querer experimentar; querer participar no reconto;</p> <p>- Na elaboração do teatro de marionetas, A criança identifica: O que é necessário elaborar e como</p>	<p>A concretização do teatro de marionetas não foi possível fazê-lo em apenas 2 dias, foi necessário completar com mais um dia de estágio porque a intencionalidade de maior produção por parte das crianças é</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>autonomia individualizada.</p>	<p>-Como enriquecimento dos vários domínios da expressão e comunicação, integrando conteúdos que introduzam diferentes domínios possibilita a sensibilidade e curiosidade e o desejo de saber/aprender, sobre o mundo que nos rodeia.</p>	<p>marionetas e cartolina como cenário ilustrado.</p> <p>- Plano de ação elaborado com as crianças: o que vamos fazer hoje.</p>	<p>Folhas brancas; canetas de feltro; lápis de cor; lápis de cera; papel autocolante; paus de espetada; materiais de desperdício; cola; tesouras.</p>			<p>elaborar.</p> <p>Interesse na atividade, demonstrando interesse na sua participação.</p> <p>-Dramatização com as marionetas já elaboradas, a criança:</p> <p>Mostra desinibição na dramatização e consegue fazê-lo sem ajuda do adulto.</p>	<p>sempre mais demorada.</p>
-----------------------------------	---	---	---	--	--	--	------------------------------

Metas de Aprendizagem: A criança ...

Expressão plástica:

-...produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si (5).

Expressão dramática:

-...interage com outros em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, fantoches) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal (10)

Linguagem oral:

-...descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens (29);

-...usa no diálogo palavras que aprendeu recentemente (35).

Domínio da matemática:

-...descreve posições relativas de objetos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a (18);

-...usa expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas (21);

-...usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares ou partes de histórias (22).

Conhecimento do mundo:

-...a criança reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais de ficcionais (27);

-...ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão (30).

### Reflexão de 22, 23 e 24 de Abril 2013

A planificação foi elaborada de forma a abranger dois dias de estágio, uma vez que o segundo dia seria a continuação do primeiro. No entanto, não foi possível a concretização apenas em dois dias, pelo que foi efetuado mais um dia de estágio.

No primeiro dia iniciou-se com dramatização da história do nabo gigante pela estagiária e de seguida com várias dramatizações da mesma por parte das crianças que se sentiram incentivadas para tal.



Dramatização da história “O Nabo Gigante”, com o avental e fantoches em tecido.



## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Seguiu-se de uma proposta feita pela estagiária, na sequência da visita ao museu da marioneta e do gosto demonstrado pelas crianças na história do nabo gigante: a construção de um teatro de marionetas, elaborando também um cenário, com todas as personagens (marionetas de pau com cartão), com base na história referida anteriormente.

Foi decidido em conjunto com as crianças que iniciaríamos pela elaboração das marionetas, mas como não existiam personagens para todas as crianças, promoveu-se também o início do cenário.



Elaboração das personagens e do cenário para o teatro de marionetas da história, O Nabo Gigante.

A ligação entre a construção do teatro de marionetas, o cenário e marionetas, possibilitou às crianças conscientemente ou inconscientemente, segundo Steiner R., “o reencontro do conto imaginário como algo ligado à sua própria alma, à sua própria realidade, como necessidade anímica do ser humano durante a sua vida. O ouvir histórias estimula o imaginário da criança, procurando despertar a vontade de agir”, para o seu raciocínio para o conteúdo da história do nabo gigante, que neste caso

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

seria a valorização da amizade, ou como diz o ditado, a união faz a força e também o processo de semear (1º semeia-se, depois alimenta-se a semente com água e sol para esta crescer e depois colhem-se os “frutos”, como se diz na gíria, legumes no caso em questão). Possibilitando este processo a demonstração da função educativa do conto/ história, através do teatro de marionetas elaborado pelas crianças.

O cenário foi construído de forma a possibilitar a sua remoção sempre que desejado e possibilitando a colocação de outro, ou seja, o teatro de marionetas serve para a presente história, bem como para todas as histórias que se quiser realizar, elaborando novos cenários correspondentes.

A estratégia utilizada inicialmente, através do avental gigante, foi mais uma forma de demonstrar às crianças que não existe apenas uma forma de se narrar histórias e procurando com outra forma de narrar incentivar as crianças que até então não demonstraram muito interesse. A história do nabo gigante fomentou muito interesse na globalidade das crianças. Sendo importante referir que, e segundo Cury, A. (2003, p.132) “Educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade. A vida tem perdas e problemas, mas deve ser vivida com otimismo, esperança e alegria. Pais e professores devem dançar a valsa da vida como contadores de histórias”.

A figura que segue mostra plenamente a motivação e vontade de preconizar a narração e divulgação do que já tinham feito, mesmo sem terem cenário, nem o “palco” estar devidamente decorado. As crianças já com as suas marionetas prontas inventaram uma história e quiseram assistência para tal, propondo aos colegas a sua presença.



## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Depois de finalizado o cenário, as marionetas e o palco, existiu bastante adesão à narração da história por parte das crianças, apesar de sempre a mesma história. De um modo geral as crianças conseguiram focar as partes principais da história, possibilitando a sua coerência. Esta estratégia utilizada, foi muito gratificante tanto para os adultos como para as crianças.



O palco do teatro de marionetas com o cenário da história do nabo gigante.



A dramatização da história do nabo gigante a par.

Planeamento Semanal: 26, 29 e 30 de abril e 2 e 3 de Maio de 2013

Legenda da planificação: 1ª atividade; 2ª atividade

Objetivos	Conteúdos (Integrados nas OCPE'S e metas de aprendizagens)	Estratégias/procedimentos	Recursos Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	CrITÉrios de Avaliação (para observar)	Objetivos Alcançados
<p>- Incentivar a narração de histórias pela imaginação, utilizando objetos;</p> <p>-Proporcionar a autonomia através da invenção e liberdade de escolha na estrutura da história.</p>	<p><b>Linguagem oral:</b></p> <p>-Alargar vocabulário em diferentes situações de comunicação;</p> <p>-Interesse em comunicar com progressivo domínio da linguagem através da exploração do caráter lúdico.</p> <p><b>Formação pessoal e social:</b></p> <p>-Apropriação de maior autonomia, aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e encontrar critérios e razões para as suas escolhas.</p> <p><b>Expressão plástica:</b></p> <p>-Meio de representação e comunicação.</p> <p><b>Expressão dramática:</b></p> <p>-Jogo simbólico.</p>	<p>-Dramatização narrada pela imaginação utilizando objetos.</p> <p>-Construção de uma fábrica de histórias com categorias diferenciadas como o início, as personagens, o tempo, o espaço, a ação e o fim.</p>	<p>Educadora cooperante, estagiária de mestrado, 17 crianças;</p> <p>-Caixa com vários objetos (boneca, coração, entre outros), papel, canetas de feltro, lápis de cor, cartão, sapateira de tecido e canetas de tecido e esferovite.</p>	<p>5 dias (30h)</p>	<p>Sala amarela do jardim de infância</p>	<p>-A criança demonstra interesse em experimentar;</p> <p>-A criança...: ...participa nas escolhas individuais e do grupo;</p> <p>...elabora o seu trabalho de forma independente, tomando decisões;</p> <p>-...consegue narrar uma história.</p>	<p>-As crianças mostraram interesse na estratégia que o adulto utilizou, pedindo para experimentar;</p> <p>-O interesse na construção da fábrica de histórias foi geral, no entanto, existira, crianças com dificuldades em</p>

# A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

							escolher algumas categorias para posterior ilustração, como por exemplo, a categoria tempo (quando se passa a história); o tempo determinado para a construção da fábrica de histórias foi alterado, devido à necessidade das crianças precisarem de mais tempo para o fazerem de forma
--	--	--	--	--	--	--	---

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

							<p>concisa e também existirem atividades, planeadas pela educadora, à acontecer em simultâneo.</p>
<p>Metas de aprendizagem: A criança ...</p> <p>Linguagem oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-...descreve acontecimentos, narra histórias com sequência apropriada, incluindo as principais personagens (29);</li> <li>-...alarga o capital lexical, explorando o significado de novas palavras (34).</li> </ul> <p>Formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-...encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma (7);</li> <li>-...manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam (13).</li> </ul> <p>Expressão plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-...produz composições plásticas a partir de temas imaginados, utilizando elementos de comunicação visual em conjunto ou de per si (5).</li> </ul> <p>Expressão dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-...utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em situações imaginárias (13);</li> <li>-...inventa e experimenta personagens e situações de faz de conta, a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização (14).</li> </ul>							

### Reflexão de 26, 29 e 30 de Abril, 2 e 3 de Maio 2013

Foi apresentada uma caixa com vários objetos, que desde logo as crianças intitularam de “A caixa mágica”. Esta mais uma estratégia utilizada para demonstrar às crianças que existem outras maneiras de contar histórias, como por exemplo, “pela imaginação” como as crianças denominaram. E desta forma foi dramatizada uma história com uma caixa que continha vários objetos, tais como uma boneca feita em tecido, um coração de plástico, um prato, um rato (marioneta de pau e cartão), um conjunto de folhas em branco (dobradas ao meio -livro), um regador feito de cartão, uma colher e um lápis. A personagem principal seria a Maria João (nome da boneca) e esta ia contar uma história e ia introduzindo os objetos ao longo da história, como é possível aferir na figura que se segue.



Dramatização com objetos escolhidos pelo estagiária

Esta atividade teve como objetivo, para além de promover o gosto por contar, e inventar histórias, bem como improvisar com os objetos apresentados ou com qualquer outros que as crianças quisessem. De seguida, está uma das crianças a iniciar a história e escolheu fazê-lo com os objetos apresentados pelo adulto.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

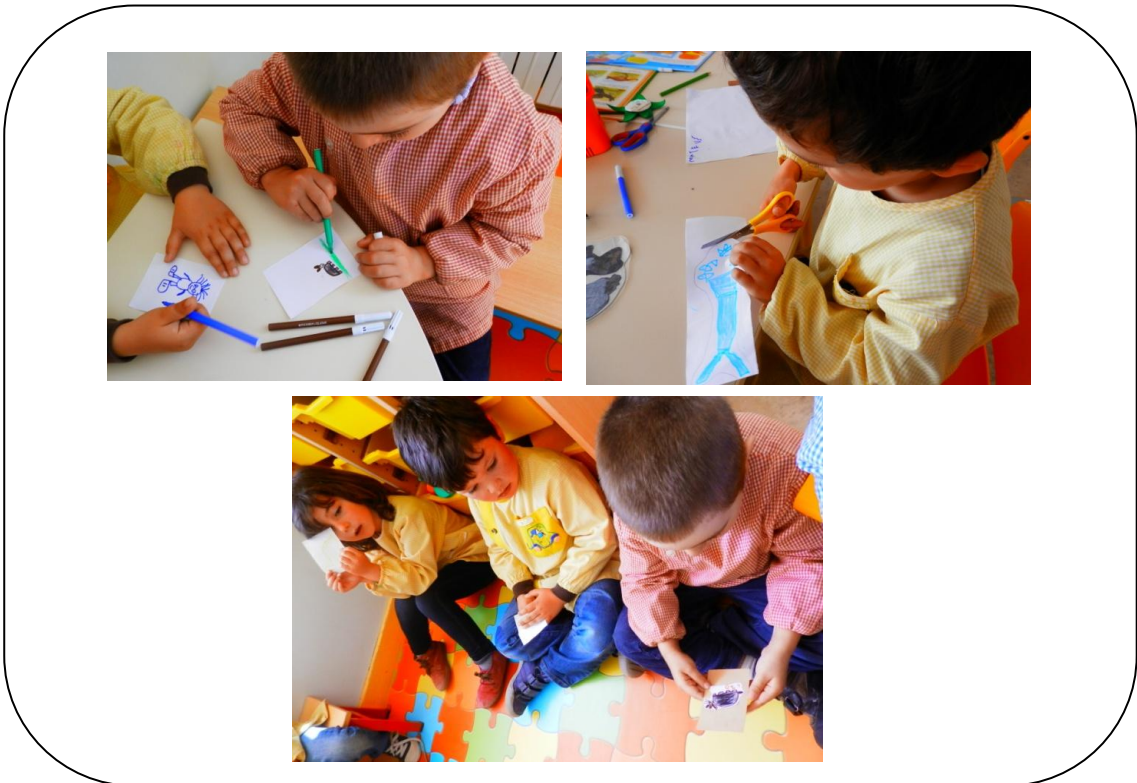


Dramatização de improviso com vários objetos.

Depois de ser dada a possibilidade de experienciar a dramatização de improviso com os objetos, foi proposto às crianças que recordassem todos os suportes e formas que se podem narrar histórias, à qual as crianças começaram por enumerar, a “caixa mágica”, com livro especial (pelas imagens a imaginar), com a imaginação, com o teatro de marionetas, com fantoches, com o livro em branco, com o avental (de tecido), com os meninos (com as pessoas). Todos estes suportes foram utilizados pelo adulto como estratégia de fomentar o gosto por contar/narrar histórias.

Com todas as maneiras de contar histórias expostas pelas crianças, foi questionado às crianças se consideravam uma boa ideia, construir histórias mas para isso precisávamos de uma fábrica, “claro, é nas fábricas que constroem coisas!”, exclamou uma das crianças. Pelo fator falta de tempo e também não era o objetivo principal, foi apresentado às crianças uma estrutura para que pudéssemos iniciar no passo seguinte. Mas para construir histórias nesta fábrica precisaríamos de quê? Especulou o adulto para que as crianças iniciassem o processo de estruturação - início, personagens, tempo, espaço, ação e fim. Este processo ainda foi longo pois as crianças não têm conhecimento da globalidade dos conceitos, exceto a palavra personagens. As crianças foram orientadas pelo adulto e apesar de não identificarem a denominação dos conceitos mas conseguiram explicar, o início é o começar (era uma vez), por exemplo.

A construção da fábrica de histórias iniciou-se pela identificação e construção das personagens, pelo conhecimento já possuído pelas crianças, motivando-as no seu progresso. E foi efetuado inicialmente apenas com as crianças mais velhas, pela maior facilidade na sua conceção e posterior apresentação da mesma com uma pequena dramatização, promovedora de incentivo para com o restante grupo.



#### Construção das personagens da fábrica de histórias

Esta ferramenta teve como objetivos conseguir que as crianças criassem conteúdos, de narrativas visuais e escritas, fomentando a realização de criações originais. Desta forma permitiu que as crianças explorassem a estrutura formal da construção de histórias, partindo de uma base, mencionada anteriormente, e a possibilidade de formar novos conceitos ao nível da organização do espaço e do tempo, como organizador de ideias para posterior invenção de histórias de forma autónoma.

Cada criança elaborou a sua personagem, o início, o tempo (quando se passa a história), o espaço (o onde se passa a história), a ação (o que vai acontecer na história) e o fim da história. No entanto, foi-lhes explicado aquando da finalização da fábrica, que era possível que a criança que fosse narrar a sua história tivesse a liberdade de poder escolher, por exemplo, uma ou mais personagens e eventualmente não escolher a personagem elaborada pelo mesmo. Todos os cartões estão identificados na parte da frente com a ilustração e cor da respetiva categoria a que pertence, na parte de trás está o texto escrito pelo adulto representativo da ilustração efetuada.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

As três figuras que se seguem representam a escolha, a organização dos cartões escolhidos pela criança SA, com 3 anos e 4 meses e a sequência dos cartões depois de ter narrado a sua história.



Escolha, organização e sequência dos cartões escolhidos pelo SA para narrar a sua história.

O SA narrou a sua 1ª história com a fábrica de histórias da seguinte forma:

“Um dia no jardim zoológico estava lá um pato, que foi para a escola, sentar no banquinho com a rena para ouvir os amigos. O pato morava na Suécia. E quando acabou a escola, foi para o carnaval porque era dia de carnaval. Mas o pato fez magia e para África. E apareceu um dragão e mais uma menina e um menino que era um cavaleiro. E o pato viu o dragão comer a menina princesa e o cavaleiro”.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Esta criança pela idade que tem (3 anos), teve algumas dificuldades na conjugação dos cartões para elaborar uma história coerente mas com a orientação do adulto e a ajuda de todo o grupo de crianças, conseguiu de uma forma bastante simples mas mostrou que adquirira conhecimento de algumas categorias que teria de escolher e identificou várias ilustrações efetuadas por outros.

A conceção desta última atividade foi desenvolvida durante 4 dias e duas horas pela necessidade verificada na sua concretização por parte das crianças e em simultâneo existir a necessidade de concretizar atividades planeadas pela educadora cooperante.

Planeamento semanal: 15,16 e 17 de maio de 2013

Objetivos	Conteúdos (Integrados nas OCPE 'S e metas de aprendizagens)	Estratégias/procedimentos	Recursos Humanos /Materiais	Tempo	Espaço	CrITÉrios de Avaliação (para observar)	Objetivos Alcançados
<p>- Promover o alargamento de vocabulário, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação em que permita às crianças formas mais elaboradas de representação (OCEPE, 1997, p.67)</p> <p>- Promover a educação estética, através de</p>	<p><b>Expressão plástica:</b> -como meio de representação e comunicação.</p> <p><b>Linguagem oral e abordagem à escrita</b> -Interesse em comunicar, bem como o progressivo domínio da linguagem -O desenho como forma de escrita.</p>	<p>Leitura da história: "As princesas adoram partilhar"</p> <p>-Fazer um desenho/pintura/colagem a pares.</p> <p>- Construir uma história (em grande grupo) a partir dos trabalhos efetuados a pares.</p>	<p>-Educadora cooperante; estagiária de mestrado; 17 crianças.</p> <p>- Cartolinas; tesouras; colas; canetas de feltro; lápis de cor; lápis de cera; tintas; aguarelas; vários materiais reutilizáveis existentes na sala.</p> <p>Livro:</p>	15h	Sala amarela de jardim de infância	<p>1- Interesse nas propostas efetuadas pelo adulto bem como dos pares.</p> <p>2-Capacidade de sequenciar ideias na elaboração de histórias;</p> <p>3- Relação com o outro nas possíveis dificuldades colocadas por uma tarefa comum.</p>	<p>- O trabalho a par, proposto inicialmente foi aceite com bastante agrado, verificada na rapidez em que a formação dos pares foi feita, bem como, na moderada discussão de ideias aquando da execução da tarefa comum.</p> <p>- A construção</p>

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

<p>formas de expressão artística (expressão plástica) como meio de educação da sensibilidade. (Ocepe, 1997: 55).</p> <p>- Promover o confronto de opiniões e posições diferentes entre pares ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (Ocepe, 1997: 35)</p>			<p>“As Princesas Aprendem a Partilhar”.</p>			<p>de uma história conjunta foi possível de concretizar, no entanto, a orientação colaborativa do adulto a cada par na ligação de uma ilustração à seguinte, foi fundamental, uma vez que a ilustração anterior nada teria a ver com o que o par seguinte tinha efetuado. As crianças mais novas tiveram maior dificuldade mas</p>
--	--	--	---	--	--	--

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

							foi possível fazê-lo.
<p>Metas: de aprendizagem: A criança...</p> <p><b>-Expressão Plástica:</b></p> <p>-...produz composições plásticas a partir de temas imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si (5).</p> <p><b>Formação Pessoal e Social:</b></p> <p>-...demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado (9).</p> <p>-...colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (21).</p> <p><b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <p>-...sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação (16);</p> <p>-...prediz acontecimentos numa narrativa através de ilustrações (23);</p> <p>-...descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens (29).</p>							

## Reflexão de 15, 16 e 17 de Maio de 2013

A partir da história, “As princesas adoram partilhar”, foi promovido um diálogo sobre a importância de partilhar, a importância de partilhar com os outros. Ao que foi proposto às crianças que elaborassem um trabalho partilhado a pares, cada criança escolheu um amigo e com uma cartolina, poderiam fazer uma pintura, colagens e desenhos, possibilitando a autonomia de escolha e decisão do par na concretização do mesmo, como é demonstrado nas figuras que se seguem.



*Elaboração de trabalhos a par*

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Depois de elaborados todos os trabalhos, foram mostrados e explicados para o grupo. O que possibilitou a posterior questão efetuada pela estagiária, o que poderíamos fazer com aqueles trabalhos, uma vez que, como referiram as crianças: “nós aqui na sala somos uma família de amigos que gostam de partilhar”, mencionando que poderíamos expor para todos verem, como tinham sido colocados para secar, como é possível verificar na figura 2.



*Trabalhos efetuados a par concluídos*

No entanto quando a estagiária juntou todos os trabalhos, foi questionado às crianças, se juntássemos todos os trabalhos partilhados, o que se poderia fazer, respondendo as crianças, com alguma noções de conceção de livros, que seria “giro” fazer um livro com todos os trabalhos. – “Mas quem vai construir a história, perguntou a estagiária?” – “Nós, respondeu uma das crianças”. Então foi assim que se deu início à narração da história. Mas antes procederíamos à escolha de um título. Algumas crianças deram ideias como, os amigos partilham os brinquedos, a aventura dos meninos da sala amarela, os meninos vão partilhar os carrinhos e não vão estragar, entre outras. E como foram dadas muitas ideias teriam de decidir apenas um dos títulos, fazendo uma votação como já um hábito neste grupo, quando existem ideias diferenciadas. E como é possível verificar na figura que se segue, o título vencedor foi, a aventura dos meninos da sala amarela. Também foi decidido pelas crianças que este livro teria de ter uma capa, uma lombada, uma contracapa e as guardas. Na capa constaria o título da história e algumas ilustrações, depois uma página com os autores e ilustradores da história e a editora, foi colocada uma das guardas com ilustração e outra não e só depois é que se iniciava a história.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



*Colagem do título da História na lombada, escrito pela criança*

Todos os pares foram contando a sua parte da história num espaço exterior à sala para que fosse possível a concentração das crianças para elaborar de forma coerente, a história por elas imaginada.

A conceção dos trabalhos bem como a invenção da história só foi possível de concretizar ao longo de três dias de estágio, pela dificuldade das crianças em conjugar o que tinham ilustrado com uma história estruturada, bem como a continuação que tinham que tinha de ser dada, ao que as crianças teriam contado anteriormente, dando um seguimento à história.

A apresentação do texto narrado pelas crianças foi escrito a computador pela estagiária por ser muito extenso (ver apêndice L), e quando se abre o livro, aparece primeiro o texto e depois a imagem identificada com os autores daquela ilustração, como descreveu uma das crianças como é possível ver-se na figura seguinte.



*Identificação de um dos Autores do Trabalho*

## **Apêndice E - Esclarecimento aos pais sobre o projeto: Manta de Retalhos**

Esta foi a informação transmitida aos pais, no dossier que disponibilizei para o efeito, após o consenso das crianças na escolha do título da história:



Instituição Superior de Ciências Educativas

### **Projeto: Manta de Retalhos**

Olá, eu sou a Marina, penso que todos já me conhecem mas nem todos têm conhecimento da minha frequência de mestrado em pré-escolar e que vou estagiar com os vossos filhos ao longo deste ano letivo. Para tal necessitarei da vossa ajuda para desenvolver este projeto. Este contribuirá para o desenvolvimento de um estudo que tem por objetivo um relatório final (tese), para finalizar o referido mestrado.

Assim pretende-se, neste dossier, que cada criança (com a ajuda da família), **crie/invente uma parte da história**, tendo em conta o **tema** geral de jardim de infância do agrupamento da Ericeira: **“A Multiculturalidade - eu no mundo”**. E que depois o seu filho(a) ilustre/desenhe num **retalho de tecido do tamanho de uma folha A4**, demonstrando, minimamente, parte do que tenha sido contado. Este tecido não terá de ser novo, poderão ter em casa algo que até tenha alguma história para a criança mas que já não utilize. Com um limite máximo de uma página, com base no que tenha sido escrito anteriormente por outras crianças e respetivas famílias.

Poderá ser escrito no computador (Word), caso facilite o trabalho, e colocado dentro de uma das mica e se possível numerem a página. Se optarem por escrever diretamente na folha, é importante que a caligrafia seja bastante clara para que todos possam ler o que vai sendo escrito.

Na mesma mica que colocarem a folha (da cor que quiserem) com a história, colocarão também o retalho (mas não coleem à folha). No final todos os retalhos serão cosidos, e para além de ficar uma linda manta de retalhos, irá conter também um percurso muito importante efetuado por todas as famílias e crianças, que contribuirá,

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

para além da criatividade/imaginação das crianças e pais, uma conjugação de esforços que motivará/ incentivará o desenvolvimento de cada criança.

**Solicito o máximo de cuidado com o dossier para que não se perca e não se suje, uma vez que o mesmo vai circular por todas as casas.**

Nenhuma das famílias se deve sentir obrigada a participar. Caso não estejam interessados em participar, peço que devolvam de imediato o dossier para que o mesmo possa seguir para outra criança.

Desde já vos esclareço que o título escolhido, foi uma votação efetuada por todas as crianças, e todos os títulos em votação foram emergindo a partir de uma imagem mostrada por mim tendo em conta o tema geral: “A Multiculturalidade- Eu no mundo”, se questionarem as crianças é possível que vos esclareça.



Agradecimentos:

Obrigada desde já pela disponibilidade, ajuda e desempenho demonstrados pelos pais dos meninos da sala amarela do JI Ribamar. Sei que é um esforço acrescido para vós mas também mais um patamar de crescimento e desenvolvimento tanto para a vossa criança como na relação pais/filho(a).



Marina Baião  
Estagiária de mestrado em pré – escolar (2012/2013)

Título (escolhido pelas crianças)

# “Os Sonhos das Crianças da Sala Amarela”

*Sou criança e posso conter um gigante mundo dentro de mim, aumentar mares, derrubar casas, plantar árvores. Posso tudo no meu mundo. Posso expandir horizontes, o meu céu pode ser de algodão doce, a minha terra pode ser de baunilha e o meu pensamento pode ser puro e doce...*

*... como um sonho de criança.*

*(Retirado de uma reflexão de um amigo, pedido de anonimato)*

Autores: Os meninos da sala amarela-Ji Ribamar (e pais)

Ilustradores: Os meninos da sala amarela

***Apêndice F - História do Projeto Manta de  
Retalhos: " Os sonhos das crianças da sala  
amarela"***

## **Apêndice G - Transcrição da história da AI**

**( a partir da máscara em branco e o livro especial)**



Era uma vez uma menina chamada AI que estava no céu. Ela estava a brincar com os seus amigos franceses. Mas um amigo não queria brincar com a AI. Era muito mau e depois foi-se embora.

A AI muito triste foi dizer à mãe. E depois a mãe disse assim:

- Então vai brincar com outro amigo.

E AI disse:

- Ok, vou brincar.

E depois ela foi a andar, a andar e viu outra vez aquele amigo e ele estava a dormir. Era o Rafael com caracóis amarelos e os olhos às cores do arco-íris.

Depois a AI acordou o Rafael e o Rafael disse assim:

-Porque que é que estás aqui?

E a AI respondeu que andava a passear.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

E o Rafael disse assim:

- Porquê? Como é que tu te chamas?

- Eu sou a Al.

- E eu sou o Rafael.

E nós brincámos juntos.

E a Al disse assim:

- Tens quantos anos?

E ele disse 6 e ela disse 4.

E depois a Al foi para casa. E a Al disse assim:

-Eu já tenho um amigo mãe!

E depois a Al foi para a cama e ela dormiu, dormiu, dormiu e sonhou! E ela sonhou assim, o sonho deu um recado:

- Para tu ainda ficares ainda mais crescida tens de comer mais. E ela lá foi.

Acordou! E foi comer mais.

E depois a Al como ela tinha 4 anos, ela queria brincar outra vez com o Rafael. E depois brincaram às escondidas, à apanhada, ó macaquinho do chinês. E depois começou a chover e eles tinham de ir para casa. A Al chegou primeiro que o Rafael à sua casa.

E depois a Al foi descansar um bocadinho. E depois outra vez aquele sonho. Outra ideia para cresceres mais mais, tens de comer mais comida. Então lá foi outra vez. E comeu, comeu, comeu e brincou com o Rafael.

Vitória, vitória acabou-se a história.

Com pozinhos de perlim pim pim a história chegou ao fim!

## **Apêndice H - Transcrição da história do Nabo Gigante da Ca e da Al ( a partir do teatro de marionetas)**

Era uma vez um velhinho que foi até à sua horta com a sua "Dona":

*[Velhinho]*

Mas onde é que ela está?

Oh Dona? Oh Dona?

Ah! Estás aí! Que susto...

Vamos para casa?

*[Velhinha]*

Sim!

E lá foram.

Quando acordaram, o velhinho disse:

*[Velhinho]*

Vamos plantar tomates?

*[Velhinha]*

Vamos, Vamos!

Vamos plantar feijão! Agora as cenouras.

*[Velhinho]*

Oh velhinha, queres plantar o nabo?

Então vai plantar, que eu fico à tua espera em casa.

E lá foi ele.

Quando a velhinha chega:

*[Velhinho]*

Já acabaste?

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

[Velhinha]

Sim, sim.

[Velhinho]

Então vamos dormir!

(de manhã...)

[Velhinha]

Já é de manhã, vamos ver como está o que nós plantamos!

[Velhinho]

Eu vou comer este tomate.

Mas de repente:

[Velhinho]

Oh... Está aqui um nabo gigante!!!

Mas como não o consegui tirar, teve que pedir ajuda.

[Velhinho]

Ajuda-me que eu não consigo.

[Velhinha]

Eu vou buscar ajuda a outro animal.

(entretanto a velhinha cai)

[Velhinho]

Velhinha, velhinha, onde andas?

[Velhinha]

Estou aqui!

Ando a ver a vaquinha. Vamos tentar puxar com a vaquinha.

Puxaram... Puxaram... e conseguiram.

[Velhinha]

Ah... Esse nabo é tão grande!

[Velhinho]

Vamos comer o nabo?

[Velhinha]

A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação  
Pré-escolar

Vamos!

e deram também à vaca.

*[Velhinha]*

Oh meninos, já é de noite! Vamos dormir. Amanhã vimos outra vez!

(de manha...)

*[Velhinho]*

Mas a vaquinha dormiu connosco? Que vaquinha mal educada!!!

Ui, toma lá um chuto.

*[Vaquinha]*

Ai, Ai...

e a vaca foi embora.

*[Velhinha]*

Vamos plantar outra vez.

*[Velhinho]*

Vou plantar. Oh velhota para de me abanar - (o palco).

Está aqui outra vez um nabo gigante!

Vamos tentar puxar!

Ajuda-me velhota.

## ***Apêndice I – Autorização para Exposição Pública de Vídeos***

## **Apêndice J – Testemunho dos Pais e Colaboradoras do Jardim de Infância**

Todos nós somos parceiros na educação das crianças e desde já agradeço por terem disponibilizado um pouco do vosso tempo para me ajudar neste projeto, mas principalmente, enquanto elaboraram as histórias com os vossos filhos, esse tempo foi só para eles, o que nem sempre a vida vos permite. As crianças e a Rosália foram os meus parceiros diretos mas também considero muito importante a vossa opinião.

Por isto, peço-vos que me ajudem uma última vez, testemunhando, dando a vossa opinião sobre o site que vos foi mostrado, bem como a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças, o conhecimento que vos tenha chegado a casa ou que se tivessem apercebido. Poderão também transcrever a opinião do vosso filho.

Não é obrigatório que se identifiquem, o testemunho poderá ser anónimo.

Tive muito gosto que este grupo de 17 crianças fizessem parte deste processo tão importante para mim. Mas principalmente que tenha conseguido que as aprendizagens tenham sido significativas para todos eles.

A sua opinião servirá de avaliação do meu desempenho como estagiária e que irei referir no meu relatório final para obtenção de grau de mestre em educação pré-escolar.

Muito obrigada!

20 Junho 2013

*Mariana Baião*

Muito Bom, Fátima -  
AGRADEÇO o teu  
contributo p/ o  
Crescimento das crianças,  
o seu desenvolvimento

Jorge Almeida  
(Morgan)

Foi que realmente surpreendido!  
Foi que realmente trabalho na  
luz de casa os alunos.  
Muitos parabéns!  
Obrigado pela dedicação aos  
nossos filhos.

Desde já agradeço a dedicação aos  
meninos e meninas. Sei que o meu  
filho Raulinho Azeite aprendeu e  
assimilou muita coisa e se tornou um menino  
melhor. Parabéns para o futuro,  
quem sabe nos voltamos a encontrar.

Existe felicidade maior do que as  
crianças?

Parabéns Marine e obrigada por estes  
momentos foi uma felicidade muito  
grande, muito bom  
obrigada.

Rita  
Zeneira

20 JUN 2013

Muito Parabéns por todo o  
trabalho desenvolvido e por toda a  
dedicação aos nossos crianças!

Foi um projeto muito interessante  
e bem sucedido e repleto a promoção  
de interação com os pais.

E porque a felicidade dos nossos  
filhos é a nossa ... obrigada!

Beijos e desejos dos  
nossos felicidades!

Silvia, Paulo e Santiago

20/6/2013

SV

(Tia Susana)

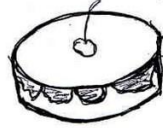
SÓ UMA COISA TEM MAIS VALOR  
QUE A MÃE DE UMA CRIANÇA,  
E ISSO É A SUA CAPACIDADE DE  
IMAGINAR, A MANEIRA COMO ELA  
POTENCIA O CRIATIVO. ESTE  
PROJETO POTENCIOU EM MUITO A  
AUTONOMIA DE PENSAMENTO DA CRIANÇA  
E HOJE ELA É MUITO BARRICA  
ENSINANDO E PUXANDO PELAS  
CARTILHAS DA CRIANÇA. PARABÉNS!

20/06/2013



Depois que tenho observado,  
acho que os objetivos  
propostos foram concretizados,  
com grande rigor técnico.  
A Alice mostra-se feliz  
e com um nível crescente  
de aprendizagem. Obrigada!

Susana



O bolo recebeu todos os ingredientes necessários para ficar delicioso. Os ingredientes foram misturados pela ordem e com o cuidado e empenhos necessários. Foi bem acompanhado de atenção enquanto cozinhava, por tudo isto ficou um bolo magnífico.

Esta apresentação foi o colocar da cereja por cima do bolo - já não falta mais nada. Está completo  
Parabéns!

Foi muito bom este trabalho de equipa. Aprendi muito com a Paulina ao longo de todo o ano, mas esta apresentação mostrou-me a importância para os pais da divulgação do que fazemos na sala de aula e do porque fazemos.

20/6/2013

Obrigada  
Beijinho com muito carinho  
da Paulina

- A vida é como um jogo de puzzle...

Todas as dias se encaixam as peças no lugar certo, peças fundamentais como:

- Dedicacão; Amor; Profissionalismo; Confiança; Amigos; Colega; ...

E tu, Marina, tens tudo isto e muito mais.

Ao longo de todo o ano apreciei bastante o teu trabalho, e aprendi bastante contigo.

Foi um ano muito bom, ter-te como colega e amiga.

Obrigada

Tudo de bom, tu mereces! ...

Beijinhos

Jose Pereira

Gostei muito de te conhecer e admirei a maneira como lidas com os meninos, e a dedicacão que te entregas. Dou-te os meus parabéns e desejo-te muitas felicidades pela tua carreira profissional. Um beijinho da tua colega e amiga. Inacã Quanta

Marina:

Quero manifestar a forma profissional, que neste percurso da tua vida conseguiste alcançar.

O teu desempenho e dedicação foram fundamentais, pois só com esse esforço, foi possível conciliar as importantes tarefas a desempenhar no dia a dia.

A tua entrega ao trabalho desenvolvido com as crianças, em que se vê evolução das mesmas.

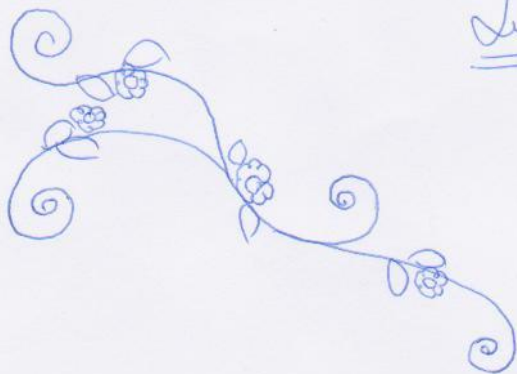
No trabalho em equipa quero agradecer a forma como me fizeste evoluir, sentir-me apoiada e seres boa conselheira em diversas situações.

De futuro espero que consigas alcançar os teus objetivos, que, com muito suor, lágrimas e noites mal dormidas, todos estes sacrifícios, sejam compensatórios.

Espero encontrar-te em breve como educadora pois, a tua vida terá um brilho especial.

Um beijo grande

Luise Batalha



26.6.13

Manina,

Durante todo o ano letivo pude observar todo o seu desempenho e dedicação Como Assistente Operacional, mas também Como futura Educadora de Infância. Quero desde já dizer-lhe o quanto estou satisfeita e orgulhosa por todo o seu trabalho realizado, o qual foi bastante criativo e enriquecedor para o grupo de crianças com que trabalhou.

Espero que o seu futuro lhe traga muitas alegrias e que se sinta realizada profissionalmente e não só.

Pessoas assim Como a Manina, verdadeiras, honestas, humildes e Amigas merecem tudo de Bom na vida. E esse é o meu desejo Como sua Amiga e Colega. Um grande beijo Sofia

**Apêndice K: Histórias construídas pelas 3 crianças (AI, SA e MAG) que serviram de prova empírica dos objetivos alcançados.**

SA (Fábrica de Histórias)

Um dia no jardim Zoológico

Um dia no jardim Zoológico estava um pato que ia para a escola sentar no banquinho para ouvir os amigos. O pato morava na Suécia. Quando acabou a escola foi para o Carnaval - era dia de Carnaval. Fez magia e foi para África.

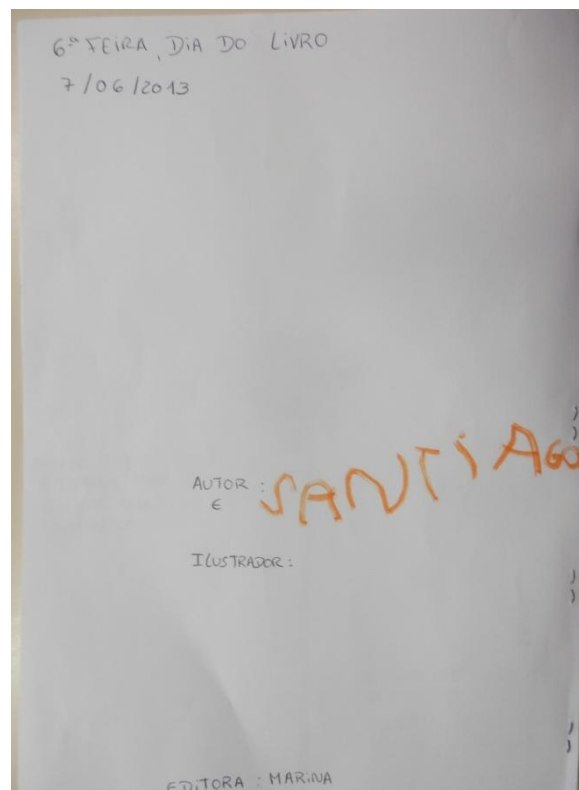
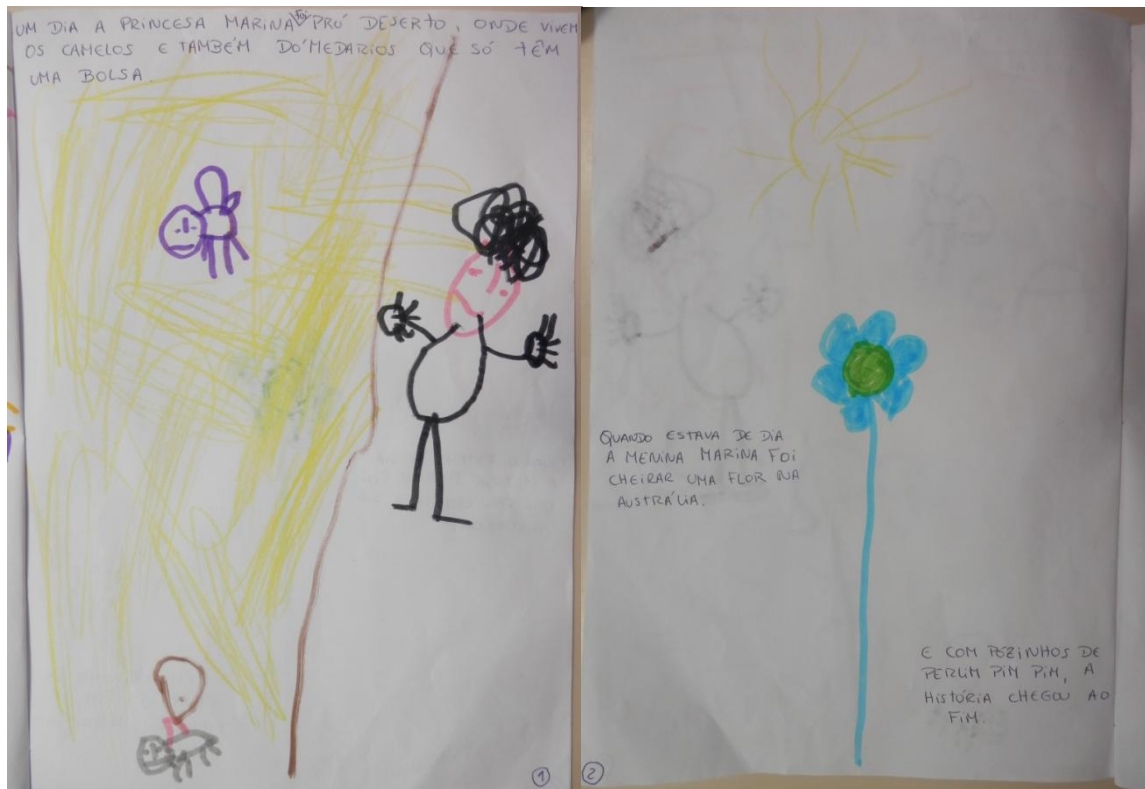
Apareceu um Dragão, mais uma Princesa e um Cavaleiro.

O Dragão comeu a Princesa e o Cavaleiro.

SA (Construção e narração de uma história)



A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



## AL (Pela imaginação)

Era uma vez um macaquinho que andava a passear. Mas quando chegou à escola, os alunos riram-se e depois disseram:

- O Macaco com o rabo cortado!

E depois o Macaco foi ao médico, para o médico emprestar uma trança, a fingir que era uma cauda. E depois chegou à escola e os meninos riram-se outra vez:

- Ai o Macaco com uma trança no rabo!

E o Macaco foi outra vez ao médico, para ele lhe dar uma cauda a sério. E depois ele encaixou mas a cauda era muito grande. E depois quando chegou à escola, os alunos já não riram porque era uma cauda à sério. E foi ao médico dizer "Obrigada". E depois foi comer uma banana, um chocolate e um chupa-chupa e um geladinho. Quando acabou foi ao Sr. Dentista porque já caiu um dente ao Macaco. E depois disse ao dentista como aconteceu, como caiu. E depois o dentista disse assim:

- Caiu porque tu já és grande!

E o Macaco disse:

- Ai é?! Então o que é esta cauda? Que é uma trança? Que tu me emprestaste?

E depois o Sr. Dentista disse:

- Eu não te emprestei mas tu pensaste "eu emprestei".

Depois o macaquinho disse assim:

- A sério, eu não vi uma banana, eu estou com fome.

Depois ele não parava de dizer isso. Disse tantas vezes que o Sr. Dentista deu-lhe uma banana.

E depois comeu uma laranja, um gelado e um chupa-chupa e uma lasanha. E depois foi à loja comprar 100 doces e depois comeu, comeu, comeu, até que ficou com uma grande dor de barriga. Com tantos gritos também ficou com uma grande dor de cabeça! E depois viu tantos, tantos meninos de muitos países, e viu tantos, tantos que não conseguiu contar.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Vitória, vitória, acabou-se a história e com pozinhos de perlim pim pim a história chegou ao fim.

### MAG (Fábrica de Histórias)



Estava um dia cheio de sol e o cisne foi passear ao lago e foi nadar. E estava lá também uma menina portuguesa nessa tarde.

## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

Depois quando era quase noite a menina e o cisne estavam cansados e iam para casa dormir. No caminho encontraram o velhinho Paulo e conversaram um bocadinho.

E depois um foi para a sua casa e outro foi também para a sua casa.

E quando o velhinho Paulo estava a dormir, sonhou que foi à Suécia e encontrou um tubarão que estava no mar e teve tanto medo que até saltou da cama sem ver. Mas com tantas aventuras no mar, estava tão cansado que até voltou a adormecer. E fim.

## ***Apêndice L – Divulgação do Projeto***



## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



<http://marinabaiao81.wix.com/marinabaiao>



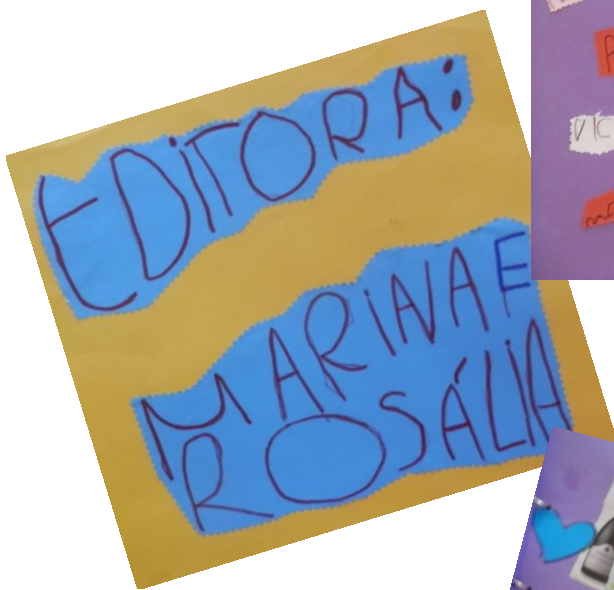
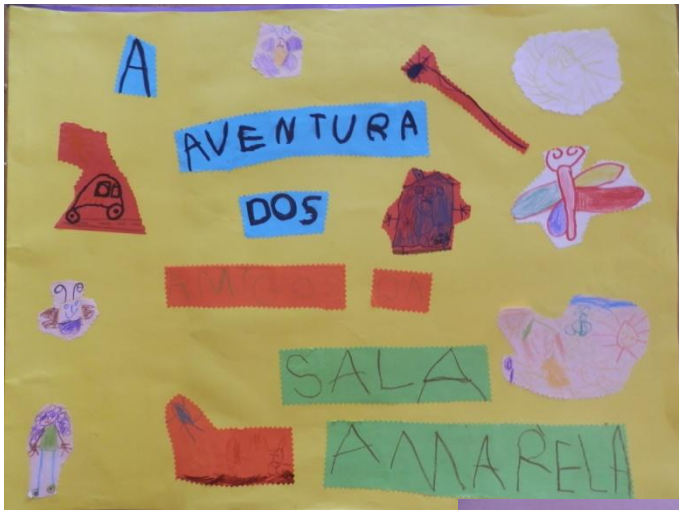
A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar



## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

COM PÓZINHOS DE PERLIM PIM PIM, A HISTÓRIA COMEÇA ASSIM...

NUM BELO DIA DE VERÃO O CANGURILO ENCONTROU-SE COM UM OURIÇO NA RUA DE SÃO LOURENÇO. E AS BORBOLETAS VOARAM AO PÉ DELES. ELES CUMPRIMENTARAM-SE E FIZERAM-SE AMIGOS. DEPOIS COMERAM UM BELO CHUPA CHUPA GIGANTE. AS BORBOLETAS QUANDO SE ENCONTRARAM, QUISERAM FAZER-SE NAMORADAS. ENQUANTO O SOL ESTAVA A SORRIR.

DEPOIS UM GATINHO FOI REGAR OS COGUMELOS E ENCONTRARAM-SE TODOS E FIZERAM-SE AMIGOS E FORAM FAZER UM PIQUENIQUE.



E COMO ESTAVA UM BELO DIA DE SOL, DEPOIS DE ACABAREM O PIQUENIQUE FORAM TODOS ANDAR DE CARRO PARA IR AO JARDIM ZOOLOGICO. ATÉ VIRAM DOIS CARROS QUE TIVERAM UM ACIDENTE.

NO JARDIM ZOOLOGICO, FORAM PARA A CASA ONDE SE FAZ CIMENTO E ESTAVAM LÁ DOIS AMIGOS A TRABALHAR, A FAZER UM BURACO GRANDE NA ESTRADA.

E DEPOIS FORAM OUTRA VEZ ANDAR DE CARRO PARA IREM PARA OUTRA CASA E FIZERAM UMA CONSTRUÇÃO DE CASA. QUANDO ACABARAM VOLTARAM A ANDAR DE CARRO PARA IR À OFICINA MUDAR DE PNEUS, ONDE ESTAVA O ANÃO E A PRINCESA. QUANDO MUDARAM OS PNEUS JÁ ESTAVAM CANSADOS FORAM TODOS DESCANSAR PARA O JARDIM ZOOLOGICO, ATÉ O ANÃO E A PRINCESA. QUANDO LÁ CHEGARAM A PRINCESA ENCONTROU A LUA E PAROU À FRENTE DO SOL.







## A Construção de Histórias Como Estratégia Promotora de Autonomia na Educação Pré-escolar

E O SOL ERA VERMELHO PORQUE ESTAVA UM BOM DIA, MAS TAVA TÃO QUENTE QUE PEGOU FOGO E OS RAIOS CAÍRAM DO SOL E FORAM PARA A CIDADE. E DEPOIS QUEIMOU OS MENINOS QUE IAM PARA A ESCOLA.

LÁ NA ESCOLA OS MENINOS TINHAM SINAIS QUE NÃO PODIAM FAZER DISPARATES.



OS MENINOS FORAM PARA O HOSPITAL PORQUE ESTAVAM QUEIMADOS.

QUANDO O MENINO MANEL E A SOFIA JÁ ESTAVAM BEM, FORAM REGAR AS SUAS PLANTAS, OS LEGUMES, OS COGUMELOS, ATÉ O PORCO ESPINHO, SEM QUERER. E O PORCO ESPINHO FICOU TRISTE PORQUE A CHUVA CAIU PARA CIMA DELE.

E DEPOIS APARECEU UMA BORBOLETA QUE TAMBÉM TINHA IDO PARA O HOSPITAL, PORQUE FICOU SEM UM BOCADINHO DA ASA. E TINHA FICADO LÁ NO HOSPITAL A DORMIR, PORQUE A SENHORA DOUTORA FEZ UMA CAMINHA PARA ELA. MAS ESTAVAM LÁ MAIS...

TAMBÉM ESTAVA A PRINCESA ABÉLIA, MAS COMO JÁ ESTAVA BOA, ELA FOI PARA O PARQUE COR DE ROSA DE CAVALO. E O PARQUE ERA MUITO FOFINHO. COMO O CAVALO FOI EMPRESTADO POR A SENHORA DOUTORA, VOLTOU PARA A DOUTORA PARA ELA IR PARA CASA.

E DEPOIS FOI O TIO JOÃO BUSCAR A ABÉLIA AO PARQUE, PARA IR PARA A CASA, QUE É A CASA PRETA.

A ABÉLIA ESTAVA COM SONO E FOI DORMIR. E SONHOU QUE ESTAVA A BRINCAR COM UMA BORBOLETA, A TENTAR APANHÁ-LA E DEPOIS CAIU NUMA POÇA DE ÁGUA E MOLHOU-SE. MOLHOU O CABELO, O VESTIDO, OS SAPATOS E ATÉ A COROA.

E COM PÓZINHOS DE PERLIM PIM PIM, A NOSSA HISTÓRIA ACABA ASSIM, FIM

