



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Rotina educativa e Literatura para a Infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar

Marlene Lopes Alves

julho de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Rotina educativa e Literatura para a Infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar

Marlene Lopes Alves

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Maria Figueiredo

Doutora Isabel Aires de Matos

julho de 2021

Agradecimentos

Com a finalização deste Relatório Final de Estágio não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida e, principalmente, na concretização deste meu sonho de criança. Assim, dedico este espaço a algumas pessoas que têm um significado especial para mim e a quem estou profundamente agradecida pelo apoio que me prestaram ao longo desta caminhada. Não pretendo fazer distinção nem estabelecer uma hierarquia das pessoas que me apoiaram, pois cada uma teve a sua importância e deu o seu contributo, o qual desde já agradeço.

Quero agradecer, a orientação que a Professora Doutora Maria Figueiredo e a Professora Doutora Isabel Aires de Matos me proporcionaram, nomeadamente pelas palavras carinhosas e sábias que sempre tiveram para comigo. Agradeço também por toda a disponibilidade e dedicação e pela forma como me orientaram em todo o trabalho, pois todas as indicações facultadas tiveram um papel fundamental na sua concretização.

À minha colega de estágio também apresento o meu sincero agradecimento por todos os momentos em que estive presente, apoiando-me e ajudando-me nos momentos mais difíceis. Desejo sinceramente que seja muito feliz e que a nossa amizade perdure por muitos anos. Tenho a certeza que será uma ótima educadora. Também não poderia deixar de agradecer às restantes colegas que me acompanharam sempre no meu percurso do ensino superior por quem tenho muita admiração e estima.

Ao meu namorado, Gonçalo por nunca me deixar baixar os braços mostrando-me que eu era capaz de ultrapassar todos os obstáculos. Por toda a dedicação, carinho, apoio, compreensão e por acreditar sempre nas minhas capacidades.

Agradeço em especial aos meus pais, irmão e avó, por estarem sempre lá quando eu mais precisava. À minha mãe que como auxiliar da ação educativa sempre foi uma fonte de inspiração para mim. Agradeço profundamente todas as palavras carinhosas de apoio e incentivo que me ajudaram sempre a ver as coisas pelo lado positivo. Ao meu pai pelo brincar que é e por, a brincar, me ajudar a ultrapassar alguns obstáculos, por ouvir os meus desabafos e por acreditar nas minhas capacidades.

Aos meus sogros que também acompanharam esta minha caminhada apoiando-me incondicionalmente.

Por fim, aos “meus meninos” por todo o amor que sempre demonstraram ter para comigo, que sejam sempre muito felizes e que nunca desistam dos seus sonhos!

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio inclui duas partes: uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar (EPE), e uma segunda parte, relativa ao projeto de investigação desenvolvido em contexto de estágio no âmbito da PES na EPE.

O estudo, de carácter qualitativo, foi realizado com recurso à observação participante em contexto de estágio, entrevista à educadora de infância, notas de campo, gravações áudio, registos fotográficos e questionário aos pais. A análise de conteúdo permitiu cruzar dados das diferentes recolhas, sublinhando a importância que a Literatura para a Infância tem numa rotina educativa para crianças em EPE. Com esta investigação procurei perceber de que forma ocorrem as rotinas educativas em contexto de EPE e em contexto familiar, procurando compreender de que forma surgem os momentos destinados ao contar de histórias.

Os resultados obtidos permitem perceber que as rotinas educativas assumem uma grande variedade de benefícios, oferecendo estrutura e segurança, além de permitir que se vão introduzindo elementos novos no decorrer do tempo. Quanto às rotinas familiares, neste estudo, percebi que os fins de semana diferem em relação aos dias de semana, porém há um interesse por parte dos pais em tentar manter alguns momentos de rotina diária. No período de confinamento, verifiquei que houve um maior interesse por momentos de hora do conto nas rotinas familiares, sendo de destacar o momento antes de as crianças irem dormir.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar (EPE); Rotina educativa; Literatura para a Infância; rotinas familiares; hora do conto em ensino à distância.

Abstract

This Internship Final Report includes two parts, a critical reflection on the Supervised Teaching Practice in the 1st CEB and in Pre-School Education (EPE), and a second part on the research project developed in the context of an internship within the scope of PES in EPE.

The qualitative study was carried out using participant observation in an internship context, interviews with the kindergarten teacher, field notes, audio recordings, photographic records and a questionnaire for parents. Content analysis allowed crossing data from different collections, considering the importance that literature for childhood has in an educational routine for children in ECE. With this investigation, we seek to understand how educational routines occur in the context of EPE and in a family context, trying to understand how the moments destined to storytelling arise.

The results obtained allow us to see that educational routines have a variety of benefits, however, it is essential that new elements are introduced throughout the day. As for family routines, in this study, we noticed that weekends differ in relation to weekdays, but there is an interest on the part of parents in trying to maintain some moments of daily routine. During the confinement period, we found that there was a greater interest in story time moments in family routines, with emphasis on the moment before the children went to bed.

Key-words: Early Childhood Education; educational routine; children's literature; family routines; short story time in distance learning.

Índice

Introdução geral	1
Parte I- Apreciação crítica das práticas	3
Introdução	4
Capítulo I – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º CEB	5
1.1. Caracterização dos contextos	5
1.2. Análise das práticas concretizadas	6
Capítulo II – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na EPE	11
2.1. Caracterização dos contextos	11
2.2. Análise das práticas concretizadas	18
Conclusão	23
Parte II- Trabalho investigativo	25
Introdução	26
1. Orientação do estudo	28
2. Contexto do estudo e acesso ao campo	29
2.1. Participantes e justificção da escolha	29
2.2. Acesso ao campo e aos participantes	30
2.3. Recolha de dados	30
2.4. Análise e tratamento dos dados	33
Capítulo I- Rotina Educativa	33
1.1. Definições e significados de rotina	33
1.2. Análise da rotina do contexto de realização do estudo	39
1.2.1. Apresentação da rotina	39
1.2.2. Ensino à distância	42
1.2.3. Caracterização e análise dos momentos de rotina	43
1.2.4. Síntese: critérios de definição de uma rotina diária com base na experiência de estágio	48
Capítulo II- Literatura para a Infância	49
2.1. Definições e significados de Literatura para a Infância	49
2.2. Literatura para a Infância no contexto de estágio: a hora do conto	53
2.3. Ensino à distância	55
2.4. Análise do contributo da Literatura para a Infância nas rotinas	55
Capítulo III- Perspetivas dos pais sobre rotinas, livros e ensino a distância	57
1. Organização da rotina familiar	57

2. Importância da rotina	58
3. Características da rotina	59
4. Momento favorito da rotina	60
5. Rotina familiar e leitura de histórias	60
6. Alteração do número de histórias lidas no período de confinamento	60
7. Momento destinado à leitura de histórias.....	61
8. Aspectos positivos e negativos dos momentos dinamizados em ensino à distância	61
9. Adaptações ao período do confinamento.....	62
Conclusão.....	63
Conclusão geral.....	66
Referências bibliográficas.....	68
Apêndices.....	73
Apêndice 1: Entrevista	73
Apêndice 2: Transcrição da entrevista.....	78
Apêndice 3: Questionário aos pais	86

Índice de tabelas

Tabela 1: Relação entre objetivos e recolha e análise de dados.....	31
Tabela 2: Semana das crianças.....	41
Tabela 3- Distribuição das respostas dos pais por importância de cada característica da rotina.....	59

Índice de figuras

Figura 1-Áreas de aprendizagem da sala de atividades.....	13
Figura 2-Sala de atividades	14
Figura 3- Jogo com números em relevo e em braille.....	15
Figura 4- Quadros de regulação da sala de atividades	15
Figura 5- Quadro do tempo.....	16
Figura 6- Espaço exterior.....	17
Figura 7- Cozinha do espaço exterior	17
Figura 8- Zona de relva artificial.....	17
Figura 9- Ginásio	17
Figura 10- Vista geral do ginásio	18
Figura 11- Plataforma de equilíbrios presente neste espaço.....	46
Figura 12- Ferro de equilíbrios deste espaço.....	46
Figura 13- Frequência de leitura de histórias aos filhos	60

Figura 14- Quantidade de histórias contadas aos filhos no período de confinamento . 61

Índice de apêndices

Apêndice 1- Entrevista à educadora.....	73
Apêndice 2- Transcrição da entrevista.....	78
Apêndice 3- Questionário aos pais.....	86

Índice de abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

LI- Literatura para a Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RFE- Relatório Final de Estágio

Introdução geral

O presente documento, intitulado Relatório Final de Estágio (RFE), surge no âmbito da conclusão do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo a obtenção do grau de mestre e habilitando, assim, para a docência em dois níveis de ensino, a saber: o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e a Educação Pré-Escolar (EPE). Este RFE pretende expor toda a trajetória decorrida ao longo destes dois anos nomeadamente através das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES). A sua estrutura tem em conta duas grandes partes que se complementam.

A primeira parte, onde procedi à reflexão crítica sobre as práticas em contexto de 1.º CEB e EPE, inclui as caracterizações dos contextos, das crianças/alunos e uma análise das práticas concretizadas, atendendo a quatro dimensões presentes nos Padrões de Desempenho Docente que são apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro.

Na segunda parte, apresenta-se um estudo realizado a partir da questão de investigação que serviu de base ao desenvolvimento deste trabalho. Nesta secção, surge a orientação do estudo que contempla a questão central deste trabalho e os respetivos objetivos, bem como a metodologia utilizada. Este estudo foi delineado para ser realizado no contexto onde ocorreu o estágio em EPE e, por este motivo, no decorrer da investigação surgiu a necessidade de articular a revisão da literatura com a análise ao contexto de estágio.

As opções delineadas para este estudo conduziram a uma estrutura do relatório menos típica que apresenta alguns resultados do estudo integrados nos capítulos de revisão da literatura, articulando as duas dimensões: conceitos teóricos e análise das práticas.

No enquadramento, surge um capítulo acerca da rotina educativa, sendo que este se encontra organizado em vários tópicos: definições e significados de “rotina”, apresentação da rotina, rotina em ensino à distância, caracterização e análise dos momentos de rotina e critérios de definição de uma rotina diária com base na experiência de estágio.

De seguida, surge um capítulo consagrado à Literatura para a Infância. Este capítulo, tal como o anterior, encontra-se organizado em vários tópicos: definições e significados de “Literatura para a Infância”, Literatura para a Infância no contexto de estágio, Literatura para a Infância em ensino à distância e análise do contributo da Literatura para a Infância nas rotinas.

O último capítulo diz respeito à perspectiva dos pais sobre rotinas, livros e ensino à distância. Este capítulo também se encontra organizado em alguns subtópicos que surgiram no decorrer do questionário que lhes foi feito.

Para terminar, apresenta-se a conclusão do estudo, onde são confrontados os vários resultados obtidos.

No final deste documento, apresenta-se uma conclusão geral que procura refletir sobre as aprendizagens realizadas ao longo da formação.

Parte I- Apreciação crítica das práticas

Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) encontra-se organizada em quatro semestres, tal como refere o Regulamento do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “O estágio decorre ao longo dos quatro semestres, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II e Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II” (ESEV, 2018).

Após a conclusão da PES no 1.º CEB e na EPE, é importante refletir sobre o processo desenvolvido ao longo destas experiências, incluindo aspetos que me marcaram e que me ajudaram a crescer enquanto futura docente/educadora. Estas experiências de estágio, tiveram um papel fulcral para o meu desenvolvimento, pois sinto que aprendi imenso. Assim, vou apresentar de seguida, uma reflexão em torno das minhas práticas. Esta encontra-se dividida em dois capítulos, sendo um destinado ao 1.º CEB e o outro à EPE. Cada capítulo encontra-se organizado em cinco secções distintas.

Em ambos os capítulos, na primeira secção vou apresentar a caracterização do ambiente educativo. Quanto às secções seguintes, vou procurar expor a minha atividade no que diz respeito aos padrões de desempenho docente, começando por refletir sobre a responsabilidade que demonstrei ter no processo de ensino e aprendizagem, pois sendo o professor/o educador um elemento fundamental neste processo, é necessário que este sinta uma responsabilidade acrescida no sucesso educativo dos alunos/das crianças. Assim, esta reflexão refere-se à dimensão profissional, social e ética.

No que concerne à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, abordo os vários elementos que a comportam: as planificações, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens. Quando me refiro às planificações, refiro-me nomeadamente ao trabalho que é desenvolvido antes de determinada aula/atividade tendo em conta as características do grupo que tenho à minha frente e dos objetivos que se pretendem alcançar. A operacionalização envolve a gestão das interações e a condução das atividades de ensino planificadas. A regulação do ensino e da aprendizagem implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua reestruturação no sentido de melhorar.

Quanto à dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, vou refletir sobre o papel do docente/educador e também da escola no que respeita ao envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos.

Por fim, a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida na qual também vou procurar apresentar o meu desempenho. É fundamental que

o professor/educador se mantenha em constante reconstrução do conhecimento de modo a proporcionar aos alunos/às crianças as melhores aprendizagens.

Capítulo I – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio no 1.º CEB

1.1. Caracterização dos contextos

Nesta secção são caracterizados os contextos em que ocorreram a PES no 1.º CEB I e a PES no 1.º CEB II, ou seja, o primeiro ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Este curso tem como finalidade formar profissionais nas áreas referidas anteriormente e, neste sentido, através das unidades curriculares de PES no 1.º CEB I e II, proporciona aos estudantes a oportunidade de estarmos envolvidos numa realidade que se aproxima daquela que encontraremos no nosso futuro.

Assim sendo, na PES I no 1.º CEB, estagiei com uma turma de 4.º ano (26 alunos sendo que 9 eram rapazes e 17 eram raparigas) numa escola do concelho de Viseu. Na sala de aula, para além da professora titular de turma e da professora de apoio estava também uma professora de Educação Especial que apoiava duas alunas com mais dificuldades (esta ia à sala às segundas e quartas-feiras).

Relativamente à PES no 1.º CEB II, esta ocorreu de forma diferente dadas as circunstâncias pandémicas devido à COVID-19 que conduziu ao estado de emergência em Portugal e ao confinamento. Neste sentido, não me foi possível estar presencialmente com os alunos. Foi-nos proposta a realização de uma aula gravada, à qual posteriormente os meus colegas tiveram acesso de modo a darem-me uma apreciação sobre o meu desempenho.

Neste seguimento, foi-nos solicitado que preparássemos uma aula sem o contacto presencial com os alunos que tivesse as mesmas especificidades do Estudo em casa. Foi-nos proposto também a realização de uma aula por vídeo conferência, ou seja, via *zoom*. O que difere desta aula para a anterior é o facto de nesta última ter a oportunidade de receber feedback por parte dos “alunos”, uma vez que as minhas colegas fizeram o papel de alunos.

Ambas as aulas lecionadas foram posteriormente refletidas em conjunto com os meus orientadores da PES no 1.º CEB I e com os meus colegas de turma. Esta reflexão das práticas foi bastante importante para mim, pois permitiu-me apreender aspetos cruciais para o meu desempenho, ou seja, através desta reflexão conjunta foi-me permitido refletir sobre a minha atitude enquanto docente e o facto de ter oportunidade de gravar uma aula e de depois poder revê-la fez-me refletir sobre o meu desempenho.

1.2. Análise das práticas concretizadas

As práticas concretizadas durante este ano letivo permitiram-me perceber a realidade que envolve a profissão docente. Despertaram-me para a complexidade daquilo que é ser professor nos dias de hoje e toda a responsabilidade que advém desta profissão. Ao longo de toda esta experiência pude também crescer muito a vários níveis, através da realização de planificações, das reflexões pós-aula, do contacto com os alunos, do feedback da orientadora cooperante, entre outros. Ao longo da PES no 1.º CEB I, fui-me apercebendo que com o passar do tempo e com as experiências vivenciadas, comecei a olhar para a escola como uma organização em que são necessários vários órgãos/elementos para a sua gestão. Foram várias as vezes que me questioneei sobre como se articulam, como funcionam e que documentos orientam estes órgãos da escola, da qual fazem também parte vários elementos.

Através deste contacto real com a escola e com a turma, compreendi que é necessário um trabalho de equipa de vários elementos, desde os docentes, aos diretores da escola, aos pais, a toda a comunidade educativa, entre muitos outros, de modo a proporcionar aos alunos sucesso nas suas aprendizagens.

Para as secções seguintes irei focar-me mais detalhadamente sobre quatro dimensões descritas e aprofundadas no despacho n.º 16034/2010 relativo aos padrões de desempenho docente, são elas: dimensão profissional, social e ética, dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Assim, vou refletir sobre o meu desempenho desenvolvido ao longo das práticas de estágio em relação a estas dimensões.

1.2.1. Dimensão profissional, social e ética

Esta dimensão representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, ou seja, passa pela responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social. Por outras palavras, diz respeito à responsabilidade que é ensinar e proporcionar qualidade no ensino. (Despacho n.º 16034/2010). Relativamente a esta dimensão é de destacar que ao longo de toda a PES no 1.º CEB I, foi-nos solicitado que todas as semanas após as aulas realizássemos um relatório semanal sobre todos os aspetos que ocorreram quer de forma positiva quer de forma negativa.

Para este relatório semanal foi-nos pedido que respondêssemos a alguns pontos importantes, sendo alguns deles: informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma; apreciação de opções de organização do

ambiente educativo relevantes para planificações com a turma; apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma; destaques sobre o meu desempenho e por fim, desafios futuros do nosso desempenho. Todos estes pontos acarretam grande importância e conduzem-me a pensar sobre a responsabilidade que eu enquanto futura professora tenho de ter para com os meus alunos. Ao refletir sobre cada um destes pontos estou a pensar em primeiro lugar no aluno e na forma como posso melhorar, conduzindo o aluno ao sucesso nas aprendizagens.

Para Marcelo (2009), atualmente ser professor significa que se deve compreender os alunos e o conhecimento, uma vez que estes se transformam constantemente, ou seja, o professor deve esforçar-se para aprender em conjunto com o aluno.

No entanto, e mesmo sem a presença física dos alunos, a minha responsabilidade em proporcionar experiências ricas de aprendizagem manteve-se inalterada, isto é, na planificação das duas aulas que tive de lecionar, em formato telescola e formato *zoom*, tive em consideração o contexto em que estas foram lecionadas, bem como as características dos alunos do estágio, pois assim nos foi solicitado.

A preocupação pelo trabalho colaborativo com a minha colega de estágio que eu considerei essencial também foi aplicado com os alunos do estágio. Foram várias as vezes que estes tiveram oportunidade de trabalhar colaborativamente, pois para além de eu considerar que é muito importante saber trabalhar em grupo, foi um aspeto que percebi que aquela turma necessitava. No início, não foi fácil pois os alunos não estavam habituados a este tipo de dinâmicas, porém, continuei a insistir e, como vim a verificar mais tarde, os alunos começaram a perceber toda a logística que implica fazer um trabalho de grupo de forma colaborativa em que todos trabalham para o mesmo objetivo.

Segundo Roldão (2007, citado por Milheiro, 2013, p.37), o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Esta dimensão pessoal, social e ética deve ser entendida pelos docentes de forma transversal, isto é, deve ser concretizada em articulação com as outras dimensões, pois apresenta um papel relevante de responsabilidade social e ética e um importante grau de compromisso em todas as dimensões.

1.2.2. Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Esta dimensão diz respeito à forma como se operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve três vertentes: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso.

No que diz respeito às planificações, orientam a estratégia da ação tendo sempre em atenção o contexto, a diversidade de alunos da turma, atendendo às suas características ou necessidades, entre outros. Em contexto de PES no 1.º CEB I, foi-me sempre solicitado pela professora cooperante que lecionasse a aula da semana seguinte tendo em conta os conteúdos por ela atribuídos e, neste sentido, eu realizei planificações sempre em função desses conteúdos que me tinham sido atribuídos e também tendo em consideração o contexto, a diversidade de alunos e os objetivos que pretendia concretizar. Desta forma, guiei-me pelos documentos reguladores do 1.º CEB, ou seja, os programas e metas curriculares e também procurando articular diversas áreas de modo a tornar as aprendizagens ainda mais significativas para os alunos.

Na PES no 1.º CEB II, também me foi pedido que realizasse planificações para as aulas que lecionei em formato telescola e formato *zoom*. Através das planificações conseguia organizar as minhas aulas, tendo em conta as áreas disciplinares ou de oferta complementar envolvidas, bem como os objetivos associados às mesmas, as atividades ou recursos que pretendia utilizar, o tempo para cada atividade, a forma de avaliação dos objetivos, que passa pela observação e análise da capacidade de atingir os objetivos que são propostos nestas mesmas planificações. Através da planificação, o professor organiza e disciplina a sua ação num processo contínuo e dinâmico:

Nesta ordem de ideias o professor afigura-se como um sujeito estruturante, actuante e flexível no processo do ensino/aprendizagem. Perante a imprevisibilidade e complexidade presente na sala de aula o professor sente necessidade de raciocinar, prever, imaginar e tomar decisões mais acertadas, para que sua acção alcance os objectivos esperados. A planificação está presente no dia-a-dia docente, mesmo que implícito. (Alvarenga, 2011, p.14)

Quanto à vertente da operacionalização, esta implica um conjunto de questões como a eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino, a gestão eficaz das interações em sala de aula e dos processos de comunicação, entre outros. Procurei sempre que possível para as minhas aulas articular várias áreas disciplinares e iniciar as mesmas com atividades motivadoras para os alunos, como por exemplo, através de histórias, vídeos, imagens, teatros de fantoches, ou até mesmo partindo das experiências dos alunos. Outro aspeto com o qual sempre demonstrei bastante

preocupação foi o facto de a turma ser bastante heterogénea em termos de aprendizagens e, por isso, tentei motivar os alunos com algumas dificuldades sem esquecer os outros, por exemplo, sempre que os alunos com mais facilidade para a aprendizagem terminavam uma ficha eu solicitava aos mesmos que fossem ajudando os alunos que tinham mais dificuldades. Através desta estratégia, para além de estar a atribuir um grau de elevada responsabilidade aos alunos que terminavam as fichas mais rapidamente, estava também a mantê-los motivados. Para além disso, estava também a beneficiar em vários aspetos os alunos com algumas dificuldades, pois por um lado não tinham de esperar tanto tempo que eu chegasse perto deles para esclarecer dúvidas ou apoiar os seus raciocínios, uma vez que a turma era bastante grande e, para circular por todos os alunos era necessário que estes esperassem durante algum tempo, por outro lado, o facto de por vezes a linguagem ser mais próxima entre alunos ajudava no processo de compreensão dos conteúdos.

A regulação do ensino e das aprendizagens implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua orientação no sentido de melhorar o ensino e as aprendizagens. No que concerne esta vertente considero que já a referi anteriormente em parte, no entanto, resta-me salientar que foi uma preocupação central ao longo de ambas as PES no 1.º CEB, proporcionar aos alunos as melhores aprendizagens possíveis.

Relativamente a esta dimensão importa ainda referir que esta é a que se reveste de maior importância, não descartando as outras, mas é à volta desta dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que todas as outras dimensões se desenvolvem de forma articulada e integrada.

1.2.3. Dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa

É papel da escola a relação que se estabelece com a comunidade educativa, no entanto, o docente, como profissional, integra a organização da escola e, é por isso, corresponsável pela relação que estabelece com a comunidade educativa.

No que respeita a esta dimensão, tendo em conta o meu desempenho em situação de estágio, considero que esta foi a dimensão com a qual não me aproximei tanto, isto é, apesar de a considerar muito relevante para o sucesso do aluno, não me foi dada oportunidade para a explorar a não ser através da realização de um projeto de relação escola e família, em que contei com a participação de dois pais que se dirigiram à escola a meu pedido, para falarem um pouco sobre a sua profissão (GNR e Guarda Prisional). Devo referir que foram momentos muito importantes para os alunos. Este

mostraram-se bastante motivados e interessados para ouvir os pais das duas alunas da turma e inclusive colocaram muitas questões.

As famílias podem relacionar-se com a educação e o estabelecimento escolar de diversos modos, desde o acompanhamento que dão ao aluno em casa, gerindo as suas expectativas de futuro, passando pelo processo de comunicação com os professores nas reuniões de pais ou através da caderneta, telefone ou *email*, até à presença no espaço escolar para participar em eventos ou para representar as famílias em órgãos escolares ou através da associação de pais. (Gonçalves, 2015, pp.35-36)

Assim, é muito benéfico para o aluno que a escola e a família estabeleçam uma relação, de maneira a proporcionar ao aluno várias experiências.

Como já referi anteriormente, apesar de nesta dimensão não me ter aproximado tanto quanto deveria, tentei sempre que me foi possível fazê-lo, através da consulta e da leitura de documentos como: o Plano Curricular de Turma e o Projeto Educativo do Agrupamento, que me permitiram perceber um pouco mais sobre o contexto em que estes alunos estavam inseridos.

1.2.4. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

Esta dimensão, implica que o professor se mantenha permanentemente em reconstrução do conhecimento, uma vez que o conhecimento vai sempre progredindo e é essencial que o professor vá acompanhando essa progressão. Quando falo em conhecimento refiro-me não só ao conhecimento dos alunos, mas também ao conhecimento do currículo e da sua constante evolução, bem como o conhecimento das didáticas, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Importa salientar a importância que tem para o docente, investir continuamente na sua formação e no seu desenvolvimento profissional, como por exemplo, através da sua participação em ações de formação com a intenção de desenvolver mais competências de forma a melhorar as suas práticas. Segundo Costa (2016), quando se fala em formação contínua esta não se restringe somente à graduação inicial ou à pós-graduação que faz parte do currículo de todo o profissional, mas fala-se de uma formação que possibilita ao professor analisar criticamente a nova realidade com que se depara. Ao deparar-se com esta nova realidade, o docente deve ser capaz de repensar as suas funções e a sua prática para, assim, conseguir enfrentar novos desafios que possam surgir, tais como manipulação de recursos pedagógicos como é o caso das novas tecnologias.

No decorrer das minhas práticas letivas, tive uma preocupação acrescida no que respeita à preparação das aulas e, neste sentido, antes das aulas procurei sempre investigar e investir na minha formação tentando adquirir um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diversas áreas disciplinares, para que, quando fosse lecionar os diversos conteúdos não ocorresse nenhum erro científico ou didático, nem tivesse receios de errar ou de não conseguir dar respostas aos alunos.

Segundo Júnior (2010), ser professor deve envolver alguns aspetos importantes tais como: valorizar a sua profissão, a sua prática e a sua formação para que seja possível mobilizar vários conhecimentos, entender que o seu ofício está em constante mudança e, por isso, tem que se adaptar ao contexto em que está inserido.

Para finalizar, termino com a seguinte citação: “Ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7).

Capítulo II – Contextualização e análise das práticas desenvolvidas no estágio na EPE

2.1. Caracterização dos contextos

As minhas práticas em EPE ocorreram num JI do concelho de Viseu. Este estabelecimento dava resposta às necessidades da EPE e do 1.º CEB. O horário de funcionamento da EPE decorria entre as 9h00m e as 15h30m. Para além disso, neste estabelecimento funcionavam as Atividades de Animação e de Apoio às Famílias (AAAF) destinadas às crianças da EPE.

No que diz respeito à organização do grupo, este era constituído por 22 crianças, sendo que 10 eram raparigas e 12 eram rapazes. Em termos de crianças com 2-3 anos eram 5, com 4 anos eram 12 crianças e com 5-6 anos eram 5 crianças. Não existia nenhuma criança pertencente às medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Na sala existiam duas educadoras, sendo que uma delas era a titular do grupo das crianças e a outra era de apoio e existia ainda uma assistente operacional. Apesar de no total a sala de atividades ter 22 crianças, a educadora referiu que devido à Covid-19, uma criança ainda não tinha frequentado o JI no corrente ano letivo.

Sendo a sala composta por crianças com idades diferentes, e, neste sentido, com diferentes níveis, interesses e experiências, as interações que surgiam em grupo eram muito mais enriquecedoras para as crianças, pois através da partilha de aprendizagens e das interações que daí resultavam, as crianças aprendiam de forma significativa. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a

diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Ministério da Educação, 2016, p.24)

Ao longo dos dias em que tive oportunidade de observar o contexto de estágio verifiquei que todo o grupo mantinha boas relações, incluindo as educadoras e a assistente operacional. As crianças gostavam de brincar de forma individual, por exemplo, quando estavam a brincar com plasticina ou com os legos, mas também gostavam de brincar em grupo quando consideravam que beneficiavam mais em grupo. Por exemplo, para fazerem construções, para contarem histórias entre si ou para brincarem ao “faz-de-conta” em que um deles era o médico e os outros eram os pacientes. Quando ocorriam brincadeiras em grupo, as crianças sempre que encontravam algum desafio procuravam solucioná-lo entre elas e só em último recurso procuravam a educadora para solucionar o problema em questão. Neste sentido, de um modo geral, as crianças eram bastante autónomas e independentes, por exemplo, na resolução de conflitos. Outro aspeto que verifiquei é que as crianças eram bastante respeitadoras para com a equipa educativa e sempre que eram chamadas à atenção estas imediatamente atentavam no que estava a ser dito.

O papel do/a educador/a relativamente ao grupo das crianças é principalmente ter em conta o bem-estar de todas as crianças. Este deve ser capaz de assegurar o seu bem-estar emocional e físico, bem como atender às suas necessidades. Assim, é fundamental que exista um ambiente seguro e um clima de apoio para que todas as crianças se sintam bem, felizes e se sintam escutadas e valorizadas.

Neste processo relacional, o/a educador/a: apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propõe; valoriza de forma empática os trabalhos apresentados pelas crianças, as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas e dificuldades; estimula quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa; modera debates e negociações; propõe ainda ideias que levem as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho. (Ministério da Educação, 2016, p.25)

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é referido que as dinâmicas de interação que surgem no grupo têm implicações nos processos de aprendizagem das crianças e é necessário que se promovam aspetos como: o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, o entendimento da perspectiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação no planeamento e avaliação. No que concerne ao respeito por cada criança e ao sentimento de pertença a um grupo, considero que é fundamental que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo e que são desejadas e bem-vindas. Ao observar este

grupo, percebi que as educadoras respeitam e estão atentas à forma como as crianças se relacionam, bem como, à participação de cada uma ao longo do dia, especialmente no que diz respeito aos momentos em que devem fazer escolhas ou tomar decisões, desenvolvendo assim a autoestima, a consciência de si mesmo e o sentimento de pertença das crianças.

Em relação à organização do espaço, são vários os espaços que compõem a EPE, porém é crucial que tudo o que envolve o espaço, isto é, os materiais, os equipamentos, entre outros, estejam harmoniosamente interligados e organizados de modo a não condicionar a forma como esses espaços podem ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento das aprendizagens. (Ministério da Educação, 2016)

Segundo Dias (2017), a organização do espaço educativo no JI influencia as experiências das crianças, por isso, tudo o que as crianças aprendem está interligado com as experiências e a diversidade que o ambiente educativo consegue fornecer. Assim o/a educador/a quando organiza a sala de atividades deve ter em conta as aprendizagens significativas que uma criança pode retirar da sua interação nessa sala. Mais uma vez, é papel do/a educador/a interrogar-se sobre as potencialidades que determinados espaços podem trazer ou não às crianças, bem como, a sua utilidade/funcionalidade, sendo indispensável que os espaços sejam reorganizados sempre que deixarem de corresponder às necessidades das crianças no sentido de tornar os espaços mais desafiantes, motivadores e geradores de aprendizagens.

Apesar da COVID-19 ter trazido algumas alterações ao espaço da sala de atividades, estas foram muito poucas, sendo que foram retirados alguns brinquedos tais como: a cama da casinha, alguns bonecos de peluche e outros cujo material não permitia a desinfecção.



Figura 1-Áreas de aprendizagem da sala de atividades



Figura 2-Sala de atividades

Como se pode ver nas imagens apresentadas (cf. Figura 1 e 2), a sala de atividades encontrava-se organizada com as seguintes áreas de aprendizagem (Cardona, Silva, Marques e Rodrigues, 2021), designadas por “cantinhos” pelas crianças e pela educadora: “cantinho” da cozinha e do quarto, “cantinho” da biblioteca, “cantinho” da garagem, “cantinho” da plasticina, “cantinho” do computador, armário com jogos, puzzles e várias atividades, “cantinho” da manta, onde ocorrem a maioria das atividades em grande grupo, e, por fim, vários armários de arrumações de materiais, mesas retangulares e circulares, cadeiras, quadro branco, placards de cortiça para afixar os trabalhos das crianças. Esta sala era bem iluminada, pois tinha várias janelas que permitiam a entrada de luz solar. As paredes da sala não estavam muito cheias, o que permitia às crianças uma melhor visualização dos seus trabalhos e o reconhecimento destes. A educadora optava por ir retirando trabalhos das crianças quando queria colocar outros, sendo que falava com as crianças para perceber quais eram os trabalhos que queriam retirar para poderem colocar novos. Isto é importante para as crianças, pois “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas.” (Ministério da Educação, 2016)

Algo que é importante na organização do espaço é a “introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Ministério da Educação, 2016, p.26). O que verifiquei neste JI, é que a educadora sempre que encontrava algum material, jogo ou brinquedo que considerava interessante para o desenvolvimento das capacidades das crianças adquiria-o para levar para a sala. Algo que ajudava nesta constante atualização de materiais era o facto de os pais disponibilizarem todos os meses 5€ para que a educadora adquirisse o que considerasse importante para as crianças.

A educadora proporcionava ainda momentos de brincadeira às crianças com materiais naturais sendo que esta trazia esses materiais naturais para dentro da sala

disponibilizando-os às crianças. Isto é importante, pois os materiais naturais proporcionam aprendizagens e incentivam a criatividade e a curiosidade das crianças.

Um aspeto que destacou particularmente a minha atenção foram os materiais/jogos presentes na sala de aula, em que por exemplo, um dos jogos (cf. Figura 3) tinha umas peças coloridas que as crianças tinham de colocar num fio. Todas essas peças tinham relevos, tanto dos algarismos, como os algarismos em braille, ou seja, para além de permitir às crianças aprender os algarismos e as várias representações que existem (algarismo ou número de buracos correspondentes ao algarismo) tornava-se uma brincadeira bastante inclusiva para as crianças, pois elas ficavam a conhecer outro sistema de escrita. Percebendo ainda que apesar das diferenças que temos todos temos direito a brincar e a aprender.



Figura 3- Jogo com números em relevo e em braille.

Ainda dentro do espaço da sala de atividades encontravam-se alguns quadros de regulação (cf. Figura 4 e 5) que, como o próprio nome indica, regulam as rotinas das crianças e ajudam-nas a organizarem-se interiormente. Alguns deles eram: o quadro das presenças, o quadro dos aniversários, o quadro das estações do ano, o quadro do tempo, o quadro das regras da sala e o calendário.



Figura 4- Quadros de regulação da sala de atividades



Figura 5- Quadro do tempo

No entanto, não é só o espaço sala de atividades que apresenta um elevado potencial de aprendizagem para as crianças, mas também o espaço exterior. O espaço exterior reveste-se também de bastante importância pelo facto de proporcionar múltiplas experiências às crianças, para além de que este espaço permite um “enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”. (Ministério da Educação, 2016)

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

A propósito da citação anterior recordo-me de um momento muito significativo para as crianças que ocorreu no espaço exterior, em que as crianças encontravam quase todos os dias no recreio algumas minhocas no meio da terra, sendo que isso era algo que as fascinava e entusiasmava. A propósito disso, a educadora deu às crianças várias lupas e um microscópio para que elas livremente explorassem as características da minhoca que tanto as fascinava.

O espaço de recreio do JI onde estagiei era muito rico, pois oferecia diversas abordagens de exploração (cf. Figura 6, 7 e 8). Nele podíamos encontrar rampas que permitiam às crianças trabalhar habilidades motoras, por exemplo, de equilíbrio, existiam também ferros que permitiam às crianças subir, baloiçar e dar cambalhotas. Ainda neste espaço as crianças também tinham à sua disposição vários materiais que lhes permitiam brincar com a terra fazendo escavações, brincando com a terra na cozinha que também lá se encontrava, andar de bicicleta, brincar com as potencialidades que o próprio espaço oferecia, como por exemplo, folhas, paus, etc. Era, portanto, um espaço muito diversificado para as crianças e com bastante potencial

de aprendizagens a vários níveis. Importa ainda salientar que sempre que as crianças iam para este espaço, tinham equipamento adequado (galochas e jardineiras à prova de água) para assim poderem brincar livremente sem limitações e constrangimentos.



Figura 6- Espaço exterior



Figura 7- Cozinha do espaço exterior



Figura 8- Zona de relva artificial

Para além deste espaço exterior, as crianças ainda tinham oportunidade de, nos dias em que as condições meteorológicas não permitissem que estas brincassem ao ar livre, de poderem ir para o ginásio (cf. Figura 9 e 10). Neste espaço, as cores, as formas, o próprio relevo do espaço proporcionava às crianças tivessem várias explorações de modo a que retirassem daí várias aprendizagens.



Figura 9- Ginásio

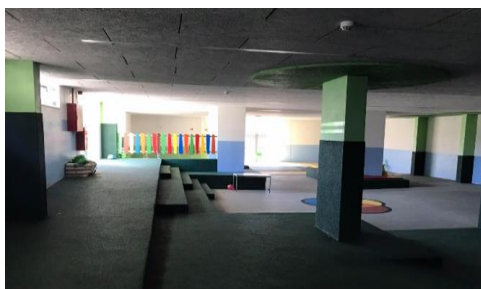


Figura 10- Vista geral do ginásio

Quanto ao restante espaço do JI, resta-me referir que as casas de banho eram um pouco limitadas no sentido de serem para todas as salas do JI o que provocava momentos de alguma agitação pois, as crianças tinham de esperar no corredor que ficassem livres para que pudessem entrar e utilizar o espaço.

Relativamente aos corredores, estes apresentavam boas áreas e, devido à situação pandémica atual encontravam-se devidamente sinalizados no chão no que diz respeito ao modo de circulação. Outro espaço presente neste JI que se destinava também para os alunos do 1.º CEB era o espaço da biblioteca que demonstrava ser um espaço bastante calmo, tranquilo e acolhedor.

2.2. Análise das práticas concretizadas

As práticas concretizadas em contexto de estágio permitiram-me perceber a realidade de ser educador de infância nos dias de hoje. Para além de aprender de que forma se processam as dinâmicas do dia a dia das crianças em EPE, aprendi também muito sobre o papel do/a educador/a. Ao longo de toda esta experiência pude crescer muito a vários níveis, através da realização de planificações, das reflexões após as intervenções, do contacto com as crianças, do feedback da orientadora cooperante, da minha colega de estágio e dos professores da ESEV.

Assim, foram vários os aspetos que mereceram a minha atenção, tais como, a importância das relações que se estabelecem quer entre educadora e crianças quer entre educadora com a restante equipa educativa. A existência de boas relações dentro da sala de atividades é um indicador bastante importante para o sucesso das crianças. Também a dinamização de atividades que façam sentido e que correspondam aos interesses, crenças e motivações são cruciais para o seu desenvolvimento harmonioso. Através do contacto real com o contexto de EPE, percebi ainda mais que as crianças são, efetivamente, algo que me realiza muito a nível profissional.

Para as secções que se seguem, irei refletir sobre quatro dimensões descritas e aprofundadas no despacho nº 16034/2010 relativo aos padrões de desempenho docente tendo em conta as minhas atividades em contexto de estágio. As quatro

dimensões são: dimensão profissional, social e ética, dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

2.2.1. Dimensão profissional, social e ética

Nesta dimensão estão contemplados aspetos como: a responsabilidade que o professor ou educador devem ter para com os seus alunos ou crianças, respetivamente.

A PES em EPE I, ocorreu de duas formas distintas. Inicialmente em formato presencial, em que estávamos nos espaços com as crianças. Mais tarde, em formato online devido à pandemia que se faz sentir atualmente (COVID-19), em que apenas mantínhamos contacto com as crianças em sessões de videochamada ou através de vídeos ou fotografias que os pais iam colocando no grupo criado para esse fim. Relativamente à PES II, decorreu toda em formato presencial. Assim, em relação ao meu desempenho na PES em EPE I, é de referir que em ambas as situações nomeadas anteriormente me apercebi da importância de proporcionar o melhor às crianças, assumindo o compromisso de criar os materiais e as formas de ensinar e de proporcionar experiências significativas para as crianças. Tanto eu como a minha colega de estágio procurámos sempre preparar e dinamizar atividades que à partida já sabíamos que iam resultar com aquele grupo de crianças, como por exemplo, as crianças da nossa sala gostavam de ouvir histórias e, neste sentido, a leitura de histórias era algo muito frequente nas nossas intervenções, pois percebemos que através desta estratégia conseguíamos cativar a sua atenção.

Recordo-me de um tema em específico que me levou a fazer um trabalho de investigação bastante aprofundado. Neste caso, o tema em questão era o Espaço, uma vez que a partir dos interesses das crianças percebi que os foguetões eram algo que fascinava aquelas crianças. Por este motivo, e no âmbito de um trabalho a ser desenvolvido numa unidade curricular associada à PES em EPE I, as crianças construíram um foguetão com caixas de cartão. Por considerar que este era um tema que levantava inúmeras questões e curiosidades nas crianças, trabalhei este tema nos meus três dias de intervenção. Assim, foi necessário realizar várias pesquisas sobre este tema, como por exemplo, viagens ao espaço, fatos espaciais, naves espaciais/foguetões, como se respira no espaço, força de gravidade, entre muitos outros aspetos. Porém, ao longo desta investigação e análise percebi que é também bastante importante perceber de que forma didática devemos transmitir este conhecimento às crianças.

O mesmo aconteceu no estágio do 2.º semestre, em que foram explorados com as crianças temas como as flores, a reciclagem, a diferença, entre outros. Foi necessário haver da minha parte um trabalho aprofundado para conseguir dar resposta a possíveis solicitações das crianças.

Após cada semana de intervenção, no âmbito da PES em EPE I e II, foi-nos pedido a realização de relatórios semanais de modo a refletirmos sobre as nossas práticas. Através desta reflexão, pensei e refleti sobre todos os aspetos ocorridos ao longo dos meus dias de intervenção.

A reflexão é importante (...) para os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos. (Alarcão, 2001, p.10)

Ao refletir sobre o meu desempenho e a minha ação estou também a pensar na responsabilidade que eu enquanto futura educadora de infância tenho de ter para com as crianças de forma a melhorar a minha ação e a proporcionar o melhor às crianças.

2.2.2. Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Esta dimensão encontra-se dividida em três pontos fundamentais, são eles: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.

Em relação à planificação e no âmbito das minhas práticas, tive de realizar planificações semanais que me ajudavam a orientar as minhas intervenções. Normalmente, reunia com a educadora cooperante na semana anterior de modo a dar-me conta do tema que pretendia que fosse trabalhado, sendo de salientar que foram várias as vezes em que a educadora cooperante me deu oportunidade de ser eu própria a pensar num tema para a semana. As minhas planificações procuraram ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças e também às estratégias que eu sabia que resultavam bem com aquele grupo de crianças.

Relativamente à operacionalização, esta implica “eficácia e rigor na condução e organização das actividades de ensino;” e “a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula.” Também “implica a análise das actividades de ensino realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados.” (Despacho n.º 16034/2010 p.3)

Para este ponto sinto necessidade de falar nos dois formatos que experienciei, isto é, presencialmente e em ensino à distância. Em ambos os formatos procurei sempre

que possível organizar e gerir estratégias de ensino que fossem ao encontro da diversidade de crianças que tinha à minha frente e também aos recursos que tinha disponíveis, no entanto, devo salientar que em contexto de ensino à distância não foi tarefa fácil. Sendo este um tipo de ensino ao qual não estava habituada e para o qual não tive qualquer formação. A esse respeito senti algumas dificuldades em perceber de que forma deveria gerir as minhas práticas. No entanto, com o passar do tempo fui começando a perceber melhor as dinâmicas que poderiam ou não resultar.

Assim, quando iniciávamos uma sessão de videochamada, eu e a minha colega de estágio, permitíamos que as crianças partilhassem com o grupo tudo o que quisessem. Devo admitir que não foi fácil gerir estas dinâmicas, pois as crianças mais crescidas queriam sempre partilhar muitas coisas com o grupo, mas com o passar do tempo e, visto tratar-se de um grupo de 22 crianças, as mais novas começavam a perder o interesse em participar nas atividades que tínhamos preparadas. Assim, percebemos que teríamos de alterar a nossa estratégia e a nossa ação por considerarmos que esta não estava a obter o efeito que pretendíamos. À medida que as crianças iam entrando na reunião íamos perguntando se estavam todas bem e logo que estivessem todas iniciávamos as atividades anteriormente planificadas. Após a atividades dávamos oportunidade às crianças para partilharem o que quisessem sendo que colocávamos sempre à disposição das que quisessem ficar para ouvir os seus colegas ou não.

Esta situação também aconteceu em ensino presencial em que eu inicialmente tinha pensado numa estratégia, no entanto, no contexto presencial percebi que não estava a resultar e tive de introduzir alterações. Penso que esta capacidade para alterar as nossas ideias iniciais em função da situação que está a decorrer é importantíssima para as crianças, visto que estamos a atender às suas necessidades.

Quanto ao Despacho n.º 16034/2010 mais propriamente ao indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” sinto que este foi o meu maior desafio a nível profissional. Tanto em formato presencial como em ensino à distância, uma vez que, em situação de nervos e ansiedades para que tudo corra pelo melhor acabavam sempre por ocorrer alguns lapsos na comunicação e, por considerar este aspeto importantíssimo procurei sempre evoluir a este nível.

Em termos de relação entre crianças esta foi mais evidente em formato presencial, uma vez que em contexto de ensino à distância, senti imensas dificuldades em proporcionar às crianças diálogos paralelos umas com as outras. Considero que em relação a este aspeto o ensino à distância condicionou muito as relações que se estabelecem quer entre crianças quer entre crianças-adultos que são cruciais.

No que diz respeito à regulação do ensino e das aprendizagens destaco o meu papel enquanto futura educadora que pretendia que as suas crianças obtivessem o

maior sucesso educativo. Assim, no final de cada intervenção procedi a uma apreciação sobre a minha ação no sentido de melhorar para planificações seguintes e de perceber que técnicas e estratégias tiveram um impacto mais positivo nas crianças.

2.2.3. Dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa

No que diz respeito a esta dimensão, importa clarificar que não participei na realização e discussão do projeto educativo do JI, no entanto, mantive interesse em conhecer este documento para as ter em conta em função das atividades propostas. No que concerne ao envolvimento dos pais importa referir que existe um grupo na plataforma *Facebook*, que permite que se estabeleça uma relação entre a família e a educadora. Aqui, a educadora dá a conhecer aos pais as atividades que os seus educandos têm realizado ao longo do tempo. Este contacto quase diário com as famílias permite uma aproximação entre estes e a escola. Daí resultam inúmeras vantagens, como por exemplo, permite que a educadora conheça o contexto em que as crianças da sua sala estão inseridas e a partir daí adequar a sua ação.

Em relação ao ensino à distância, a relação escola-família foi sendo cada vez mais notória. Considero que houve uma crescente aproximação entre a família e a educadora e também para comigo e para com a minha colega de estágio. Foram vários os momentos de sessões síncronas em que os pais no final da sessão nos felicitavam pela escolha das atividades e pelas estratégias utilizadas. Este feedback positivo das famílias permitia que ganhássemos confiança e força para continuar a dar o nosso melhor. Dadas as circunstâncias, os pais viram-se quase obrigados a participar no processo educativo do seu educando e foram vários os relatos de pais que no final das sessões, em conversa, nos deram conta do quanto estava a ser complexo todo este processo.

Tal como afirma Cabaço (2018), o jardim de infância e a família são os dois contextos onde as crianças passam mais tempo durante a sua infância, desta forma, é de grande significado potenciar uma relação positiva e de confiança entre o JI e a família, no sentido de proporcionar aprendizagens e bem-estar às crianças. (p.5)

Em relação ao 2.º semestre, eu e a minha colega de estágio realizámos um projeto de envolvimento da família enquadrado num trabalho de projeto, em que foi solicitado aos pais que gravassem um pequeno vídeo onde dialogassem com os seus filhos sobre os momentos/atividades que as crianças mais gostaram de fazer/aprender a cerca do trabalho de projeto. Este envolvimento, transmite à criança uma harmonia e tranquilidade no sentido de perceber que tanto a família como a escola trabalham em conjunto para um mesmo fim, que é o melhor para a criança.

2.2.4. Dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

A dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, implica que o educador se mantenha constantemente em reconstrução do conhecimento. Ao longo destes cinco anos de estudo têm sido adquiridos inúmeros conhecimentos a vários níveis, quer em termos de conhecimentos científicos, pedagógico ou didático.

Neste registo que tive de atravessar em ensino à distância, foram vários os conhecimentos que tive de atualizar, pois, como já referi anteriormente, na minha formação não tive oportunidade de adquirir conhecimentos a este nível. Porém, ao investigar, experienciar e refletir fui aprendendo e crescendo muito a nível profissional.

Para além destas questões, é importantíssimo que o educador seja capaz de mobilizar conhecimento profissional para a melhoria das suas práticas. Em contexto de estágio senti muito esta necessidade sempre que ia transmitir às crianças um conteúdo que para elas era totalmente desconhecido, como foi o caso do tema nomeado anteriormente do espaço, em que tive de mobilizar vários conhecimentos.

Quanto ao Despacho n.º 16034/2010, mais concretamente ao indicador: “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola.”, importa salientar que tanto eu como a minha colega de estágio fomos trabalhando de forma colaborativa, evoluindo no nosso conhecimento e aprendendo uma com a outra contando sempre com o apoio da equipa educativa.

Para finalizar, reforço mais uma vez a importância de investir a vários níveis na minha formação enquanto futuros professores/educadores.

Conclusão

Através da realização desta reflexão crítica sobre as práticas no âmbito das Unidades Curriculares de PES no 1.º CEB I e II e PES na EPE I e II tive oportunidade de refletir sobre diversas questões cruciais. Algumas questões foram, por exemplo, a importância do papel do professor/educador no sucesso do aluno/das crianças, a importância das opções, das escolhas e das experiências proporcionadas. Assim, o professor/educador apresenta um papel com bastante relevo, pois é este que está responsável pelo processo educativo do aluno/da criança.

De forma a focar o trabalho desenvolvido ao longo deste documento, ou seja, nas dimensões apresentadas relativamente ao desempenho do professor/educador, vou de seguida apresentar uma breve conclusão relativamente a cada uma delas.

No que respeita à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como já referi, esta envolve um conjunto de vertentes, como as planificações. Esta dimensão é a que se reveste de maior importância, sem descartar o papel fundamental que as outras dimensões apresentam. No entanto, é nesta que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem através das planificações, das reflexões, da gestão das interações na sala, da condução e organização das atividades.

Quanto à dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, esta é uma dimensão também bastante importante para o sucesso escolar dos alunos/ das crianças e, nesta sequência, o docente/educador deve ser capaz de a assegurar.

A relação família e escola é inerente ao processo educativo (...). Pode-se afirmar que os valores morais que são orientados pela família fazem com que os educandos reconheçam a escola como espaço de exercício de cidadania, com direitos, deveres, normas e regras, uma vez que as instituições escola e família têm objetivos comuns. (Oliveira, 2014, p.9)

Por fim, na dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, o professor deve compreender que é essencial que se mantenha em constante reconstrução do conhecimento.

Resumindo, em todas estas dimensões destaco o meu papel enquanto futura professora/educadora que ao longo das experiências de estágio me esforcei para dar sempre o melhor de mim.

Parte II- Trabalho investigativo

Introdução

Desde pequena que sempre tive uma paixão enorme por crianças e tudo o que as envolve e, neste sentido, orientei a minha formação para esta faixa etária. Assim, senti necessidade de trabalhar algo com o qual também sinto bastante interesse e curiosidade para investigar, que são as rotinas na EPE e associar a esta temática a aprendizagem em Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, direcionada para a vertente da Literatura para a Infância. Esta minha curiosidade pessoal levou-me a um problema central que passou pelo estudo da ligação entre Literatura para a Infância e as rotinas.

A acrescentar a isto, no ano letivo que agora termina vivemos uma situação verdadeiramente atípica devido à pandemia da COVID-19 pois, dadas as circunstâncias pandémicas tivemos de ficar em confinamento, o que implicou descobrirmos um mundo novo através do ensino à distância. Esta experiência, apesar de difícil permitiu-me aprender muito e olhar para outras questões importantes e, assim, irei-me debruçar também sobre esta experiência.

Como refere o Ministério da Educação (2016), na EPE, o currículo passa por um conjunto de experiências, interações, atividades, rotinas e acontecimentos que podem ou não ser planeados pelo/a educador/a e que ocorrem num ambiente que deve ser inclusivo e organizado de modo a promover o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, as rotinas fazem parte do ambiente educativo que é o suporte da gestão do currículo na EPE (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, revestem-se de grande importância.

O/A educador/a assume um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, pois é este/a que assegura o seu bem-estar, que proporciona espaços de aprendizagem e espaços de brincadeira diversificados no sentido de permitir às crianças desenvolverem várias competências, quer a nível pessoal, social, cognitivo, ou até mesmo ao nível da sua personalidade, de modo, a formar crianças autónomas, responsáveis e capazes de enfrentar os problemas com bastante flexibilidade (Romano, 2011). Os primeiros seis anos de vida das crianças são cruciais quer para o desenvolvimento geral da criança quer para a formação da sua personalidade, pois é na EPE que as crianças aprendem a relacionar-se com o mundo que as rodeia e a viver em sociedade.

O jardim-de-infância é um espaço privilegiado de diferentes formas de comunicação, de difusão de ideias, compreensão do mundo, de si próprio e dos outros. O jardim-de-infância deve ser associado a um local de múltiplas aprendizagens que contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento integral da criança. (Romano, 2011, p.9)

Para o desenvolvimento de todas estas competências, o/a educador/a de infância baseia a sua ação numa pedagogia estruturada, que inclui e se suporta na organização e gestão do grupo, dos espaços e do tempo, incluindo as rotinas.

As rotinas são uma sucessão de acontecimentos que se tornam conhecidas das crianças e, como já referi, são cruciais para elas, pois transmitem segurança pelo facto de já saberem que atividade ou momento do dia se sucede. O facto de a criança saber o que é esperado acontecer proporciona-lhe conforto e segurança. A par disto, a integração da Literatura para a Infância nas rotinas diárias das crianças é também um ponto chave muito forte no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A Literatura para a Infância está bastante presente nos momentos da rotina de crianças em EPE não só pela sua grande importância mas, também, devido ao seu enorme potencial, pois por meio da Literatura para a Infância é possível, por exemplo, apresentar e demonstrar às crianças um conceito que, por vezes, é muito difícil de explicar e, de forma fácil e divertida, esta compreende o tema em questão. Permite também desenvolver com a criança competências ao nível da linguagem e comunicação, entre outros exemplos explorados neste relatório. Para além disso, a Literatura para a Infância está associada à criança como um momento de prazer e de fruição e diálogo interno da criança.

O presente estudo foi delineado para ser realizado no contexto onde se realizou o estágio e, por esse motivo, no decorrer do seu desenvolvimento considerou-se pertinente articular a revisão de literatura com a análise ao contexto e práticas observadas. Esta opção conduziu a uma estrutura do relatório que difere da típica pois apresenta parte dos resultados do estudo integrados nos capítulos de fundamentação teórica, articulando as duas dimensões: conceitos teóricos e análise das práticas. Assim, a metodologia deste estudo é apresentada de seguida, e posteriormente surge a revisão da literatura articulada com os resultados obtidos. Depois da apresentação dos resultados sobre a perspetiva dos pais, na conclusão, articulam-se os resultados das várias recolhas em tornos dos objetivos que norteiam o estudo.

1. Orientação do estudo

A partir do interesse inicial sobre as rotinas educativas e Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar, defini a questão central desta investigação:

- Qual a importância da Literatura para a Infância numa rotina educativa para crianças em Educação Pré-Escolar?

Esta questão conduziu à elaboração de dois objetivos que especificam a orientação do estudo:

-Identificar abordagens à Literatura para a Infância suportadas na criação de rotinas educativas na Educação Pré-Escolar

-Compreender perspetivas sobre a relevância de rotinas educativas para aprendizagens relacionadas com Literatura para a Infância

O conceito de rotina foi, inicialmente, entendido no contexto de jardim de infância, existindo investigação significativa sobre essa dimensão da ação do/a educador/a de infância. No entanto, com o período de confinamento e de ensino à distância, estendeu-se o conceito de rotina para incluir também as rotinas diárias em contexto familiar. Considera-se que ambas partilham características de estruturas o quotidiano das crianças, de oferecer segurança e de ter um papel educativo significativo.

Investigar pressupõe procurar conhecimento relevante num determinado contexto. Assim, “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objectivo enriquecer o conhecimento já existente” (Bell, 1997, citado por Miranda, 2009, p.33).

Para que esse conhecimento seja significativo e partilhável, é necessário seguir procedimentos que garantam qualidade. Em investigação em educação, existem várias modalidades para estudar fenómenos educativos.

As opções metodológicas tomadas para este estudo tiveram como principal preocupação a resposta ao problema anteriormente referido e, por sua vez, aos objetivos que propus investigar.

Assim sendo, esta investigação enquadra-se no paradigma qualitativo assumindo um carácter exploratório, uma vez que existe pouca investigação prévia sobre o tópico. Os dados foram recolhidos através da realização de observação participante, notas de campo, gravações áudio, registos fotográficos, entrevista à educadora de infância e questionários aos pais.

Segundo Vieira e Cabral (2014), a investigação qualitativa é caracterizada pela “natureza flexível e cíclica de todo o processo de pesquisa, e a escolha contínua das

técnicas e estratégias de recolha e análise de dados” (p. 120). Deste modo, através deste tipo de investigação, foi possível adaptar, modificar ou restringir as técnicas utilizadas tendo em conta as informações recolhidas no contacto com os participantes no estudo.

2. Contexto do estudo e acesso ao campo

O estudo realizou-se num jardim de infância pertencente ao concelho de Viseu, onde decorreram as minhas práticas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II. Foi neste JI que foram recolhidas as informações. Na sala deste jardim de infância encontravam-se 21 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos e 3 adultos, sendo eles a educadora titular do grupo de crianças, a educadora de apoio e a assistente operacional.

2.1. Participantes e justificação da escolha

Para este estudo, contei com a participação da educadora orientadora cooperante, e também com os pais de algumas crianças da sala.

A escolha dos participantes deu-se pelo facto de considerar que os/as educadores/as são essenciais para a gestão e organização das rotinas, bem como o estabelecimento de relações com a Literatura para a Infância.

Em relação à formação da educadora deste estudo, percebi que esta obteve o antigo bacharelato, porém, anos mais tarde, frequentou novamente o ensino superior concluindo assim uma licenciatura e, mais tarde, o mestrado em EPE. Na sua opinião, a Educação de Infância sempre foi a sua opção e, por isso, realizou os estudos nesse sentido tendo atualmente 30 anos de carreira enquanto educadora de infância.

Quando questionada sobre como se descreve enquanto educadora, afirma ser uma curiosa que não consegue estar parada, referindo que, mesmo com o passar dos anos, tenta sempre manter-se atualizada, pelo que considero fundamental um educador ser capaz de se manter em constante atualização, uma vez que os contextos vão evoluindo, vão surgindo novos estudos com resultados importantes e é crucial que os educadores vão acompanhando essa evolução.

A educadora referiu ainda que: “nunca trabalhei da mesma maneira como trabalho agora. Ao princípio as coisas vão mudando.” Para além disso, “acho que sou às vezes divertida, às vezes ralho como toda a gente, tem de ser, mas pronto eu faço o melhor que posso e que consigo. Considero-me uma pessoa meiga para as crianças embora às vezes lhes fale com alguma rispidez”. Esta educadora referiu ainda que o que mais valorizava na sua profissão é a relação que estabelecia com as crianças e o facto de querer que as crianças se sentissem bem e felizes na escola.

Para além da educadora, os pais também assumiram um papel crucial neste estudo por serem os cuidadores das crianças e, por isso, considerei essencial perceber quais as suas perspetivas sobre a relevância de rotinas educativas para aprendizagens relacionadas com Literatura para a Infância pelas crianças. Os pais destas crianças, segundo a educadora, eram pais bastante atentos, preocupados e muito prestáveis. Apenas uma criança da sala tinha os pais separados e, por isso, vivia alternadamente com o pai e com a mãe.

Como o estágio decorreu uma parte em ensino à distância, considerei que seria interessante refletir sobre este tema tendo em conta este formato e as experiências que daí surgiram.

Dado a escolha dos participantes mencionados anteriormente, posso afirmar que tenho uma amostra intencional, uma vez que a seleção dos participantes foi selecionada em função da minha intenção (Patton, 1990).

2.2. Acesso ao campo e aos participantes

Como o estudo se realizou no contexto de estágio, já havia uma relação com a educadora orientadora cooperante e com os pais das crianças. Todavia, a relação com os pais tornou-se mais próxima em contexto de ensino à distância, em que os pais estavam presentes com os seus filhos nas sessões síncronas.

No decorrer deste estudo, a educadora foi sempre informada sobre o processo que estava a ser desenvolvido, bem como os objetivos que pretendia alcançar. Após a sua aceitação, iniciei a investigação de modo a obter algumas respostas que foram ao encontro dos objetivos apresentados anteriormente.

No que concerne aos pais, o contacto foi estabelecido pelo formato *online* quer na página do *Facebook* quer por endereço eletrónico.

2.3. Recolha de dados

Como já referi, para a investigação considerei que a melhor forma de alcançar os objetivos que pretendia era através da investigação qualitativa. Miranda (2009) afirma que “as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (p.36)

Num estudo qualitativo podem ser utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados que se completam entre si, tais como: a entrevista, o inquérito por questionário, e a observação. A tabela 1, sintetiza as opções realizadas em termos de recolha de dados e sua análise.

Tabela 1: Relação entre objetivos e recolha e análise de dados

Objetivos	Dados	Análise
-Identificar abordagens à Literatura para a Infância suportadas na criação de rotinas educativas na educação pré-escolar	-Revisão de literatura: estudos sobre área de LOAE na EPE e sobre LI na EPE -Entrevista à educadora de infância (Apêndice 1) -Observação participante numa sala de JI	-Conjunto de formas diversificadas de abordar a LI no JI que se relacionem com a rotina educativa
-Compreender perspetivas sobre a relevância de rotinas educativas para aprendizagens relacionadas com Literatura para a Infância	-Entrevista à educadora de infância: rotina educativa em JI e ensino à distância -Questionário aos pais: rotina familiar e rotina educativa durante período de ensino à distância	-Apreciação e argumentos da importância -Características da rotina mais valorizadas na relação com a LI -Especificidade da relação LI/Rotina no ensino à distância

Segundo Gil (2008), “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” Para além disso, “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” (p.100)

A observação pode ser participante ou não participante, no entanto, para este estudo a observação foi participante. Segundo Gil (2008), a observação participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (p.103). Ao recorrer à observação participante, através do meu envolvimento com os participantes, consegui obter resultados que possivelmente se não estivesse envolvida não seriam tão ricos e interessantes.

Em relação à entrevista, Moreira (2002) define a entrevista como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. (p.54) Segundo Gil (2008), posso definir a entrevista como uma técnica de recolha de dados, onde o

investigador se apresenta frente ao investigado e lhe coloca perguntas, tendo como objetivo a obtenção de dados necessários para a realização da investigação.

Existem vários tipos de entrevista, tais como: entrevista estruturada, entrevista não estruturada e entrevista semiestruturada. Para este estudo recorri à entrevista semiestruturada

Tem uma estrutura típica com carácter matricial, em que a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos, que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação às perguntas (Milheiro, 2013, pp.80-81).

Relativamente ao questionário, este foi dirigido aos pais das crianças da sala onde estagiei. Segundo Gil (2008), “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (p.121).

Para a construção do questionário, foi necessário traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, pois, “as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planeamento da pesquisa.” (Gil, 2008, p.121). Importa salientar que o questionário deste estudo apresenta questões abertas que solicitam aos pais/cuidadores que descrevam e valorizem a rotina quotidiana das crianças. O questionário foi discutido com a investigadora de Didática do Português e uma investigadora de Educação de infância. Foram introduzidas algumas alterações à versão original. Depois disso, solicitou-se a uma mãe fora do grupo de crianças que testasse o questionário em termos de legibilidade das questões, sensibilidade e duração. Não foram identificados problemas.

Disponibilizou-se o questionário *online* para facilitar o acesso dos pais e para evitar situações de entrega de documentos presencialmente. O pedido de preenchimento do questionário foi colocado num grupo na plataforma *Facebook* onde se encontravam alguns pais das crianças. No entanto, como alguns pais não tinham acesso a esta plataforma, foi também enviado para o endereço eletrónico dos pais o link que dava acesso ao questionário *online*. Aí eram fornecidas todas as informações necessárias aos pais, tais como: algumas informações relativas à minha identificação e à minha formação, o tema do estudo, garantia de anonimato e esclarecimento de que o questionário não tinha qualquer sentido valorativo e, por isso, não existiam respostas

certas ou erradas, mas apenas perspectivas dos pais face à temática em questão (Apêndice 2).

2.4. Análise e tratamento dos dados

Depois de realizadas as recolhas das informações, procedi à sua análise de forma a poder retirar algumas conclusões fundamentadas. Uma vez que esta investigação, como já referi, consiste numa investigação qualitativa e, por isso, não pressupôs a obtenção de resultados diretos e concretos por meio da estatística, os dados assumiram uma variedade de formas: notas de campo, documentos, gravações de entrevistas, entre outros (Vieira & Cabral, 2014).

No universo das investigações qualitativas, a escolha de métodos e técnicas para a análise de dados deve necessariamente permitir olhar para a totalidade dos dados recolhidos. Isto acontece pelo facto da haver uma pluralidade de significados.

Assim sendo, recorri à análise de conteúdo como forma de análise dos vários dados recolhidos por meio da entrevista, sendo que primeiramente, procedi à transcrição da mesma. Para Campos (2004), “O método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos.” (p.611). Segundo Mozzato (2011, p.734), “percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.”. Além dos dados da entrevista, foram mobilizados dados da observação em contexto para a caracterização da rotina educativa e da utilização da Literatura para a Infância em contexto de JI. Estes resultados encontram-se distribuídos nos capítulos 1, sobre rotina educativa, e 2, sobre Literatura para a Infância na EPE.

Relativamente à análise dos dados obtidos através dos questionários, recorri à estatística descritiva. Tal como afirma Reis e Reis (2002, p.5), “Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos.”. Nas questões abertas, realizei nova análise de conteúdo, focada no discurso dos pais. Estes resultados são apresentados no capítulo 3.

Capítulo I- Rotina Educativa

1.1. Definições e significados de rotina

Para iniciar a revisão da literatura importa explicitar o que é a EPE, em que consiste e que objetivos pretende alcançar. Como se pode ver na citação seguinte com

base no Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que diz respeito à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Decreto-lei n.º 5/97, p. 670)

É papel do/a educador/a, promover o bem-estar da criança, nomeadamente através da criação e gestão de rotinas que lhe permitam organizar-se de forma a perceber de antemão o que vai acontecer posteriormente. Todos nós precisamos de rotinas para orientar e organizar o nosso dia a dia. As crianças também precisam de rotinas para assim poderem organizar-se interiormente.

Segundo Barbosa (2006), “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar...” (p. 37). No entanto, ainda segundo a mesma autora, mas na perspectiva das rotinas direcionadas para as crianças:

Rotinas é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequências de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (Barbosa, 2006, p. 35)

Para as OCEPE as rotinas são uma sucessão de acontecimentos que as crianças já conhecem:

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Ministério da Educação, 2016, p.27).

Segundo Hohmann e Weikart (2003a), rotina é a “sequência de acontecimentos que elas (crianças) podem seguir e compreender e que... oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia”. (p.224)

Para Bilória e Metzner (2013), a rotina “significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades quotidianas organizadas da melhor forma possível... para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controlo das atividades que irão acontecer”. (p.2)

As rotinas são usadas, muitas vezes, como “cartão de visitas da instituição” pelo facto de no momento da matrícula de uma criança em determinada instituição ser obrigatória a apresentação aos pais a rotina diária assumindo-se como um dos pontos centrais da avaliação da programação educacional (Barbosa, 2006).

As rotinas para além de proporcionarem segurança às crianças pelo facto de saberem os momentos que se sucedem ao longo de todo o dia, permitem também que estas desenvolvam a noção de tempo.

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio (Ministério da Educação, 2016, p.88).

Este foi um dos aspetos referido pela educadora na entrevista:

Depois desse espaço (...) começamos mesmo com as rotinas diárias de ver as presenças, quantas crianças estão na sala, quantos estão a faltar, observar o quadro do tempo, (...) escolher o ajudante do dia que é o que faz essas pequenas tarefas, o que marcar no calendário, em que dia estamos, procurar o número, os mais novos com a ajuda dos mais crescidos ou dos adultos mas é importante que as crianças se comecem a situar no tempo, ou pelo menos que saibam que há uma sequência numérica que vai passando consoante os dias. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.79)

Para que os momentos de rotina sejam tranquilos e pacíficos para as crianças, é necessário que o/a educador/a seja capaz de desenvolver um horário diário que permita corresponder às necessidades diárias de todas as crianças. Embora isto constitua um desafio enorme, os benefícios que resultam desta organização são imensos.

A educadora quando questionada sobre qual pensa ser o impacto das rotinas nas crianças respondeu do seguinte modo:

Ajuda-os sobretudo a situar-se no tempo e a terem calma e saberem esperar a sua vez porque sabem que depois daquele momento vai haver outro e no fundo as rotinas fazem como que umas balizas entre as atividades dirigidas pelas educadoras ou pelas estagiárias e as da responsabilidade das crianças, ou seja, as atividades de escolha livre das próprias crianças. (...) Com as rotinas eles vão percebendo o que é que vão fazer a seguir e isso ajuda-os a situar no tempo e torna-os menos ansiosos. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.80)

Percebo com isto, que a educadora sente que as rotinas têm impacto nas crianças pelo facto de proporcionarem o desenvolvimento de noções de tempo tornando-as mais calmas e seguras, ou seja, esta faz alusão ao facto de as rotinas serem securizantes para as crianças. Em termos de competências como autonomia e independência, destaca-se a referência às atividades de escolha livre no discurso da educadora.

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis, em vez de estarem em permanente mudança, é muito provável que as crianças se sintam mais seguras e confiantes, pois ao saberem o que irá acontecer no momento seguinte, como por exemplo, saberem que quando acabam de lanchar vão para o espaço de brincadeira livre, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. Além disso, permite-lhe saber que vão tomar decisões, sobre o quê e em que momento do dia.

Para além das crianças, também os educadores precisam de se organizar e perceber como será o decorrer do dia em termos gerais e ter a capacidade de alterar a sucessão geral dos acontecimentos, de modo, a adaptar-se às necessidades das crianças. Por este motivo, o/a educador/a deve fazer uma programação diária que seja previsível, organizada, consistente, mas também flexível, isto é, que seja capaz de responder às necessidades das crianças (Post & Hohmann, 2007, p.196).

Com base no modelo High/Scope, são duas as linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados: “criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível; incorporar aprendizagem ativa, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.” (Post & Hohmann, 2007, p.196)

Quanto à primeira linha orientadora relativa ao horário diário que deve ser previsível, mas também flexível é indispensável que a previsibilidade e a flexibilidade (apesar de parecem contraditórias), andem de mãos dadas para assim ser possível proporcionar às crianças um dia calmo e centrado nelas.

Algumas possíveis estratégias para combinar estes dois conceitos são: “organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados”,

“seguir constantemente o horário diário”, “adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças” e “proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue” (Post & Hohmann, 2007, pp.197-202).

Para a segunda linha orientadora que consiste em incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada parte do dia, são indicadas como estratégias: “ser paciente com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à sua volta”, “partilhar o controle do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha” e “estar alerta para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia” (Post & Hohmann, 2007, pp.204-205).

São vários os aspetos a ter em conta na definição de uma rotina educativa ou familiar, tais como:

1. Organização do dia que seja reconhecível pela criança, como por exemplo, a criança saber que depois do almoço segue-se o momento de relaxamento/brincadeira.
2. Flexibilidade na organização do dia para acomodar imprevistos e situações inesperadas.
3. Constância no horário em que determinados momentos da rotina acontecem, como por exemplo, acordar à mesma hora.
4. Diversidade de adultos com que a criança interage ao longo dos momentos de rotina.
5. Possibilidade de a criança tomar decisões sobre aspetos do seu dia a dia. (Hohmann & Weikart, 2003b)

A educadora quando questionada sobre os critérios que usa quando estabelece a rotina bem como aspetos que tenta garantir, como por exemplo, diversidade de espaços, esclareceu:

É sempre em função das necessidades das crianças (...). As rotinas como o próprio nome indica são rotinas e basicamente são sempre as mesmas todos os dias, não temos grandes espaços, nem grandes alternativas se não fazer as rotinas mais ao menos à mesma hora sempre no espaço da sala basicamente. É importante que essas rotinas, principalmente na parte do acolhimento às vezes seja introduzido um elemento novo (...). Pode haver uma canção nova, pode haver um pequeno jogo no meio da rotina, um jogo de rimas, uma brincadeira com nomes que rimem com o nome por exemplo da criança. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.80)

Percebo com isto que um aspeto que é tido em conta pela educadora é proporcionar às crianças alternância ao nível das atividades propostas, como por

exemplo, através de um “elemento novo”, como uma canção nova. Assim, percebo que esta assume constância em termos de rotinas mas não sem a existência de alguma novidade para as crianças. Aliás, valoriza a introdução de novos elementos na estrutura conhecida e securizante.

Para além de tudo o que foi referido anteriormente, as rotinas também estão associadas à organização do tempo em associação a determinados espaços, tipos de atividades entre outros. Por exemplo, cada momento de rotina está associado a um determinado espaço ou atividade como é o caso do acolhimento em que as crianças sabem que aquele momento de rotina ocorre na manta, onde elas se sentam à volta virados para a educadora de forma a iniciar as atividades associadas a este momento de rotina.

Como já referi, as rotinas não surgem apenas em contexto de jardim de infância, mas também em casa, denominadas de rotinas quotidianas ou rotinas familiares.

Para Costa (2011), “a família não é uma coisa ou um objeto em si mesmo, que se procura encontrar na realidade, mas uma forma de olhar, descrever e procurar compreender práticas que poderiam também ser descritas de outra forma” (p.32).

Sendo a família fulcral a vários níveis, inclusive nas questões de organização da rotina diária das crianças, é essencial analisar de que forma se procedem as rotinas familiares.

As rotinas envolvem, usualmente, uma comunicação de natureza instrumental, isto é, traduzem a concretização daquilo que precisa ser feito, sem que isso seja alvo de uma planificação ou antecipação cuidada. A linguagem utilizada nas rotinas é direta, implica ação e pressupõe a atribuição de papéis claramente definidos. Por outro lado, as rotinas implicam um compromisso apenas momentâneo em termos temporais, sendo que, uma vez cumprida a ação, pouco- ou nada- resta sobre o que refletir e recordar.” (Costa, 2011, p.45).

Para este autor, a rotina:

Trata-se do essencial do dia a dia: o comer, o dormir, os cumprimentos e as despedidas. Estes rituais imprimem um sentido de ritmo à vida dos indivíduos e ajudam a fazer a transição entre as várias partes do dia (e.g. noite/manhã, dia/noite, casa/trabalho). Porque estes rituais têm lugar com bastante frequência, tendem, e à medida que o tempo passa, a cair em determinados padrões, sem que os indivíduos estejam, no entanto, conscientes da sua rigidez. (Costa, 2011, p.43).

Portanto, é também no seio familiar que ocorrem rotinas que permitem dar organização diária às famílias.

1.2. Análise da rotina do contexto de realização do estudo

1.2.1. Apresentação da rotina

A rotina no Jardim de Infância onde estagiei iniciava-se na sala de prolongamento, para onde se dirigiam todas as crianças assim que chegavam ao JI, permanecendo nessa sala até às 9h00. Às 9h00, as crianças dirigiam-se à sala de atividades onde brincavam livremente até às 9h30m, hora em que as crianças arrumavam a sala e se sentavam na manta para cantarem os bons dias em grupo. Esta transição da arrumação da sala para o momento de receção, em que as crianças tinham de se dirigir para a manta, ocorria de forma harmoniosa e maioritariamente ao som de uma canção que a educadora cantava em conjunto com as crianças.

Até às 10h00, as crianças em conjunto com as educadoras cantavam várias canções, partilhavam experiências com o grupo, sorteavam o ajudante do dia e marcavam as presenças. Este momento de receção partia maioritariamente das experiências que as crianças expunham, sendo que era dada oportunidade a todas as crianças para falarem sobre o que quisessem, incluindo vivências, interesses, motivações.

Tal como referem os fundamentos e princípios da pedagogia de infância ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis “cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias”, cabendo ao/à educador/a respeitá-las, ouvi-las e valorizá-las. (Ministério da Educação, 2016, p.12)

No que respeita à perceção da educadora face à rotina decorrida no jardim de infância, esta refere que:

Eles à medida que vão chegando à sala vão se sentindo à vontade e vão procurando o espaço que querem e vão se ambientando com jogos, sejam de mesa, sejam de chão, às vezes pedem para uma de nós contar histórias, enquanto a maioria das crianças não chega eles vão se ambientando e vão conversando uns com os outros (entrevista à educadora- apêndice 2, p.79)

Percebo com isto que este primeiro momento das crianças na sala de atividades trata-se de um momento calmo e de integração das crianças que vão chegando à sala de atividades começando aos poucos a dialogar com as outras crianças e a integrarem-se nas brincadeiras que estão a ser desenvolvidas.

Após a chegada de todas as crianças, sentam-se no chão e conversam. Para a educadora, este momento de partilha de novidades é importante a vários níveis.

Gostamos sempre de saber as novidades, eles sentem uma grande necessidade de falar uns com os outros. É um grupo muito conversador, felizmente tem sempre muitas vivências em casa para contar e eu acho que é muito importante dar-lhes esse tempo, esse tempo que eles precisam para falar. É importante para eles e para nós também para sabermos como é que as coisas se processam na parte familiar. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.79)

A este nível a educadora atribui vantagens tanto para a criança que partilha as suas vivências como para a educadora que através deste diálogo consegue-se aproximar mais do contexto familiar de cada criança.

Por volta das 10h05, as crianças dirigiam-se para as casas de banho para a higiene pessoal. De seguida, dirigiam-se novamente para a sala de atividades onde comiam o lanche que traziam de casa, sendo que este era normalmente uma peça de fruta. O lanche ocorria na sala de atividades devido à situação atual da COVID-19, sendo que em situações normais, este ocorria na cantina.

Às 10h45 as crianças preparavam-se para ir para o espaço exterior vestindo umas jardineiras à prova de água. Quando o tempo não permitia que as crianças brincassem no espaço exterior estas mantinham-se na sala de atividades. Importa salientar que sempre que as crianças ficavam na sala, metade do tempo era dado às crianças para momentos de brincadeira livre e a outra metade passava por atividades orientadas pela educadora/educadoras estagiárias. A hora para o momento de higiene pessoal ocorria sempre às 11h50 em qualquer uma das circunstâncias nomeadas anteriormente.

Às 12h00 as crianças iam almoçar e regressavam novamente para higiene pessoal às 12h30. Nesse período até às 13h15 as crianças ficavam na sala de prolongamento com uma assistente operacional. Às 13h15 as crianças regressavam à sala de atividades e brincavam livremente até às 13h45. Depois disso, a educadora normalmente contava uma história e pedia às crianças que a recontassem e falassem um pouco sobre esta, nomeadamente que fizessem o reconto da história à medida que esta ia mostrando novamente às ilustrações. Por volta das 14h30, a educadora proporcionava às crianças alguma atividade relacionada com a história ou qualquer outro tipo de atividade.

Às 15h00 as crianças iam novamente à casa de banho para de seguida se dirigirem à sala de atividades para lancharem. A seguir ao lanche, por volta das 15h30, algumas crianças iam-se embora e outras ficavam na sala de prolongamento com as assistentes operacionais até chegarem os pais/encarregados de educação.

Resumindo, a rotina diária organizava-se em vários momentos, tais como: receção, planeamento, tempo de trabalho, tempo de recolher/organizar, tempo de

revisão, tempo de lanche, tempo de recreio e tempo de trabalhar em pequeno e em grande grupo. De seguida, apresenta-se uma tabela ilustrativa (cf. Tabela 2) relativamente à semana das crianças no JI, sendo de salientar que às segundas, quartas e quintas o dia ocorria de uma forma e às terças e sextas, surgiam algumas alterações à rotina devido à atividade de Educação Física.

A educadora salienta essa atividade como um marco na semana, por oposição a maior flexibilidade nos restantes dias da semana:

Neste momento, há uma rotina semanal que é a atividade física promovida pela escola ativa, de resto em termos de atividades nas várias áreas não há uma rotina por dias nem por horas. É conforme está o grupo, conforme as necessidades do grupo e os interesses deles. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.79)

Tabela 2- Semana das crianças

Horas	Segunda-feira/Quarta-feira/Quinta-feira	Terça-feira/sexta-feira
09:00	- Receção das crianças/ Atividades autodirigidas - Arrumação da sala	- Receção das crianças/ Atividades autodirigidas - Arrumação da sala
09:30	Acolhimento/ Partilha de experiências/ Entoação de canções	Acolhimento/ Partilha de experiências/ Entoação de canções
10:00	- Higiene Pessoal	- Higiene Pessoal
10:10	- Lanche	- Lanche
10:45	- Recreio e/ou atividades orientadas	- Recreio e/ou atividades orientadas
11:50	- Higiene Pessoal	- Higiene Pessoal
12:00	- Almoço	- Almoço
13:15	- Atividades autodirigidas	- Atividades autodirigidas
13:45	- Relaxamento	- Relaxamento
14:00	-Atividades orientadas	-Atividades orientadas - Avaliação do dia
14:25	----	- Higiene pessoal
14:30	----	- Lanche
14:45	- Arrumação da sala -Avaliação do dia	----
15:00/ 15:30	- Higiene Pessoal - Lanche	- Educação física (Projeto Escola Ativa)

	-Despedida	-Despedida
--	------------	------------

A educadora afirma que não existe uma rotina ao nível das atividades propostas pela mesma, porém, existe uma rotina ao nível da organização do dia das crianças que permite que as crianças se sintam seguras e orientadas.

1.2.2. Ensino à distância

No que diz respeito ao ensino à distância, ocorreram momentos de reunião entre crianças e a equipa educativa por videochamada como forma de tentar dar estrutura ao tempo das crianças. Estes momentos ocorriam às quartas-feiras e às sextas-feiras às 15h15m. Nestes momentos, as crianças tinham oportunidade de partilhar o que quisessem e de realizar atividades planificadas pela educadora ou pelas educadoras estagiárias.

Para além disso, a educadora enviava todas as semanas atividades orientadas para as crianças irem realizando ao longo da semana, de modo a não perderem momentos de rotina importantes no JI. Assim, a educadora e as educadoras estagiárias procuraram desenvolver atividades que fossem promotoras de sentimentos de pertença ao grupo e criação de rotinas que quebrassem o isolamento e criassem espaços de convívio, promovendo o bem-estar emocional das crianças e o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo. De salientar que se fez sentir uma enorme união entre todos os intervenientes (famílias e crianças), que experienciaram novos modos de “aprender a aprender”. Apesar de algumas dificuldades vivenciadas, o balanço foi bastante positivo e enriquecedor.

Segundo a perspetiva da educadora face ao ensino à distância em relação à adaptação das rotinas educativas

A constância que houve foi relativamente às atividades síncronas e as atividades para a semana que eram sempre lançadas à segunda-feira. Em relação às rotinas de casa eu considero que não devo interferir nisso. Há educadoras que acham que têm de estabelecer uma rotina, eu não considero isso importante. Sim, terem contacto connosco e se puderem irem fazendo algumas das atividades propostas. Agora em relação a horários não porque eles estão em casa não estão na escola e é a família que tem de definir essas rotinas não posso ser eu. Eu acho que não devo ser eu. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.81)

Ao dialogar com a educadora sobre esta questão percebi que considera que não deve interferir nas rotinas familiares mas, apenas nas rotinas educativas que decorrem no jardim de infância, referindo que é bastante importante manter contacto com as

crianças e estas irem realizando algumas das atividades propostas, no entanto, cabe aos pais fazer essa gestão.

No entanto, a constância e forma estruturada como as propostas foram sendo apresentadas teve impactos nas crianças ao nível de algumas das competências associadas à rotina, como relatou a educadora

Na minha opinião tiveram muita importância na referência temporal. Havia pais que me diziam que eles contavam os dias para saber quantos dias faltavam até nos encontrarmos outra vez e que tinham sempre uma grande ansiedade por chegar o dia. É sinal que gostavam de estar e que gostavam de se ver uns aos outros e essa parte foi muito gratificante para mim. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.82)

Percebi com isto que o feedback da parte dos pais teve como intenção dar a conhecer à educadora o estado de espírito dos seus filhos em relação aos momentos síncronos estabelecidos.

1.2.3. Caracterização e análise dos momentos de rotina

O dia neste JI tinha início na sala polivalente, local onde as crianças se mantinham até às 9 horas. A essa hora, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades onde permaneciam em atividades livres. Este momento da rotina que era autodirigido pelas crianças, começou a ter algumas intervenções por parte das educadoras estagiárias, uma vez que as crianças solicitavam algumas vezes a nossa ajuda para realizar alguma atividade com elas, como por exemplo: “Ajudas-me a escrever o meu nome com estas letras?”, referindo-se a umas letras que tinham íman e que estavam fixas num quadro disponível na sala de atividades. É muito importante que o adulto seja capaz de manter algum distanciamento da criança em determinados momentos de atividades autodirigidas para que a criança não seja condicionada em termos da sua ação adquirindo competências de autonomia e independência (Grenman, 1998). Porém, é também muito importante que o adulto seja uma figura presente e capaz de prestar apoio e auxílio em tudo o que a criança necessitar.

Neste momento da rotina, as crianças socializavam bastante umas com as outras, partilhando brincadeiras, experiências, etc.

As crianças evidenciavam muito à vontade em termos de socialização. Apesar de haver crianças que no decorrer do dia socializavam mais com determinada criança, de um modo geral todas interagiam umas com as outras. Em momentos de pequenos grupos organizados pelos adultos, as crianças que mantinham ligações mais próximas

com determinada criança, quando separadas demonstravam alguma dificuldade inicial em socializar, porém com o passar do tempo as crianças iam se sentindo mais à vontade e começavam a interagir de forma espontânea. É fundamental que no decorrer da rotina educativa as crianças sejam capazes de socializar com diversas pessoas/crianças, uma vez que através das interações se constroem inúmeras aprendizagens.

Relativamente ao momento da recepção, acontecia sempre na manta, local onde as crianças se sentavam em roda direcionando-se para a educadora. Aqui a educadora assumia um papel mais ativo e central, no sentido de ser esta que orientava a discussão em grande grupo.

Estando as crianças sentadas, a educadora dava oportunidade a todas para contarem o que quisessem. Neste momento, as crianças costumavam contar atividades que faziam com os pais, brinquedos novos que recebiam, nomeadamente, roupa ou calçado novo, fim de semana em casa dos avós, entre outras coisas.

Este momento revestia-se de grande importância uma vez que esta dinâmica apresenta inúmeras vantagens, como por exemplo, as crianças sentem-se escutadas, valorizadas e apoiadas, desenvolvem competências ao nível da comunicação, da memória, uma vez que têm de recordar o que aconteceu nos dias anteriores e permite também que as crianças construam noções de tempo.

De seguida, a educadora em conjunto com as crianças cantava os “Bons dias” e várias outras canções que eram escolhidas pelas crianças.

Para além destas canções escolhidas pelas crianças, a educadora cantava também uma música para descobrir quem seria o ajudante do dia. Para isso, esta tinha um balde com vários frasquinhos, sendo que em cada frasco estava o nome de cada uma das crianças.

Deste modo, o balde passava por todas as crianças ao mesmo tempo que entoavam a canção do ajudante do dia. Quando o balde chegava novamente à educadora esta de forma divertida tirava um frasquinho do balde e abria o mesmo para descobrir qual o nome que estava lá escondido.

Após isso, a educadora dava algumas pistas para que as crianças tentassem adivinhar quem era o ajudante do dia, começando por referir o sexo da criança, de seguida o número das sílabas do nome da criança em questão, a primeira ou a última sílaba do nome, entre outros exemplos.

Com esta atividade as crianças divertiam-se e aprendiam a fazer a separação silábica do seu nome e do nome de todos os amiguinhos, percebiam que existem várias letras e vários conjuntos de letras que formam vários sons diferentes, entre outros aspetos.

O papel do ajudante do dia passava por ajudar a organizar o grupo das crianças no decorrer do dia, como por exemplo, organizar as crianças na fila para a casa de banho, ser o primeiro da fila, chamar as crianças, uma a uma, para marcar a sua presença, dar gel desinfetante a todas as crianças da sala, uma vez que nos encontrávamos a atravessar uma pandemia provocada pela COVID-19. Este papel atribuído ao ajudante do dia permitia desenvolver a autonomia da criança, sendo este um dos critérios fundamentais para a definição de uma rotina.

Após esta dinâmica, o ajudante do dia dirigia-se para o quadro das presenças e ia chamando os meninos um de cada vez para marcarem a sua presença. Depois, o ajudante do dia (dependendo da faixa etária podia ou não ter ajuda dos amigos) fazia a contagem das crianças que estão na escola e as que ficaram em casa.

Este momento parecia bastante simples, porém, este era crucial, pois permitia que as crianças percebessem que pertencem a um grupo e que são importantes, para além de permitir que as crianças se reconhecessem a si próprias e aos seus amigos, incluindo o nome de cada um. De seguida, preenchiam o quadro do tempo e o calendário, fazendo um círculo à volta do dia em que nos encontrávamos.

O momento que se seguia era o momento de higiene. Aqui as crianças demonstravam bastante autonomia, uma vez que estas, de forma autónoma, responsabilizavam-se pelo seu momento de higiene. A assistente operacional ou as educadoras estagiárias assumiam uma postura de supervisão e de apoio às crianças mais novas e às crianças que necessitassem de ajuda, como por exemplo, a desapertar o botão das calças.

A seguir ao momento de higiene, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades para lanchar. Mais uma vez, este grupo de crianças era bastante autónomo e eram poucas as vezes que solicitavam a ajuda dos adultos, apenas quando precisavam que lhes descansassem as frutas, ou abrissem um pacote de bolachas, por exemplo.

No final do lanche, sempre que era permitido (condições climatéricas) as crianças eram encaminhadas para o espaço exterior. Este espaço era bastante rico em termos de aprendizagens e era um espaço no qual as crianças manifestavam um enorme entusiasmo e interesse em explorar. Segundo os critérios de definição de uma rotina (Greenman, 1998), é essencial que exista um equilíbrio na exploração dos espaços. As crianças da minha sala tinham oportunidade de contactar com diversos espaços sendo-lhes atribuída igual importância. Assim, na maioria das vezes, as dinâmicas da parte da manhã eram desenvolvidas no espaço exterior e as da parte da tarde, no espaço interior, havendo um equilíbrio ao nível da exploração dos espaços.

A forma como as crianças desenvolviam as suas brincadeiras no espaço exterior era promotora de várias aprendizagens. Brincavam com solo, procuravam minhocas para as poderem observar e, de seguida, alimentavam-nas com folhas apanhadas por eles, escreviam os seus nomes no solo com um pau recolhido pelos mesmos, jogavam às apanhadas, às escondidas, aos passos com uma bola de futebol em que todas as crianças participavam. Andavam de bicicleta, subiam, desciam, saltavam, equilibravam-se numa plataforma presente neste espaço (cf. Fig. 11) brincavam nos ferros que lhes permitia desenvolver posições de equilíbrio (cf. Fig. 12), preparavam cozinhados com o que recolhiam do espaço, sendo maioritariamente elementos da natureza.



Figura 11- Plataforma de equilíbrios presente neste espaço

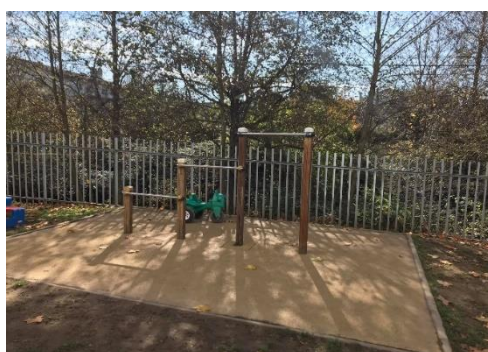


Figura 12- Ferro de equilíbrios deste espaço

Relativamente aos ferros, verifiquei que no início da minha observação neste contexto, as crianças que brincavam aqui eram maioritariamente crianças que também tinham esta dinâmica em casa e, por isso, já se sentiam mais confiantes e seguras para explorar. Porém, no decorrer das observações, as crianças foram solicitando a minha ajuda de modo a auxiliá-los a atingir o ferro mais alto.

Sempre que as condições climatéricas não permitiam, as crianças ficavam na sala de atividades, sendo que metade do tempo era disponibilizado para que as crianças brincassem livremente na sala de atividades e a outra metade passava por atividades orientadas. Estas atividades orientadas iam alterando de semana para semana,

atendendo ao conteúdo ou tema que estava a ser desenvolvido na semana e aos interesses e motivações das crianças.

Para Greenman (1998), é fundamental que sejam proporcionadas às crianças momentos de iniciativa do adulto mas também momentos de iniciativa da criança. Neste contexto, os adultos permitiam que as crianças realizassem atividades por sua livre iniciativa valorizando-as e incentivando-as sempre que isso acontecia.

Seguia-se o almoço, que ocorria sempre no refeitório deste jardim de infância. Neste momento, as crianças socializavam, trocavam ideias, experiências e opiniões. Após o almoço as crianças eram encaminhadas para momentos de higiene e, posteriormente para a sala de prolongamento. Na sala de prolongamento, as crianças eram agrupadas por salas, ou seja, as quatro salas do jardim fazem bolha duas a duas.

Esta união entre salas, proporcionava às crianças oportunidade de estabelecer relações com outras crianças. Permitia também que as crianças trocassem experiências de aprendizagem bastante ricas umas com as outras, e, para além disso, as crianças ao brincarem todas juntas, aprendem a respeitar-se a si e aos outros.

Como afirma Rosa (2014), “É através das interações que nos desenvolvemos enquanto humanos, e que aprendemos a relacionarmo-nos com as outras pessoas com quem partilhamos o mesmo espaço.” (p.6) Ainda segundo a mesma autora, “As capacidades de interação são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, através de “dar e receber” em contexto de brincadeira ou trabalho conjunto.” (Rosa, 2014, p.7)

O momento que se seguia passava por atividades orientadas pela educadora/educadoras estagiárias. As atividades iam variando todos os dias em função, por exemplo, do tema da semana e dos interesses e motivações das crianças. Na maioria das vezes, este momento iniciava-se com uma história contada ou pela educadora ou pelas educadoras estagiárias, seguindo-se uma atividade relacionada com a história.

Quando este momento era destinado à hora do conto, as crianças demonstravam particular interesse e motivação, pois tratava-se de algo que elas gostavam bastante. Por este motivo, todas as semanas as crianças ouviam cerca de duas a três histórias. Algumas vezes, após a leitura da história, as crianças nomeavam alguns aspetos que tinham despertado a sua atenção. A educadora pegava nesses interesses das crianças para no dia seguinte realizar alguma atividade relacionada com esse interesse, ou contando alguma história que fosse ao encontro do que era pretendido. Este momento de contar de histórias estava associado a um momento de calma. Para Greenman (1998), é essencial que no decorrer das rotinas das crianças sejam proporcionados momentos de calma e tranquilidade.

Por volta das 14h45 as crianças arrumavam a sala e reuniam para fazer a avaliação do dia. Neste momento, as crianças eram incentivadas a relembrar o que tinha acontecido ao longo do dia e depois, de forma individual, cada criança referia qual o momento do dia que mais tinha gostado e qual o motivo. É fundamental proporcionar às crianças estes momentos de participação coletiva e individual, pois tal como referem as OCEPE:

A participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendiz. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender”. (Ministério da Educação, 2016, p.38)

Seguia-se novamente o momento de higiene e, de seguida, o lanche. As crianças traziam de casa o seu lanche, no entanto, estava à disposição das mesmas o leite escolar com ou sem chocolate. Às terças e sextas, as crianças lanchavam mais cedo, pois, por volta das 14h45 tinham atividade de Educação Física, no âmbito do Projeto Escola Ativa.

1.2.4. Síntese: critérios de definição de uma rotina diária com base na experiência de estágio

Quanto aos critérios de definição de uma rotina diária (Greenman, 1998), posso afirmar que no contexto do estágio onde me inseri existia um equilíbrio entre momentos de movimento e momentos de calma, uma vez que em determinadas alturas surgia a necessidade de haver dinâmicas mais movimentadas e noutros momentos surgia a calma e tranquilidade de forma que a criança se pudesse autorregular com sucesso.

Como momentos de calma existia o acolhimento, que incluía a partilha de experiências, a entoação de canções, a hora de relaxamento, a leitura de uma história e a avaliação do dia e das atividades realizadas ao longo do dia. Já os momentos mais movimentados e dinâmicos eram todos os restantes, desde a receção das crianças, às atividades autodirigidas, à arrumação da sala, aos momentos de higiene, aos lanches e ao recreio. Quanto às atividades dirigidas pela educadora, posso referir que a calma ou o movimento dependiam da atividade que esta queria proporcionar.

Existia também equilíbrio no que concerne à exploração de espaços, pois as crianças tanto exploravam espaços exteriores como espaços interiores. Normalmente, as crianças dirigiam-se para os espaços exteriores a meio da manhã, mais

concretamente depois do lanche, para o momento do recreio. O espaço interior é aquele onde as crianças permaneciam a maior parte do tempo.

Em termos de nível de orientação por parte da equipa educativa, as crianças tinham oportunidade de experienciar ao longo do dia várias alternativas, isto é, as crianças podiam ter atividades livres, mas também podiam ter atividades dirigidas pelo adulto, como por exemplo, quando a educadora contava histórias às crianças ou cantava canções, entre outros.

Em relação às atividades livres, as crianças ao longo do dia tinham vários momentos, como por exemplo, quando chegavam ao jardim de infância, na hora do recreio, a seguir ao almoço, entre outros.

Quanto à socialização e autonomia das crianças, alguns momentos do dia proporcionavam que estas trabalhassem em grande grupo, por exemplo quando tinham de partilhar uns com os outros momentos que mais tinham gostado no dia, ou quando contavam experiências do dia anterior no acolhimento ou até mesmo quando brincavam em pequeno ou grande grupo no recreio ou na sala de atividades. Existiam outros momentos nos quais era dada mais autonomia às crianças, como por exemplo quando estas faziam atividades individuais.

Relativamente à iniciativa, considero que existia um equilíbrio harmonioso entre as iniciativas da educadora e as iniciativas da criança, uma vez que a educadora permitia que as crianças tomassem as suas próprias iniciativas. Por exemplo, quando as crianças chegavam ao JI cada uma decidia o que queria fazer.

Capítulo II- Literatura para a Infância

2.1. Definições e significados de Literatura para a Infância

A Literatura para a Infância apresenta bastante potencial para as crianças, e por isso mesmo, assume-se como uma forte aliada no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Neste sentido, é crucial que pais e educadores sejam capazes de proporcionar às crianças momentos que lhes permitam vivenciar experiências ricas de aprendizagem, como por exemplo, a hora do conto em que as crianças têm oportunidade de durante aquele tempo usufruir de momentos significativos através da Literatura para a Infância.

Relativamente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita segundo as OCEPE:

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai

progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (Ministério da Educação, 2016)

A literatura reveste-se de grande importância uma vez que proporciona às crianças inúmeras vantagens. São vários os estudos que revelam que:

Quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo concepções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, as estratégias e os comportamentos de leitor, procurando, de forma espontânea, ensaiar as suas primeiras tentativas de leitura e escrita, que naturalmente um educador responsivo deve incentivar e valorizar. (Mendes & Velosa, 2016, p. 116)

Quanto mais a leitura e a escrita estiverem presentes no dia a dia das crianças mais estas se apropriam dela desenvolvendo os seus “projetos pessoais de leitores e escritores envolvidos e comprometidos com a linguagem.” (Mendes & Velosa, 2016)

Segundo Lopes (2012, citado por Mendes & Velosa, 2016), através da literatura “a criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo”. (p.118) Esta percepção sobre literatura vai muito ao encontro daquela que é perspectivada pela educadora:

A Literatura para a Infância é de extrema importância porque é uma mais-valia em várias áreas, a nível da expressão e comunicação, desenvolvimento do vocabulário. É através das histórias que as crianças aprendem palavras novas, até conhecimentos nalgumas áreas específicas e depois há a parte da imaginação e da criatividade até onde nos levam as histórias. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.83)

Para a educadora, através da literatura é possível envolver várias áreas permitindo desenvolver nas crianças a imaginação e a criatividade.

O/A educador/a deve procurar desenvolver na criança várias competências e, por isso, deve selecionar criteriosamente os livros que lhe vai propor, tentando recorrer àqueles que proporcionem à criança deslumbramento, curiosidade, que lhe permitam sonhar e imaginar e que apelem à sua sensibilidade estética e artística.

No entanto, não é só a parte textual que proporciona às crianças múltiplas experiências mas também as ilustrações.

As ilustrações são um ponto forte dos livros para a infância como é o caso dos livros-álbum em que a imagem se encontra em consonância com o texto. Através das ilustrações, as crianças compreendem melhor o texto e podem até mesmo elas próprias por meio das ilustrações criar/inventar a narrativa apelando à sua imaginação e criatividade.

Assim, muito antes de a criança aprender a ler, dá asas à sua imaginação e explora lendo à sua maneira as imagens presentes nos livros, inventando as histórias que a narrativa visual lhe sugere.

Deste modo, é deveras importante que o texto e a imagem se articulem harmoniosamente de forma a permitir ao público, que neste caso são as crianças, apreender mais facilmente os sentidos explícitos e implícitos que a obra transmite (Mendes & Velosa, 2016).

O modo como o livro é acabado diz respeito à equipa gráfica que tem um peso significativo na construção das obras, quer em termos da capa como em termos dos caracteres impressos que surgem no livro e da autenticidade da cor das ilustrações. Tudo isso são aspetos cruciais, pois é através destas características que é possível captar o interesse das crianças para a leitura e descoberta da história.

Nenhum elemento, por mínimo que seja, é esquecido, sujeito a uma dinâmica de conjunto onde o produto final tem de ser perfeito. Uma lógica economicista pode, por vezes, reduzir ao mínimo esta fase final da construção do livro; verifica-se porém, que as boas editoras não descaram este aspeto, porque o destinatário-criança merece o melhor e ele é a suprema razão do acto de editar para a criança. (Veloso, 2005, p.3)

Deste modo, a Literatura para a Infância apresenta bastante potencial para as crianças, pois através dos textos literários, a criança tem oportunidade, desde uma idade precoce, de “contactar com usos de palavras que, apelando frequentemente à dimensão lúdica e à fantasia criadora, se revestem semioticamente enriquecedores e fertilizadores da sua ainda reduzida “competência enciclopédica” (Azevedo, 2002, p.2), ou seja, a criança adquire palavras que entram no seu léxico passivo- palavras que as crianças conhecem, mas não utilizam no seu dia a dia, para numa fase posterior possivelmente passarem a fazer parte do seu léxico ativo, isto é, palavras que as crianças utilizam regularmente no seu dia a dia. Assim, estas têm a possibilidade de enriquecer o léxico e de integrar vocabulário que até então lhes era desconhecido.

Como já foi referido anteriormente, é imprescindível que o/a educador/a proporcione às crianças momentos de prazer por meio da Literatura para a Infância, no entanto, a família é também responsável pela promoção de comportamentos

emergentes de leitura, uma vez que, a literacia familiar se inicia muito antes da entrada da criança na escola, pois é neste seio que tem origem este processo de motivação para a literatura

É por isso, fundamental que os pais, para além de apoiarem a leitura funcionem “como exemplos e modelos de leitores e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e de afetividade.” (Ramos & Silva, 2014, p.151). Nesta lógica, torna-se fundamental que os pais criem momentos de rotina destinados à leitura de histórias. Para a educadora

o papel dos pais é importantíssimo porque se for só a escola a fazer isso dificilmente os hábitos de leitura de mantêm também em casa. As crianças vêm muito o exemplo dos adultos. Se o adulto lê, a crianças também por imitação começa a ler. Os pais tal como na escola, na minha opinião deveriam ter livros espalhados em vários sítios e incitar a criança a desfolhá-los e a procurá-los e a ir com eles a livrarias e ver os livros e explorá-los. (entrevista à educadora-apêndice 2, p.84)

Assim, a educadora destaca o facto de ser importante trabalhar em articulação com a família, dando-nos a conhecer algumas estratégias que, para ela, fomentam esse interesse e gosto pela leitura nas crianças.

A Infância é o momento em que as crianças estão mais propícias a desenvolver hábitos que serão seguidos futuramente, por isso, considero que é essencial estimulá-las a gostarem de ler desde bem pequenas. É necessário mostrar às crianças que o ato de ler além de poder ser usado como obtenção de informações pode ser muito prazeroso, fantástico e lúdico.

Assim sendo, alguns critérios de interesse para as crianças em que os pais e educadores devem atender são: a variedade, ou seja, a diversidade textual e gráfica; a personalização, uma vez que cada leitor tem os seus interesses e gostos próprios; a acessibilidade, isto é, a possibilidade de manipular os livros livremente atendendo aos seus ritmos; os aspetos sensoriais, ou seja, a exploração dos sentidos a partir do contacto com os livros e da descoberta de sons, músicas, melodias; a provocação e a surpresa, em que através de livros criativos e originais se capta a atenção das crianças e, por fim, a repetição que se reveste também de bastante importância. (Ramos & Silva, 2014)

Para além disso, existem múltiplas formas de contar histórias, apresentando Literatura para a Infância às crianças para além do suporte livro, como por exemplo, por meio de fantoches, maquetas, lençol, dramatizações, entre muitos outros.

Como forma de resumo, posso afirmar que a literatura surge para a criança como uma fantasia muito próxima da realidade. Assume-se como um fenómeno comunicativo específico onde se estabelece uma ligação entre o leitor e o autor através do livro, que transmite uma mensagem, isto é, de um emissor com experiência do real para um recetor que deverá adquirir essa mesma experiência. Assim, a Literatura para a Infância é uma produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico e criativo e como destinatário a criança.

Neste sentido, a Literatura para a Infância está umbilicalmente ligada à leitura. Sendo a leitura um processo construtivo e interativo que permite às crianças interpretar, compreender e ao mesmo tempo promover o pensamento, é de extrema importância para a aprendizagem da criança enquanto futura adulta.

Para finalizar, o gosto pela leitura de livros de Literatura para a Infância deve ser introduzido na vida das crianças desde cedo. Durante os primeiros anos e ainda antes de a criança saber ler e escrever pode ouvir histórias, ver seus colegas/amigos a manusear livros, ela própria pode folhear livros e ver as gravuras e é através desse contacto com o mundo da leitura que o gosto pode ser estimulado desde a Educação de Infância.

2.2. Literatura para a Infância no contexto de estágio: a hora do conto

Em relação ao contexto de estágio, importa referir que não existia um horário específico para a hora do conto, porém, no decorrer da semana eram vários os momentos destinados à leitura de histórias. Normalmente esse momento ocorria na parte da tarde, um pouco depois da hora do almoço.

A educadora ou as educadoras estagiárias sempre que contavam histórias recorriam a várias formas/recursos para o fazer. No meu caso, algumas dessas formas foram: através do livro, de um lençol, fantoches de pau, fantoches de meia, maquete, entre outros exemplos.

Para dar início à “hora do conto”, o adulto responsável pela intervenção com o grupo das crianças organizava o ambiente educativo de forma a assegurar todas as condições necessárias, como por exemplo, posicionar as crianças num determinado sítio para que todas conseguissem assistir ao momento nas melhores condições, proporcionar às crianças um momento de calma e relaxamento, entre outros exemplos.

Para o momento da contação de histórias, o ambiente onde o evento será realizado, deve ser analisado com cautela. Se ocorrer em local aberto, deve haver sombra e não ter ruídos; em fechados, ser amplo, arejado, mas o

importante é o conforto, a tranquilidade e o silêncio para a concentração de todos. (Cardoso & Faria, 2016, pp. 7-8)

No contexto deste estudo, normalmente, o adulto contava histórias na sala de atividades, mais concretamente no espaço da manta. Aí as crianças cantavam uma canção como forma de introduzir o momento da história.

Para este momento, o adulto mostrava a capa do livro e fazia algumas questões como: “Ao olharem para esta capa, qual pensam que é o assunto deste livro?”, “Conseguem identificar alguma personagem desta história só pela capa?”, entre outras. Após este questionamento, o adulto analisava em conjunto com as crianças quem era o autor e o ilustrador do livro e os elementos paratextuais (título, capa, contracapa, lombada, guarda inicial e guarda final).

Após a leitura da história, como forma de clarificação das ideias presentes no livro o adulto colocava algumas questões, dando a possibilidade de todas as crianças participarem.

A educadora quando interrogada com a questão: “Considera benéfica a hora do conto fazer parte da rotina das crianças?” afirmou que

Sim, é um momento normalmente de calma, por isso é que te disse ainda à bocado que há alturas em que depois do almoço fazia sempre isso. Mas isso lá está, depende dos grupos, depende da situação, depende de muitas coisas. Nós vamos ajustando à medida da necessidade das crianças. No verão, quando há muito calor e eles estão muito cansados de brincar no espaço exterior à hora do almoço em sítios em que isso acontece é uma maneira de eles se acalmarem e descansarem um bocadinho. Para isso tem de se deixar eles ouvirem a história como querem, pode ser deitados, pode ser de pernas para o ar, não têm de estar propriamente sentados, como normalmente queremos que eles estejam. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.83)

Neste sentido, a educadora atribuiu várias vantagens ao facto de a hora do conto fazer parte da rotina das crianças por estar associada a um momento de calma e de prazer para as crianças.

Como educadora estagiária, em relação aos critérios para a escolha dos melhores livros procurei ter sempre em conta livros que fossem de encontro aquilo que eu considerarei que proporcionava às crianças vantagens, dando respostas aos interesses e motivações das crianças. Por exemplo, a escolha do livro: “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar, deu-se pelo facto de eu sentir que o grupo das crianças precisava de escutar um livro que desenvolve-se questões tão importantes como a diferença.

2.3. Ensino à distância

Quanto ao ensino à distância a equipa educativa tentou proporcionar às crianças algumas rotinas, como por exemplo, através de momentos síncronos sempre à mesma hora.

A hora do conto ocorria, por vezes, nos momentos síncronos em que a educadora ou as educadoras estagiárias contavam histórias às crianças. Além disso, no decorrer das semanas as educadoras estagiárias enviavam vídeos a contar histórias para que as crianças pudessem visualizar quando tivessem disponibilidade. Deste modo, não houve uma hora específica para a hora do conto. Apesar disso, os rituais habituais para a hora do conto foram sempre respeitados e tidos em conta.

A educadora quando questionada sobre as dificuldades que sentiu ao contar histórias em contexto de ensino à distância afirmou que:

Dificuldade propriamente era com a minha imagem. O ver-me no computador e estar a sentir que me estão a ver e não só as crianças, mas estar mais gente a ver-me. Ultrapassando essa fase não senti dificuldade absolutamente nenhuma. Embora eu goste mais de estar a fazer isso ao vivo. (entrevista à educadora- apêndice 2, p.84)

Assim, surgiu, por parte da educadora, a necessidade de se adaptar às circunstâncias vivenciadas mas foi mantida a importância concebida à hora do conto.

2.4. Análise do contributo da Literatura para a Infância nas rotinas

São vários os autores que têm vindo a demonstrar o seu parecer face aos benefícios que advêm da integração da Literatura para a Infância nas rotinas das crianças.

Como já foi referido anteriormente, a Literatura para a Infância assume um papel fundamental para a criança. Enquanto antigamente, o contacto com a leitura e escrita apenas se iniciava à entrada da escolaridade obrigatória, nos dias de hoje sabe-se que existem um conjunto de pré-requisitos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma, isto é, de forma prazerosa, profícua, como por exemplo, colocar à disposição das crianças vários materiais de escrita e de leitura como é o caso das revistas nos vários cantinhos da sala de atividades.

Na perspetiva de Ramos e Silva (2014), o sucesso na aprendizagem da leitura “decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura, para cujo desenvolvimento é crucial a ação da família e, posteriormente e em complemento, o jardim de infância” (p.149).

Em contexto de EPE, são várias as formas de disponibilizar a Literatura para a Infância às crianças, como por exemplo, através das bibliotecas, da hora do conto, da utilização significativa de livros pelos educadores, da colaboração com contadores de histórias e com as bibliotecas escolares, entre muitos outros exemplos.

Para este relatório irei focar a atenção em várias situações ocorridas ao longo da experiência de estágio, entre eles, brincadeiras entre as crianças, momentos de acolhimento disponibilizados às crianças para partilharem connosco experiências de leitura com os pais, hora do conto, momentos de brincadeira nos cantinhos da casinha, entre outros aspetos.

A hora do conto presenteia as crianças com contributos determinantes para o seu processo de formação de leitoras, uma vez que “proporciona às crianças que ainda não dominam a capacidade da leitura a oportunidade de contactarem, por intermédio do contador de histórias/educador(a), com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis de os contagiarem com o prazer pela leitura.” (Silva, 2014, p.34)

Para este autor, “a hora do conto deve fazer parte da rotina do jardim de infância, sem deixar de ser novidade, deve fazer parte da vida das crianças.” (Silva, 2014, p.34)

Segundo o estudo realizado por Silva (2014) relativo ao papel que a hora do conto assumiu no grupo de crianças onde estagiou, percebesse que foram vários os benefícios que encontrou:

Através dos diferentes momentos da Hora do conto, (...) pude despertar a imaginação, a criatividade, o sentido crítico, o enriquecimento do vocabulário, surgindo, naturalmente, um gosto pela leitura. O discurso oral das crianças deste grupo evoluiu, no sentido em que foi observável na aquisição de vocabulário novo, bem como na utilização correta do género das palavras. (p.44)

Em relação ao contexto de estágio, como já foi referido anteriormente, sempre que se aproximava a hora do conto, as crianças eram encaminhadas para a manta onde cantavam uma canção que dava início à hora do conto. Após isso, a educadora apresentava a história às crianças, analisava os elementos paratextuais do livro e procedia à leitura do mesmo. Estes rituais faziam com que as crianças percebessem que estava a chegar a hora do conto e todas as suas atenções eram imediatamente voltadas para o livro selecionado para aquele momento. O grupo das crianças demonstrava sentir imenso prazer e fascínio por ouvir histórias e, por isso, no decorrer da hora do conto as crianças participavam várias vezes.

Recordo-me de um momento em particular que mereceu a minha atenção. Esse momento ocorreu em situação de brincadeira livre, no cantinho da biblioteca, em que duas crianças me chamaram para me contarem uma história, assim, por meio das

ilustrações as crianças inventaram uma narrativa. Esta situação fez-me refletir sobre a importância que a hora do conto tem para o grupo de crianças, uma vez que percebi que o facto de as crianças terem estas brincadeiras em situações de brincadeira livre demonstram o quão importantes estes momentos são para as crianças. Recordo-me ainda de outro episódio bastante caricato em que as crianças todas sentadas ao redor da manta escutavam atenciosamente uma criança que contava atentamente uma história aos seus amigos por meio das ilustrações.

Para Silva (2014), na biblioteca “as crianças podem ver livros sozinhas, com os amigos ou com um adulto que possa ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.” (p.33)

Deste modo, o cantinho da biblioteca apresenta bastante potencial enquanto área de aprendizagem na qual as crianças por meio da brincadeira constroem inúmeras aprendizagens. Neste espaço, as crianças em determinados momentos da sua rotina contactam com a Literatura para a Infância, sendo esta uma forma da Literatura para a Infância existir nas rotinas das crianças.

Capítulo III- Perspetivas dos pais sobre rotinas, livros e ensino a distância

Neste capítulo, são analisadas as respostas dos pais ao questionário. De um total de 19 pais com acesso à internet e com disponibilidade para aceder à plataforma *google forms*, 10 responderam ao questionário que será de seguida analisado.

1. Organização da rotina familiar

A maioria dos pais responderam que as rotinas nos dias de semana diferiam em relação aos fins de semana (9/10), sendo o fim de semana descrito como mais calmo e destinado a momentos de “exceções”. Esta diferença foi descrita de formas distintas.

Duas famílias destacaram a hora de levantar como a diferença significativa da rotina de fim de semana: “Os dias de semana são diferentes do fim de semana por exemplo, a hora de levantar durante a semana é diferente do fim de semana.” (questionário- família 7).

Duas famílias referiram que as rotinas da semana eram diferentes das do fim de semana, pois ao fim de semana havia mais tempo e espaço para brincar.

Outra família fez referência ao facto de aos fins de semana não ocorrerem momentos de leitura de histórias: “Não, ao fim de semana não fazemos leitura só nos dias de semana antes de dormir.” (questionário- família 4).

A ideia das exceções foi especialmente referida por uma família que referiu o exemplo de, “Os dias de semana não são iguais aos fins-de-semana. Os fins de semana

são altura para exceções (beber refrigerante c/ moderação claro e acesso aos ecrãs)” (questionário- família 10).

Houve também famílias que valorizaram os convívios em família e, por isso, integraram estes convívios nas rotinas do fim de semana: “...conversar com a família.” (questionário- família 3) e ainda: “sempre que o horário de trabalho nos permite vamos passear e também conviver com a família próxima.” (questionário- família 10).

Outro aspeto destacado por uma das famílias foi o facto de terem mais tempo ao fim de semana para passear: “sempre que o horário de trabalho nos permite vamos passear” (questionário- família 10).

Por fim, houve ainda uma família que afirmou que não havia diferença significativa das rotinas do fim de semana em relação às rotinas da semana. “Durante a semana as rotinas são iguais, em função dos horários de trabalho. Durante o fim de semana temos algumas rotinas, mas nem sempre são iguais.” (questionário- família 9).

Um aspeto em comum entre 3 famílias dos 10 foi o facto de as rotinas estarem organizadas em função do trabalho dos elementos de cada família, ou seja, a rotina estava associada à atribuição de atividades a momentos do dia, em função dos horários disponíveis. Há assim, uma ideia forte de articulação da rotina familiar entre todos os elementos da família, levando a uma dependência da rotina das crianças aos horários de trabalho dos adultos: “A rotina está organizada segundo os horários a cumprir. Na escola e de acordo com os horários de trabalho dos pais. Nem sempre é o mesmo pai ir buscar a escola. Logo aí, tem uma rotina diferente.” (questionário- família 8), “Durante a semana as rotinas são iguais, em função dos horários de trabalho.” (questionário- família 9) e “Nos dias de semana, há uma rotina instaurada, entre as atividades extracurriculares, e o deitar cedo com uma história, (estas rotinas são por vezes perturbadas pelos meus horários de trabalho, por turnos).” (questionário- família 10).

2. Importância da rotina

Todas as famílias responderam afirmativamente em relação à importância que atribuem às rotinas.

Destacam-se duas famílias que afirmaram que as rotinas permitiam desenvolver nos seus filhos a autonomia: “Saber ajudar e brincar, respeitar e saber emprestar.” (questionário- família 1) e “A rotina permite que tenha também liberdade em algumas escolhas, fomentando a responsabilidade da escolha” (questionário- família 8).

Outras duas famílias atribuíram importância às rotinas por serem securizantes para os seus filhos: “A rotina é essencial para não causar instabilidade nas crianças.” (questionário- família 4) e “Acho muito importante, dá-lhes um seguimento e não se sentem perdidos, as crianças não sabem os dias de semana, mas conseguem-nos

identificar com as atividades que fazem em cada dia.” (questionário- família 10).

E houve ainda famílias que destacaram as rotinas como importantes para a aprendizagem em termos de organização: “Para no futuro ser organizado no seu tempo” (questionário- família 7) e “A rotina é importante para disciplinar.” (questionário- família 9).

3. Características da rotina

Nesta questão, os respondentes tiveram que numerar de acordo com a importância que atribuem a cada aspeto da rotina do seu filho, atribuindo o número 1 ao nada importante e o número 5 ao total (extrema) importância. Assim em relação ao critério:

Tabela 3- Distribuição das respostas dos pais por importância de cada característica da rotina

ITEM	1	2	3	4	5	média
Organização do dia que seja reconhecível pela criança (por exemplo, a criança saber que depois do almoço segue-se o momento de relaxamento/brincadeira)			1	3	6	4,5
Flexibilidade na organização do dia para acomodar imprevistos e situações inesperadas			1	5	4	4,3
Constância no horário em que determinados momentos da rotina acontecem (por exemplo, acordar à mesma hora)			2	6	2	4
Diversidade de adultos com que a criança interage ao longo dos momentos de rotina		2	2	4	2	3,6
Possibilidade de a criança tomar decisões sobre aspetos do seu dia a dia			2	5	3	4,1

Os dois critérios que obtiveram maior número de importância para as famílias foram os critérios: organização do dia que seja reconhecível pela criança e flexibilidade na organização do dia para acomodar imprevistos e situações inesperadas. Assim, estes dois critérios tiveram uma média de 4,5 e 4,3, respetivamente. Foram assim as médias mais altas e não foram escolhidos como menos importantes por nenhum dos respondentes.

Em relação ao critério: diversidade de adultos com que a criança interage ao longo dos momentos de rotina, percebe-se que este critério obteve a média mais baixa

e, por isso, foi um dos itens com menor importância para 5 respondentes. Para além de que tem os dois únicos níveis "2" - que representam ainda "não importância".

Quanto aos critérios: constância no horário e possibilidade de a criança tomar decisões sobre aspetos do seu dia a dia, destacaram-se dois respondentes que atribuíram nível 3 de importância, sendo o número 3 o nível mais baixo atribuído a estes critérios.

4. Momento favorito da rotina

Relativamente ao momento de rotina preferido dos seus filhos, as famílias responderam maioritariamente que era o brincar (8/10). No entanto, as respostas foram bastante diversificadas. Um respondente afirmou que o momento preferido do filho era “a hora do pequeno-almoço” (questionário- família 2). O outro respondente, fez referência ao momento em que os pais iam buscar a criança à escola como o momento preferido: “Quando o vou buscar à escola, ele não gosta da escola é envergonhado, tem dificuldade em estabelecer laços com adultos.” (questionário- família 10)

5. Rotina familiar e leitura de histórias

No que diz respeito a esta questão é possível verificar que 50% dos pais responderam que liam histórias aos seus filhos uma a três vezes por semana, 20% dos pais responderam que liam 4 a 7 vezes por semana, pelo que deduzo que estes 20% tentavam contar uma história por cada dia da semana. Por fim, 30% dos pais responderam que liam 8 ou mais vezes por semana, pelo que infiro que os pais destas crianças leram no mínimo uma história por cada dia da semana, porém, houve dias em que leram mais do que uma história (cf. Figura 13).

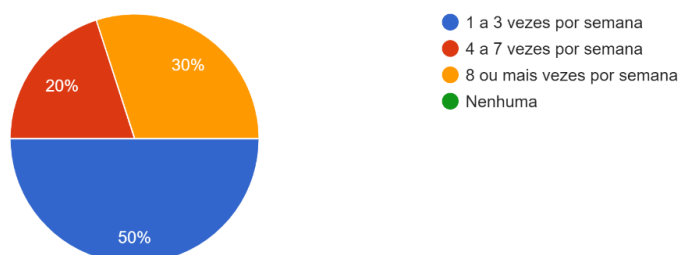


Figura 13- Frequência de leitura de histórias aos filhos

6. Alteração do número de histórias lidas no período de confinamento

No que diz respeito a esta questão é possível verificar que 60% das famílias responderam que no período de confinamento leram mais histórias aos seus filhos, 30%

das famílias responderam que não houve alteração significativa em relação ao número de histórias contadas, ou seja, manteve-se constante o número de leituras realizadas. Por fim, 10% responderam que leram menos histórias no período de confinamento. (cf. Figura 14).

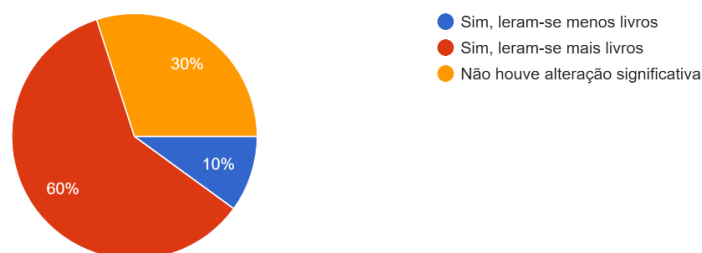


Figura 14- Quantidade de histórias contadas aos filhos no período de confinamento

7. Momento destinado à leitura de histórias

Quanto a esta questão, na sua maioria as famílias afirmaram que incluíram nas rotinas diárias dos seus filhos um momento destinado à leitura de livros/histórias. Posto isto, o horário mais referido foi o momento antes de dormir.

Assim, 8 em 10 famílias afirmaram que o momento preferido era ao deitar: “A hora de deitar.” (questionário- família 1). Uma das famílias referiu que lia histórias quando o filho chegava a casa do jardim de infância: “Quando chega do jardim de infância.” (questionário- família 3). Outra família referiu que para além da hora de deitar, também contam histórias de tarde: “Hora de deitar ou durante a tarde.” (questionário- família 7). E por fim, também houve uma família que, para além da hora de deitar, fez referência às tardes de fim de semana: “Hora de deitar e nas tardes de fim de semana.” (questionário- família 8).

8. Aspetos positivos e negativos dos momentos dinamizados em ensino à distância

Uma vez que 10 famílias responderam afirmativamente à resposta anterior que questionava as famílias sobre se se recordavam de algum momento de contar de histórias em ensino à distância, para esta questão obtive igualmente 10 respostas diversificadas. Maioritariamente, as famílias responderam que os filhos tinham apreciado o momento (9/10) e destacaram como aspetos negativos o facto de as crianças sentirem saudades do contacto presencial umas com as outras e com os adultos da sala, sendo que o respondente que referiu que o seu educando não tinha

apreciado o momento fez referência ao facto de não haver contacto presencial: “Não, uma vez que não estava em contacto presencial.” (questionário- família 5).

Duas famílias referiram que sentiram alguma dificuldade ao nível da concentração das crianças: “No início da leitura ele ficou atento, mas não manteve a concentração.” e “Sim, embora sentisse alguma dificuldade na sua concentração, em relação por exemplo quando lemos histórias aqui em casa.” (questionário- família 10).

Em relação aos aspetos positivos as famílias (5/10) destacaram a forma divertida e diferente com que as histórias foram contadas: - “Da forma divertida como foi contada, com fantoches.” (questionário- família 7) e “História com música.” (questionário- família 8).

9. Adaptações ao período do confinamento

Relativamente a esta questão, as respostas variaram em vários sentidos, ou seja, houve famílias que responderam que não sentiram necessidade de fazer adaptações ao período de confinamento (2/10): “Não adaptei” (questionário- família 1). Porém, também houve famílias que sentiram necessidade de alterar horários, momentos de brincadeira, momentos de atividades, entre outros (8/10).

Dos 10 respondentes, 3 afirmaram que os horários sofreram algumas alterações. As respostas das 10 famílias foram as seguintes: “Os horários eram diferentes, acordar mais tarde...” (questionário- família 9), “Vários horários, brincadeiras, tempo de estudo tudo foi alterado.” (questionário- família 4).

Dois dos respondentes afirmaram que passaram mais tempo em casa e, por isso, houve mais tempo para brincar e fazer atividades: - “Passávamos mais tempo a jogar jogos, a brincar e a ler.” (questionário- família 6), “Passamos mais tempo em casa, tivemos de fazer mais atividades.” (questionário- família 7).

Houve ainda referência de uma família que afirmou que foi necessário recorrer a algum apoio por parte dos avós, uma vez que continuaram a trabalhar no período de confinamento. “Apesar de as crianças estarem em confinamento, nós pais, sempre trabalhamos o que exigiu de nós uma grande organização com o apoio da avó. Tentámos manter a rotina de levantar cedo (já que o irmão tinha aulas online), nem sempre foi fácil fazer participar as crianças das atividades propostas.” (questionário- família 10).

Conclusão

Como forma de conclusão dos dados analisados, percebi que a educadora atribuiu bastante importância à rotina educativa no sentido de permitir que as crianças consigam antecipar os momentos que se seguem, “eles sabem que primeiro é uma coisa, depois há ali uma rotina e a seguir há outra. Com as rotinas eles vão percebendo o que é que vão fazer a seguir e isso ajuda-os a situar no tempo e torna-os menos ansiosos” (entrevista à educadora- apêndice 2, p.80). No entanto, esta considerava que a rotina familiar apenas dizia respeito à família e, neste sentido, cabe à família estabelecer e gerir as rotinas familiares: “Em relação às rotinas de casa eu considero que não devo interferir nisso.” (entrevista à educadora- apêndice 2, p.81).

Os momentos da hora do conto, segundo a educadora também se revestiam de grande importância para as crianças no sentido de permitir desenvolver nestas várias competências, como por exemplo, ao nível da expressão e comunicação, nomeadamente em relação ao alargamento do léxico ativo- vocabulário que as crianças utilizam diariamente no seu discurso, e passivo- vocabulário que as crianças conhecem, mas não utilizam com grande frequência no seu discurso, ao nível da imaginação e criatividade, entre outros. Para além disso, a educadora considerava que os momentos destinados à hora do conto, transportavam a criança para um momento de calma e relaxamento, associado a um momento prazeroso e agradável.

Quanto ao balanço final face ao ensino à distância, a educadora considerou que foi bastante positivo: “Foi uma surpresa para mim as crianças estarem na sua maioria nos momentos síncronos. (...) o importante nisto tudo foi o sentimento de pertença ao grupo e continuarmos a contactar uns com os outros e sabermos que estávamos bem.” (entrevista à educadora- apêndice 2, p.84).

No decorrer da entrevista, a educadora foi dando a conhecer o seu parecer face à temática deste estudo e, neste sentido, esta considerava que a criação ou o estabelecimento de um momento da rotina educativa das crianças destinado à Literatura para a Infância ou à hora do conto acarretava inúmeras vantagens, tais como: através dos momentos de Literatura para a Infância disponibilizados às crianças havia a possibilidade de através de um momento que era prazeroso para as crianças proporcionar inúmeras aprendizagens fundamentais, permitia desenvolver a criatividade e imaginação das crianças, entre outros aspetos.

No que diz respeito ao questionário realizado aos pais percebeu-se que as rotinas familiares são encaradas como formas de organização do dia a dia das crianças e das suas famílias. Todos os pais que responderam aos questionários ressaltaram que as rotinas dos dias de semana diferiam das rotinas do fim de semana afirmando que os

fins de semana se destinavam a algumas exceções, havendo também referência a tempos em família mais tranquilos.

No que diz respeito aos critérios apresentados aos pais relativos à rotina, todos os sugeridos foram valorizados, destacando a ideia de dar estrutura reconhecível pela criança, o que é importante para a segurança emocional e autonomias da criança.

Em relação às adaptações que foram necessárias fazer em termos de rotinas familiares, percebe-se que os pais sentiram muito a necessidade de adaptar face às circunstâncias vivenciadas, porém, houve sempre a preocupação em tentarem manter as rotinas a que as crianças estavam habituadas, como por exemplo, as horas da refeição à mesma hora. Contudo, os pais consideraram que foi necessário integrarem nos momentos de rotina familiar, momentos destinados à hora de atividades/trabalho proporcionadas pela escola, ou seja, houve necessidade de adaptar e organizar a rotina familiar para conseguir dar resposta às circunstâncias vivenciadas. Quanto ao número de histórias lidas por semana percebi que o número de histórias variava nos intervalos apresentados aos pais: metade dos familiares reportou 1 a 3 histórias por semana, enquanto no outro extremo, 30% das famílias responderam que leram 8 ou mais vezes por semana. No período de confinamento, a maioria dos pais afirmou que leu mais livros aos seus filhos e que o momento de rotina destinado à leitura de histórias era antes de os seus filhos irem dormir. No que concerne aos momentos de leitura de histórias proporcionados pela educadora e pelas educadoras estagiárias no período de confinamento, os pais destacaram como aspeto negativo o facto de sentirem que os filhos perdiam rapidamente a concentração. Quanto ao aspeto positivo, os pais referiram que a forma como foram proporcionados os momentos de contar de histórias tiveram um impacto positivo nas crianças.

Em suma, esta investigação permitiu não só refletir sobre temáticas importantes como também relacioná-las com experiências tão atuais como o ensino à distância. A perspetiva da educadora e dos pais face a estas questões permitiram enriquecer esta investigação e as minhas futuras práticas, especialmente caso seja necessário ultrapassar novamente uma situação de confinamento. No que concerne aos objetivos centrais desta investigação, considero que tanto a análise realizada nos capítulos relativos à rotina e à Literatura para a Infância, como os resultados obtidos por meio da entrevista e dos questionários permitiram responder aos mesmos.

Este estudo apresentou algumas limitações, tais como: o facto de apenas metade dos pais terem respondido ao questionário, o tempo de observação das práticas foi encurtado e afetado, a impossibilidade de intervenção sustentada para explorar ideias encontradas na revisão de literatura sobre rotina e sobre Literatura para a Infância. Para além disso, este estudo poderia ter resultado noutra linha de investigação

emergente, por exemplo, através de entrevistas realizadas às crianças sobre os tópicos estudados, entre outros.

Conclusão geral

Esta caminhada percorrida até aqui apesar de árdua devo admitir que valeu muito a pena cada esforço, cada suor e cada lamento de cansaço. Finalmente, posso dizer que consegui concretizar um sonho de criança. Sinto que esta experiência da licenciatura e do mestrado me permitiram crescer muito tanto a nível profissional como a nível pessoal.

A primeira parte deste RFE incorpora uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º CEB e na EPE. Depois de realizada esta reflexão e de passar por toda esta experiência de estágio, percebi que a PES, assumiu um papel fulcral para a minha formação. Foi através da prática em contexto que percebi como se processam todas as dinâmicas tanto no 1.º CEB como na EPE. Para além disso, no decorrer destes 5 anos de curso, tive oportunidade de contactar com diversas escolas e jardins de infância, estando em contacto com diversas realidades sociais. Com isto foi-me possível perceber que é crucial ajustar as aprendizagens de forma a adequá-las aos diversos contextos, ao grupo de crianças/alunos e aos seus interesses e motivações.

A experiência de estágio, para além de permitir contactar diretamente com o contexto em que futuramente estarei inserida, permitiu-me assumir um olhar crítico olhando para determinados aspetos e percebendo se os mesmos faziam sentido para mim e se me identificava com os mesmos ou não. Com isto, pude começar a formar um pouco a minha posição/personalidade e forma de trabalhar para no futuro agir em conformidade com as minhas convicções.

Relativamente às minhas intervenções em contexto de estágio sinto que aprendi muito com esta experiência, sem dúvida que estes alunos e crianças me marcaram muito para sempre, pois foi com eles que eu aprendi muitas coisas e com quem tive oportunidade de criar laços afetivos que nunca irei esquecer.

Nesta experiência, nem sempre foram momentos positivos, também houve momentos baixos, mas a vontade de querer fazer sempre melhor falou sempre mais alto. No decorrer destas experiências procurei ao máximo dinamizar atividades que correspondessem aos interesses dos alunos e das crianças de modo a que fossem significativas e que fizessem sentido. Considero que o meu desempenho teve um balanço positivo e penso ter conseguido deixar uma marca naqueles alunos e naquelas crianças, as evidências disso foram as despedidas em que alunos e crianças choravam a minha despedida e pediam o meu regresso. Este sentimento demonstrado, faz-me sentir que deixei uma marca em cada um deles, mas eles também me deixaram uma marca. Com eles cresci muito e só lhes desejo o melhor e que concretizem todos os seus sonhos.

A segunda parte do RFE incorpora o projeto de investigação, sendo que o problema central se prendeu com a importância da Literatura para a Infância numa rotina educativa para crianças em EPE. Com este estudo foi possível obter diversos resultados.

Dado o facto deste estudo ter sido realizado em contexto de estágio foi necessário ajustar a organização de apresentação dos resultados deste estudo. Assim, e uma vez que recorri à observação participante, com base na mesma, fui recolhendo vários dados fundamentais para este estudo. É de salientar que no decorrer da elaboração deste estudo, foi bastante importante o papel da educadora que esteve sempre disponível para ajudar, bem como a colaboração dos pais que participaram no estudo por meio dos questionários.

Apesar do estudo ter sofrido várias alterações em termos da sua metodologia, uma vez que inicialmente tinha sido pensado estabelecer um momento de rotina destinado à hora do conto e irem-se registando feedbacks e observando níveis de bem-estar e de implicação das crianças, o mesmo não se proporcionou devido à pandemia atual. No entanto, apesar do estudo ter sido alterado, o mesmo assumiu bastante relevância no sentido de dar a conhecer diversas perspetivas dos pais e da educadora de infância face à problemática em questão. Através da observação participante também tive oportunidade de recolher dados muito interessantes e com imenso potencial para este estudo, enriquecendo-o a vários níveis.

Agora que estou na reta final, sinto que ainda tenho muito para aprender e para descobrir enquanto futura profissional de educação. Agradeço profundamente a todas as pessoas que apareceram no decorrer da minha trajetória, pois todas acrescentaram alguma coisa àquilo que sou hoje.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus*. (Memória Monográfica para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Azevedo, F. (2002). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In G. Carvalho (Org.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores* (pp. 125-132). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, 6(6),1-7.
- Cabaço, A. (2018). *O Jardim de Infância e a família: Uma relação que se tece ao longo do tempo*. (Relatório Final de Estágio para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar). ISPA –Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich.
- Campos, C. J. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm*, 57 (5), 611-614.
- Cardona, M. J. & Silva, I. L. & Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Cardoso, A. & Faria, M. A. (2016). *A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil*. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>

- Costa, R. P. (2011). *Pequenos e grandes dias: os rituais na construção da família contemporânea*. (Tese de doutoramento publicada). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Costa, A. B. (2016). *Formação continuada de docentes: contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade*. (Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação). Escola de Design, Comunicação e Artes do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Lisboa.
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. (Relatório de Projeto de Investigação para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2018). *Regulamento do segundo ciclo de estudos em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de:
https://www.essev.ipv.pt/docs//regulamentos_cursos/Regulamento_de_curso_P_R_EPRI_2018.pdf
- Estevão, A. M. (2013). *A telescola modelo de ensino e práticas pedagógicas- contributos para o estudo do ensino a distância em Portugal (1964 – 1994)*. (Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Didática da História). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Greenman, J. (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Children's Environments That Work*. Redmond: Exchange Press.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Gonçalves, E. P. (2015). *A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. (Tese de doutoramento para obtenção do grau de Doutor em Sociologia). Instituto Universitário de Lisboa da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Lisboa.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003a). *Educar a criança* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003b). *Educar a criança* (2.^a ed.). Lisboa: FCG.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586. Obtido de: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, 1(8), 7-22.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a Infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, *Pro-Posições*, 27 (2), 115-132.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes- Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Miranda, R. (2009). *Capítulo 3: Metodologia*. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Mozzato, A. R. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 15 (4), 731-747.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de:

https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador

- Oliveira, W. M. (2014). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Inesul*, 28 (2), 1-12.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários- cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês. In F. Viana, I. Ribeiro, A. Batista (coord.), *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina.
- Reis, E. A. & Reis, I. A. (2002) *Análise Descritiva de Dados*. (Relatório Técnico do Departamento de Estatística) Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte.
- Romano, R. J. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. (Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social e Comunitária). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Rosa, A. S. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. (Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Silva, D. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. (Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Veloso, R. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In: No branco do Sul as cores dos livros (Org.), *Palavras Andarilhas* (pp. 1-11). Caminho.

Vieira, C. M. & Cabral, E. M. (2014). Técnicas qualitativas de produção de dados: características e processos de construção. *Ariús 20 (1)*, 98-124.

Legislação

Decreto-Lei n.º 5/1995, de 10 de fevereiro de 1995. Obtido em:
<https://dre.pt/application/conteudo/561219>

Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro de 2010. Obtido em:
<https://dre.tretas.org/dre/279899/despacho-16034-2010-de-22-de-outubro>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Obtido em:
<https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Apêndices

Apêndice 1: Entrevista

Guião entrevista Educadora

Nome: Marlene Alves

Tema: Rotina educativa e Literatura para a Infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar

Questão central de investigação:

- Qual a importância da Literatura para a Infância numa rotina educativa para crianças em educação pré-escolar?

Objetivos:

-Identificar abordagens à Literatura para a Infância suportadas na criação de rotinas educativas na educação pré-escolar

-Compreender perspetivas sobre a relevância de rotinas educativas para aprendizagens relacionadas com Literatura para a Infância

Blocos	Objetivos	Formulação de questões/assuntos
<p>- Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.</p>	<p>-Assegurar a confidencialidade das informações obtidas; -Mencionar os objetivos da investigação.</p>	<p>- Salientar que as informações serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo;</p> <p>- Informar o entrevistado sobre o objetivo da investigação que estamos a desenvolver.</p> <p>“A presente entrevista foi solicitada no âmbito do Relatório Final de Estágio, intitulado “Rotina educativa e Literatura para a Infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar” incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como futura profissional docente, a sua opinião e testemunho sobre os temas apresentados anteriormente revestem-se de grande importância para o meu estudo. A presente entrevista será de carácter confidencial. Gostaria de saber se tenho permissão para gravar a entrevista?”</p>
<p>- Identificação dos entrevistados.</p>	<p>- Caracterizar os entrevistados.</p>	<p>- Qual a sua formação? Como é que se tornou educadora de infância? Fez outras formações depois da formação inicial?</p> <p>- Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora? Desempenhou outras funções relacionadas com a educação de Infância?</p> <p>- Como se descreve enquanto educadora? E o que mais valoriza na sua prática?</p> <p>- Possui alguma formação relacionada com contar histórias?</p>

<p>Bloco 1 - Rotinas educativas</p>	<p>-Conhecer a percepção da educadora de infância relativamente à importância dos momentos de rotinas para a aprendizagem das crianças.</p> <p>- Perceber como tem evoluído a posição da educadora face à gestão e organização das rotinas</p> <p>-Perceber como é organizado o dia a dia das crianças</p>	<p>- Pode explicar-me a rotina educativa do grupo de crianças? (preciso de saber por palavras suas)</p> <p>- Acha que as crianças conhecem essa rotina? Em que medida?</p> <p>- Gostava de alterar alguma coisa nessa rotina?</p> <p>- Como acha que a existência de uma rotina tem impacto nas crianças?</p> <p>- Que importância atribui a cada um dos momentos da rotina para as crianças? Que critérios usa quando estabelece a rotina? Quais os aspetos que tenta garantir nas rotinas? (exs. Diversidade de espaços, garantir que há um determinado tipo de atividade, garantir alternância,...)</p> <p>- Acha que as crianças participam nesse estabelecer da rotina? Como?</p> <p>-Sente que sempre que é alterada a rotina, por circunstância imprevistas, as crianças demonstram alguma insegurança?</p> <p>-Considera útil ir adaptando as rotinas ao grupo de crianças ou considera que as crianças se devem habituar a uma rotina específica?</p> <p>- Como tem mudado a gestão das rotinas ao longo da sua carreira? O que foi introduzindo, alterando... o que aprendeu sobre rotinas?</p>
-------------------------------------	--	---

<p>Bloco 2 - Rotinas educativas em ensino à distância</p>	<p>-Perceber as preocupações sentidas pela educadora em ensino à distância</p>	<p>-Quando passámos para o ensino à distância como pensou na questão das rotinas? Como pensou a adaptação da ideia de rotina educativa para o ensino à distância? (procurou manter constância nos momentos em cada dia e ao longo da semana? Ter uma rotina em cada momento? ...)</p> <p>- Na comunicação com os pais e cuidadores, surgiram referências a rotinas? De quotidiano das crianças ou relacionadas com o jardim de infância?</p> <p>-Que limitações sentiu em termos da gestão das rotinas diárias das crianças em ensino à distância pelas famílias?</p> <p>- Sentiu que os momentos de ensino à distância foram importantes para as crianças em termos da sua rotina diária? (em termos de segurança, de constância, de serem referência temporal, ...)</p> <p>-Considera que os pais sentiram preocupação em manter alguns momentos de rotinas das crianças recorrentes no jardim de infância? Se sim, quais foram as principais preocupações dos pais?</p> <p>- Se fosse fazer formação sobre ensino à distância na educação pré-escolar o que acharia importante partilhar sobre rotinas em ensino a distância? Diárias das crianças e educativas no trabalho da educadora.</p>
<p>Bloco 3 - Integração da Literatura para a Infância nas rotinas educativas em contexto presencial e em contexto de</p>	<p>-Perceber a importância que a educadora atribui à Literatura para a Infância.</p> <p>-Analisar várias</p>	<p>- Na sua rotina educativa, no jardim, usa histórias e livros de Literatura para a Infância?</p> <p>- Costuma considerar uma hora do conto como parte da rotina educativa?</p> <p>- Considera benéfica a hora do conto fazer parte da rotina das crianças?</p> <p>- De que outra forma podem os livros e as histórias</p>

<p>ensino à distância</p>	<p>abordagens para contar uma história.</p> <p>-Perceber a perspectiva da educadora face ao papel da família enquanto impulsionadores do gosto pela leitura</p> <p>-Perspetiva da educadora face ao ensino à distância</p>	<p>integrar uma rotina educativa?</p> <p>- Que importância atribui à Literatura para a Infância?</p> <p>-Qual pensa ser a melhor forma de cultivar nas crianças o interesse pela leitura?</p> <p>-Acha que os pais em casa mantêm rotinas de leitura de histórias com os seus filhos? Como percebe este papel dos pais em motivar os seus filhos para a leitura?</p> <p>-Em relação ao ensino à distância, recorreu ao contar de histórias? De que forma? (fazia parte da rotina?)</p> <p>-Que dificuldades sentiu? Considera que conseguiu chegar a todas as crianças? Isto é, de um modo geral as crianças manifestaram sinais de bem-estar e implicação durante esses momentos?</p> <p>-Qual o seu balanço face ao ensino à distância?</p>
---------------------------	--	---

Apêndice 2: Transcrição da entrevista

- Qual a sua formação? Como é que se tornou educadora de infância? Fez outras formações depois da formação inicial?

Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tornei-me educadora de infância como opção. Sim, inicialmente o curso era de bacharelato depois fiz a licenciatura e depois mais tarde o mestrado.

- Qual o seu tempo de serviço? Há quantos anos é educadora? Desempenhou outras funções relacionadas com a educação de Infância?

30 anos a caminho dos 31. 30 anos a caminho dos 31. Acabei o curso em 1990 e comecei a trabalhar nesse mesmo ano e nunca parei. Não, sempre fui educadora de infância num jardim de infância, a minha experiência em creche foi em estágio durante a formação inicial, estive cerca de um mês numa creche.

- Como se descreve enquanto educadora? E o que mais valoriza na sua prática?

Como é que me descrevo... ora eu descrevo-me como uma curiosa (risos), que não consegue estar parada, que continua mesmo depois de 30 anos a tentar fazer algumas leituras e manter-me atualizada. Não de todo, nunca trabalhei da mesma maneira como trabalho agora. Ao princípio as coisas vão mudando. Acho que sou as vezes divertida (risos), às vezes ralho como toda a gente, tem que ser, mas pronto eu faço o melhor que posso e que consigo. Considero-me uma pessoa meiga para as crianças embora às vezes lhes fale com alguma rispidez mas isto é uma pergunta difícil (risos). Seria mais fácil serem vocês a caracterizarem-me do que eu a caracterizar-me a mim própria. O que mais valorizo? A relação estabelecida com as crianças e que eles se sintam bem e felizes na escola.

- Possui alguma formação relacionada com contar histórias? E em relação às tecnologias educativas tem alguma formação?

Hum.. daquelas formações para professores, as ações de formação que nós temos de fazer para ter créditos nada mais específico. As únicas formações que eu tenho em todas as áreas são, não tenho nenhuma pós-graduação nem nada dessas coisas, como vos disse tenho o primeiro bacharelato, depois a licenciatura e mais tarde o mestrado. Depois as formações que tenho é na base da formação contínua dos professores nada mais que isso. Mas sim tenho várias formações na área das TIC.

- Pode explicar-me a rotina educativa do grupo de crianças? (preciso de saber por palavras suas)

Eles à medida que vão chegando à sala vão se sentindo à vontade e vão procurando o espaço que querem e vão se ambientando com jogos, sejam de mesa, sejam de chão, às vezes pedem para uma de nós contar histórias, vão enquanto a maioria das crianças chega eles vão se ambientando e vão conversando uns com os outros. Quando a maioria já está na sala que são praticamente quase todos, sentamo-nos no chão e conversamos, contamos as novidades. Gostamos sempre de saber as novidades, eles sentem uma grande necessidade de falar uns com os outros. É um grupo muito conversador, felizmente tem sempre muitas vivências em casa para contar e eu acho que é muito importante dar-lhes esse tempo, esse tempo que eles precisam para falar. É importante para eles e para nós também para sabermos como é que as coisas se processam na parte familiar. Depois desse espaço em que nós temos, fazemos com que as crianças todas, aliás tentamos que todas as crianças falem, começamos mesmo com as rotinas diárias de ver as presenças, quantas crianças estão na sala, quantos estão a faltar, observar o quadro do tempo, observar o tempo, preencher o quadro do tempo, escolher o ajudante do dia que é o que faz essas pequenas tarefas, o que marcar no calendário, em que dia estamos, procurar o número, os mais novos com a ajuda dos mais crescidos ou dos adultos mas é importante que as crianças se comecem a situar no tempo, ou pelo menos que saibam que à uma sequência numérica que vai passando consoante os dias. Depois há sempre a rotina da higiene, não é? O ir à casa de banho, lavar as mãos, o comer que se baseias sempre praticamente à mesma hora depois é o período de almoço e na parte da tarde também. Neste momento, há uma rotina semanal que é a atividade física promovida pela escola ativa que, portanto, todas as semanas se processa. De resto em termos de atividades nas várias áreas não há uma rotina por dias nem por horas. É conforme está o grupo, conforme as necessidades do grupo e os interesses deles mesmos.

- Acha que as crianças conhecem essa rotina?| Em que medida?

Conhecem, porque quando não estamos a cumprir a rotina somos logo chamadas à atenção que falta ali qualquer coisa.

- Gostava de alterar alguma coisa nessa rotina?

Não. Quando achamos que é preciso alterar, já houve outras fases na minha vida, da minha profissão em que tinha a hora do conto logo a seguir à hora do almoço. Mas essas pequenas coisas quando nós queremos mudar vamos acordando com o grupo e vamos mudando ao longo do tempo consoante sintamos necessidade

- Como acha que a existência de uma rotina tem impacto nas crianças?

Ajuda-os sobretudo a situar-se no tempo e a terem calma e saberem esperar a sua vez porque sabem que depois daquele momento vai haver outro e no fundo as rotinas fazem como que umas balizas entre as atividades dirigidas pelas educadoras ou pelas estagiárias e as da responsabilidade das crianças, ou seja, as atividades de escolha livre das próprias crianças. Eles sabem que primeiro é uma coisa, depois há ali uma rotina e a seguir há outra. Com as rotinas eles vão percebendo o que é que vão fazer a seguir e isso ajuda-os a situar no tempo e torna-os menos ansiosos

- Que importância atribui a cada um dos momentos da rotina para as crianças? | Que critérios usa quando estabelece a rotina? | Quais os aspetos que tenta garantir nas rotinas? (exs. Diversidade de espaços, garantir que há um determinado tipo de atividade, garantir alternância,...)

É sempre em função das necessidades das crianças, por isso a que há a hora do lanche a hora da higiene, tem necessidade de comer e de fazer a higiene antes o resto também faz parte, também é importante e necessário para o desenvolvimento deles.

As rotinas como o próprio nome indica são rotinas e basicamente são sempre as mesmas todos os dias, não temos grandes espaços, nem grandes alternativas se não fazer as rotinas mais ao menos à mesma hora sempre no espaço da sala basicamente. É importante que essas rotinas, principalmente na parte do acolhimento às vezes seja introduzido um elemento novo. Este ano temos a escolha do ajudante do dia através daquele balde, de um sistema com uns ovinhos para escolher o nome, que é um nome tirado à sorte mas podia ser outra coisa qualquer. Pode haver uma canção nova, pode haver um pequeno jogo no meio da rotina, um jogo de rimas, uma brincadeira com nomes que rimem com o nome pro exemplo da criança. À medida que vão saindo para a casa de banho estão todos sentados na manta e vou dizendo uma rima, por exemplo, o Gabriel o Gabriel vai brincar com um papel e ele levanta-se e vai para o comboio. As crianças gostam muito dessas novidades introduzidas nas rotinas.

- Acha que as crianças participam nesse estabelecer da rotina? Como?

Sim.

-Sente que sempre que é alterada a rotina, por circunstância imprevistas, as crianças demonstram alguma insegurança?

Propriamente insegurança não, mas ficam muito preocupados porque não fizemos alguma coisa, porque saltamos algum passo da rotina. Não me parece que haja

grande insegurança. Eu estou a falar em termos gerais do grupo. Pronto depois há situações mais específicas que eu acho que estão sempre inseguros com o saber o que se vai fazer a seguir mas isso são características próprias das crianças.

-Considera útil ir adaptando as rotinas ao grupo de crianças ou considera que as crianças se devem habituar a uma rotina específica?

As duas coisas. As duas coisas são verdadeiras elas devem ser adaptadas às crianças mas as crianças também têm de ser adaptar a elas porque têm que conhecer as regras da escola que à partida são combinadas com elas no início do ano e depois têm que as cumprir. Claro que temos que nos ajudar a ser flexíveis para que se nalgum momento não se possa cumprir não entrem em stress por causa disso mesmo.

- Como tem mudado a gestão das rotinas ao longo da sua carreira? O que foi introduzindo, alterando... | o que aprendeu sobre rotinas?

Por exemplo, quando eu iniciei a minha prática, quando as crianças entravam na sala iam sempre para os jogos de mesa nunca lhes dava autorização, este “autorização” é entre aspas, para ir para a zona dos cantinhos, era só mesmo jogos de mesa. Hoje em dia, às vezes ainda faço isso, outras vezes, já não faço isso. O que eu noto é que se eles à medida que forem chegando se forem sentando na mesa a fazer uma atividade mais calma depois estão mais calmos a seguir. Quando nós permitimos que eles estejam na manta ou que deambulem na sala de um lado para o outro ou que brinquem nas áreas, sobretudo na zona da construção e garagem, eles ficam mais agitados porque essas atividades são propensas a mais gritaria, mais lutas e brincadeiras mais barulhentas e ficam logo mais agitados ao passo que se estiverem a fazer jogos de mesa ficam mais calmos. Às vezes não podem estar tanto tempo nessa fase antes de nos sentarmos a fazer o acolhimento precisamente porque já começam a ficar muito agitados de ficarem muito tempo à espera e há necessidade de antecipar a ida deles para a manta com uma canção, com uma poesia, com o que acharmos. Não sei se respondi à tua pergunta.

-Quando passámos para o ensino à distância como pensou na questão das rotinas? Como pensou a adaptação da ideia de rotina educativa para o ensino à distância? (procurou manter constância nos momentos em cada dia e ao longo da semana? Ter uma rotina em cada momento? ...)

Sim. A constância que houve foi relativamente às atividades síncronas e que as atividades para a semana toda desta vez eram sempre lançadas à segunda-feira. Em relação às rotinas de casa eu considero que não devo interferir nisso. Há educadoras

que acham que têm que estabelecer uma rotina, eu não considero isso importante. Sim, terem contacto connosco e se puderem irem fazendo algumas das atividades propostas. Agora em relação a horários não porque eles estão em casa não estão na escola e é a família que tem de definir essas rotinas não posso ser eu. Eu acho que não devo ser eu.

- Na comunicação com os pais e cuidadores, surgiram referências a rotinas? De quotidiano das crianças ou relacionadas com o jardim de infância?

Não.

-Que limitações sentiu em termos da gestão das rotinas diárias das crianças em ensino à distância pelas famílias?

No fundo acho que já respondi a essa questão, pois se as pessoas estão em teletrabalho e só existe um computador em casa é impossível. É impossível darem atenção de forma que as crianças tenham as mesmas rotinas que no jardim de infância. Os educadores somos nós, não são os pais, é muito difícil para eles fazerem as duas coisas, principalmente se estiverem também em teletrabalho e com muitos filhos.

- Sentiu que os momentos de ensino à distância foram importantes para as crianças em termos da sua rotina diária? (em termos de segurança, de constância, de serem referência temporal, ...)

Sim. Na minha opinião tiveram muita importância na referência temporal sim, havia pais que me diziam que eles contavam os dias para saber quantos dias faltavam até nos encontrarmos outra vez e que tinham sempre uma grande ansiedade por chegar o dia. É sinal de que gostavam de estar e que gostavam de se ver uns aos outros e essa parte foi muito gratificante para mim. Portanto, foi nesse sentido que os pais me deram algum feedback.

-Considera que os pais sentiram preocupação em manter alguns momentos de rotinas das crianças recorrentes no jardim de infância? Se sim, quais foram as principais preocupações dos pais?

(já respondeu)

- Se fosse fazer formação sobre ensino à distância na educação pré-escolar o que acharia importante partilhar sobre rotinas em ensino a distância? Diárias das crianças e educativas no trabalho da educadora.

Esta área...eu não queria aprender nada sobre ensino à distância porque eu gosto é de ensino presencial. No ensino à distância não há rotinas. Para mim não há. As rotinas que há são as rotinas dos momentos síncronos, porque tem de se estabelecer um horário, um critério para um horário e dias, o resto não há. No nosso caso nós não entrávamos em contacto com eles de outra forma. Com os pais sim, com os filhos não, mas não havia propriamente uma rotina, quando há necessidade disso

- Na sua rotina educativa, no jardim, usa histórias e livros de literatura para a infância?

Sim, claro.

- Costuma considerar uma hora do conto como parte da rotina educativa?

Sim. Rotina... essa palavra, pronto mas sim, eu todos os dias conto uma história. É raro o dia em que eu não conto uma história. Se isso pode-se considerar uma rotina, sim.

- Considera benéfica a hora do conto fazer parte da rotina das crianças?

Sim, é um momento de calma. Normalmente de calma, por isso é que te disse ainda à bocado que há alturas em que depois do almoço fazia sempre isso. Mas isso lá está, depende dos grupos, depende da situação, depende de muitas coisas. Nós vamos ajustando à medida da necessidade das crianças. No verão, quando há muito calor e eles estão muito cansados de brincar no espaço exterior à hora do almoço em sítios em que isso acontece é uma maneira de eles se acalmarem e descansarem um bocadinho. Para isso tem de se deixar eles ouvirem a história como querem, pode ser deitados, pode ser de pernas para o ar, não têm de estar propriamente sentados. (risos), como normalmente queremos que eles estejam.

- De que outra forma podem os livros e as histórias integrar uma rotina educativa?

(já respondeu)

- Que importância atribui à Literatura para a Infância?

A Literatura para a Infância, claro, que é de extrema importância porque é uma mais-valia em várias áreas, a nível da expressão e comunicação, desenvolvimento do vocabulário. Pronto nessa parte tem uma importância enorme, não é!? É através das histórias que as crianças aprendem palavras novas, até conhecimentos nalgumas

áreas específicas e depois há a parte da imaginação e da criatividade até onde nos levam as histórias e a literatura para a infância.

-Qual pensa ser a melhor forma de cultivar nas crianças o interesse pela leitura?

Lendo em voz alta.

-Acha que os pais em casa mantêm rotinas de leitura de histórias com os seus filhos? Como percebe este papel dos pais em motivar os seus filhos para a leitura?

A grande maioria sim. Penso que pelo menos antes de ir para a cama. Há muitas crianças que dizem que os pais lhes contam histórias e outras durante o dia. Já se sabe que os pais além de não terem todos a mesma disponibilidade também não têm todos o mesmo interesse nisso.

O papel dos pais é importantíssimo porque se for só a escola a fazer isso dificilmente os hábitos de leitura de mantêm também em casa. As crianças vêm muito o exemplo dos adultos. Se o adulto lê, a crianças também por imitação começa a ler. Os pais tal como na escola, na minha opinião deveriam ter livros espalhados em vários sítios e incitar a criança a desfolhá-los e a procurá-los e a ir com eles a livrarias e ver os livros e explorá-los.

-Em relação ao ensino à distância, recorreu ao contar de histórias? De que forma? (fazia parte da rotina?)

Sim, umas vezes gravadas. Eu uma vez nas sessões síncronas penso ter contado uma ou duas.

-Que dificuldades sentiu? Considera que conseguiu chegar a todas as crianças? Isto é, de um modo geral as crianças manifestaram sinais de bem-estar e implicação durante esses momentos?

Dificuldade propriamente era com a minha imagem. O ver-me no computador e estar a sentir que me estão a ver e não só as crianças mas estar mais gente a ver-me. Ultrapassando essa fase não senti dificuldade absolutamente nenhuma. Embora eu goste mais de estar a fazer isso ao vivo. Sim, de um modo geral sim (estiveram envolvidas e implicadas).

-Qual o seu balanço face ao ensino à distância?

O meu balanço: no meio de tanta desgraça, o balanço que eu faço é bastante positivo. Foi uma surpresa para mim as crianças estarem na sua maioria nos momentos

síncronos. Se eu for olhar para as tarefas sugeridas, pois se calhar a minha felicidade já não será tão grande... algumas crianças fizeram tudo e mais alguma coisa, outras fizeram algumas e houve quem não tivesse feito nada ou quase nada. Mas eu continuo a achar sinceramente e de coração que o importante nisto tudo foi o sentimento de pertença ao grupo e continuarmos a contactar uns com os outros e sabermos que estávamos bem e isso acho que conseguimos. Houve um contacto quase diário com os pais através de mensagens que me mandam para o *messenger* ou por mail, além das sessões síncronas. No fundo faziam-me sentir algum feedback da parte deles seja com alguma dúvida ou alguma questão e, por isso faço um balanço positivo.

Apêndice 3: Questionário aos pais

Rotina educativa e literatura para a infância: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar

Caríssimos pais/encarregados de educação,

sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a estagiar com o grupo de crianças da sala azul do JI da EB Mestre Arnaldo Malho.

No âmbito do meu trabalho de investigação sobre as rotinas e a literatura para a infância, pedia-lhe encarecidamente que preenchesse este breve questionário que lhe irá ocupar cerca de 5 minutos.

As respostas para o questionário serão anónimas. Pretende-se conhecer diferentes perspetivas pelo que não existem respostas certas ou erradas.

Agradeço ainda que me respondam até ao dia 14/05.

Desde já, agradeço a vossa colaboração!
Marlene Alves

1. As rotinas dão organização ao dia, ajudando a criança a saber o que já fez e o que vai fazer a seguir. Podem ser mais ou menos estruturadas e explícitas. Como estão organizadas as rotinas no vosso quotidiano familiar? Os dias da semana são iguais aos de fim-de-semana? *

Texto de resposta longa

Que importância atribuem à rotina na forma como estão a educar o/a filho/a?

Texto de resposta longa

As rotinas podem ser muito diferentes de família para família. Nas próximas questões, pedia-vos que indicasse de 1 a 5, a importância que concedem aos seguintes aspetos da rotina do/a seu/sua filho/a. Considerem: 1 = nada e 5 = total.

Descrição (opcional)

2. Organização do dia que seja reconhecível pela criança (p.e. a criança saber que depois do almoço segue-se o momento de relaxamento/brincadeira) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Flexibilidade na organização do dia para acomodar imprevistos e situações inesperadas. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Constância no horário em que determinados momentos da rotina acontecem (p.e. acordar à mesma hora). *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Diversidade de adultos com que a criança interage ao longo dos momentos de rotina. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Possibilidade de a criança tomar decisões sobre aspetos do seu dia a dia. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Há algum aspeto que não foi referido e que consideram importante? Por favor partilhem-no no espaço seguinte.

Texto de resposta longa

8. Que adaptações fizeram no período do confinamento em relação à rotina do/a seu/sua filho/a * em casa/no contexto familiar?

Texto de resposta longa

9. Qual acham que é o momento favorito da rotina do/a seu/sua filho/a? *

Texto de resposta longa

10. No seu contexto familiar, com que frequência costumam ler livros/histórias ao/a seu/sua filho/a? *

- 1 a 3 vezes por semana
- 4 a 7 vezes por semana
- 8 ou mais vezes por semana
- Nenhuma

11. Houve alteração durante o período de confinamento em relação ao número de livros/histórias * lidos com o/a seu/sua filho/a?

- Sim, leram-se menos livros
- Sim, leram-se mais livros
- Não houve alteração significativa

12. Em que momentos da rotina diária costumam ler livros/histórias? (por exemplo, à hora do deitar, da refeição, quando chega do jardim de infância...)

*

Texto de resposta longa

13. Conseguem recordar-se de um momento de leitura/contar de histórias nas sessões de ensino à distância do período de confinamento?

*

Sim

Não

14. Se sim, acham que o/a seu/sua filho/a apreciou o momento? Quais os aspetos negativos e positivos que destacam desse momento?

Texto de resposta longa

15. Outras informações que considerem úteis partilhar sobre rotina diária ou sobre livros de literatura para a infância.

Texto de resposta longa

Muito obrigada pelo tempo despendido!

Descrição (opcional)