

As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do Pré-Escolar

**Relatório de Estágio apresentado para a
obtenção do grau de Mestre na área da
Educação Pré-escolar**

Maria João Assis Abalroado

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Rodrigues

2020, janeiro

Agradecimentos

À minha família, em especial aos meus queridos pais, por tornarem este sonho possível, por acreditarem sempre em mim e me proporcionarem os melhores anos da minha vida. Por toda a dedicação, força, amor, carinho, pela união e preocupação. Por todo o esforço. À minha mãe, pelas tardes inteiras de apoio, trabalho e sabedoria partilhada. Ao meu pai, por todo o incentivo e motivação ao longo deste percurso. Obrigada por estarem sempre do meu lado. À minha irmã, por partilhar a vida comigo, por ser metade de mim. Ao meu avô, por ser um exemplo. Muito daquilo que sou hoje, e serei sempre, é graças a vocês.

À minha orientadora, Professora Patrícia Rodrigues, por todo conhecimento partilhado, por todos os conselhos, sugestões, incentivos e motivação. Pela disponibilidade e empenho ao longo de todo o relatório.

Aos meus colegas de casa e desta caminhada, companheiros de várias etapas e de vida, por tudo o que vivemos juntos. Pelo que aprendemos juntos e por crescermos juntos. Pelas partilhas, sorrisos, lágrimas, por serem o meu apoio depois de um longo dia de trabalho. Pela verdadeira amizade, por serem família.

Às minhas amigas desde o primeiro dia, Cristiana e Rita, por estarem sempre do meu lado, apoiarem todas as decisões e acreditarem que tudo é possível. Pela motivação, companheirismo e por serem as minhas amigas de todas as horas. Por todas as aventuras, dias de muito trabalho e empenho. Por sermos como irmãs inseparáveis.

Aos meus amigos desde sempre, Sara, por me ensinares que o caminho é seguir os nossos sonhos, independentemente de todos os medos. Márcia, por seres a minha melhor amiga, companheira de muitas histórias e o meu porto de abrigo. Filipe, por seres o meu braço direito, o meu apoio, por seres empenhado e dedicado, por tudo o que construímos.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, pelos vossos ensinamentos e por fazerem parte do meu crescimento. Pelos conselhos e pela compreensão. Por darem sempre o melhor de vocês para nós. Ao pessoal não docente, por serem acolhedores. Obrigada por fazerem desta escola a minha casa.

Às instituições onde concretizei os estágios, às educadoras, professoras, auxiliares, profissionais de educação, pelos momentos de reflexão e de crescimento. Pela partilha de conhecimentos e de amor por esta profissão. Obrigada a todas as crianças, às minhas crianças, por fazerem o meu sonho mais colorido, tudo isto é por vocês.

Obrigada a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que viveram o meu sonho como se fosse o deles. Sem vocês, esta caminhada não seria tão feliz.

Resumo

O presente relatório surge como reflexão da minha Prática Supervisionada ao longo dos vários contextos realizados em Creche e Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O tema de investigação foca-se n' "As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento de linguagem oral em crianças do Pré-Escolar", em que se cristaliza a necessidade de abordar a importância das histórias para o desenvolvimento da criança, particularmente a linguagem oral, com o intuito de compreender o perfil do educador neste processo.

A metodologia utilizada é de investigação-ação, pois os resultados foram obtidos durante a intervenção. O relatório é apresentado em dois segmentos distintos, num primeiro momento, é realizada a descrição dos estágios realizados, bem como das atividades implementadas. O segundo momento remete para a investigação sobre o tema referido anteriormente, tendo em conta os conceitos fundamentais e autores que abordam o tema; seguidamente, são apresentados os dados recolhidos de acordo com os vários momentos da investigação: i) analisar as preferências das crianças relativamente às histórias; ii) examinar a posição dos educadores face aos livros e, por fim, iii) compreender de que forma as histórias contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral.

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Histórias; Educação Pré-Escolar; Linguagem Oral.

Abstract

The present report appears as a reflexion of my Supervised Teaching Practice during the contexts of crèche and kindergarten, within the scope of Master's Degree in Pre-School Education. The theme of this investigation is focused on "The stories for children's as a resource for the development of oral language in Pre-School children", as a response to the need to examine the importance of stories regarding children's development, specifically, focusing on the oral language, and with the aim to understand the profile of the educator in these process.

The methodology used is the research-action, because the results were obtained during the intervention. The report is presented in two parts, in which the first includes a description of the practice, as well as the activities implemented. The second moment is about the investigation of the chosen theme, namely by examining the key concepts for this study, as well as main contributors; the data is presented according to several moments of investigation: i) the analysis of the preference of the children within the stories; ii) the position of the educators in regards to the books; and, lastly iii) the understanding of how stories can contribute to the development of oral language.

Keywords: Children's Literature; Stories; Pre-School Education; Oral language.

Índice geral

Índice de Tabelas	vi
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice de anexos	viii
Introdução.....	1
Parte I – Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições.....	2
1.2. Contextos de estágio e prática de ensino supervisionada no Pré-Escolar	3
1.2.1 Contextos de estágio e caracterização das instituições de Pré-Escolar	4
Creche.....	4
Jardim de Infância I.....	6
Jardim de Infância II.....	8
1.2.2. Contexto de Estágio - Creche	10
Caracterização do grupo	10
Projeto Educativo.....	11
Projeto da sala	12
Ambiente Educativo	14
Transversalidade	16
Atividades.....	16
Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado	16
Estratégias	17
Avaliação.....	18
Reflexão e autoavaliação sobre a prática	18
1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância I	19
Caracterização do grupo	20
Projeto Educativo.....	21
Projeto Pedagógico.....	22
Projeto desenvolvido em estágio.....	22
Ambiente Educativo	23
Transversalidade	25
Atividades.....	26
Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado	26
Estratégias	27
Avaliação.....	27
Reflexão e autoavaliação sobre a prática	28
1.2.4 – Contexto de Estágio Jardim de Infância II.....	29
Projeto Educativo.....	30

Projeto Pedagógico.....	31
Projeto desenvolvido em estágio.....	31
Ambiente Educativo	32
Transversalidade	34
Atividades.....	34
Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado	35
Estratégias	36
Avaliação.....	36
Reflexão e autoavaliação sobre a prática	37
1.3. Definição da questão de pesquisa	39
Parte II - As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento de linguagem oral	40
2.1. Introdução.....	40
2.2. Objetivo do estudo.....	40
2.3. Contexto do Estudo	40
2.4. Fundamentação Teórica.....	42
2.4.1. Literatura para a Infância.....	42
2.4.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem	44
2.4.3. Fases do desenvolvimento da linguagem	46
2.4.4. Teorias sobre a aquisição da linguagem.....	47
2.4.5. O papel do educador no desenvolvimento oral da criança.....	50
2.4.6. As histórias como recurso para o desenvolvimento da criança.....	51
2.3.7. As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral.....	53
2.5. Aspectos Metodológicos	54
2.5.1. Opções metodológicas	55
2.5.2. Participantes	55
2.4.3. Recolha de dados.....	55
2.6. Apresentação e análise dos dados	57
2.6.1. 1. ^a Fase do Estudo - Preferência das crianças	57
2.6.2. 2. ^o Fase do Estudo - Posição das educadoras face aos livros.....	62
Reflexão sobre a análise aos questionários.....	69
2.6.2. 3. ^o Fase do Estudo — Aprendizagens das crianças.....	69
2.7. Considerações finais	76
Reflexão final.....	77
Referências Bibliográficas.....	79
Legislação.....	84
Anexos.....	85

Índice de Tabelas

Tabela 1 — Caracterização do contexto socioeducativo das Instituições	4
Tabela 2 — Caracterização do grupo em contexto de Creche	10
Tabela 3 — Caracterização do grupo em contexto de Jardim de Infância	20
Tabela 4 — Caracterização do grupo em contexto de Jardim de Infância	29

Índice de Gráficos

Gráfico 1 — "Qual é a tua área favorita da sala?"	57
Gráfico 2 — "Qual é a tua área favorita da sala?"	58
Gráfico 3 — "Qual é o tipo de histórias de que mais gostas na área da biblioteca?"	59
Gráfico 4 — "Qual é o tipo histórias de que mais gostas na área da biblioteca?"	60
Gráfico 5 — "Se existissem mais livros na biblioteca, de que tu gostas, frequentavas mais esta área?" - Grupo A	61
Gráfico 6 — "Se existissem mais livros na biblioteca, de que tu gostas, frequentavas mais esta área?" - Grupo B	61
Gráfico 7 — Comportamentos demonstrados anteriores à intervenção - Grupo A	70
Gráfico 8 — Comportamentos demonstrados após a intervenção - Grupo A	71
Gráfico 9 — Comportamentos demonstrados anteriores à intervenção - Grupo B	72
Gráfico 10 — Comportamentos demonstrados após a intervenção - Grupo B	73

Índice de Siglas e Abreviaturas

APEI	Associação de Profissionais da Educação de Infância
DGE	Direção Geral de Educação
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico

Índice de anexos

Anexo I – Planificação das atividades em Creche

Anexo II – Avaliação em Creche

Anexo III – Planificações Jardim de Infância I

Anexo IV – Avaliação Jardim de Infância I

Anexo V – Planificações Jardim de Infância II

Anexo VI – Avaliação Jardim de Infância II

Anexo VII – Fotografias das atividades desenvolvidas em Creche

Anexo VIII – Fotografias das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância I

Anexo IX – Fotografias das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância II

Anexo X – Questionários

Anexo XI – Notas de campo

Anexo XII – Tabela de evidências de verificação de leitura

Anexo XIII – Materiais construídos para os momentos de leitura

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, lecionada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, com o objetivo da obtenção do grau de mestre, orientado pela professora Patrícia Rodrigues. Este trabalho reflete a minha prática pedagógica no decorrer dos três semestres, em que foram realizados três estágios, um em contexto de creche e dois em contexto de jardim de infância.

Assim, o trabalho em apreço organiza-se em duas partes; num primeiro capítulo, apresento a descrição de cada um dos contextos, descrevendo as características da instituição, de seguida, as características do grupo, os projetos realizados, nomeadamente o projeto educativo, o projeto da sala e o projeto desenvolvido em estágio. Posteriormente, descrevo o ambiente educativo e duas atividades ilustrativas do trabalho realizado. Para concluir, apresento uma breve reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Esta estrutura mantém-se para todos os contextos.

No segundo capítulo, procedo ao trabalho de investigação, onde contextualizo o estudo e realizo a fundamentação teórica, que aborda as temáticas que considere pertinentes para o estudo da problemática. Seguidamente, discrimino os aspetos metodológicos, em que indico as opções metodológicas, os participantes do estudo e a recolha dos dados. Para concluir este tópico, apresento a análise e a reflexão sobre os dados recolhidos e, ainda, as considerações finais.

O tema da investigação surgiu aquando da realização do primeiro contexto da prática pedagógica em creche, em que surgiu a necessidade de verificar a importância que os educadores atribuem aos livros de histórias e de como podem promover o desenvolvimento da linguagem através dos mesmos. Esta necessidade foi acentuada porque se constatou a falta de livros na sala e por não existirem momentos de contação de histórias. Assim, afigurou-se pertinente investigar esta problemática, uma vez que é no Pré-Escolar que as crianças desenvolvem o seu vocabulário e, por isso, o livro é um recurso privilegiado para o fazer, tal como defendido por António Almeida (2002), que identifica potencialidades diversas relacionadas com a audição e leitura de histórias para as crianças: estimular a criatividade, desenvolver a memória, a atenção e a compreensão, apurar a inteligência, alargar o léxico, ampliar o conhecimento da natureza e da vida em sociedade, bem como desenvolver a socialização da criança. Para concluir, esboço uma reflexão final sobre todo o percurso realizado ao longo da prática e, por extensão, do Mestrado. Nesta sequência, procedo a uma análise de todas as etapas de aprendizagem, referindo, ainda, a importância da presente investigação para o meu percurso profissional e pessoal.

Parte I – Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições

Os três estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreram em instituições escolares no distrito de Santarém, sendo que duas delas se localizavam no centro da cidade de Santarém. O primeiro e segundo estágio, em contexto de Creche e de Pré-escolar, realizaram-se no ano letivo 2017/2018. O último estágio, também em contexto de Pré-Escolar, decorreu no ano letivo de 2018/2019. O primeiro e último estágio decorreram numa instituição no centro da cidade de Santarém, localidade que se situa no Ribatejo, tendo, por isso, muitos recursos nas áreas da pecuária e da agricultura. É a capital do distrito e conhecida, também, por ser a capital do gótico, em Portugal. O segundo estágio realizou-se numa zona mais periférica do distrito.

Ao longo dos últimos anos, foi possível verificar-se um decréscimo da densidade populacional em Santarém. Contrastando com o ano de 2001, e de acordo com os censos de 2011¹, observou-se um decréscimo de 1,363 indivíduos. A maior percentagem populacional representa as idades entre os 25 e os 64 anos, perfazendo 53% da população residente. Comparativamente ao ano de 2001, constatou-se uma quebra de 1%, pois, em 2011, a percentagem era de 54%. A menor percentagem populacional regista-se na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, com um total de 10% no ano de 2011, tendo descido 1%, comparativamente a 2001. Pensando no escopo do presente relatório, será, ainda, importante referir alguns dados relativos à área da educação. Nesta sequência, será pertinente referir o nível médio de instrução da população, no concelho de Santarém, em 2011. A taxa de analfabetismo situava-se nos 5,56%. Cerca de 30,2% da população havia concluído o 1.º Ciclo do Ensino Básico como nível de escolaridade, 15,2% o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 16,9% o Ensino Secundário e, com formação superior, verificava-se uma percentagem de 17,1%. A população sem qualquer nível de instrução representava cerca de 8,5%.

De acordo com o diagnóstico social realizado em 2013 pelo CLASS² (Conselho Local de Ação Social de Santarém), organizado pela Divisão de Ação Social e Saúde e pela Câmara Municipal de Santarém, as principais fragilidades identificadas nesta área são o abandono escolar e a fraca interação das famílias com as escolas.

Ao longo dos últimos anos, Santarém viu a sua densidade populacional decrescer; com base nos censos de 2011, nesse mesmo ano, a população rondava os 64,000 indivíduos, assim sendo, comparativamente a 2016, verificou-se um decréscimo da população, rondando as 58,000 pessoas nesse ano. A taxa de natalidade é apresentada como a principal causa desse fator, pois houve uma redução acentuada ao longos dos últimos anos, apresentando o valor de 8,4% de taxa de natalidade em 2011, contrastando com o valor de 8,1% em 2016.

¹ Dados do Instituto Nacional de Estatística, Censos 2011.

² Cf. https://www.cm-santarem.pt/images/santarem/pdf/DiagnosticoSocial2014_2017.pdf

1.2. Contextos de estágio e prática de ensino supervisionada no Pré-Escolar

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foram realizados três estágios, como referido anteriormente. Nesta sequência, no primeiro ano do Mestrado, foram realizados dois estágios. O primeiro realizou-se em contexto de Creche, no período entre vinte e seis de novembro de dois mil e dezassete e dezanove de janeiro de dois mil e dezoito. O estágio decorreu numa instituição no centro de Santarém, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os dez e os vinte e quatro meses. O segundo estágio efetuou-se em contexto de Jardim de Infância, entre as datas de dezassete de abril de dois mil e dezoito e vinte e cinco de maio de dois mil e dezoito, e decorreu numa instituição pertencente ao distrito de Santarém, sendo que o grupo compreendia crianças com idades entre os três e os sete anos. O último estágio aconteceu entre seis de novembro de dois mil e dezoito e dezoito de janeiro de dois mil e dezanove, numa instituição no centro da cidade de Santarém, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O primeiro e o segundo estágio foram realizados em par de estágio, sendo que cada um deles foi efetuado com uma colega diferente. Optámos por esta modalidade, no sentido de ter a oportunidade de contactar com colegas de estágio diferentes. Ambos os estágios foram realizados de forma cooperativa entre o par, sendo que a compreensão e o diálogo foram a base dessa cooperação. O último estágio foi realizado individualmente, de modo a que pudesse ser acompanhado e guiado pela professora orientadora do presente relatório.

1.2.1 Contextos de estágio e caracterização das instituições de Pré-Escolar

Cada um dos estágios foi realizado em instituições diferentes. Assim sendo, cada uma apresentava características próprias. Nesta sequência, apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização do contexto socioeducativo dos três estabelecimentos.

	<i>Creche</i>	<i>Jardim de Infância I</i>	<i>Jardim de Infância II</i>
<i>História</i>	Fundada em setembro de 1998.	Fundado em outubro de 2012.	Inaugurado em setembro de 2015, iniciando a sua atividade de forma faseada.
<i>Dimensão Organizacional</i>	Direção pedagógica do estabelecimento supervisionada pela coordenadora geral da instituição e tutelada pela mesa administrativa.	Direção do centro escolar da responsabilidade da coordenadora da instituição.	Direção do centro escolar da responsabilidade da coordenadora da instituição.
<i>Dimensão Jurídica</i>	Instituição reconhecida como a IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), pertencente à rede privada. Área principal de intervenção centrada em crianças, de Creche e de Pré-escolar, com o objetivo de responder às necessidades e carências da comunidade, prestando serviço à sociedade.	Instituição da rede pública, com a missão de prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador. Valências de Pré-Escolar e do 1.º CEB.	Instituição da rede pública, com valências de Pré-Escolar e de 1.º CEB.

Tabela 1 — Caracterização do contexto socioeducativo das Instituições

Creche

A Creche tinha lotação para cinquenta e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os trinta e seis meses, sendo que, para cada uma das idades, existia uma sala própria. O equipamento organizava-se por quatro salas: berçário para bebés dos três aos doze meses, sala de um ano, para crianças entre os doze e os vinte e quatro meses, sala dos

dois anos, para crianças entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, e a sala familiar, para crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses.

O modelo pedagógico escolhido pela instituição, designado *High Scope*, caracteriza-se por consistir numa “abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças” (Gomes, 2014, p. 57). Por conseguinte, este modelo preconiza que as crianças são consideradas aprendizes ativos, aprendem fazendo e adquirem os seus conhecimentos através de explorações e de experiências. As crianças exploram o mundo que as rodeia, tomam iniciativa nas suas próprias ações, desenvolvendo, assim, a sua autonomia, conseguindo socializar em momentos em grande grupo e em momentos em pequeno grupo, dando relevância ao trabalho cooperativo, sendo através da rotina diária consistente que as crianças se sentem mais seguras e orientadas no trabalho que têm de desenvolver. Nesta mesma linha, Mário Gomes (2014) salienta que o modelo *High Scope*, seguindo a linha de Piaget, “defende a promoção de atividades de aceleração (experiências-chave) que ajudem as crianças a progredir ao estágio seguinte de desenvolvimento” (Gomes, 2014, p. 12), considerando a criança um aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que planeia, desenvolve e acerca das quais reflete.

A instituição encontrava-se dividida em dois pisos; no andar de cima, estavam localizadas as salas dedicadas à Creche, e, no andar de baixo, as salas do Pré-Escolar. A copa e o refeitório eram comuns a toda a instituição, contudo, o almoço não era confeccionado na instituição, mas distribuído por uma empresa. Cada uma das salas tinha, no seu exterior, uma casa de banho, para cada grupo de crianças, adequada às suas necessidades. No interior de cada sala existia, ainda, um fraldário com um armário onde se encontravam os objetos de higiene de cada uma das crianças e, também, uma pequena banheira. A sala onde tive a oportunidade de estagiar incluía uma entrada para a sala polivalente, com acesso privilegiado das crianças à mesma, podendo, ainda, ser frequentada por outras crianças da instituição, através do refeitório, que fazia, também, ligação a essa sala. Este espaço contava com uma boa iluminação natural, devido às janelas de grande dimensão. As paredes encontravam-se ilustradas com desenhos infantis. Existiam diversos materiais para que as crianças pudessem brincar livremente, como escorregas, bolas, baloiços, colchões, entre outros equipamentos. No entanto, não existia um espaço exterior específico para as crianças da Creche brincarem. Contudo, adjacente ao edifício, existia um espaço com árvores, bancos e jogos tradicionais onde as crianças de jardim de infância podiam brincar e desfrutar do meio ambiente. Considero que os materiais de cada sala se adequavam às necessidades de cada criança, até porque os diversos materiais lúdicos estavam localizados onde as crianças podiam ter acesso. Os materiais utilizados pelo adulto estavam devidamente isolados, numa arrecadação, dentro da própria sala, e só quem tinha chave poderia ter acesso. Em suma, considero que existiam condições de segurança e de higiene nesta instituição. Nesta

sequência, afigura-se relevante recordar que as OCEPE (2016) confirmam justamente que a organização do espaço da instituição é fundamental para a aprendizagem da criança:

Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (p. 24).

Jardim de Infância I

A escola localizava-se relativamente longe do centro da cidade, sendo que se encontrava numa área com predomínio de campo e espaços verdes. Foi inaugurada em dois mil e doze, sendo, por isso, bastante recente, e equipada com os mais diversos equipamentos tecnológicos. Frequentavam esta instituição alunos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Grande parte dos alunos eram transportados das suas localidades até à instituição de autocarro, disponibilizado pela escola. As crianças estavam distribuídas por oito turmas, três do Pré-Escolar e cinco do 1.º CEB.

O Centro Escolar estava dividido em dois pisos. No andar de baixo, funcionava o Pré-Escolar, com salas de distribuições semelhantes, sendo que a cada uma delas era atribuída uma cor. As mesas encontravam-se dispostas consoante as características dos grupos e as áreas de interesse das crianças. Todas as salas tinham acesso a água potável, acesso à casa de banho e, ainda, acesso direto ao parque infantil do Pré-Escolar. As salas contavam com muita luminosidade e os materiais, adequados às necessidades das crianças, eram de fácil acesso para o grupo. Ainda neste piso, existia o refeitório, partilhado com o 1.º CEB, contudo, as crianças do Pré-Escolar tinham uma parte do refeitório apenas para elas, mas aqui não existia distinção entre as salas, as crianças sentavam-se onde lhes parecia melhor.

Existia, ainda, a sala do prolongamento, onde ficavam as crianças depois do horário normal, ficando à responsabilidade de uma técnica da ação educativa. A sala dispunha de diversos materiais, tais como livros, televisão, jogos, colchões, entre outros e, ainda, acesso direto ao parque infantil do Pré-Escolar. Nesses momentos, de prolongamento, a técnica dinamizava variadas atividades com as crianças, como jogos, músicas e dramatizações.

No piso superior, encontrava-se a biblioteca, com inúmeros livros, jogos e computadores. As crianças podiam requisitar os materiais e ver filmes. Para além disso, existia, também, a sala do *ActiveLab*, uma sala inovadora, que permitia às crianças explorar os computadores, *tablets*, e, ainda, aprender robótica. A metodologia de trabalho do *ActiveLab* tornava o aluno o centro da aprendizagem e tinha como base três grandes áreas de

transformação: espaço, metodologias e recursos. O professor assumia, aqui, um papel de mediador na aprendizagem da criança, na medida em que o aluno tomava as direções da sua própria aprendizagem. Finalmente, havia, ainda, uma sala de relaxamento/*Snoezelen*, onde as crianças tinham à sua disposição diversos materiais que lhe permitiam ficar mais calmas e tranquilas.

A instituição tinha autonomia e flexibilidade curricular, o que permitia aos órgãos de direção, gestão e administração da escola, assumir a centralidade da escola, bem com a gestão flexível do currículo. Roldão & Almeida (2018, p. 19) indicam que o objetivo das escolas, quando optam pela autonomia e flexibilidade curricular, é melhorar as aprendizagens dos alunos, tendo em conta políticas de flexibilização curricular:

1. O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins.
2. O nível institucional (meso) diz respeito à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração, primeiro do projeto educativo que é o instrumento de gestão educativa, expressão da visão da escola e orientador da ação educativa naquele contexto particular; depois, do projeto curricular, que concretiza as opções do projeto educativo ao nível do currículo – elemento central da ação da escola – e a sua organização e desenvolvimento no contexto em causa.
3. O nível grupal (meso) relaciona-se com a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem – formulado pelo grupo de professores – conselho de turma ou equipa educativa – que integram o trabalho conjunto com essa turma ou grupo de alunos, em articulação com os departamentos respetivos.
4. O nível individual (micro) relaciona-se com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores.

Neste sentido, e de acordo com o Artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cada escola, na concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, tem a possibilidade de proceder à identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e em outros instrumentos estruturantes da escola. Assim sendo, haverá autonomia para fazer escolhas no âmbito do que a seguir se enuncia:

- a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;

- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

Jardim de Infância II

A escola era constituída por doze salas de aula, para alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB. A instituição incluía, também, uma biblioteca com equipamento informático, refeitório, receção, sete casas de banho adaptadas, salas técnicas e gabinetes de trabalho. Não será despidendo recordar que a escola era bastante recente, tendo sido inaugurada a onze de setembro de dois mil e quinze. Para além disso, a escola oferecia atividades de apoio à família, como expressão dramática, pequenos construtores (legos) e dança. São consideradas atividades de apoio à família, na medida em que prestavam apoio aos familiares que não podiam ir buscar as crianças no fim do horário letivo (15:30h), permanecendo as crianças na instituição a frequentar estas atividades, dinamizadas por especialistas da Livraria *Aqui Há Gato* e da *Academia do Saber*. A instituição oferecia, ainda, atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente atividades lúdico-expressivas, atividades físicas e desportivas e, ainda, atividades relacionadas com as ciências experimentais.

A escola estava envolvida em projetos como, por exemplo, o projeto “leite escolar”, que determinava a distribuição de leite por todas as crianças da instituição, para que pudessem realizar a refeição da manhã, e o projeto “regime fruta” escolar, em que as crianças traziam fruta de casa e partilhavam com o grupo, para que todos pudessem comer.

As salas tinham bastante espaço e estavam muito bem organizadas, sendo que, no caso do Pré-Escolar, cada uma das salas estava dividida por áreas ou cantinhos, consoante a organização da educadora e do grupo de crianças. As casas de banho estavam adequadas à faixa etária das crianças e à sua autonomia. Existiam quatro salas, sendo que estavam disponíveis duas casas de banho para cada duas salas, ou seja, existiam duas salas que partilhavam a mesma casa de banho. Todas as salas tinham janelas de grandes dimensões, o que permitia que houvesse uma boa iluminação dentro desses espaços. As crianças tinham acesso direto ao recreio, que incluía um espaço amplo onde as crianças podiam correr e brincar. Este local apresentava espaços verdes, que pude explorar com o grupo de crianças, para descobrir o que ali havia. Cada uma das crianças tinha uma lupa para observar os animais que lá existiam, bem como as suas características, e, ainda, examinar outros elementos da natureza. O recreio tinha, também, uma área com telheiro, para que as crianças pudessem brincar no exterior, caso estivesse a chover, e diversos equipamentos lúdicos para as crianças brincarem. O recreio era partilhado por todas as turmas do Pré-Escolar e, desta forma, as crianças podiam interagir umas com as outras, independentemente da sala em que estavam.

O refeitório era partilhado por todas as crianças, tendo, por isso, um espaço amplo. Existiam cadeiras e mesas adequadas aos diversos tamanhos das crianças. Os pais tinham a possibilidade de uma vez por mês, almoçar com o filho no refeitório, e, deste modo, conhecer o ambiente educativo onde a criança se encontrava. Cada vez mais o educador e a comunidade educativa devem envolver os pais no ensino dos filhos:

[a]o longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (Diogo, 1998, p. 20).

Tendo em conta esta linha de ideias, Cardona, 2013, p.14) enfatiza a importância de:

centros educativos para a infância [...], onde a questão do envolvimento parental se torna ainda mais evidente, deveriam ado[re]tar uma abordagem onde todos os participantes (famílias, crianças, educadores) estivessem efetivamente envolvidos sendo igualmente valorizados, num verdadeiro diálogo construtivo e emancipador da criança.

1.2.2. Contexto de Estágio - Creche

O primeiro estágio, em contexto de Creche, realizou-se entre vinte e seis de novembro de dois mil e dezassete e dezanove de janeiro de dois mil e dezoito. Não foi a primeira vez que realizei um estágio neste contexto, contudo, senti uma responsabilidade maior, no sentido de ter de assumir o grupo, algo que, durante a licenciatura, por vezes, não acontecia. E foi uma experiência muito marcante, até porque senti muito entusiasmo por iniciar uma nova etapa na minha vida.

Caracterização do grupo

O grupo era composto por onze crianças, sendo sete crianças de dois anos e quatro crianças de um ano de idade. Deste grupo, sete crianças eram do sexo feminino e quatro crianças do sexo masculino, como se pode constatar na tabela 2. Cinco destas crianças estavam na sala pela segunda vez, enquanto seis crianças ingressaram na sala pela primeira vez nesse ano letivo.

	<i>Sexo Feminino</i>	<i>Sexo Masculino</i>	<i>Total</i>
<i>Número de crianças</i>	7	4	11
<i>Idades</i>	4 crianças com 1 ano, 7 crianças com 2 anos		
<i>Frequência anterior</i>	5 crianças a repetir a frequência na sala, 6 pela primeira vez na sala.		

Tabela 2 — Caracterização do grupo em contexto de Creche

Era um grupo heterogéneo, dado que as crianças estavam em diferentes faixas etárias, bem como em vários níveis de aprendizagem e, deste modo, exibiam necessidades diferentes. Eram bastante curiosos, no que diz respeito a atividades novas, demonstrando, assim, muito interesse e curiosidade pelo que estavam a fazer nos diversos momentos. Era, ainda, um grupo muito expressivo que gostava de interagir entre si e com o adulto. Para além disso, era um grupo bastante calmo, que gostava de afeto e da interação social.

A atividade preferida das crianças era o brincar livremente, sendo que o faziam, preferencialmente, na área da casinha e na sala polivalente. O brincar contribui indubitavelmente para o desenvolvimento da criança, no sentido em que lhe permite desenvolver competências de interação social, de representação de papéis, de partilha, de cooperação, de comunicação verbal e não-verbal, de aquisição de novas palavras e conceitos, proporcionando-lhes “[...] múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188). O brincar permite, ainda, que a criança adquira regras de

comportamento inerentes às situações por ela imaginadas ou encenadas e que, na vida real, poderiam passar despercebidas.

A nível da alimentação, quase todas as crianças eram autónomas, com exceção das mais pequenas que, por vezes, necessitavam da ajuda do adulto. Uma das crianças apresentava muita resistência ao alimento, isto é, rejeitava a comida da instituição, o que redundava alguma tensão nos momentos de refeição. Neste sentido, era necessário criar algumas estratégias para motivar a criança: cantar de forma expressiva, enquanto a comida lhe era dada; fazer de conta que a colher era um avião, emitindo os respetivos sons; conversar com ela de forma calma dizendo-lhe que a comida era boa, fazia bem e que precisava de comer para crescer e ter energia para brincar, por exemplo. A educadora deve ter esta sensibilidade e não forçar a criança a comer somente porque são horas de o fazer, até porque nem todas as crianças têm apetite ao mesmo tempo.

Relativamente às necessidades fisiológicas, apenas duas crianças utilizavam fralda, as restantes pediam para ir à casa de banho sempre que necessário, sendo autónomas nesses momentos.

Projeto Educativo

O projeto educativo da instituição tinha como título “Brinco...Descubro”, justamente porque é nos primeiros anos de vida que a criança utiliza o brincar para se expressar, relacionar-se com outros e demonstrar os seus interesses. Através da brincadeira, a criança descobre, pensa, partilha, comunica e estabelece as bases do seu crescimento. O educador deve, por isso, promover um ambiente que dê prazer à criança em descobrir o que a rodeia e ser ela o principal harmonizador de momentos de brincadeira. Assim, o projeto criado pela instituição tinha como principal objetivo proporcionar à criança experiências e atividades significativas através da brincadeira, que a ajudassem a desenvolver cognitiva, emocional, física e intelectualmente. Relativamente a objetivos específicos, passo a enunciá-los: i) realizar atividades de forma lúdica; ii) fazer uma interligação entre o real e o imaginário; iii) agilizar a reflexão e a ação; iv) elaborar e vivenciar diferentes papéis; v) desenvolver a linguagem verbal da criança; vi) promover a sociabilidade; vii) desenvolver a imaginação e a criatividade; viii) desenvolver a socialização. Este projeto estava, também, relacionado com o projeto da sala, criado pela educadora e implementado com o grupo de crianças.

No que diz respeito à integração da família no processo de aprendizagem da criança, a escola promovia o dia aberto aos pais e familiares, em que podiam deslocar-se até à escola e passar o dia com as crianças. Anualmente, os pais eram convidados a realizar uma atividade com as crianças da respetiva sala e participar, também, em atividades festivas, como a do dia da mãe, o dia do pai, o dia da família, entre outras. As reuniões de pais eram apenas realizadas trimestralmente; nesses momentos, a educadora expunha informações sobre o desenvolvimento da criança, consubstanciadas nas fichas individuais de observação, nas

atividades e nos projetos desenvolvidos, bem como nos seus resultados. Ao longo da prática neste estágio, verifiquei que a educadora fazia o registo fotográfico das crianças durante algumas das atividades realizadas e expunha esses registos ao longo da sala, para que também os pais pudessem ver esses trabalhos, como preconizado nas OCEPE (2016, p. 29): “[o]s pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos”.

Relativamente à avaliação das crianças, a educadora fazia o registo diário das atividades e dos projetos realizados no dia a dia, recorrendo à utilização do Plano Individual da criança para avaliar cada uma trimestralmente. Nesta sequência, considero que as crianças não devem ser apenas avaliadas quando realizam atividades, mas, também, ao longo das pequenas tarefas do dia a dia. De acordo com as OCEPE (2016), a avaliação deve ser uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, o que significa que o educador deve fazer registo e recolher informação sobre situações ocorridas e, sobretudo, refletir sobre essas situações, de forma a adequar as suas estratégias.

Projeto da sala

Na Creche, o modelo pedagógico adotado era o *High Scope*, como referido anteriormente, sumariado por António Gomes (2014) da seguinte maneira: “É um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspectivas intelectual, social e emocional” (p. 57). Além disso, esta perspetiva insere-se numa “abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento. Centrad[a] no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete” (Gomes, 2014, p. 57).

Na sala familiar onde estagiámos, o projeto pedagógico intitulava-se “A brincar também se aprende”. O projeto da sala, criado pela educadora, pretendia dar relevância ao brincar na primeira infância. Foi criado com o intuito de, através da brincadeira, desenvolver física, psicológica, e socialmente as crianças. Neste projeto, o brincar era considerado uma atividade livre, repleta de fantasia, momentos de se conhecer e conhecer o Outro, sendo, ainda, uma ferramenta facilitadora para que a aprendizagem ocorra. Os objetivos gerais definidos para este projeto consistiam no seguinte: i) que as crianças consigam ter um bom desenvolvimento integral num clima de segurança afetiva; ii) encorajar a individualização de cada criança respeitando os seus tempos, os seus ritmos, as suas preferências pessoais, potenciando o desenvolvimento psico/afetivo de cada criança; iii) oferecer diferentes tempos de atividades bem estruturadas e organizadas; iv) que, pelo menos, 50% das famílias venham a realizar atividades lúdicas e de aprendizagem à sala. Destacam-se, também, os objetivos individuais a desenvolver pela criança: i) que a criança que ainda não anda, seja capaz de o

fazer; ii) que se adapte bem ao espaço e ao adulto; iii) que interaja com as outras crianças de forma salutar; iv) que se adapte bem às rotinas diárias; v) que comece a comer autonomamente; vi) que verbalize as suas vontades e necessidades. O projeto incluía, também, os objetivos a desenvolver pelo grupo: i) que adquira hábitos de alimentação e higiene; ii) que comunique verbalmente/gestualmente as suas vontades e necessidades; iii) que inicie e desenvolva a marcha; e, por fim, iv) que aprenda a brincar e a partilhar os brinquedos.

Projeto desenvolvido em estágio

O projeto de estágio desenvolvido pelo par de estágio denominava-se “Vamos brincar a explorar”. Este projeto surgiu no seguimento do projeto da instituição e da sala, fazendo, assim, uma articulação entre todos esses documentos, tendo como objetivo principal desenvolver na criança a capacidade de exploração através da brincadeira. Como mencionado anteriormente, o brincar é uma parte essencial do processo fundamental da criança: “[b]rincar é “fundamental [...] para a aprendizagem da criança [,] é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais” [como] “o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras” (Saltini, 2008, p. 23). Efetivamente, “[n]o acto de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis”, permitindo que “no lúdico a criança transform[e] os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (Winnicott, 1975, p. 80).

O tema do nosso projeto surgiu durante a observação do período de estágio, em que constatámos que as crianças tinham inúmeras ocasiões para brincar, contudo, não tinham muita oportunidade de explorar materiais lúdicos, nem acesso a materiais sensoriais. Com este projeto, pretendemos promover experiências significativas e interações entre todas as crianças e as estagiárias, de modo a perceber a relevância das atividades desenvolvidas. É importante deixarmos as crianças explorar livremente, tanto mais que também aprendem através das atividades não orientadas, pois realizam as suas próprias descobertas. Assim sendo, devemos proporcionar

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

Estas atividades livres são, também, essenciais, porque nos permitem perceber o que as crianças já sabem ou não e, por isso, devem ser delineadas, essencialmente, com base nas necessidades individuais de cada criança, de modo a promover o desenvolvimento na

aprendizagem de cada uma. Este projeto visava permitir à criança descobrir, partilhar, comunicar, pensar e sentir, na linha do que preconizam as principais finalidades educativas em creche: garantir a satisfação das necessidades da criança; desenvolver o sentido de segurança e autoestima da criança; desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório da criança; desenvolver a competência social e comunicacional da criança (Portugal, 2012).

Nesta sequência, pretendemos desenvolver todas estas competências, não só a nível do projeto, mas ao longo de toda a intervenção, de forma a que a criança se desenvolvesse holisticamente, ou seja, tendo em conta as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais da criança e que estas se interligassem e atuassem em conjunto. Destacam-se, ainda, alguns objetivos que estabelecemos ao longo de toda a implementação do projeto: i) desenvolver a curiosidade pelo mundo que rodeia a criança; ii) desenvolver a sua autonomia; iii) conseguir interagir e colaborar com as outras crianças, estagiárias e educadora/auxiliar, nos momentos de exploração; iv) adquirir novos vocábulos; v) demonstrar empenho, gosto e bem-estar na realização das atividades.

Com este projeto desejámos, também, dar a conhecer às famílias as experiências desenvolvidas ao longo do estágio, colocando, para esse efeito, todos os trabalhos realizados pelas crianças expostos na sala, para que as famílias pudessem observar o trabalho desenvolvido. Assim, todas as semanas, as estagiárias colocaram por escrito as atividades concretizadas e foi realizado o registo de todos os resultados obtidos através de fotografias, tabelas, desenhos, entre outros documentos.

Ambiente Educativo

A sala não tinha grandes dimensões, porém, dispunha do espaço e dos materiais necessários para o bom desenvolvimento das crianças e cada criança conseguia sempre visualizar todos os seus colegas. A sala estava distribuída por áreas, sendo que a preferida das crianças era a do faz de conta, onde existiam diversos materiais relativos aos diversos espaços de uma casa, por exemplo, um pequeno fogão e utensílios de cozinha, uma cama, um boneco *nenuco*, várias peças de vestuário, entre outros acessórios. Neste sentido, as OCEPE (2016), indicam-nos que, no jogo simbólico,

a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes (p. 52).

O mobiliário da sala familiar adequava-se às necessidades de cada idade, as mesas e cadeiras eram adequadas ao tamanho das crianças, os móveis com os diversos brinquedos estavam ao nível das mesmas, de forma a que os materiais estivessem facilmente acessíveis.

A sala estava decorada com os diversos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano e tinha, ainda, um calendário de aniversários com a fotografia de cada uma das crianças, bem como a respetiva data de aniversário. Ao longo do estágio, foi possível verificar que a educadora apontava para as diversas fotografias, de modo a que as crianças conseguissem identificar os seus pares.

Existia, também, uma sala polivalente com acesso privilegiado das crianças da sala familiar, pois tinham entrada direta através do interior da sala, mas que também era utilizada pelas restantes crianças da instituição, pelo refeitório. Era um espaço amplo e coberto, em que as crianças conseguiam, simultaneamente, ver a rua através das portas e janelas transparentes. Podiam brincar livremente, tendo, nesse espaço, materiais para o fazer, como escorregas, baloiços, carrinhos, bolas, entre outros equipamentos. Também era possível realizar outras atividades, como correr, saltar, rastejar, etc. Neste sentido, procurámos promover momentos enriquecedores, para que as crianças pudessem, igualmente, desenvolver-se a nível motor. Neste enquadramento, o educador deve criar momentos de exploração do próprio corpo, através, mas não só da atividade física, o que

vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros (OCEPE, 2016, p. 44).

Foi possível verificar que existia uma rotina para estas crianças, até porque a rotina desempenha um papel importante na vida da criança, pois, tal como refere Zortéa (2012, p. 2), “as crianças necessitam de contextos previsíveis, pois é neles que aprenderão a construir os seus hábitos e até mesmo a lidar com a imprevisibilidade da vida [...] caso contrário, podemos ter uma criança sempre em alerta, ansiosa e com medo já que não terá desenvolvido a segurança que só é possível na rotina”.

Os momentos dedicados à higiene eram, ocasionalmente, apressados para que as crianças fossem almoçar e, de seguida, ficavam algum tempo sentadas, longos minutos à espera das refeições. Senti que, se não fosse pela intervenção do meu par de estágio e de mim própria, dinamizando pequenos diálogos ou canções, as crianças ficavam desconfortáveis, com sono e aborrecidas por estar muito tempo à espera. Após a refeição, as crianças tinham de ficar à espera que os adultos terminassem a sua refeição para que pudessem realizar a sesta. Deste modo, algumas crianças começavam a demonstrar vontade de dormir, e era-nos pedido para entretermos as crianças, para não adormecerem naquele espaço.

Transversalidade

De acordo com o projeto da sala, em cada um dos dias da semana eram realizadas atividades no âmbito da expressão plástica, da expressão musical, da expressão dramática e da expressão físico-motora. Procurámos respeitar a programação da sala, isto é, para cada um dos dias correspondia um domínio a ser desenvolvido, por exemplo, a terça-feira era dedicada a atividades de expressão plástica e, conseqüentemente, eram realizadas atividades que promovessem aprendizagens nesta área, mas que, simultaneamente, desenvolvessem outras temáticas e diferentes áreas de conteúdo. Abordámos todas as áreas de conteúdo constantes nas OCEPE (2016), sendo que em cada atividade abordávamos mais do que uma área de conteúdo. Por exemplo, quando explorávamos o tapete sensorial, as crianças expressavam o que estavam a sentir e respondiam às variadas perguntas sobre os materiais (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), familiarizando-se com alguns materiais, sons e texturas (Conhecimento do Mundo) e explorando novas sensações ao movimentarem-se por todo o tapete (Expressão Motora e Plástica).

Atividades

As atividades desenvolvidas estavam, sobretudo, interligadas com o nosso projeto criado para o grupo de crianças. Sendo assim, essas atividades incidiram essencialmente na exploração sensorial, onde as crianças assumiam um papel autónomo na exploração dos materiais. Para Portugal (2012, p. 9), “[o]s bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras”; sendo assim, devem ser proporcionados ambientes “onde obje[-]tos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tá[-]teis, motores que chamam a atenção da criança”, deste modo, irá incentivar a criança à “curiosidade, exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p. 9).

Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado

Uma das atividades implementadas com o grupo foi a exploração de balões com som (anexo I). Para iniciar a atividade, colocámos os balões dentro de sacos de maiores dimensões para despertar a curiosidade das crianças. Fizemos algumas perguntas como, por exemplo, “o que acham que está aqui no saco?”. De seguida, após algumas respostas das crianças, retirámos os balões de dentro dos sacos. As crianças comentaram que os balões tinham várias cores e desenhos diferentes. Após este momento de exploração visual, abanámos alguns dos balões e as crianças ficaram surpresas com os sons produzidos. Imediatamente, algumas delas procuraram adivinhar quais seriam os materiais dentro dos balões. Enquanto as crianças estavam no tapete, distribuímos os balões pelas crianças para que os pudessem explorar, explicando o que estava dentro dos balões. Foi curioso observar as crianças a repetirem palavras que não conheciam, o que demonstrou um desenvolvimento

do seu conhecimento lexical. Nesta sequência, explicámos e mostrámos o que era, associando a palavra a um objeto. Num segundo momento de exploração, pedimos às crianças que se espalhassem pela sala para brincar livremente com os balões. Verificámos que algumas crianças demonstraram algum receio inicial na exploração, mas, de seguida, com a demonstração e incentivo do adulto, divertiram-se durante a exploração dos balões. Posteriormente, num terceiro momento, brincámos com as crianças, por forma a incentivar a sua curiosidade e motivação pela atividade (anexo VII).

Outra das atividades realizadas com o grupo consistiu na exploração de um tapete sensorial (anexo I). Pedi ao grupo que formasse uma roda no chão, pois iria colocar uma surpresa para exploração do grupo. De seguida, mostrei o tapete às crianças e dei-lhes permissão para o explorarem. Verifiquei que, inicialmente, alguns elementos da turma demonstraram algum receio em experimentar materiais novos. O tapete incluía sons e texturas diferentes para que as crianças tivessem a oportunidade de experimentar novas sensações. Deste modo, optei por demonstrar que cada divisão do tapete era diferente, explicando o seu som e a sua textura, para que as crianças não tivessem receio de explorar. Logo após este incentivo, as crianças demonstraram mais à-vontade e tranquilidade ao longo de toda a atividade (anexo VII).

Estratégias

As estratégias implementadas durante a realização do nosso projeto foram escolhidas tendo em conta o grupo de crianças, sendo que, para isso, estivemos atentas a todos os interesses e necessidades de cada criança individualmente, procurando sempre intervir em consonância, tanto mais que “[o] projeto deverá partir sempre do interesse das crianças, tendo o educador o papel de mediador e de apoio, o proje[-]to deverá corresponder a uma iniciativa das crianças” (Katz *et al*, 1998, p. 102). Damos especial importância a atividades que fossem exploratórias, que incentivassem as crianças a descobrir o que as rodeava, com base nas suas próprias descobertas, pois considero que as crianças devem ter a oportunidade de ser elas a explorar o seu mundo e de construírem a sua personalidade e os seus gostos através do que experienciam. Seguindo esta linha de pensamento, procurámos utilizar diversos recursos apelativos que, no nosso entender, despertassem a atenção do grupo, nomeadamente materiais sensoriais criados pelo par de estágio. Como considerámos que os livros não eram um recurso suficientemente utilizado, criámos vários momentos para a exploração de livros e, conseqüentemente, para a promoção de novas aprendizagens agregadas a essa atividade.

Após a implementação de algumas atividades, compreendemos que foi o fator surpresa que provocou maior interesse e curiosidade no grupo, levando as crianças a estar mais envolvidas ao longo dessas mesmas atividades. Outra das estratégias delineadas visava proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer e de testar novos recursos materiais, e acredito que o

sucesso dessa estratégia redundou no grande envolvimento e bem-estar no decorrer da prática. Esta estratégia permitiu, igualmente, que as crianças conversassem connosco sobre o que estavam a sentir, expondo os seus receios e as suas principais satisfações e, desta forma, foi possível estabelecer uma relação de confiança entre criança e adulto.

Avaliação

A avaliação foi concretizada através da observação direta das crianças ao longo de toda a intervenção e, através desse registo, foram elaboradas tabelas de implicação e bem-estar (anexo II), presentes no *Manual de Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC). Este manual auxilia o educador, na medida em que lhe disponibiliza ferramentas, no processo de documentação, observação e avaliação. Encontra-se dividido em cinco partes:

1. Conceitos de Implicação e Bem-Estar Emocional;
2. Procedimentos de avaliação e repercussões nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
3. Competências a trabalhar e a desenvolver no cidadão Pré-Escolar;
4. Exemplos de práticas pedagógicas, procedimentos e potencialidades das fichas SAC;
5. Síntese das ideias chave do projeto SAC.

O diálogo com as crianças foi um instrumento de avaliação importante, na medida em que pudemos compreender os principais interesses e dificuldades do grupo. Os diálogos ocorreram tanto em grande grupo, como em pequeno grupo. Para além disso, procedeu-se, ainda, ao registo fotográfico dos vários momentos e atividades desenvolvidas ao longo de toda a prática, bem como registos escritos, através de notas de campo e do diário de bordo.

Reflexão e autoavaliação sobre a prática

Considero que foi um estágio de muita reflexão e de muitas aprendizagens. Foi o primeiro estágio com uma maior duração e, por isso, todas as ideias e atividades tiveram de ter um fio condutor ao longo de toda a prática. Procurámos, primeiramente, conhecer as características das crianças e os seus gostos. Desta forma, conseguimos identificar as necessidades do grupo e escolher um projeto que se adequasse a essa realidade. Inicialmente, sentimos alguma dificuldade em escolher atividades para todos os dias, começámos por trabalhar as épocas festivas e, a partir disso, dar início a algumas temáticas. Todas as atividades tinham como principal objetivo serem realizadas através da exploração. Ao criarmos atividades de exploração, as crianças sentiram-se envolvidas e entusiasmadas ao longo desses momentos, o que, ocasionalmente, se tornou um constrangimento para nós e para a cooperante, dado que a educadora pretendia que as crianças cumprissem com toda a rotina pré-estabelecida, por exemplo, a atividade teria de terminar a uma dada hora, para que, de seguida, as crianças pudessem brincar. Considero que é extremamente importante brincar, contudo, ao ser realizada uma atividade de exploração, a criança encontrava-se

envolvida e a descobrir algo com o qual ainda não tinha tido contacto e, assim, estava também a brincar com o material. Penso que não teria sido necessário terminar algumas das atividades de forma apressada, pois as crianças precisam do seu tempo. De acordo com o *Manual de Processos-Chave da Creche*³ (2010):

[t]odas as crianças possuem o seu próprio padrão de desenvolvimento. Apesar de diferentes investigações terem identificado “normas” ou “estádios” de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento (p. 1).

O desenrolar de todo o estágio, demonstrou ser uma enorme preparação para o meu futuro. Foram inúmeras as aprendizagens, nomeadamente sobre a importância de estabelecer boas relações com os profissionais com quem trabalhamos para que tudo se torne mais fácil, a ênfase na cooperação, compreensão e aconselhamento e o respeito pelas rotinas na promoção da segurança e bem-estar da criança. Também comprovei, *in loco*, a importância das histórias e de como o seu potencial didático-pedagógico aumenta exponencialmente quando se adequa o modo de trabalhar as narrativas e de contar ao grupo e a centralidade ocupada pelas brincadeiras, pelas explorações livres e pelos momentos espontâneos. Este estágio também se revelou fundamental para desenvolver competências para avaliar as crianças, os profissionais, e, também, a autoavaliação, bem como para aprender a respeitar o tempo e a individualidade de cada criança, tanto mais que a relação e vínculos criados com a criança se devem pautar pelo carinho, afeto, compreensão, mas, também pela firmeza, chamando a atenção, quando necessário e impondo regras.

Aprendi, também, que é fulcral estar atenta a todas as crianças e vigiá-las em todos os momentos, para evitar situações em que possa existir perigo (bater com a cabeça, cair, etc.) e reconhecer a influência que a família tem, quando se envolve (ou não) na vida “escolar” do filho. Outra das aprendizagens que posso mencionar consistiu na otimização da organização e gestão do grupo, respeitando, naturalmente, as necessidades e personalidades individuais de cada criança, delineando estratégias para motivar/incentivar as crianças a fazer algo. Para além disso, desenvolvi a minha capacidade de trabalhar em equipa e aprendi a improvisar, nomeadamente no que respeito à criação de atividades que se desenvolvessem vários domínios, e, acima de tudo, aprendi que as crianças são felizes com coisas bastante simples, e que elas, não sabendo, também me fizeram crescer.

1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância I

O segundo estágio decorreu entre dezassete de abril de dois mil e dezoito e vinte e cinco de maio de dois mil e dezoito do mesmo ano. À semelhança do estágio anterior, foi a

³ Cf. http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347

primeira vez que assumi maior responsabilidade com um grupo deste contexto, por comparação com os estágios realizados durante a licenciatura em Educação Básica.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, como se pode verificar na tabela 3.

	<i>Sexo Feminino</i>	<i>Sexo Masculino</i>	<i>Total</i>
Número de crianças	12	13	25
Idades	5 crianças com 3 anos, 7 crianças com 4 anos, 8 crianças com 5 anos, 4 crianças com 6 anos e 1 criança com 7 anos.		
Frequência anterior	Todas crianças dos 4 aos 6 anos tinham frequentado a sala anteriormente; 6 crianças frequentavam a sala pela primeira vez.		

Tabela 3 — Caracterização do grupo em contexto de Jardim de Infância

O grupo apresentava diferentes níveis de aprendizagem devido à diferença de idades, espelhada na tabela, sendo que realizavam as mesmas atividades, mas adequadas às diferentes faixas etárias. As crianças mais velhas procuravam ajudar as mais novas nas tarefas e envolvê-las nas suas atividades e brincadeiras, não havendo distinção a esse nível.

Neste grupo havia crianças não só de nacionalidade portuguesa, mas também de nacionalidade ucraniana, e descendentes de belgas e japoneses, o que permitia que as crianças, desde cedo, compreendessem o conceito de diferença cultural, ao conhecer, valorizar e respeitar outras culturas. Segundo as OCEPE (2016, p. 89), esse contacto é muito importante, porque “permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade”. Neste sentido, importa sublinhar que “[a] crescente diversidade na escola e na sociedade, o direito de todas as crianças ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades exigem que a educação intercultural e a educação para a cidadania tenham uma importância crescente no sistema educativo” (Araújo, 2008, p.11).

Todas as crianças do grupo eram autónomas e demonstravam muita satisfação em ajudar os adultos e em fazer pequenos recados. Realizavam, maioritariamente, todas as atividades de forma autónoma, incluindo os momentos de higiene e de alimentação, salvo algumas exceções das crianças de três anos.

De um modo geral, o grupo apresentava alguma dificuldade em estar atento e concentrado, pois era um grupo que se dispersava facilmente, principalmente na área do tapete e na realização de certas tarefas que exigiam algum tempo a concretizar. Um exemplo disso era o momento de reunião no tapete de manhã, em que a educadora tinha de chamar

a atenção das crianças diversas vezes, para que estas prestassem mais atenção ao que estava a ser dito.

Algumas crianças ainda demonstravam alguma dificuldade em partilhar os objetos e brinquedos existentes na sala, principalmente as crianças mais novas. De facto, esta etapa da sua vida é marcada pela capacidade de representar mentalmente o objeto e pelo egocentrismo, a criança pensa que tudo está centrado em si própria, sendo que “[o] egocentrismo refle[-]te a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares et. al, 2007, p. 53). Por sua vez, as crianças mais velhas tentavam ajudar a solucionar o assunto, porém, às vezes, de forma pouco negociada, tirando mesmo os objetos/brinquedos, ou recorrendo à ajuda do adulto para resolver a situação.

Neste sentido, é importante refletir com as crianças, explicando-lhes de que é natural gostarmos de um brinquedo e o querermos só para nós, todavia, como só existe um na sala, temos de o partilhar entre todos, para que todos tenham oportunidade de brincar.

Projeto Educativo

Esta instituição, que incluía as valências de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, não era guiada por um projeto educativo geral. Sendo uma escola autónoma, tinha a “faculdade [...] para gerir o currículo [...], partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2019, s.p.)⁴.

Nesta sequência, a instituição dava primazia a projetos que surgissem do interesse e da curiosidade das crianças, em consonância com o preconizado pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), que informa que o modelo pedagógico “Pedagogia de Projeto⁵” “parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança”. Assim, surgiram os vários projetos ao longo do ano, um exemplo era o projeto da horta pedagógica, em que as crianças de cada uma das salas plantaram várias sementes na horta, tendo o cuidado de as regar ao longo da semana. Um outro exemplo é o projeto do Lanche Partilhado, em que, semanalmente, as crianças que tinham possibilidade traziam fruta de casa, para partilhar com todas as crianças da sala.

⁴ Cf. <http://afc.dge.mec.pt/pt/glossario>

⁵ Cf. <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>

Projeto Pedagógico

A escola não se guiava por um projeto orientador, nem por nenhum modelo pedagógico em particular. Contudo, ao conversar com a educadora, percebemos que se guiava, essencialmente, pela Pedagogia de projeto que, para Leite, Malpique & Santos, (2001), pressupõe um grande envolvimento de todos os participantes no desenrolar do projeto, existindo ocasião de trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e de intervenção, com intuito de dar resposta a problemas detetados. O projeto que se encontrava em vigor durante o meu estágio e implementado pela educadora denominava-se “À descoberta do Mundo”. Os conteúdos abordados pela educadora não apresentavam uma sequência lógica, pelo menos que tivesse conseguido descortinar, no entanto, considero pertinente apresentá-los ordenados por área temática: a nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: i) Livros; ii) Histórias e Lendas; iii) Personagens, espaços e ações; e a nível do Conhecimento do Mundo: i) A primavera; ii) A floresta; iii) A jardinagem; iv) O ciclo da planta. Ao longo do ano letivo, foram realizados variados projetos, que divergiam na duração, consoante o interesse e o envolvimento das crianças na temática particular em foco. Por vezes, até existiam vários projetos concomitantemente, pois fazia sentido para a aprendizagem das crianças porque partiam dos seus interesses.

Projeto desenvolvido em estágio

O tema do projeto surgiu durante as semanas de observação e teve como ponto de partida uma Visita de Estudo que realizámos ao Jardim Zoológico de Lisboa, em que constatámos o grande fascínio das crianças pelos animais. Verificámos, ainda, que, durante as semanas seguintes à da visita, as crianças demonstraram muita curiosidade em descobrir mais informações sobre os vários animais, como o *habitat*, a alimentação, o revestimento do animal, a sua forma de locomoção, entre outras características.

O projeto intitulava-se “*O Mundo que me rodeia*”, visto que estava intimamente relacionado com a visita que efetuámos e os interesses e a curiosidade natural das crianças sobre o mundo dos animais. Desta forma, com este projeto, visámos abordar sobretudo a área do Conhecimento do Mundo, não menosprezando, contudo, as restantes áreas. Tomando como ponto de partida as OCEPE (2016), definimos os seguintes objetivos (da área do Conhecimento do Mundo): compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre os animais; agrupar os animais segundo diferentes critérios, tais como: locomoção, revestimento e número de patas.

Não será despidendo referir que o nosso projeto incluía o envolvimento dos pais e de outros familiares ou amigos no projeto, visto que a educadora privilegiava esta interação, como forma de motivação para as crianças, promovendo aprendizagens, tanto mais que “a educação pré-escolar [se] situa [-] na continuidade de um processo educativo que a criança

iniciou na família” (OCEPE, 1997, p. 87). Efetivamente, a “Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar” enfatiza precisamente essa desejável colaboração entre escola e família:

[a] educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da a[-]ção 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 (1997, p. 640).

Esta opinião é corroborada por Ramiro Marques: “[q]uando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (1991, p. 9).

Ambiente Educativo

Considero pertinente ressaltar a influência que o ambiente educativo tem, na aprendizagem da criança, até porque as OCEPE nos indicam que:

[d]ada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo (p. 10).

Seguindo esta lógica de ideias, penso que o educador deve potencializar ao máximo o espaço e torná-lo acolhedor, para todas as crianças, valorizando o trabalho e as ideias de todos.

Logo à entrada da sala, existia uma área dedicada às notícias da semana, onde eram colocadas informações/comunicações, resumo de atividades realizadas, atividades a serem realizadas, entre outras informações que fossem pertinentes para partilhar com os pais, devendo escutar os pais e compreender que estes devem ter uma voz ativa na educação dos filhos, como já defendido anteriormente.

A sala encontrava-se organizada em zonas distintas, nomeadamente a área da garagem, do tapete, da “casinha”, do espaço verde, do computador, da pintura, da biblioteca e do ponto de reciclagem. Cada uma das zonas estava identificada com placas, construídas pelas crianças, onde constava o nome da área e, ainda, o número de crianças que podiam frequentar esse espaço em simultâneo; para isso, as crianças realizaram desenhos e representaram a quantidade através de bolas.

Na área da garagem, encontravam-se brinquedos, como carros e uma pista para os mesmos, um suporte com algumas ferramentas e, ainda, uma caixa com legos. Foi possível

verificar que esse espaço era frequentado tanto por crianças do sexo masculino, como do feminino, não havendo uma distinção rígida de papéis. Contudo, as crianças tendiam a preferir outras áreas da sala.

Na área do tapete realizavam-se os momentos de acolhimento, de discussão de ideias, de partilhas e de leitura de histórias. Duas das atividades realizadas pela educadora e que considerei muito interessantes foram, por um lado, a “tertúlia”, em que, sempre que existia um momento de contação de uma história, as crianças tinham de se inscrever para poderem participar, fazendo perguntas e dando a sua opinião sobre a história. Atento que o educador desempenha um papel de grande importância, na medida que, ao escutar a criança, torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e para responder aos interesses e às necessidades individuais da criança e da sua família. “Para além disso, observar e documentar permite aos educadores e outros profissionais construir relações com as crianças e famílias” (Parente, 2012, p. 6). Por outro lado, a outra atividade que me chamou a atenção foi a criação de uma personagem denominada *Maria Pipoca*. As crianças, à vez, levavam esta personagem para sua casa e, num caderno, partilhavam momentos vividos com a sua família na presença da personagem. Após este momento, as crianças voltavam a trazer a personagem e o caderno, para que a educadora pudesse partilhar com todos. Parece-me que esta será uma excelente atividade para envolver a família na educação das crianças.

Um espaço que também considerei bastante interessante nesta sala foi a área do espaço verde. Aquando da abordagem do ciclo da água e da constituição das plantas, surgiu a ideia de se criar um espaço onde as crianças pudessem observar o crescimento de sementes. Cada dia da semana havia um ou dois responsáveis pela rega das sementes. Em grupo, as crianças voluntariavam-se para o fazer e, quando se ofereciam mais do que duas crianças, existia um debate, por parte das crianças, de forma a que, sozinhas, conseguissem chegar a uma solução. Considero que é importante sensibilizar as crianças, para, desde pequenas, cuidarem do meio ambiente, pois, como é referido nas Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, a educação ambiental objetiva “promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais” (DGE, 2013, p. 4).

Assim, o educador deve promover atividades que incentivem as crianças a desenvolver a sua consciência ecológica, a ter mais curiosidade pelo meio ambiente, e a educar para como cuidar do mesmo. Ainda relativamente à temática do ambiente, existia, também, na sala, uma área dedicada à reciclagem, onde as crianças podiam colocar os diversos resíduos utilizados ao longo do dia, de modo a preservar a natureza.

Na área da “casinha”, as crianças dispunham de diversos materiais alusivos a uma cozinha. Verifiquei que a área era frequentada por crianças de faixas etárias diferentes e crianças de sexos oposto, o que significa que não existia distinção de género neste âmbito, ou seja, não havia estereotipização de papéis “tradicionais” a este nível. Nesta área, foi possível trabalhar com as crianças alguns conteúdos relativos à igualdade de género, que, de acordo com as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania, visa “a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (DGE, 2013, p. 3). Neste sentido, as crianças apresentavam as conceções corretas sobre a temática, não distinguindo homem e mulher nas tarefas quotidianas e profissões. Observei que, nesse sentido, a educadora não tinha muita influência na área e que não participava nas brincadeiras das crianças, assumindo um papel de observadora, intervindo apenas quando necessário. No entanto, a meu ver, considero que é bastante importante o adulto ser participante ativo nas brincadeiras da criança, uma vez que, tal como referem Hohmann e Weikart (2011, p. 316), “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções”.

Transversalidade

Mais uma vez, existiu uma preocupação, por parte do par de estágio, de interligar todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016), de modo a desenvolver a aprendizagem das crianças de forma holística, ou seja, de forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Nesta sequência, e, de acordo com o mesmo documento:

[a] distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns (p. 31).

Destaco uma das atividades do projeto de estágio, a criação de um livro e maquete com as características dos animais, em que conseguimos abordar as três áreas principais: o Conhecimento do Mundo, na medida em que as crianças observaram e investigaram as características dos animais, enumerando-as; a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no sentido em que comunicavam as suas ideias e contactaram com diversas formas de escrita, ora apresentadas no computador, ora em manuscrito e em revistas. As crianças mais velhas escreveram o título do livro, copiando o texto escrito por nós; e, ainda, a paginação do livro, em que as crianças trabalharam a Expressão Plástica, no momento de criação da maquete e, também, na construção do livro e representação através de desenho dos animais.

Atividades

As atividades foram tanto planejadas, como improvisadas, mas sempre com uma intencionalidade educativa. Neste contexto, recorreremos à Pedagogia de projeto, utilizada na instituição, para realizar as nossas atividades, que surgiram, na sua totalidade, do interesse e da curiosidade das crianças, ou seja, partindo das suas ideias, construímos momentos lúdico-pedagógicos. Assim, é importante ressaltar que, primeiramente, se deve observar o grupo e partir das suas necessidades, justamente como é referido nas OCEPE (2016):

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (p. 11).

Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado

As atividades que passo a descrever retratam o resultado final do nosso projeto. A primeira atividade centrou-se na construção de um livro de grandes dimensões (anexo III) que abordava as principais características dos animais. Numa primeira sessão, as crianças foram ao Jardim Zoológico e observaram os animais e, num segundo momento, com a ajuda e supervisão do adulto, em pequenos grupos, as crianças deslocaram-se à biblioteca da escola, para que, no computador, pudessem observar com maior pormenor as características dos animais que pretendiam investigar. Durante esse trabalho de pesquisa, fomos realizando o registo escrito do que foi dito pelas crianças. A construção do livro foi realizada com recurso à expressão plástica, em que todos puderam dar o seu contributo. As crianças escreveram o título do livro (copiado da caligrafia do adulto), concretizaram a paginação e fizeram a ilustração dos animais escolhidos. Como conclusão, foi contada a história às crianças, em que verificámos que foi adquirido novo vocabulário, bem como o seu significado: mamíferos, locomoção, revestimento. Saliento que, por ser uma sala multietária, existia uma grande variedade de idades e, por isso mesmo, vários níveis de aprendizagem.

Deste modo, e de acordo com as OCEPE (2016, p. 60), “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”. Assim, “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (OCEPE, 2016, p. 60).

A segunda atividade que destaco surgiu com o objetivo de complementar as restantes aprendizagens (anexo III). Ambas as atividades foram realizadas em simultâneo, sendo que

os vários grupos foram alternando entre ambas as tarefas. A construção dos materiais foi realizada sensivelmente ao longo de duas semanas, para que as crianças tivessem tempo de explorar todos os materiais e consolidar novas aprendizagens.

Esta segunda atividade consistiu na reprodução de algumas das áreas observadas no jardim zoológico, bem como dos respetivos animais. As crianças, com recurso a massa de moldar, criaram, pormenorizadamente, animais e as suas características, sendo que cada criança elegeu o seu animal favorito. De seguida, pintaram o seu animal, construíram árvores e arbustos, pintaram as variadas zonas onde se localizavam os animais e colocaram o gradeamento, entre outras minúcias. À medida que construímos, tivemos a preocupação de fazer perguntas às crianças sobre os animais, de forma a reforçar o seu conhecimento acerca das suas características, procurando, acima de tudo, apoiar a criança na construção e não que fosse um trabalho realizado por nós (anexo VIII).

Estratégias

Como a temática principal era a natureza e o nosso projeto incidiu na descoberta dos animais, procurámos concretizar momentos de exploração, no espaço exterior e nas salas do futuro, utilizando computadores e *tablets* para a exploração dos animais. Foram, ainda, criados jogos e brincadeiras em que as crianças imitavam os animais ou descreviam as suas características, para que os outros adivinhassem. Desta forma, organizámos o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade natural das crianças nas suas tentativas de compreender o mundo físico e natural. Utilizámos, ainda, outras estratégias, como permitir o contacto com novas situações que suscitaram a curiosidade e o interesse em explorar, questionar, descobrir e compreender, mas também dialogar sobre o que faziam e o que observavam. De referir, ainda, que envolvemos os pais no processo educativo dos filhos, através de pequenas participações e colaborações no âmbito destas atividades.

Avaliação

A avaliação concretizou-se através do registo fotográfico e da observação direta. Para isso, criámos tabelas, cada uma com colunas para registar o que era dito por cada criança, com o objetivo de conseguir avaliar cada uma no decorrer das atividades realizadas ao longo do dia e, também, grelhas de envolvimento e bem-estar, dado que o objetivo não seria apenas avaliar a produção final (anexo IV). No final de cada semana, era realizada uma conversa em grande grupo, sobre as principais atividades e temáticas desenvolvidas ao longo da mesma.

Após este momento, cada criança fazia a sua autoavaliação, indicando o seu comportamento ao longo da semana.

Reflexão e autoavaliação sobre a prática

Estagiei numa escola de que gostei muito, por se destacar positivamente em vários aspetos: em primeiro lugar, realço a ligação existente entre toda a comunidade educativa, nomeadamente o facto de todas as crianças da escola procurarem conhecer-nos e estabelecer uma relação de amizade connosco, algo que não tinha sentido noutras escolas; também a realização de assembleias de escola, que permitiam a toda a comunidade dar a sua opinião, sendo valorizada, sobretudo, a opinião das crianças, o que acabava por não acontecer, pelo menos, amiúde, noutras escolas, onde as crianças não tinham poder de decisão na escolha de atividades e tomada de decisões, pois não existiam estas assembleias. Por outro lado, a utilização das tecnologias como recurso de aprendizagem propiciou a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem na sala do *ActiveLab*, uma sala do futuro com seis áreas de aprendizagem – criar, interagir, investigar, colaborar, desenvolver e apresentar. Neste espaço, as crianças tinham à sua disposição quadros interativos, dispositivos *mobile learning*, robôs, microscópios, computadores, etc., e pudemos verificar que as crianças se sentiam felizes nesta sala, e mais envolvidas nas aprendizagens, por oposição a abordagens mais teóricas, pois as crianças aprendem melhor através do fazer, que é justamente o que nos sugere o modelo de projeto, seguido pela instituição. Pouco conhecia sobre esta pedagogia e, em contexto de estágio, nunca tinha tido a oportunidade de a experienciar.

Foi um estágio em que senti que cresci profissionalmente, foi a primeira vez que me deparei com um grupo de crianças de grande dimensão e com uma grande variedade de faixas etárias, o que, inicialmente, se traduziu numa dificuldade no planeamento de atividades para o grupo, dificuldade essa que foi ultrapassada através da adequação da mesma atividade, para as diferentes idades. Essa estratégia redundou em momentos de inúmeras aprendizagens, através da partilha de ideias entre todos. Fiquei a conhecer novas metodologias de trabalho que considero bastante pertinentes, pois têm como ponto de partida as ideias da criança e todas as decisões são tomadas em conjunto com o grupo de crianças. Como era uma escola que privilegiava as tecnologias e a investigação, considerei bastante profícuo poder utilizar estes recursos com o grupo, para, em conjunto com o meu par de estágio, realizar a nossa investigação (projeto implementado).

1.2.4 – Contexto de Estágio Jardim de Infância II

O terceiro e último estágio realizou-se novamente em contexto de Jardim de Infância, por opção pessoal, porque considerei que nesta faixa etária fosse mais perceptível o desenvolvimento da linguagem com recurso às histórias. O estágio decorreu entre seis de novembro de dois mil e dezoito e dezoito de janeiro de dois mil e dezanove.

Caracterização do grupo

O grupo era formado por vinte e cinco crianças, catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, como se pode confirmar na tabela 4. Era um grupo bastante heterogéneo, na medida em que, para além de haver crianças de faixas etárias diferentes, o grupo contava, ainda, com crianças provenientes de outras escolas, destacando-se, por isso, do grupo, tanto mais que mostravam, ainda, alguma resistência à observação das rotinas e ao cumprimento das regras da sala. Esta particularidade tornava-se num constrangimento aquando da realização de atividades que exigissem maior concentração. Todas as crianças eram autónomas, em todas as tarefas do dia a dia, inclusive as mais novas, e muitas delas disponibilizaram-se para ajudar o adulto e realizar pequenas tarefas e recados.

Era um grupo bastante comunicativo, procurando interagir com os adultos e com os seus pares, demonstrando-se muito recetivo à novidade, revelando entusiasmo e interesse pela descoberta. Estas crianças revelavam particular interesse em realizar experiências, em aprender novas músicas, associando-as a gestos/coreografias, e em ler e ouvir histórias, sobretudo, quando havia materiais a acompanhar, ou dramatizações. Relativamente às histórias, as crianças demonstravam maior concentração e interesse quando eram utilizados recursos materiais ou dramatizações.

	<i>Sexo Feminino</i>	<i>Sexo Masculino</i>	<i>Total</i>
Número de crianças	14	11	25
Idades	3 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos, 12 crianças com 5 anos e 5 crianças com 6 anos.		
Frequência anterior	7 crianças frequentavam pela primeira vez a sala; as restantes tinham frequentado a sala no ano letivo anterior.		

Tabela 4 — Caracterização do grupo em contexto de Jardim de Infância

Uma das crianças apresentava um atraso no desenvolvimento, pelo que era acompanhada por um profissional de intervenção precoce, sendo que, por esse motivo, chegava um pouco mais tarde à sala, em alguns dias da semana, não acompanhando alguns momentos do dia. Conseguia expressar-se, especialmente quando tinha necessidade de pedir

alguma coisa. Comunicava quando questionada pelo adulto, não desenvolvendo diálogos com os seus pares. Era autónoma na higiene pessoal e, por vezes, precisava da ajuda do adulto na hora do almoço, pois estranhava alguns alimentos; relativamente às restantes refeições, como os lanches da manhã e da tarde, trazia os seus alimentos de casa e era capaz de comer independentemente. Verifiquei que as restantes crianças da sala procuravam incluí-la nos seus momentos de brincadeira, mas o que acontecia era que, por vezes, a criança preferia brincar sozinha e utilizava sempre os mesmos recursos lúdico-pedagógicos. Neste sentido, procurei intervir junto dessa criança, para conseguir estimulá-la a dialogar e predispor a novas aprendizagens, através de materiais diferentes daqueles que habitualmente utilizava. Na opinião de Manoelle Duarte e Juliane Piovesan (2013), com a qual concordo,

[...] a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa [...], o que pode despoletar uma maior motivação por parte da criança e levar a resultados bastante positivos na aprendizagem (p. 22).

Existiam oito crianças oriundas de outras instituições e duas que frequentam um jardim de infância pela primeira vez. Para além disso, três crianças encontravam-se sinalizadas, algumas devido a problemas familiares, pois eram crianças que apresentavam problemas de comportamento, não exibindo maturidade para frequentar a escola primária no ano seguinte, tanto mais que demonstravam, ainda, problemas a nível motor, em particular no respeitante à motricidade fina. Assim, estas crianças iriam, previsivelmente, permanecer mais um ano no Jardim de Infância, para melhor se prepararem para o próximo ciclo. Esta informação foi obtida em conversa com a educadora cooperante, por forma a obter informações mais específicas sobre essas crianças, para poder ajustar algumas estratégias.

Projeto Educativo

O projeto educativo encontrava-se organizado por três períodos, sendo que nesses períodos eram abordados vários conteúdos. O projeto denominava-se “Nós... no Mundo” e tinha como base o documento orientador das OCEPE (2016), trabalhando todos os diversos objetivos das várias áreas de conteúdo. Tive a oportunidade de acompanhar o projeto ao longo do primeiro período e, ainda, a fase inicial do segundo período. Numa primeira abordagem ao projeto, o tema principal era o “Nós...”, em que se desenvolviam as temáticas principais: eu, família, amigos, escola e cidade. Relativamente ao segundo período, o tema desenvolvido foi “Nós...Portugal”, em que foram explorados os seguintes temas: língua, bandeira, país, mapa e artes. Neste período, apenas tive a oportunidade de presenciar a introdução à temática, sendo que as artes e o país foram as temáticas introdutórias.

Projeto Pedagógico

A sala não tinha um projeto curricular de grupo, o que considero que seja importante existir em cada sala, pois este documento apresenta características:

[...] do grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar (OCEPE, 2016, p. 107).

O Pré-Escolar era orientado pelo projeto educativo e as atividades realizadas tinham em conta o mesmo, sendo que cabia a cada educadora da instituição organizar e planificar os momentos de acordo com as características dos seus grupos. Nesta instituição, foi possível verificar que existia um diálogo e uma partilha de ideias entre as várias educadoras, de modo a abordarem a mesma temática de forma semelhante e a se entreeajudarem.

Projeto desenvolvido em estágio

O tema do projeto surgiu durante a primeira semana de observação, em que constatei que as crianças apresentavam alguma resistência em cumprir as regras da sala, desrespeitando, por vezes, o adulto e os colegas, prejudicando, assim, o ambiente de bem-estar propício à aprendizagem. Constatei, ainda, que o grupo, no geral, apresentava alguma resistência em partilhar algo com os colegas.

Posteriormente, em conversa com a educadora, apercebi-me do seu interesse em que a área de Formação Pessoal e Social fosse mais trabalhada com as crianças, de forma a adquirirem algumas competências relacionadas com o respeito pelo Outro, com a cooperação entre eles e com o respeito pelo adulto e pelas regras, o que é preponderante, tanto mais porque “[a] escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade” (DGE, 2013, p. 1).

O projeto de estágio denominava-se “Crescer com as histórias”, visto que pretendia, através das histórias, abordar os vários conteúdos da área do desenvolvimento social e pessoal, de forma lúdica. Todos os dias, depois da hora de almoço, havia um tempo alocado à hora do conto, pelo que esse seria um dos momentos propícios à implementação do projeto.

Devido à existência do trabalho colaborativo na instituição, foi decidido, em conjunto com a educadora cooperante, que, uma vez por semana, em parceria com as estagiárias da sala amarela (colegas estagiárias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém), iria decorrer um momento de contação de histórias, com recurso a vários materiais pedagógicos, construídos pelas estagiárias, como fantoches, sombras chinesas, entres outros recursos para a contação. Este momento decorria numa das salas, na biblioteca, ou, ainda, numa outra sala da instituição, conforme a sua disponibilidade para ser utilizada. As histórias abordadas foram escolhidas com base nas necessidades das crianças de cada sala e nos

conteúdos que era necessário aprofundar: o respeito pelo Outro, a igualdade de géneros, ou a diversidade cultural, por exemplo.

Ambiente Educativo

A sala dividia-se em várias zonas, sendo que cada área estava identificada com o respetivo nome, uma cor e o número de crianças que podia estar em cada área simultaneamente, identificado pelo respetivo número e associado a desenhos feitos pelas crianças. A sala contava com boa iluminação natural, pois as janelas eram de grandes dimensões e tinham acesso direto ao exterior. Todas as salas contavam com casa de banho, partilhada com a sala adjacente. Sempre que existiam momentos de brincadeira livre, as crianças, à vez, escolhiam as áreas em que pretendiam brincar; a variedade de escolha das áreas dependia dos dias, sendo que nem sempre estavam todas “abertas” para que as crianças as pudessem utilizar. As várias áreas da sala eram as seguintes: área do faz de conta, área dos jogos, área da biblioteca, área dos fantoches, área do computador, área da escrita, área da pintura, área do giz, área da música, área da ciência e, por fim, a área do tapete. De todos os espaços da sala, irei apenas destacar alguns deles.

A Área do Faz de Conta dispunha de diversos objetos alusivos a uma cozinha, bem como algumas roupas para as crianças vestirem. Nesta área, podiam estar quatro crianças de cada vez. Durante a realização do estágio, foi possível observar que, inicialmente, eram as crianças do sexo feminino que frequentavam maioritariamente esta área. Pude presenciar um episódio de uma criança do sexo masculino que usou uma das saias disponíveis na área e surgiram alguns comentários por parte de outras crianças, crianças dizendo que saias eram para meninas e que os meninos não podiam vesti-las. Nesta situação, intervim junto das crianças, explicando-lhes que o que define o sexo de uma pessoa não é aquilo que ela veste e, que, sendo a área do faz de conta, cada uma das pessoas que lá estivesse poderia utilizar o que entendesse, porque é nessa área que podem fingir aquilo que gostariam de ser ou fazer e imitar alguém ou alguma ação/comportamento.

É importante que o educador esteja atento a estes comportamentos, para, em conjunto com o grupo de crianças, refletir sobre eles. No documento das orientações curriculares (OCEPE; 2016), é referido que:

[s]er menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe (p. 34).

A Área dos Jogos, no tapete, contava com uma grande variedade de jogos, como legos, figuras com animais, carros, entre outros. Os jogos de tabuleiro eram jogados nas mesas e os restantes no tapete. Podiam frequentar a área três crianças de cada vez. Mais uma vez, é importante demonstrar às crianças que ambos os sexos podem brincar com os mesmos materiais. O educador deve incentivar todas as crianças a experimentar outras atividades e a interagir com crianças de ambos os sexos durante a brincadeira, devendo, ainda, conversar com as crianças sobre os seus motivos e receios em frequentar uma determinada área.

Recorri ao exemplo, demonstrando que também eu poderia brincar com estes materiais, brincando, juntamente com as crianças, para lhes demonstrar que poderiam todas elas utilizar os jogos de tabuleiro. Procurei participar nas brincadeiras das crianças, de forma a cativar outras crianças e a criar brincadeiras com intencionalidades pedagógicas junto das que brincavam comigo. No decorrer do estágio, foi, ainda, introduzido um novo brinquedo na sala, uma garagem, com pista para carros. Inicialmente aconteceu o mesmo, isto é, que era mais usado por crianças do sexo masculino, mas, gradualmente, verifiquei que algumas crianças do sexo feminino já demonstravam curiosidade naquele brinquedo e que também queriam participar na sua exploração.

Na área da biblioteca, estavam os livros existentes na sala, bem como os livros trazidos pelas crianças para a sua contação de histórias. Nesse espaço, podiam estar quatro crianças ao mesmo tempo. As crianças sentavam-se nos sofás e/ou no tapete a ler os livros, ou a contar as histórias aos colegas. Inicialmente, reparei que a biblioteca continha pouco livros para a exploração das crianças, então, procurei trazer mais livros de histórias para contar e para que, posteriormente, as crianças os pudessem explorar. Neste espaço, verifiquei que houve uma adesão maior à área da biblioteca, por existir uma maior quantidade de livros e pelo facto de a grande maioria destes serem novos. Como consequência, muitas das crianças passaram a trazer, também, os seus livros de casa para partilharem com os colegas. Contudo, algumas das crianças não tinham cuidado na exploração dos livros e acabavam por rasgá-los ou atirá-los descuidadamente. Assim, reuni com as crianças, explicando-lhes que os livros não são para estragar e que todos eles nos transmitem conhecimentos e ensinamentos.

Na área dos fantoches podiam estar três crianças de cada vez. Enquanto duas delas estavam a fazer a dramatização, a outra criança representava o público. Podiam trocar de posições sempre que achassem pertinente. As crianças tinham ao seu dispor uma caixa com vários fantoches e um fantocheiro. Ao longo do estágio, reparei que este equipamento quase nunca era utilizado pelas crianças, pelo que a minha primeira estratégia foi contar uma história para o grupo utilizando o fantocheiro. A história escolhida foi *A Carochinha* e, posteriormente, as crianças exploraram os fantoches e, de seguida, com os fantoches existentes na sala, em grupos de dois, criaram uma história inventada pelo par. Ao longo dos dias, foi-se verificando

uma maior adesão a esta área, especialmente quando era contada alguma história com fantoches.

Na área da escrita podem estar duas crianças de cada vez. Existiam dois quadros, uma das partes era em ardósia, onde podiam utilizar giz, e na outra parte podiam utilizar canetas de quadro e, ainda, ímanes com letras e números. Sempre que estavam crianças nesta área, tentei acompanhá-las, por forma a apoiar as suas produções e a incentivá-las a escrever novas palavras. Por exemplo, a criança escrevia o seu nome, porque já tinha adquirido essa competência, e eu perguntava à criança se queria escrever outras palavras, como pai e mãe e os seus nomes. A criança prontamente respondia que sim e eu, de seguida, escrevia a palavra no quadro de canetas e a criança copiava com as letras-ímanes, colocando-as por baixo de cada letra que eu tinha escrito.

Transversalidade

Em todos os estágios, houve a preocupação de interligar várias áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016). Como exemplo, destaco a seguinte atividade: comecei por contar a história “O Livro da Família” e, de seguida, houve uma exploração do mesmo. Neste sentido, as crianças desenvolveram a linguagem oral, expressando as suas ideias sobre a história e partilhando o que mais gostavam de fazer com a sua família. De seguida, explorámos as páginas do livro, em que as crianças identificaram os vários animais presentes, bem como as características de cada família, para desenvolver o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social. Num terceiro momento, desenharam as suas famílias, identificando e fazendo a contagem de cada membro, promovendo o domínio da matemática e o subdomínio das artes visuais. Posteriormente, utilizaram o computador, onde puderam escrever o que tinham dito sobre as suas famílias, desenvolvendo, assim, a abordagem à escrita e o domínio da educação física (motricidade fina). Para finalizar, as crianças aprenderam a música, de Alda Casqueira, sobre a família, e puderam dançar e cantar (subdomínio da música e da dança).

Atividades

Grande parte das atividades foram planeadas de modo a abordar, especialmente, a Área de Formação Pessoal e Social, devido às necessidades e características do grupo. Neste enquadramento, também todas as histórias escolhidas abordavam temas relacionados com emoções e valores. De acordo com as OCEPE (2016), a área da Área de Formação Pessoal e Social, uma área transversal, “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (p. 6).

Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado

Uma das atividades realizadas com o grupo consistiu na exploração da história “O Monstro das Cores” (anexo V), em que, após o momento de contação, houve uma conversa com o grupo de crianças sobre cada um dos sentimentos abordados na história, em que me relataram o que as deixava com determinado sentimento. Durante esse momento, fiz o registro escrito do que era dito pelo grupo. De seguida, apresentei ao grupo um *placard* com os desenhos das emoções representadas na história e, um a um, perguntei como se sentiam naquele dia e pedi que explicassem porque se sentiam assim. Para isso, cada uma das crianças colocou o seu nome no respetivo sentimento. O grupo partilhou os seus pensamentos, criando um momento de discussão entre todos e um momento de resolução de alguns problemas que sentiram no momento de partilha (anexo IX). Posteriormente, distribuí um monstro das cores a cada uma das crianças para que o pintassem com o sentimento que pretendessem (cada sentimento estava associado a uma cor).

Na segunda atividade, comecei por contar a história “Aqui estamos Nós”, (anexo V), de forma a dar início ao tema da reciclagem. Após a leitura da história, conversei com a turma, acerca da história que tinham ouvido; em primeiro lugar, teceram comentários que acharam pertinentes e, seguidamente, coloquei algumas perguntas sobre a história.

No final da conversa, propus a realização de um jogo: “Aprender a reciclar”. Para o efeito, tinha preparado previamente três ecopontos (amarelo, azul e verde) e alguns resíduos (por exemplo, caixas de iogurte, garrafas do detergente, garrafas de plástico, garrafas de vidro, frascos, revistas/jornais, cartão, rolos de papel, tampas, etc..). Estes ecopontos teriam, ainda, de ser decorados e, também, era necessária a elaboração das placas de identificação com as crianças. As placas foram feitas através do recorte de imagens de revistas que as crianças, posteriormente, colaram. Com a minha ajuda, copiaram as palavras “ecoponto azul”, “ecoponto amarelo” e “ecoponto verde” nas respetivas placas.

Coloquei os três ecopontos dentro do espaço do tapete e solicitei às crianças que se sentassem de forma a que todos pudessem ver. De seguida, questionei as crianças acerca dos ecopontos: o que achavam que eram aqueles caixotes, se já alguma vez tinham visto e onde, se sabiam para que serviam, se em casa costumavam separar o lixo e o que achavam que devíamos colocar em cada um.

Depois de terminar a conversa, expliquei que iríamos fazer um jogo, onde cada um iria retirar um objeto e teria de colocar o objeto no ecoponto que achasse que fosse o correto, explicando a razão da sua escolha. Depois de todas as crianças participarem no jogo, foi feita uma verificação pelas crianças, em que disseram se o resíduo foi colocado corretamente, ou se devia estar noutro ecoponto.

Após o jogo, foi novamente reforçada a ideia do que se deveria colocar em cada ecoponto, de forma a consolidar as aprendizagens, explicando que, quando separamos o lixo e o colocamos nos diversos ecopontos, estamos a ajudar o nosso ambiente, porque os

materiais que forem separados por diversos ecopontos vão ser recolhidos por diversas fábricas e estas vão reciclá-los e produzir novos objetos para podermos utilizar novamente (por exemplo, um frasco de detergente de roupa pode vir a transformar-se em novas garrafas, novas embalagens, vasos, etc.), tudo isto sem prejudicar o meio envolvente.

Posteriormente, de forma a divulgar o que aprenderam sobre a reciclagem e a separação dos resíduos por diversos ecopontos, fui com o grupo de crianças a outra sala da instituição, onde as crianças partilharam as suas aprendizagens acerca do tema da reciclagem e incentivaram as outras crianças a fazer a separação dos resíduos em casa.

E, ainda, na parte da tarde, como as crianças gostaram tanto de realizar o jogo da separação do lixo, criei um novo jogo. Coloquei todos os resíduos em cima de um banco, que, em conjunto, denominámos “A Ilha do Lixo”. A pares, as crianças, ao som de um sino, corriam até à ilha, escolhiam um resíduo e iam rapidamente colocar dentro do ecoponto correspondente.

Com esta atividade, foi possível verificar a decisão das crianças numa atividade em que teriam de pensar rápido. Uma das crianças demonstrou indecisão na sua escolha, mas rapidamente tomou a escolha acertada. Sempre que cada par terminava, conversava com as crianças sobre o material que cada uma tinha escolhido e perguntava ao grupo se tinham acertado na escolha.

Estratégias

Mais uma vez, as estratégias escolhidas tiveram em conta as características e as necessidades do grupo de crianças, neste sentido, o principal conteúdo abordado foi a Área da Formação Pessoal e Social, tendo em conta os temas do projeto educativo. Para abordar as temáticas, recorri às histórias, utilizando diversos materiais que apoiavam o momento de contar a história, bem como a momentos de debates e discussão de ideias sobre cada temática abordada. Foram, ainda, realizadas atividades de exploração para cada um dos temas.

Avaliação

A avaliação foi concretizada através da observação direta; para isso, utilizei grelhas de observação (anexo VI). Recorri, também, ao registo fotográfico do grupo, bem como ao registo através de áudio. Registei, nas notas de campo, frases que considerei pertinentes para o estudo e para a avaliação por parte das crianças. Elaborei, ainda, fichas de verificação de leitura (anexo XII).

Utilizei o diálogo para compreender as principais aprendizagens da criança e, também, como ferramenta de reflexão. As crianças diziam o que mais tinham gostado em cada dia e como se tinham sentido durante as atividades.

Reflexão e autoavaliação sobre a prática

Durante a realização do estágio, foram várias as experiências e aprendizagens vivenciadas. Inicialmente, senti-me um pouco receosa, mas, simultaneamente, entusiasmada, pois foi a primeira vez que realizei um estágio sem par de estágio. Compreendi que seria o momento ideal para me colocar à prova e testar as minhas capacidades.

Começo por destacar algumas das principais aprendizagens que consolidei ao longo de todo o estágio, aprendizagens essas que inicialmente se traduziram nas minhas principais dificuldades. Em primeiro lugar, senti muita dificuldade em impor-me perante o grupo, impor-me não no sentido de ser autoritária para com as crianças, mas no sentido de respeitarem o adulto e as regras da sala. Algumas das crianças do grupo tendiam a faltar ao respeito, tanto ao adulto, como aos restantes colegas. Passo a dar alguns exemplos para que seja melhor compreendida: no momento do acolhimento, cantávamos sempre a música do bom dia para dar as boas vindas a todas as crianças. Uma das crianças imitava constantemente sons de galinha e de outros animais, de forma a destabilizar este momento; a criança era chamada várias vezes a atenção e ainda se ria perante o adulto, em forma de gozo. Inicialmente, não soube o que fazer nesta situação e a educadora sugeriu-me que ignorasse a criança, pois ela queria era atenção. Ao ignorar, verifiquei que outras das crianças começaram também a imitá-lo, porque achavam que era engraçado. Posto isto, passei a convidar a criança para sair do tapete e sentar-se a pensar ou a ir para outra sala. A criança parava de destabilizar, mas todos os dias voltava a fazer o mesmo, o que me levava a pensar que sentia necessidade de chamar a atenção do adulto e dos colegas. Neste âmbito, considero importante lembrar as palavras de Petitbò (2003, p. 131), que nos indica que “a graça que provoca nos outros incentiva as crianças a fazerem constantemente palhaçadas, embora no fundo a única coisa que pretendem é chamar a atenção dos adultos e das outras crianças com que se relacionam”. Outra das situações que verifiquei foi que, nos primeiros dias da minha intervenção, as crianças não me respeitavam e consideravam que eu estava apenas ali para realizar jogos e atividades com elas. Quando contava alguma história e, posteriormente, havia uma conversa, as crianças começavam a falar ao mesmo tempo, como se não estivesse nenhum adulto ali. Foi então que tive de me “soltar”, pois tinha algum receio de chamar a atenção das crianças de forma mais brusca. Comecei por falar mais alto, dizendo-lhes que tinham de me respeitar e aos colegas que queriam participar, e que se não quisessem estar ali, podiam ir embora.

Outra das dificuldades que inicialmente senti foi o comportamento violento de algumas crianças. Passo a destacar um caso em particular, um que existia entre criança-criança. A criança em questão destacava-se quando alguma das suas vontades não era observada, por exemplo, no momento de reunião no tapete, a criança deitou-se e foi-lhe dito que teria de estar sentada como todas as outras, a criança começou a gritar, levantou-se e saiu do tapete. Ignorámos a situação e continuámos a reunião com as restantes crianças, até que esta mesma criança começou a deitar para o chão alguns materiais da sala e, de seguida, começou

a bater na cabeça dos vários colegas. Neste momento, foi necessária a intervenção do adulto, na medida em que teve de agarrar a criança, para que parasse de bater nas restantes crianças, e permaneci a abraçá-la até que se acalmasse. O que eu compreendi que resultou com esta criança foi a negociação e muita conversa e partilha de sentimentos. Sempre que voltava a acontecer uma situação destas, chamava a criança para ao pé de mim para conversarmos, perguntando-lhe o que se passava, o que ela queria e por que razão estava assim. Deste modo, negociava com ela dizendo que só poderia estar ali se se portasse corretamente e que poderia realizar alguns dos seus desejos se se portasse bem. A partir deste momento, verifiquei que a criança passou a respeitar-me e a procurar-me sempre que acontecia alguma situação parecida. É necessário colocar o diálogo e a calma sempre em primeiro lugar perante situações mais delicadas. Assim, o educador deve ensinar à criança algumas estratégias, pois, como refere Montero (2003a) “[é] preciso ensinar às crianças aptidões para resolver conflitos: dialogar, negociar, pactuar [...]” (p. 59).

Outra aprendizagem adquirida foi a flexibilidade no planeamento das atividades. Inicialmente, verifiquei que algumas das atividades eram postas de parte para dar primazia às atividades que tinham de ser cumpridas pela educadora, de acordo com o projeto da instituição. Nesta sequência, senti-me um pouco desmotivada ao ver que realizava momentos de intervenção, mas com situações que não eram planeadas por mim. Nesse sentido, conversei com a educadora e, aqui, destaco o seu papel importante, na medida em que me fez sentir mais descansada, dizendo-me que iríamos funcionar como um par de estágio, distribuindo as nossas intervenções e que os primeiros dias serviriam de adaptação para conhecer as rotinas da sala.

1.3. Definição da questão de pesquisa

Durante a minha intervenção em contexto de Creche, deparei-me com o facto de não existir, na sala, uma prateleira ou um armário com livros, ou um cantinho de leitura, que estivesse à vista das crianças e onde pudessem mexer livremente nos livros. Reparei, também, que só existia um dia durante a semana em que eram contadas histórias às crianças, de acordo com o projeto da sala, contudo, isso não se verificava. Para além deste facto, havia apenas um momento em que as crianças podiam ter contacto com os livros, quando estavam sentadas na manta e lhes eram dados livros para brincar e, muitas vezes, as crianças, por serem pequenas e não estarem sensibilizadas para tal, rasgavam os livros e arrancavam as páginas. Neste estágio, não consegui verificar uma estimulação para a exploração do livro, ou até mesmo das imagens. Considero que as histórias para crianças têm inúmeras potencialidades, dado que, como refere Joana Cavalcanti (2005), as histórias são um instrumento de desenvolvimento para as crianças, porque lhes permitem conhecer-se a si mesmas, à realidade, bem como ao mundo que as rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações acerca do seu mundo; desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios.

Durante o primeiro estágio em Jardim de Infância, constatei que existia uma área da biblioteca na sala e que as crianças demonstravam muito interesse pela mesma, imitando, frequentemente, os adultos nos momentos de contação. Verifiquei que a educadora apresentava uma postura diferente da cooperante do estágio anterior em relação às histórias, explorando-as com o grupo, criando momentos de contação com muita expressividade, dinâmica e atividades posteriores ao momento de contação que envolviam as crianças em momentos de partilha. Estes factos incentivaram-me a abordar mais profundamente esta temática e a intervir perante o grupo, com a intenção de verificar o contributo das histórias nas suas aprendizagens.

Relativamente ao último estágio, também em contexto de Jardim de Infância, foi o grupo em que tive mais tempo e oportunidade de realizar a investigação, mas, sobretudo, em que consegui ter mais oportunidades para criar momentos de contação. Verifiquei que, com a utilização de diversos recursos e que, com histórias diferentes das que costumavam ouvir, as crianças tinham mais curiosidade e interesse em escutá-las. Constatei, ainda, que as crianças passaram a frequentar a área da biblioteca em maior número e com maior assiduidade.

Nesta sequência, foi nos contextos de Jardim de Infância que decorreu toda a minha investigação e em que recolhi todos os dados e informações pertinentes para o presente estudo.

Parte II - As histórias para crianças como recurso para o desenvolvimento de linguagem oral

2.1. Introdução

A presente investigação surgiu no decorrer da prática profissional, em que tive a oportunidade de, durante algumas semanas, realizar uma observação dos vários contextos e, desta forma, verificar que, num primeiro contexto (Creche), havia uma ausência de momentos de contação de histórias, o que me motivou a investigar e a comparar com os restantes estágios, e, ainda, compreender de que forma as histórias para crianças têm influência no desenvolvimento oral das crianças. Nos contextos de Jardim de Infância, apercebi-me de que as histórias eram um recurso bastante utilizado pelas educadoras, com o intuito de abordar temáticas ou, apenas, de entreter o grupo, e pude constatar que, nesses momentos, havia uma grande partilha das crianças, através da oralidade.

2.2. Objetivo do estudo

O principal objetivo da presente investigação foi o de verificar se as histórias para crianças são potenciadoras do desenvolvimento da linguagem oral em crianças do Pré-Escolar. Deste modo, surgiram alguns objetivos específicos associados à problemática, tendo em conta a visão das crianças e a visão das educadoras. Relativamente às crianças, os principais objetivos consistiram em:

- i) Identificar a área favorita da sala;
- ii) Compreender o tipo de história de que mais gostavam;
- iii) Aferir se a frequência na área da biblioteca seria maior se existissem mais livros de que a criança gostasse;
- iv) Verificar as competências orais adquiridas através do recurso aos livros.

Relativamente às educadoras, pretendi observar o seu comportamento face à utilização de livros de histórias, tendo como principais objetivos:

- a) Identificar os critérios utilizados pelas educadoras na seleção dos livros;
- b) Identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras durante a contação das histórias;
- c) Identificar a importância das histórias na aquisição da linguagem, na perspetiva das educadoras;
- d) Identificar com que finalidades as educadoras trabalhavam os livros de histórias.

2.3. Contexto do Estudo

Verifiquei que, em cada um dos contextos, a metodologia utilizada pela educadora para abordar as histórias era sempre distinta. Num primeiro contexto, reparei que não havia muita preocupação na contação das histórias; de facto, ao longo de todo o estágio, não existiu, em nenhum dia, qualquer momento de leitura de uma história para crianças, por parte da educadora cooperante. Foi neste contexto que surgiu o interesse pela investigação da

problemática, contudo, o presente estudo não inclui o contexto de creche, dado que, neste contexto, as crianças se encontram, sobretudo, na fase de aquisição da linguagem e não na de desenvolvimento, e, ainda, porque os objetivos do estudo não seriam passíveis de se concretizar com o grupo, o que explicarei posteriormente no tópico “participantes do estudo”. No segundo contexto de estágio, existia uma área da sala dedicada à biblioteca, onde as crianças dramatizavam a contação das histórias, imitando, por vezes, os adultos. A educadora contava as histórias com imensa expressividade, utilizando várias entoações para caracterizar as diversas personagens, recorrendo a gestos expressivos e representando vários sons da história. Contudo, não o fazia com muita regularidade, procurando recorrer ao diálogo com a turma, por exemplo, para a introdução de uma temática ou para o planeamento de alguma atividade, objetivando ter em conta a opinião do grupo. No terceiro e último contexto, existia um espaço da sala dedicado à biblioteca, e que era bastante frequentado pelas crianças. Todos os dias, a educadora contava uma história, existindo um momento denominado “Hora do conto”. Para cativar a atenção das crianças, a cooperante colocava várias histórias dentro de uma sacola, que denominava de “Saquinha das surpresas”. As crianças cantavam uma música alusiva à sacola e, de seguida, a educadora escolhia um livro. Contava as histórias com muita expressividade, incluindo momentos de diálogo com as crianças durante a contação. Por vezes, recorria a materiais para a contação das histórias. Após contar a história, existia sempre um debate com o grupo, de forma a verificar se as crianças tinham estado atentas e o que tinham compreendido e aprendido com aquela história. Uma dificuldade que detetei consistia no facto de, inicialmente, a área dedicada à biblioteca apresentar poucos livros, bem como o descuido das crianças pelos mesmos, acabando por danificar alguns dos livros. Durante a intervenção, o grupo de crianças foi sensibilizado para o cuidado a ter com os livros, explorando os benefícios que estes lhes traziam. Com o tempo, apropriaram-se destes comportamentos, estimando os livros.

Cada uma das cooperantes apresentava um comportamento diferente relativamente à utilização das histórias, pelo que me pareceu bastante pertinente elaborar uma investigação sobre a temática.

2.4. Fundamentação Teórica

2.4.1. Literatura para a Infância

O conceito de Literatura para a Infância tem vindo a ser bastante discutido entre os vários estudiosos e, por isso, existem opiniões distintas sobre se existe realmente uma Literatura para a Infância e se esta é tida em conta como menor. A este propósito, Marc Soriano sublinha que a Literatura para a Infância

[...] é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outros que caracterizam a idade adulta (Soriano, 1975, p. 185).

Nesta sequência, também Rocha (1984) acredita que a Literatura para a Infância é uma criação do adulto com a intenção de ser utilizada pela criança. Para Coelho (1984), a literatura para a infância é, antes de tudo, literatura, “ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (p. 10). Na mesma linha de pensamento, Parafita (2002) destaca que um texto de Literatura para a Infância, primeiramente, tem de se afirmar como Literatura, ou seja, uma obra de arte e, por isso, um objeto de relação interpretativa particular. Posteriormente, deve, então, ter um conjunto de propósitos fundamentais: aquisição e potenciação de esquemas mentais, aquisição e cultivo da linguagem e ainda, aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas.

Nesta lógica de ideias, podemos considerar Literatura para a Infância como “escrita para as crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos “adquirida” por estas” (Brito, 2003, p. 79). Também Ramos (2007) define a Literatura para a Infância como “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” (p. 67) e que, “apesar de ser destinada a um público consideravelmente jovem, pode, também, ser criada como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) àquela que é produzida para os adultos” (*idem, ibidem*).

Não será despendendo recordar que “[o] conceito ‘Literatura’ não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância” (Fontes, 2009, p. 2) e, amiúde, a Literatura para a Infância tem sido remetida para um estatuto de inferioridade, justamente porque “[u]ma das grandes questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é a da sua legitimação enquanto corpus textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade” (Azevedo, 2004, 1 [317]). Consequentemente, a Literatura para a Infância “tem sido concebida como um objeto de estudo frequentemente menor ou como um objeto cuja concretização em termos

de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos” (*idem, ibidem*).

Ainda nesta sequência, convém, ainda, incluir um excerto do verbete dedicado a esta temática, no *E-Dicionário de Termos Literários*:

a literatura infantil enferma de um estatuto de menoridade e de marginalização dos cânones, que encontra expressão na sua tripla conce[-]ção como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para crianças. Para a literatura infantil confluem os interesses adultos de dida[-]tizar e controlar a criança, pela transmissão cultural de certos textos e de certos valores, bem assim como os interesses económicos de uma indústria de comercialização de livros para crianças que floresce com a imprensa, a partir do século XVIII, e se revela, no século XX, muito rentável (Morgado, 2009, s.p.).

Independentemente de quaisquer controvérsias de natureza concetual, é inegável a amplitude das suas potencialidades no processo de formação da criança: “[a] literatura de potencial rece[-]ção infantil, porque não é inocente, mas sim fruto de um autor, de uma época, de uma sociedade, encerra uma responsabilidade formativa, ao nível literário e estético, mas igualmente ao nível social e ético” (Balça, 2008, p. 8).

Desde cedo que a criança tem contacto com a Literatura para a Infância, o que a leva a criar uma relação íntima com o livro. Abrindo-lhe “as portas para os mundos possíveis da textualidade e para as múltiplas viagens que ela será chamada a percorrer, criando-lhe as raízes para uma adesão frutificante à leitura da literatura [...]” (Balça, 2008, p. 3), o que a leva a questionar-se, a interrogar-se de situações do seu quotidiano e por isso, a Literatura para a Infância constitui “um objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos” (Azevedo, 2014, p. 3).

A sociedade encontra-se em constante desenvolvimento, assim como a história da literatura também se encontra neste processo de evolução e desenrola-se tendo em conta fatores como a sociedade, a sua história e a sua cultura. Albuquerque *et al* (2013), sublinham que “[a] emergência de uma literatura infantojuvenil é [...] recente”, visto que “[...] a história dessa literatura coincidiu precisamente com a evolução do sentimento de infância, bem como com a evolução social, cultural e histórica da percepção que temos dos adultos e das crianças” (p.15). Nesta mesma sequência, é possível considerar que a literatura surge como necessidade, em conformidade com o contexto histórico e cultural e tendo em conta a criança: “[...] a literatura infantojuvenil apresenta-se, por conseguinte, como um sintoma de uma necessidade sócio-histórica” (*idem, ibidem*).

Como foi referido anteriormente, e em jeito de conclusão da temática, refere-se que, sem dúvida, a Literatura para a Infância tem gerado muita controvérsia entre os vários autores e estudiosos da área. Devido a todas as suas características e potencialidades que podem transmitir às crianças, os livros para crianças são, atualmente, considerados como parte do espólio da literatura. Assim, Colomer (2011), conclui que

[u]ma vez conquistada certa autonomia com respeito à pedagogia, os livros infantis se consideraram com méritos suficientes para atrair o olhar da crítica literária. Empreenderam, pois, uma luta tenaz para se entender com a palavra “literatura” e não serem considerados simplesmente ficção narrativa, versificação ou dramatização. (p.4)

2.4.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem

O ser humano exprime-se através da linguagem, usando-a para comunicar, expressar os seus sentimentos e emoções e, sobretudo, para partilhar os seus pensamentos. Assim, nascemos com estruturas biológicas que nos permitem adquirir a linguagem, quando submetidos a ambientes linguísticos. A aquisição da linguagem dá-se na fase pré-operatória, em que a criança se apropria da língua e das suas regras, consoante a comunidade e o meio em que se insere. O estímulo às capacidades linguísticas reveste-se de particular relevância no âmbito do desenvolvimento adequado da criança:

[o] desenvolvimento adequado da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmónica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou [...] à aprendizagem formal. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem assumem um papel importante na construção da mesma e na compreensão da sua organização interna (Mousinho *et al.*, 2008, p. 297).

O desenvolvimento da linguagem remete-nos para as alterações qualitativas e quantitativas que ocorrem no processo de conhecimento linguístico por parte do falante. Este desenvolvimento processa-se de forma holística, abrangendo os diferentes constituintes da linguagem – função, forma e significado, o que significa que serão adquiridas em simultâneo (Sim-Sim *et al.*, 2008). No entanto, ressalva-se que “[a]dquirir e desenvolver a linguagem envolve muito mais do que apenas aprender palavras novas, englobando, também, capacidade de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 11).

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem existem momentos-chave, em que a criança poderá tirar mais vantagem das experiências que o meio envolvente lhe proporciona. É um processo caracterizado por grandes etapas, tratando-se, naturalmente, de uma aquisição complexa. Nesta sequência, este processo compreende vários domínios:

- O *desenvolvimento fonológico* é a capacidade para discriminar/distinguir e articular todos os sons da língua, realizando as respetivas combinações. Ocorre entre o choro – a primeira manifestação sonora do bebé – e a articulação de todos os sons da língua. Este domínio é caracterizado por dois momentos: o primeiro, designado pré-linguístico, é constituído por várias etapas. Primeiramente, a criança expressa-se através do choro; de seguida o palreio, juntamente com o sorriso e algumas gargalhadas e, por último, a lalação, em que a criança produz uma repetição de sílabas. No segundo período, designado período linguístico, a criança começa a produzir uma ou duas sílabas. Nos anos seguintes, a criança produz cada vez mais sons, articulando os padrões fónicos da sua língua materna.

- O *desenvolvimento lexical* acontece quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra, associando-a a pessoas, objetos ou ações. Domínio que se atinge cedo, mas que se prolonga durante toda a vida. Assim surge o léxico ativo e léxico passivo. O primeiro consiste no que é produzido pelo falante (palavras que é capaz de dizer) e o segundo corresponde ao que é compreendido pelo sujeito (palavras ouvidas em interações com o adulto).
- O *desenvolvimento semântico* diz respeito ao significado das palavras, bem como às suas combinações. Cada palavra tem um ou mais significados. Quando as várias palavras são organizadas numa frase, esta terá um sentido, que poderá ser alterado consoante a disposição da palavra.
- O *desenvolvimento sintático* refere-se à forma como as palavras se encontram organizadas, com a intenção de exprimir algo. Primeiramente, a criança produz palavras isoladas, que, para si, representam frases. Seguidamente, a criança começa a aperceber-se de que, para formar uma frase, as palavras têm de estar organizadas e obedecer a regras que regulamentam a construção frásica. Estas regras, morfológicas, são essenciais para a concordância entre todas as palavras de uma frase.
- O *desenvolvimento pragmático* diz respeito à apropriação das regras conversacionais. Acontece quando a criança ainda é bebé e se envolve em trocas comunicativas sonoras. Todavia, ressalva-se que essas trocas comunicativas estão sempre dependentes do conhecimento das regras de uso da língua, isto é, das regras da pragmática.

Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, pp. 14-23 (adaptado)

Porém, nem todas as crianças realizam este processo da mesma forma, podendo apresentar dificuldades ao longo deste percurso, revelando, assim, perturbações da linguagem. Essas perturbações são distintas e revelam, assim, características específicas:

- *Atraso simples na linguagem*, que se apresenta através de um desacerto no desenvolvimento da linguagem. As suas principais características são: combinação de sílabas de fonemas diferentes; vocabulário reduzido por falta de experiência; trocas na fala; frases simples, mas sem alteração na ordem das palavras.
- *Desvio fonológico*, que se caracteriza pela dificuldade de formação do arquivo de sons pelo cérebro (sistema fonológico), trocas inesperadas na fala, sendo as mais frequentes: S por CH (chapo em vez de sapo), R por L (balala em vez de barata), V por F (faso por vaso), Z por S (sebra por zebra).
- *Distúrbio específico da linguagem (DEL)*, quando a criança apresenta dificuldade em adquirir e desenvolver capacidades de linguagem, apresentando uma discrepância visível entre o desenvolvimento global e o desenvolvimento da linguagem; contudo, a linguagem não verbal não tende a ser afetada. Os principais sintomas são: reduzida memória na sequência de sons; dificuldade no planeamento motor da produção dos fonemas; frases desestruturadas e/ou construídas pela ordem inversa; vocabulário reduzido; trocas na fala; possível dificuldade na compreensão.
- *Transtornos da fluência*:
 - i) gagueira do desenvolvimento, caracterizada por repetições de sílabas ou sons, prolongamentos, bloqueios, interjeições de sons e uso de expressões como “éh”, “äh”,

marcadores discursivos, por exemplo, “tipo assim”, “aí”; possíveis sintomas, como gaguejar de forma involuntária;

ii) taquifemia, em que a velocidade da fala é bastante rápida, o que dificulta a sua compreensão; hesitações e disfluências; momentos de melhoria e de regressão no discurso;

iii) taquilalia – discurso rápido e alto, que inviabiliza ou compromete a compreensão da mensagem.

- *Alterações semântico-pragmáticas*, características de DEL, ou do espectro do autismo. Consiste na dificuldade no âmbito da competência comunicativa. Alguns exemplos são a utilização do adulto como “instrumento” para conseguir o que pretende; pouca intenção em iniciar ou em manter um diálogo; ausência de reciprocidade na troca de ideias; dificuldade na compreensão de metáforas e/ou piadas (linguagem figurada); dificuldade em compreender o ponto de vista do outro; super foco em objetos ou em assuntos em particular (Mousinho *et al*, 2008, pp. 302-304, adaptado).

Nesta mesma linha, também as OCEPE (2016, p. 6) nos confirmam que “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”.

2.4.3. Fases do desenvolvimento da linguagem

O primeiro ano de vida

Nos primeiros anos de vida, a criança emite sons característicos, como o choro e o balbuciar. O choro é o mais comum, é o som que a criança utiliza para se expressar, tendo, por isso, várias causas. O espirrar e o tossir são, também, formas de a criança emitir sons. Gradualmente, começa a perceber que consegue emitir sons, produzindo-os de forma mais regular e intencional. Por volta dos seis meses, a criança começa a produzir os primeiros palreios, iniciando o seu processo de comunicação através de sons vocalizados. É aqui que se inicia o período da lalação, que consiste na produção e na repetição de sons: “[a] criança gosta de repetir as palavras que ouve, imitar as sílabas e sons, mesmo quando não têm grande significado para ela” (Piaget, 1977, p. 32). No decorrer do primeiro ano de vida, a criança vai experimentando os sons que consegue produzir, através da passagem do ar pelos seus órgãos, treinando o aparelho fonador para o próximo passo, que será a produção oral (Gesell, 1979).

As primeiras palavras

As primeiras palavras começam a ser produzidas a partir de um ano de idade, em que a criança produz palavras relacionadas com as pessoas com quem contacta diariamente, bem como com os objetos mais utilizados. Nesta fase, a criança entende que cada palavra que produz tem o significado de uma frase; este período é designado de “holofráscico” (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 19). Após experimentar várias palavras, a criança começa a perceber que é

possível produzir mais do que uma palavra de cada vez, sendo que o meio tem influência no vocabulário da criança, na medida em que a criança vai tentando reproduzir tudo o que a rodeia. Após este período, a criança vai adquirindo cada vez mais vocabulário, sendo capaz de produzir cada vez mais palavras à medida que vai crescendo holisticamente. A linguagem é uma capacidade natural que se desenvolve ao mesmo tempo que a criança (Freitas *et al*, 2007). Assim, e como referido anteriormente, o desenvolvimento da linguagem implica várias fases, nomeadamente o contacto direto com a língua materna (ou seja, os sons, porque aqui a criança ainda não associa um significado à palavra), “[q]uando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva [...]” (Freitas *et al*, 2007, p.21); posteriormente, ocorre a produção das primeiras palavras e, seguidamente, a construção de frases é cada vez mais complexa.

As primeiras frases

Após produzir as primeiras palavras, a criança começa a ser capaz de agrupar três ou mais palavras. De seguida, e automaticamente, apropria-se das regras da estrutura frásica da língua, assimilando as principais regras gramaticais. (Sim-Sim *et al*, 2008). A partir dos três anos, a criança já é capaz de produzir frases cada vez maiores e mais complexas, começando a utilizar artigos e, posteriormente preposições. É nesta fase que a criança “[g]osta mesmo de relacionar com palavras novas, mostrando-se aparentemente intrigada com a sua novidade fonética” (Gesell, 1979, p. 182). A complexidade das frases vai aumentando conforme a idade da criança e de acordo com o estímulo que recebe por parte do meio envolvente.

2.4.4. Teorias sobre a aquisição da linguagem

Neste enquadramento, considera-se pertinente apresentar algumas teorias dos primeiros estudiosos a abordar esta temática, apresentando-se, para isso, uma breve caracterização das ideias de Jean Piaget, de Noam Chomsky e de Burrhus Skinner, sublinhando-se que “cada um destes três psicólogos vai buscar a sua base à biologia. Cada um dos autores recorre a uma teoria de evolução biológica e utiliza-a na sua explicação do desenvolvimento da criança” (Parot, 1978, p. 124).

Jean Piaget

Para Piaget, é a evolução cognitiva que demarca a evolução da linguagem. O desenvolvimento cognitivo tem quatro fatores que o influenciam: a experiência do mundo, a maturação, o meio social e o equilíbrio (caracterizado por responder a processos de regulamentação e de compensação). A relação da criança com o meio resulta numa assimilação sensorial, ou seja, através da lógica sensório-motor, a criança compreende os objetos com que contacta. Neste sentido, a linguagem beneficia do que foi adquirido através

da lógica sensório-motor. Assim, o nível do desenvolvimento linguístico depende do grau de desenvolvimento das estruturas cognitivas. A este propósito, Piaget (1987, p. 244) informa-nos que:

[p]odemos distinguir estádios, notavelmente diferentes devido às suas aquisições sucessivas, mas bastou-me caracterizar [...] a lógica sensório-motora e depois o aparecimento desta função simbólica. É neste momento que aparece a linguagem, e ela pode beneficiar então de tudo o que foi adquirido pela lógica sensorio-motora e pela função simbólica [...].

O mesmo autor suíço menciona, ainda,

[...] que há uma razão para este sincronismo e um parentesco entre a inteligência sensorio-motora e a formação da linguagem; a formação da função simbólica, que é um derivado necessário da inteligência sensorio-motora, permite a aquisição da linguagem, e é por isso, quanto a mim, que não vejo necessidade de conferir o inatismo às estruturas (sujeito, predicado, relações, etc.) [...] (Piaget, 1987, p. 244).

Piaget (1999) defende que o desenvolvimento cognitivo é realizado em quatro estádios, a saber: i) o Sensório-Motor (em que se possibilita a aquisição da linguagem e em que ocorrem os comportamentos primitivos da criança); ii) o Pré-Operatório (caracterizado pelo pensamento simbólico e pelo desenvolvimento da linguagem, sendo neste estágio que surge o egocentrismo cognitivo); iii) o estágio das Operações Concretas, em que a criança começa a utilizar a lógica para resolver os seus dilemas e começa a ter uma maior perceção das regras sociais e comunicacionais); iv) e o estágio Operatório Formal, em que se dá um aperfeiçoamento da lógica, em que a criança já é capaz de solucionar problemas lógicos e abstratos (Piaget, 1999).

Burrhus Frederic Skinner

Skinner considera que, ao nível da aquisição da linguagem, é preciso ter em conta dois fatores. Em primeiro lugar, a história dos reforços que o sujeito vivenciou, ou seja, todas as experiências do meio envolvente, bem como os estímulos sociais a que a criança tem acesso e que a influenciam a repetir esse comportamento. Em segundo lugar, a situação na qual o comportamento (reação ao estímulo) é realizado. Para isso, é necessário ter em conta as práticas da comunidade verbal em que a criança se insere. Relativamente ao mecanismo da aquisição da linguagem, Skinner considera que é o condicionamento operante que tem um papel fundamental: na presença de um certo estímulo, a criança tende a repetir esse comportamento, acabando por o interiorizar e o adquirir. A sua relação com o meio condiciona a sua aquisição da linguagem, pois é a exposição a discursos na sua língua materna que a condiciona. Nesta sequência, o psicólogo norte-americano (1978, p. 182) sublinha que, por vezes, existem condicionantes que afetam o estímulo:

[...] o controle de estímulo nunca é perfeito. É provável que o comportamento verbal nunca seja completamente independente da condição de um falante em particular. Podem

ocorrer mudanças nas privações subjacentes a um reforço generalizado. O estado de alerta do falante pode variar entre uma grande excitabilidade e o sono. Ele pode ser afetado por variáveis emocionais que, em outra situação, mostram-se bastante irrelevantes para seu comportamento verbal. Além dessas condições momentâneas, o controle de estímulos pode ser distorcido por certas consequências especiais. proporcionadas por um ouvinte em particular ou por ouvintes em geral sob determinadas circunstâncias.

Noam Chomsky

O “Pai da Linguística Moderna”, Noam Chomsky, acredita que o facto de a criança aprender a falar é um fenómeno biológico, referindo, ainda, que a criança já nasce com uma capacidade inata para adquirir a linguagem, sem que seja necessário nenhum ensino formal para que aprenda a língua materna, sendo mesmo esse fator apontado como a razão pela qual as crianças aprendem a língua materna tão cedo. Todas as potencialidades gramaticais estão presentes no cérebro humano, mas, se a criança ainda não as utilizou, é necessário esperar que os filtros psicológicos, operações mnemónicas e fonatórias atuem e vão sendo desenvolvidas estando em contacto com os adultos. “A pressuposição geral da linguística cartesiana é que os princípios da linguagem e da lógica natural são conhecidos inconscientemente, sendo em grande parte condição prévia da aquisição da linguagem, mais do que uma questão de «instituição» ou «treinamento»” (Chomsky, 1971, p. 79).

Adicionalmente, este autor norte-americano afirma, ainda, que o desenvolvimento da linguagem não depende do desenvolvimento cognitivo, mas do desenvolvimento linguístico. E que, contrariamente à opinião de Skinner, a língua não é influenciada por estímulos:

“[...] a linguagem humana, sendo livre do controle por estímulos identificáveis externos ou estados fisiológicos internos, pode servir como instrumento geral de pensamento e autoexpressão, em vez de ser meramente dispositivo para a comunicação de uma informação, uma exigência ou uma ordem” (Chomsky, 1976, p. 22).

Para concluir esta temática, afigura-se igualmente, relevante reconhecer o contributo de Inês Sim-Sim (2017) neste âmbito. De facto, a beleza das suas palavras reitera, justamente, a importância de conhecer e dominar a língua:

[a] linguagem é uma das grandes maravilhas do mundo natural. Possuir e conhecer uma língua é a quinta essência da nossa condição de humanos. Ao contrário dos outros animais, em poucos anos de vida, tornamo-nos falantes exímios da nossa língua materna. O processo é rápido, eficaz e universal e não carece de lições formais. Para que tal aconteça, apenas é necessário que a criança seja exposta a sons da fala e a situações de interação em que esses sons ocorram na convivência quotidiana com falantes. Dito de uma outra forma, que ouça falar e que fale com ela (p. 3).

2.4.5. O papel do educador no desenvolvimento oral da criança

Neste enquadramento, por tudo o que já foi exposto, é importante que o educador pugne pelo desenvolvimento das competências linguísticas do seu grupo e, para isso, deve assumir o papel de contador de histórias; de facto, na opinião de Glória Bastos (1999), os livros devem começar a fazer parte do dia a dia das crianças desde cedo, pois é através de momentos de contação de histórias que as crianças aprendem a comunicar, levando esta aprendizagem para as suas vidas futuras. Assim sendo, para concretizar este objetivo, devem criar-se estratégias que prendam a atenção da criança durante os momentos de contação, por exemplo: recorrer a materiais pedagógicos para acompanhar a história; vocalizar diferentes tons de voz; explicar o significado das palavras que não conhecem; conversar/permitir a intervenção das crianças durante o momento de leitura da história; dramatizar histórias; entre outras estratégias.

Assim, é importante que o educador se mostre empenhado em promover a educação linguística das crianças, dando-lhes oportunidades de desenvolver a sua linguagem e as suas capacidades expressivas, proporcionando-lhes enriquecimento pessoal e estético através dos livros e criando, através desses recursos, situações lúdicas que desenvolvam o lado cognitivo e sócio-afetivo da criança e que promovam uma educação para os valores e para a cidadania. Desta forma, Gomes (s.d.), apresenta várias estratégias (algumas das quais enuncio e adapto a seguir), que o educador deve ter em conta para potenciar a educação literária no Pré-Escolar:

- trabalhar regularmente as suas competências de contador e de leitor em voz alta, atento à utilização da linguagem (voz, pronúncia, dicção, correção sintática, propriedade lexical, ...) e selecionando, por vezes, os textos em função de determinados valores que pretende trabalhar (atenção ao Outro, solidariedade, perseverança, tolerância, aceitação ativa da diversidade étnica e cultural, proteção do ambiente, etc.) (p. 3);
- ajudar a criança a manipular corretamente o livro, preservá-lo, a cuidar dele enquanto objeto (mas recusando a ideia de que os livros são para estar bem guardados, inacessíveis, se não, as crianças estragam-nos) (p. 4);
- programar/planificar, ocasionalmente, atividades lúdicas e educativas a partir dos livros ou de textos da literatura oral tradicional (expressão verbal oral, registos, construção de livros, expressão plástica, expressão dramática, ...) (p. 4);
- encontrar os momentos adequados à introdução regular de pequenas poesias, lengalengas, trava-línguas e outras rimas, incentivando as crianças a apropriarem-se delas, a dizê-las, a cantá-las ou, ainda, a prolongá-las/recriá-las (p. 3).

Nesta sequência, e para aperfeiçoar as competências supramencionadas, é essencial

[p]roporcionar, com frequência, momentos de leitura de histórias. Estes devem ser ricos em interações, proporcionando às crianças a oportunidades de identificarem o seu autor, o ilustrador e de, a partir do título da história, anteciparem o conteúdo. Podem também ser utilizadas diferentes estratégias que facilitem o acesso à compreensão da história, como, por exemplo, o relembrar do seu conteúdo, a organização das principais ideias e acontecimentos e o estabelecimento de ligações com outras histórias ou com as vivências das crianças (Mata, 2018, p. 9).

Em suma, o educador deve criar uma rotina onde exista um momento de contação/ leitura de uma história, para que, assim, progressivamente, as crianças adquiram cada vez mais competências da linguagem oral, sabendo adequá-las a situações e a contextos do dia a dia.

2.4.6. As histórias como recurso para o desenvolvimento da criança

É importante refletir sobre a importância das histórias para crianças no seu desenvolvimento. No Jardim de Infância, os livros de histórias para crianças são um recurso muito utilizado pelo educador. De facto, o livro para crianças “é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia” (Gomes, 2007, p. 5).

A leitura das histórias tem inúmeros benefícios para as crianças, como refere Sylviane Rigolet: “a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida” (2009, p.138). Ainda sobre a mesma temática, Maria de Lourdes Mata defende que:

“A leitura de histórias é uma a[-]tividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na sele[-]ção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às a[-]tividades a ela ligadas” (2008, p. 72).

Também António Almeida (2002) identifica potencialidades diversas relacionadas com a contação e a leitura de histórias para as crianças: estimular a criatividade, desenvolver a memória, atenção e compreensão, apurar a inteligência, alargar o léxico, o conhecimento da natureza e da vida em sociedade e desenvolver a socialização da criança. Ao contar as histórias, o educador deve ter em atenção algumas estratégias (além das mencionadas anteriormente, na página 50), como, por exemplo, ler o título, para que as crianças possam tentar deduzir do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar semelhanças entre elas (OCEPE, 2016). Estas estratégias permitem que as crianças

estejam atentas e interessadas nas histórias para que, desta forma, possam participar ao longo da discussão.

De um modo geral, estas práticas de leitura (e contação) permitem às crianças a interação de perguntas e de respostas; a participação ativa para escutar; a familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção; a familiarização com a estrutura e função da linguagem escrita (Teberosky & Colomer, 2003). Também é importante referir a vertente lúdica (leia-se prazerosa) deste género de atividades relacionadas com as histórias:

[a] leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma a[-]tividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de ‘pequenos leitores envolvidos’ que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (Mata, 2008, p. 80).

As histórias para crianças são, assim, um importante recurso pedagógico, que permite às crianças explorar um mundo de descobertas e aprendizagens. Efetivamente, “[u]ma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si e à realidade. O ato de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural no ser humano [...]” (Machado, 1994, p. 12).

Considera-se, também, pertinente apresentar as ideias de Debus (2003), que indica que as histórias permitem às crianças “o encontro com uma produção que lida simbolicamente com o real, diferente dos relatos pessoais” (p. 230), referindo, ainda, que “[a] inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada por textos que apresentem outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próximas do seu quotidiano [...]” (*idem, ibidem*) e, desta forma, “[...] promover o encontro delas (crianças) com a leitura significa ampliar o seu reportório ling[u]ístico e cultural, possibilitando-lhes uma outra compreensão da realidade” (*idem, ibidem*).

Para mais, importa referir que “as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento [...] e isso colabora para a construção da ética e da cidadania em nossas crianças” (Silva, 2002, s.p.) Não será despiciendo recordar, também, que a DGE, nas suas linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, sublinha o papel fundamental da temática da Educação Intercultural, “que pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais”, acrescentando que “se [pretende] desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (DGE, 2013, p. 5).

2.3.7. As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral

Ao chegar ao Jardim de Infância, a criança já é capaz de comunicar com coerência, exprimindo as suas ideias e sentimentos. Nesta fase, o educador terá de fazer com que a criança comunique usando a língua materna de forma cada vez mais fluída, como referido nas OCEPE (2016, p. 62):

[é] no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

Nesta linha de ideias e ainda de acordo com o mesmo documento, é essencial promover o interesse pelo livro, que, mais tarde, redundará no interesse pela leitura e, por extensão, pelo conhecimento:

[é] através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (OCEPE, 2016, p. 66).

Para Azevedo *et al* (2003), o hábito de contar histórias “[...] constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de potenciar a aprendizagem da língua, [nomeadamente no âmbito do desenvolvimento dos seguintes aspetos:] o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua, não esquecendo a fertilização de hábitos de contacto com a literatura” (p. 15).

Nesta sequência, constata-se que, ao ouvir histórias com regularidade, a criança adquire novas competências, visto que

aprende a pronunciar melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral. Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores, além de favorecer familiaridade com o mundo da escrita. E mais: a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Embora a criança ainda não saiba ler, ouvir um texto já é uma forma de leitura (Chaer & Guimarães, 2012, p. 78).

Através da repetição da leitura de uma história, por parte do educador, a criança começa a apropriar-se do vocabulário da mesma, muitas vezes fazendo o exercício de imitação do adulto, ao fingir que está a ler, ou mesmo através do reconto. Efetivamente, as crianças “ouvem e reproduzem histórias. Reproduzindo-as, enriquecem sua linguagem, suas experiências, desenvolve a imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de

seu pensamento recebe novo impulso” (Chaer e& Guimarães, 2012, p. 71), permitindo-lhes, cada vez mais, adquirir novas palavras. Por conseguinte, a criança, ao expressar-se oralmente,

amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias (Chaer & Guimarães, 2012, p. 73).

2.5. Aspetos Metodológicos

A metodologia utilizada para o presente estudo foi a investigação-ação, dado que os dados foram recolhidos durante a minha prática pedagógica. Para Lomax (1990, p.11), esta investigação surge como uma “intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria [da mesma]” (tradução nossa). As principais características desta investigação podem enunciar-se da seguinte forma: i) participativa e colaborativa, implicando todos os intervenientes no processo; ii) prática e interventiva, não se limitando ao campo teórico e intervindo na realidade. A ação comporta, essencialmente, o intuito de mudar e solucionar problemas reais; iii) cíclica, na medida em que as descobertas iniciais geram possibilidade de mudança e que serão implementadas e avaliadas no ciclo seguinte; iv) crítica, pois os participantes procuram melhorar as práticas do seu trabalho, atuando como agentes de mudança no decorrer do processo; v) auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de produção de novos conhecimentos (Coutinho, *et al*, 2009).

O estudo assume uma natureza qualitativa, em que os dados foram recolhidos no ambiente natural, sendo que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, a recolha dos dados é feita através de palavras ou imagens, neste caso em particular, incidindo em dois eixos, os questionários aos profissionais educativos e as atividades criadas, de modo a aferir se as histórias, de facto, promovem o desenvolvimento da linguagem; assim, foram elaboradas grelhas de verificação, realizadas gravações do que foi dito pelas crianças e, ainda das suas produções. Os investigadores qualitativos interessam-se, sobretudo, pelo processo, ao invés dos resultados, ou do produto final. A análise dos dados é realizada de forma indutiva, isto é, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados. O investigador interessa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5.1. Opções metodológicas

No decorrer dos vários estágios, e para melhor me inteirar de todos os acontecimentos e das características de grupo e de cada contexto, recorri à observação participante, na medida em que observava e me envolvia no contexto, ao diário de bordo, aos documentos educativos da sala e da escola, às conversas com as crianças e com as educadoras cooperantes e auxiliares e às entrevistas às educadoras cooperantes. Ao longo das intervenções, fui registando notas de campo, realizando tabelas de observação e registos áudio e fotográficos, de modo a verificar se as estratégias para cada atividade resultavam com cada um dos grupos e, de seguida, procedia a um trabalho de reflexão sobre as estratégias a utilizar.

2.5.2. Participantes

Para a concretização deste estudo, foram incluídas vinte e cinco crianças do primeiro contexto de jardim de infância e vinte e cinco crianças do segundo contexto de jardim de infância, perfazendo um total cinquenta crianças. Foram, também, incluídas no estudo as educadoras cooperantes responsáveis por cada grupo de crianças. O estudo inclui, ainda, duas educadoras das escolas onde realizei os estágios, e que prontamente se demonstraram disponíveis em colaborar. Sendo assim, contei com o contributo de quatro educadoras de infância.

Optei por não incluir no estudo o contexto em creche, por diversos motivos, em primeiro lugar, por ser uma fase de estudo inicial, em que ainda não teria a certeza do tema de investigação, e, em segundo lugar, porque os critérios de investigação foram definidos em JI e para crianças do JI. Os critérios escolhidos para verificar as potencialidades das histórias não se adequavam aos três contextos em simultâneo, porque, em creche, as crianças encontravam-se noutra fase do desenvolvimento da linguagem, sendo que, muitas delas, ainda não se expressavam, o que se iria traduzir numa dificuldade do estudo, e em verificar, efetivamente, as suas vantagens.

2.4.3. Recolha de dados

A recolha dos dados foi realizada durante o trabalho de campo, sendo que, todos os dias após a contação de uma história, ou de uma atividade que tivesse como ponto de partida uma história, era realizada uma partilha de ideias sobre a história, em que era possível verificar algumas das aprendizagens do grupo. Neste sentido, participei e intervim no decorrer destes momentos, de forma a incentivar a participação das crianças, mas não comprometendo as suas respostas. Durante estas intervenções foram realizados o registo fotográfico e o registo em áudio. Foram utilizadas variadas estratégias para a recolha dos dados, uma delas consistiu na observação participante, realizada “em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 1999, p. 31).

Implementei questionários às educadoras (anexo X), tendo em conta os objetivos que pretendia analisar e que expus anteriormente. O questionário pode ser definido “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 etc”. (Gil, 1999, p. 128).

Outra estratégia utilizada consistiu na recolha de notas de campo, em que realizei o registo das minhas observações, bem como do que era dito pelas crianças. No primeiro contexto de JI, realizei um registo escrito do que era dito pelas crianças, pois tinha um par de estágio que me podia auxiliar. No último contexto, como o realizei sozinha, optei por gravar toda a intervenção, para mais tarde analisar o que tinha sido dito pelas crianças. Assim, seguindo os trâmites da investigação qualitativa (Tuckman, 2000), pretendi examinar o ambiente para melhor me orientar, registando os produtos dessa observação nas notas de campo.

Procedeu-se a entrevistas informais às crianças, com a intenção de compreender as suas preferências. Para isso, foi realizado um guião orientador da entrevista informal, o qual deve ser “o menos estruturado possível [que] só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (Júnior e Júnior, 2011, p. 240). Assim, o guião incluía as seguintes perguntas: i). Qual é a tua área favorita na sala? ii). Qual é o tipo de histórias de que mais gostas na área da biblioteca? iii). Se existissem mais livros na área da biblioteca de tu gostas, frequentavas mais esta área? iv) O que é que costumavas aprender com os livros?

2.6. Apresentação e análise dos dados

2.6.1. 1.^a Fase do Estudo - Preferência das crianças

Numa primeira fase do estudo, foram tidas em conta as opiniões e as preferências das duas turmas de Jardim de Infância, no que diz respeito à área da sala e ao tipo de história de que mais gostavam. Atribuí o nome de Grupo A ao primeiro contexto de JI e o nome de Grupo B ao segundo contexto em JI.

A primeira turma era composta por vinte e cinco crianças, com idades entre os três e os sete anos. Treze crianças eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. A segunda turma era constituída por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Catorze eram do sexo feminino e onze do masculino. Foram criadas três perguntas, de forma a guiar a investigação:

- Qual é a tua área favorita da sala?
- Qual é o tipo de histórias de que mais gostas na área da biblioteca?
- Se houvesse mais livros de que gostas, frequentavas mais essa área?

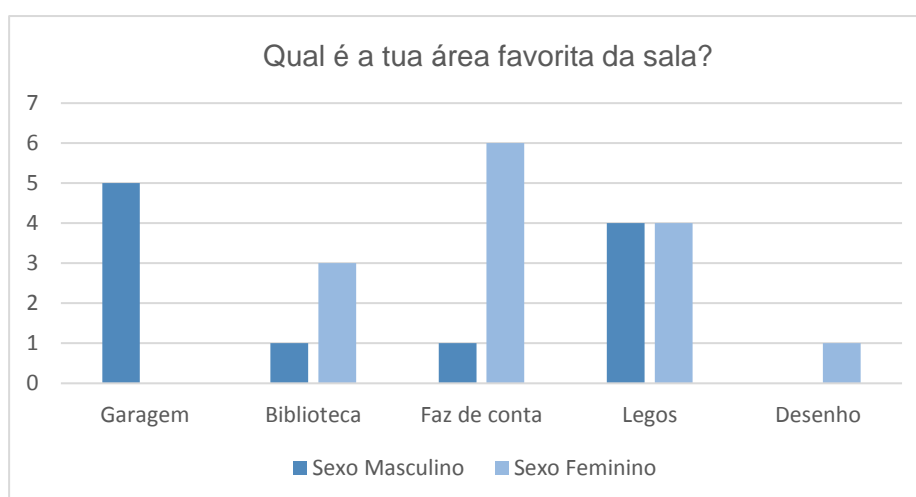


Gráfico 1 — "Qual é a tua área favorita da sala?"

Relativamente ao grupo A, a sala dispunha de mais áreas, contudo, no gráfico apenas estão representadas aquelas que foram mencionadas como preferidas das crianças. Contudo, isto não quer dizer que as crianças não frequentassem as restantes áreas, ou que não tivessem preferência por mais do que uma área. Através da observação direta, verifiquei que muitas crianças frequentavam a área da biblioteca, no entanto, não a indicaram como sendo a sua preferida.

Analisando o gráfico 1, é possível verificar que as preferências das crianças recaem sobre a área do faz de conta (7 votos), da garagem (5 votos) e dos legos (8 votos). O sexo masculino revelou preferência pelas zonas da garagem e dos legos, enquanto o sexo feminino demonstrou maior interesse pelas zonas do faz de conta e, também, dos legos. Nesta

sequência, importa fazer um aparte e mencionar que o faz de conta e a brincadeira devem representar, para as crianças,

“[...] um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos [...] desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (OCEPE, 2016, p. 52).

A área que registou menor preferência foi a zona do desenho (1 voto), talvez porque, ao longo da semana havia vários momentos em que podiam desenhar na realização de vários trabalhos, que, quando tinham a opção de escolha, acabavam por escolher outra atividade que não realizavam com tanta frequência. Sousa (2013) indica que o desenho é, também, uma forma de brincar para a criança e que ela não se preocupa com a perfeição técnica da sua brincadeira, tanto mais que “[o] seu brincar [...] expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (p.198). Todavia, isto não significa que não fosse uma área de que as crianças não gostavam.

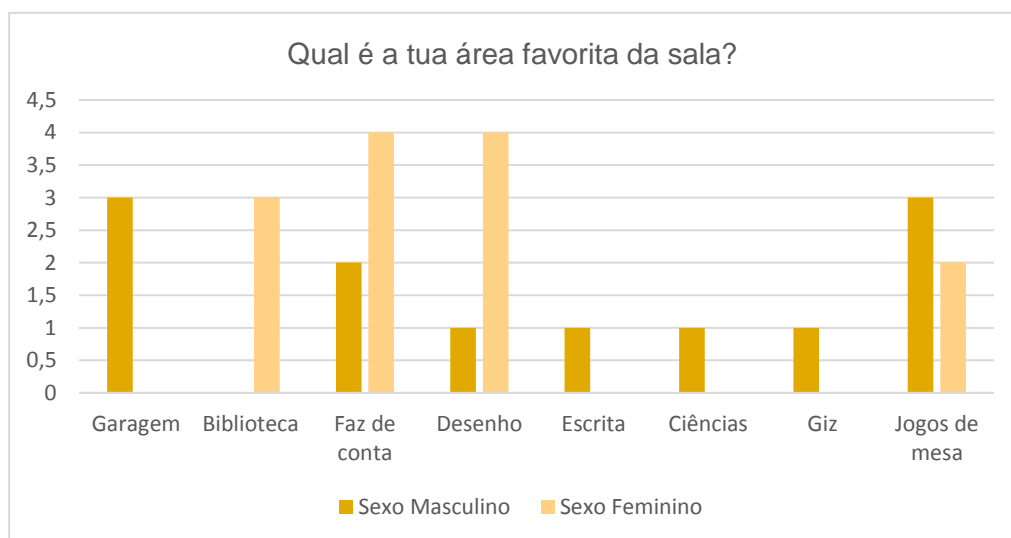


Gráfico 2 — “Qual é a tua área favorita da sala?”

Ao observar o gráfico 2, é possível verificar que, comparativamente com o gráfico 1, o grupo B elegeu mais áreas da sala como preferidas. Pude constatar, durante a observação, que as crianças, diariamente, procuravam frequentar áreas diferentes, o que significa que o espaço educativo se encontrava adequado às características do grupo, dando-lhes “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (OCEPE, 2016, p. 26). Sempre que era realizado o momento da hora do conto, as crianças demonstravam maior preferência pela área da biblioteca e pela área dos fantoches, talvez por despertar, na criança, a sua imaginação.

As áreas em que recaíram o maior número de escolhas por parte do grupo foram a área do faz de conta (6 votos), a área do desenho (5 votos) e a área dos jogos de mesa (5 votos). As áreas preferidas que o sexo masculino indicou foram a garagem (3 votos) e os jogos de mesa (3 votos); comparando com o sexo feminino, as suas preferências recaem sobre a área do faz de conta (4 votos), a área do desenho (4 votos) e a área da biblioteca (3 votos). As áreas que obtiveram menor número de votos foram a área da escrita (1 voto), a área das ciências (1 voto) e a área do giz (1 voto). Mais uma vez, ressalva-se que estes valores não significam de que as restantes crianças não gostassem das outras áreas, nem que não as frequentassem, pois, como referido anteriormente, foi possível verificar que as crianças todos os dias escolhiam áreas diferentes. Estes resultados refletem, apenas, os gostos pessoais de cada criança, no momento em que foram questionadas.

De seguida, questionei as crianças do grupo A sobre as suas preferências relativamente ao tipo de histórias de que mais gostavam. Os gostos do grupo dividiram-se por sete escolhas, a categoria que apresentou maior aderência foi “Mães e Pais”. No que diz respeito às escolhas do sexo masculino, as suas preferências recaíram nos animais (5 votos), aventura (4 votos) e, com menos votos, “Heróis” (1 voto) e ciência (1 voto). Relativamente ao sexo feminino, nas suas preferências destacaram-se a categoria “Mães e Pais” (7 votos), “Princesas” (5 votos) e, com menos escolhas, “Aventura” (1 voto) e “Amizade” (1 voto). Apenas na categoria “Aventura” se verificou um interesse de ambos os sexos.



Gráfico 3 — "Qual é o tipo de histórias de que mais gostas na área da biblioteca?"

De um modo geral, considerei os resultados expectáveis, pois já conhecia o grupo e as suas características, até porque já tinha observado as suas preferências ao longo de toda a prática. Contudo, considero pertinente ter em conta a opinião das crianças ao longo de todo o processo educativo, visto que, “[s]e queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Formosinho & Lino, 2008, p. 70).



Gráfico 4 — "Qual é o tipo histórias de que mais gostas na área da biblioteca?"

Comparativamente ao grupo A, este grupo de crianças apresentou uma escolha mais diversificada, com uma nova categoria, "Rimas". É possível verificar que os sexos masculinos e femininos têm em comum quatro categorias: "Aventura", "Amizade", "Ciências" e "Rimas", o que não se verificou com o Grupo A. O sexo masculino registou, como principais preferências, "Aventura" (3 votos) "Ciências", "Animais" e "Rimas", com 3 votos, respetivamente. As menos escolhidas foram "Heróis" e "Amizade". O sexo feminino elegeu como favoritas a categoria "Princesas" (5 votos), "Mães e Pais" (4 votos) e "Amizade" (2 votos). As que apresentam menos escolhas foram as categorias de "Aventura", "Ciências" e "Rimas", com um voto cada. Nesta sequência, destaca-se que o Educador, na opinião de Gomes (s.d.) deve proporcionar ao grupo

uma seleção de obras adequada à idade das crianças: álbuns e livros de imagens, livros de contos (tradicionais e modernos), livros de poesia, livros de rimas infantis, livros informativos e de atividades (sobre o dia-a-dia, os animais, a vida familiar, os alimentos, os opostos, as cores, etc.) (p .2).

Foi possível verificar que foi justamente isto que se fez, e poderá, inclusivamente, ser esse o motivo pelo qual existe uma maior diversidade nas escolhas das crianças, comparativamente ao grupo A.

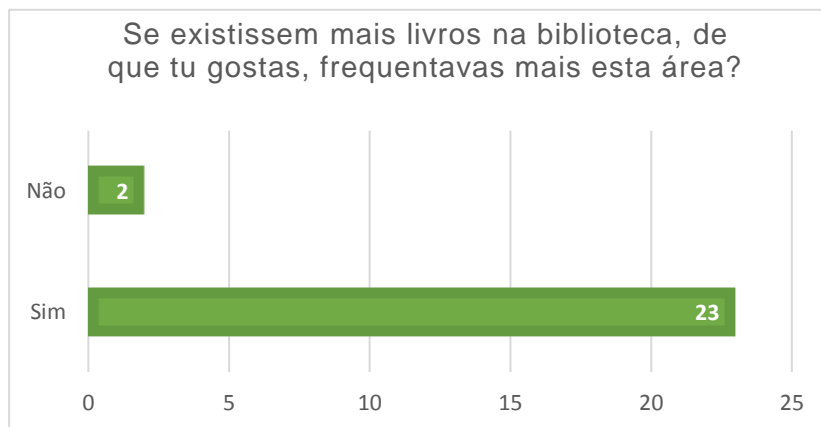


Gráfico 5 — "Se existissem mais livros na biblioteca, de que tu gostas, frequentavas mais esta área?" - Grupo A

Individualmente, e para que não houvesse influência nas respostas dadas, questionei as crianças "Se existissem mais livros na biblioteca de que tu gostas, frequentavas mais esta área?"; a maioria das crianças respondeu afirmativamente. As duas crianças que responderam de forma negativa justificaram que gostavam de livros, mas que, quando era momento de brincadeira, preferiam as outras áreas. Neste sentido, considero que se deve respeitar os gostos individuais de cada criança, não a obrigando a frequentar esta área, mas dando-lhe motivos para que a frequentem.

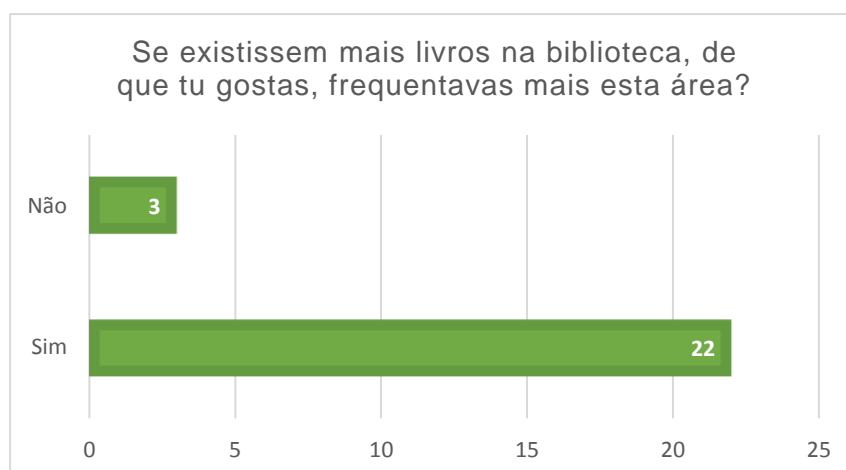


Gráfico 6 — "Se existissem mais livros na biblioteca, de que tu gostas, frequentavas mais esta área?" - Grupo B

Como é possível constatar, não existem muitas diferenças entre os dois grupos. Quase todas as crianças responderam que frequentariam mais esta área se existissem mais livros de que gostavam. Uma criança referiu mesmo: "gosto muito de ler os livros e de contar as histórias aos outros meninos e mostro as imagens para eles verem" (C, 4 anos). Nesta sequência e recordando o enunciado por Hohmann & Weikart (2011, p. 202), as crianças "simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam [...]". As crianças que responderam "não" apresentaram os mesmos motivos que o grupo anterior, ou seja, que, nos momentos de brincadeiras, privilegiavam as

outras áreas, contudo, acrescentaram, ainda, que gostavam muito dos livros e de ouvir histórias.

2.6.2. 2.º Fase do Estudo - Posição das educadoras face aos livros

Numa segunda fase, o estudo incidiu sobre as escolhas e a posição das educadoras relativamente às histórias. Para a recolha de dados, recorri, primeiramente, à observação direta nos contextos. Não me foi possível concluir, de forma definitiva, que a educadora cooperante da creche considerava que as histórias para crianças constituem um recurso importante para adquirir novos vocábulos nesta etapa que é a creche, porque, neste âmbito, as opiniões verbalizadas e a sua prática se revelaram antagónicas. A segunda-feira era um dia dedicado à hora do conto. Contudo, no decorrer de toda a prática, não foi verificado nenhum momento de contação de histórias com o grupo. A educadora apenas participou no estudo, na medida em que foi possível observar a sua atitude relativamente aos livros. Quanto aos questionários, esta cooperante não fez parte da recolha de dados, por, na altura em que realizei este estágio, ainda me encontrar numa fase de maturação do tema de investigação.

A cooperante da primeira instituição de jardim de infância proporcionava variados momentos de contacto com a leitura e a escrita. Nos momentos de contação, privilegiava as histórias trazidas pelas crianças, contando-as de forma bastante expressiva, colocando a voz e fazendo diversas entoações, de forma a caracterizar as personagens. Existia uma área da sala dedicada à exploração dos livros, a biblioteca, onde as crianças, muitas vezes, imitavam o adulto durante os momentos de contação.

A educadora do segundo jardim de infância criava todos os dias um momento de contação de histórias, trazendo livros que abordassem um determinado tema ou conteúdo a ser abordado, dando, igualmente, importância aos livros trazidos pelas crianças, havendo, por esse motivo, por vezes, dois momentos de leitura ao longo do dia.

Secundariamente, distribuí a cada uma das educadoras, do contexto de jardim de infância, o questionário (anexo X). Optei, também, por incluir no estudo duas educadoras de cada uma das instituições onde realizei os últimos estágios. O questionário foi realizado de forma individual a cada profissional.

Às perguntas “Costuma incluir momentos de leitura e/ou contação de histórias na rotina das crianças?” e “Se sim, com que frequência?”, a educadora 1 respondeu: “Sim, costume, no máximo três vezes por semana, mas depende, também, da idade e da concentração do grupo de crianças”; a educadora 2 respondeu: “Sim, por norma, três vezes por semana. Acho muito importante fazê-lo”; a educadora 3 respondeu: “Quatro vezes por semana, dependendo do planeamento semanal ou do momento do dia”; a educadora 4 respondeu: “Sim, diariamente.”

Todas as educadoras responderam que costumam incluir momentos de leitura e contação no dia a dia das crianças, variando a quantidade de vezes que o faziam por semana.

Considero importante que seja uma prática frequente, pois pude observar, em contexto de estágio, as potencialidades que as histórias têm no desenvolvimento do grupo, principalmente quando contadas todos os dias, ou de forma regular. Tentei potenciar estes momentos o maior número de vezes possível, porquanto “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 547).

Relativamente à pergunta “Quais os critérios de seleção das histórias?”, a educadora 1 respondeu: “Primeiro que tudo, é importante que transmita valores, depois que tenha uma boa ilustração e que a sua leitura seja simples, mas expressiva”; a educadora 2 respondeu: “Por norma, escolho histórias relacionadas com os temas que tenho planeados, ou as histórias que as crianças trazem para a escola”; a educadora 3 respondeu: “As histórias são normalmente escolhidas tendo em conta o tema do Plano Curricular da sala e do projeto educativo e, também, o planeamento semanal. São aqueles que são explorados com maior intencionalidade. No entanto, em certos momentos do dia, são contadas outras histórias cuja intenção pode ser agradar à criança que trouxe o livro ou acalmar o grupo em momentos de transição, acolhimento, entrega ou compassos de espera entre diferentes momentos do dia”; a educadora 4 respondeu: “As que vão ao encontro da faixa etária, do tema a desenvolver...”

Cada uma das educadoras referiu critérios diferentes para a seleção de histórias, a saber: a transmissão de valores; a (boa) ilustração; a facilidade de leitura; a relação com os temas que se pretende abordar; a relação com o plano curricular da sala e do projeto educativo; a adequação à faixa etária. Deram, ainda, primazia aos livros trazidos pelas crianças. Considero características importantes para a escolha de uma história, no sentido em que, se tivesse de escolher uma história, tê-los-ia em conta. Por isso, em contexto de estágio, os critérios que utilizei para a escolha dos livros utilizados foram os seguintes: livros relacionados com a temática da semana ou do projeto, com boas ilustrações; livros que tivessem em conta os gostos e as necessidades do grupo; livros que promovessem novas aprendizagens (por exemplo, livros que abordassem as ciências, a natureza, as rimas); livros que transmitissem valores, atitudes e mensagens que fizessem as crianças refletir.

Quanto à pergunta “Quais as estratégias utilizadas nos momentos de leitura e/ou contação de histórias?”, a educadora 1 respondeu: “É importante conhecer bem a história, para a recontar. Ser bastante expressiva (passar emoções, diferentes vozes de acordo com as personagens, para fazê-los pensar no que vem a seguir). Olhar sempre para o grupo e mostrar as ilustrações à medida que vou contando”; a educadora 2 respondeu: “Gosto que as crianças façam a sua leitura de imagens, descrevendo-as ou inventando uma história. Ou utilizo os livros, o *tablet*, o *powerpoint* ou, ainda, fantoches, para contar histórias”; a educadora 3 respondeu: “As estratégias são muito variadas e pode haver várias versões para a mesma

história. Normalmente, começo pela leitura em livro e depois pode ser passada a versão filme. Posso usar a versão em *slides*, em teatro de fantoches, com o retroprojeto, versão flanelógrafo, etc. e, também, a dramatização”; a educadora 4 respondeu: “Leitura/dicção cuidada e com entoação adequada; exploração dos livros (que deve ser adequado à manipulação das crianças e possuir imagens não estereotipadas), utilização de fantoches, recurso a objetos relacionados com as histórias, ...”.

Cada uma das educadoras referiu diferentes estratégias utilizadas por cada uma, a meu ver, não existe uma única estratégia que seja obrigatória. Cada uma delas depende do grupo de crianças e, também, da educadora. Na minha prática, utilizei estratégias diferentes para cada um dos grupos. Com o grupo A, optei por explorar as características dos livros (paginação, autores, capa, contracapa, etc.) e construir com eles um livro que resumisse os conteúdos abordados; durante os momentos de leitura utilizei diferentes vozes para caracterizar as personagens; optei, ainda, por contar a história de forma calma e pausadamente; por vezes, durante a história, ia fazendo perguntas às crianças e promovendo o diálogo entre o grupo para que as crianças estivessem atentas; mostrava as ilustrações durante a leitura. Com o grupo B, observei que as crianças mostravam dificuldade em estar atentas ao momento de contação; optei, então, por utilizar estratégias diferentes: recorri a materiais criados por mim, fantoches de mão e de pés, dedoches, entre outros materiais em que as crianças pudessem mexer; dramatizações; novas tecnologias (visualização de histórias no computador).

Quando questionada “Acredita que os momentos de leitura e/ou contação de histórias podem potenciar o desenvolvimento da linguagem das crianças? Se sim, de que forma?”, a educadora 1 respondeu: “Claro que sim, através das imagens, eu vou passando informações através da linguagem oral, vou introduzindo palavras novas, as crianças associam a linguagem oral à linguagem escrita e vão adquirindo novo vocabulário”; a educadora 2 respondeu: “Muito (sim), aquisição de novo vocabulário, melhorar a forma de falar, assim como a dicção. Promover, ainda, a correção de palavras mal pronunciadas”; a educadora 3 respondeu: “Através da imitação. As crianças imitam grande parte dos comportamentos, atitudes, vocabulários, gestos, etc. Logo, uma criança que cedo se habitua a ouvir determinado vocabulário e a explorá-lo (porque lhe é explicado o significado das palavras mais difíceis), tem tendência a reproduzir o que ouve. Se o adulto valorizar as novas aprendizagens, poderá haver, da parte da criança, um gosto acrescido por mostrar que sabe palavras novas e que as consegue aplicar de forma correta e frequente no seu vocabulário diário, que inicialmente é oral e posteriormente escrito. Dar importância ao tipo de história, da forma como está escrita, ter o cuidado de ler ou contar com expressividade, boa dicção, pausadamente, permite absorver as novas palavras e novas vivências, explorando realidades fantásticas ou reais”; a educadora 4 respondeu: “Sim, sem dúvida. Desde logo porque, ao ouvirem a história, as crianças vão começar a desenvolver o interesse, a curiosidade, vão

repetir expressões que ouvem, querem ouvir mais, começam a contar elas próprias a versão que ouviram e a sua própria versão. Com tudo isto, o desenvolvimento das crianças é fortemente estimulado, tanto a nível da linguagem verbal como da não verbal (expressiva)”.

De um modo geral, todas as educadoras acreditam que, ao contar histórias, promovem o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Ao ouvirem palavras novas, as crianças têm curiosidade em saber o seu significado e têm tendência para as repetir, acabando por consolidá-las como parte do seu vocabulário, uma vez que “[a] leitura de histórias em voz alta também constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento do vocabulário. Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário” (Fontes & Martins, 2004, p. 91).

No que diz respeito à pergunta “Com que finalidade trabalha as histórias?”, a educadora 1 respondeu: “Com a finalidade de proporcionar um momento lúdico, para trabalhar a linguagem, a imaginação, a criatividade e, claro, para transmitir valores de cidadania”; a educadora 2 respondeu: “Introdução de temas, desenvolver a imaginação e a criatividade. Trabalhar a sequência de acontecimentos”; a educadora 3 respondeu: “As histórias são um complemento às abordagens e atividades preparadas para o dia a dia das crianças. Proporcionam momentos de acalmia ao grupo, de maior concentração, de aquisição de novo/melhor vocabulário e permitem potenciar a imaginação e criatividade, principalmente as contadas em livro. Também são uma mais valia ao nível criação artística, quer seja na representação dramática ou gráfica”; a educadora 4 respondeu: “Normalmente uso-as como lançamento de um tema, contextualização de alguma data festiva, etc. É algo que atrai muito as crianças e dá uma grande ajuda ao nível da transmissão do que pretendo transmitir de uma forma lúdica”.

A principal finalidade com que as educadoras trabalham as histórias é com o intuito de abordar um tema, potenciar a imaginação e a criatividade e desenvolver a linguagem oral. As histórias são uma boa ferramenta, por exemplo, para iniciar uma atividade ou um tema de forma lúdica, principalmente, porque as crianças ficam interessadas e curiosas com o que vai acontecer a partir do livro. Durante os estágios, utilizei, sobretudo, os livros com essas finalidades e, também, porque era uma prática de que as crianças gostavam.

Relativamente à pergunta “Realiza alguma atividade ou algum jogo, no momento posterior ao momento de leitura/contação de histórias?”, a educadora 1 respondeu: “Sim, quase sempre. Questiono as crianças acerca da história para perceber que compreenderam, utilizo as personagens para cantar canções, fazemos pequenas dramatizações e, muitas vezes, expressão plástica, etc.”; a educadora 2 respondeu: “Sim, por norma, coloco questões ou peço que me recontem a história, quer verbalmente, quer através do registo gráfico”; a educadora 3 respondeu: “Depende. Se houver intencionalidade para tal. Tudo depende do momento em que é contada e da própria história”; a educadora 4 respondeu: “Normalmente, sim. A história surge precisamente como ponto de partida, de um modo geral”.

É possível verificar que todas as educadoras realizavam uma atividade posterior ao momento de contação. Considero que seja um ótimo momento para, de forma lúdica, consolidar aquilo que foi transmitido durante a história e, nestes momentos de exploração, as crianças acabam sempre por desenvolver a linguagem oral, mas, também, as outras áreas de conteúdo. Cabe ao educador a escolha da atividade, bem como a intencionalidade educativa da mesma.

À pergunta “Acha que esse método seria importante para promover novas aprendizagens? Se sim, porquê?”, a educadora 1 respondeu: “Acho importantíssimo, através de um suporte físico de um livro, tenho um “mundo” de criatividade, de artes, de palavras, de desenvolvimento cognitivo,...”; a educadora 2 respondeu: “Sim porque, desta forma, percebemos se a criança consegue recontar aquilo que ouviu, perceber o seu nível de atenção e de concentração”; a educadora 3 respondeu: “Esse método é importante porque ajuda a clarificar situações e conceitos que, por vezes, durante a leitura, a criança não entendeu bem. Funciona como um reforço da ideia/situação anterior”; a educadora 4 respondeu: “Sim, porque, mesmo quando eu tenho a intenção de valorizar determinado pormenor presente na história, cada criança observa e valoriza de uma forma individual, o que origina uma partilha e novas aprendizagens”.

Com esta pergunta, é possível concluir aquilo que referi anteriormente, as atividades realizadas após os momentos de leitura costumam ter uma intencionalidade educativa, servem como um momento de aprendizagem para a criança, de forma a esclarecer as temáticas abordadas e a adquirir novas aprendizagens.

No que concerne à questão “Considera importante promover hábitos de leitura emergente nas crianças? Se sim, de que forma o faz?”, a educadora 1 respondeu: “Sim, e cada vez mais, uma vez que vivemos num mundo cada vez mais tecnológico. Promovo [esses hábitos] através da leitura de histórias, de atividades lúdicas na biblioteca e da aquisição de histórias novas com conteúdos atuais”; a educadora 2 respondeu: “Sim, incentivar as crianças a adquirir livros infantis ou, até, dizer que é importante que contem histórias em casa. A leitura está presente em tudo o que nos rodeia!”; a educadora 3 respondeu: “Sim, é importante promovê-los. Gosto de apresentar livros novos, com novas grafias e ilustrações (a qualidade das ilustrações é muito importante), cujos textos sejam adequados à idade (também podemos fazer essa adequação). Quando as crianças ainda não sabem ler, as imagens e o acompanhamento são essenciais. Tenho sempre livros que não pertencem à biblioteca da sala, de reserva, para que haja novidade e vontade de explorar nos momentos que reservo para a leitura”; a educadora 4 respondeu: “Sim. Solicitando às crianças que observem e descrevam o que vêm, dando-lhes livros que manuseiam livremente, pedindo-lhes que me contem a história. Descrevendo acontecimentos; fazendo registos escritos na sua presença”.

É, sobretudo, no Jardim de Infância que a curiosidade pela leitura e pela escrita são despertadas na criança. Ao longo das minhas intervenções, pude verificar que as crianças

tinham a intenção e a curiosidade em ler, fingindo, muitas vezes, imitando o adulto durante a leitura dos livros, frequentemente simulando que estavam a ler, acompanhando com o dedo cada palavra. Cada palavra era dita da sua imaginação, ou faziam o reconto da história que tinham ouvido, associando os momentos da história às imagens. Assim, as potencialidades do reconto de uma história são mais que muitas:

[c]ontar e recontar histórias proporciona, assim, à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade. Ao escutar e relatar histórias, a criança vai distinguindo o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, manifestando interesse pela estética das palavras, formando diálogos com perguntas e respostas, argumentando e aprendendo a respeitar opiniões distintas da sua (Dias, 2015, p. 315).

Para mais, o conto e o reconto contribuem para:

o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais (utilização de frases compostas por todos os elementos, recurso a adjetivos, entoação e ritmo das palavras, ...). Deste convívio com a língua, a criança vai extraindo as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas que abarcam o domínio da linguagem. (Dias, 2015, p. 315)

Nesta etapa de exploração, o educador deve, ainda, despertar essa curiosidade natural da criança e ter atitudes que promovam essa mesma curiosidade, como refere a educadora 4: “fazendo registos escritos na sua presença”, explicando sempre o que está a fazer, para que as crianças associem o que é dito a palavras.

À pergunta “Que critérios de avaliação utiliza para evidenciar as aprendizagens adquiridas no âmbito da leitura/contação de histórias?”, a educadora 1 respondeu: “A história tem que ter um objetivo, deve estar adequada à faixa etária do grupo, uma boa ilustração prende a atenção da criança e a escrita da história ajuda no interesse por esta”; a educadora 2 respondeu: “Fazendo registo de observação, quer oral, quer através do registo gráfico, o desenho. Dialogando com as crianças”; a educadora 3 respondeu: “A vontade e o à vontade de se expor perante o grupo; a qualidade do vocabulário adquirido; a capacidade de atenção e de concentração; a aquisição de novos conhecimentos”; a educadora 4 respondeu: “Regulome muito pelo desenho que as crianças fazem e pela forma como relatam/descrevem o mesmo. O seu envolvimento também é um bom regulador”.

É importante refletir e avaliar estes momentos, de forma a compreender que aprendizagens foram realizadas, mas, também, pensar no nosso papel como educadores e potenciadores de conhecimentos. Se estamos a utilizar bons recursos, se a forma como abordamos o tema é a mais correta, se foi adequado e se funcionou com este grupo, entre outros parâmetros de reflexão. Através da avaliação, conseguimos perceber as principais dificuldades de cada criança e que competências têm de ser trabalhadas. Para avaliar, utilizei

a observação direta, as grelhas de observação, o registo escrito e áudio do que foi dito pelas crianças e, também, o registo fotográfico. Neste sentido, as OCEPE (2016), confirmam que a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (p. 11).

No relativo à última pergunta, “Recorre às histórias para trabalhar as várias áreas transversais? Se sim, de que forma?”, a educadora 1 respondeu: “Sim, eu penso num objetivo que quero trabalhar, procuro a história e, a partir desta, fazemos expressão musical, expressão dramática, expressão corporal e expressão plástica”; a educadora 2 respondeu: “Sim, envolvendo tudo o que nos rodeia, a linguagem, as emoções, os sentimentos, o brincar ao faz de conta, o lançar novos temas, tendo exemplos através das histórias. A leitura deverá estar sempre presente na vida das crianças, a sua imaginação não tem limites”; a educadora 3 respondeu: “As histórias são escolhidas de forma intencional. São exploradas oralmente para perceber se as crianças compreenderam a mensagem. Normalmente, é pedido que façam a representação gráfica através de desenho. Por vezes, agendamos para outro momento em que algumas das crianças representam sozinhas a história, através de fantoches criados no momento, ou já existentes, etc.”; a educadora 4 respondeu: “Sim. Na exploração da história, resulta uma multiplicidade de abordagens que procuro enquadrar por forma a dar respostas às diversas áreas e necessidades das crianças”.

De um modo geral, um dos benefícios das histórias é que abordam sempre mais do que um conteúdo, o que, para nós, se torna um ótimo recurso para desenvolver vários temas, valores e atitudes em simultâneo e de forma lúdica. Também as OCEPE (2016, p. 64) destacam a importância da transversalidade:

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Reflexão sobre a análise aos questionários

Ao analisar os questionários, constatei que as educadoras valorizavam as histórias e que as utilizavam como um recurso pedagógico no seu dia a dia. São inúmeras as vantagens, anteriormente enunciadas, que contribuem para o desenvolvimento da criança e, mais especificamente, para o seu desenvolvimento oral.

O educador deve ter em conta todas as suas práticas e atitudes, pois é um modelo, um exemplo para a criança. Muitas das vezes, as crianças tendem a reproduzir ações e comportamentos que observam, neste caso em específico, a repetição de palavras que ouve. E, neste sentido, Sim-Sim (2008, p. 27) menciona, que, para a criança:

[a] intera[-]ção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos [...]. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de Jardim[-]de -]infância.

Existe uma preocupação, por parte das educadoras, no que diz respeito à escolha das histórias, bem como aos conteúdos que estas abordam, tentando sempre adequar as suas seleções às características do grupo (procurando agradar aos seus gostos) e ao projeto da sala e da instituição. Têm em conta diversas estratégias e recursos materiais (pedagógicos) para os momentos de contação, de forma a cativar o grupo, e uma sensibilidade em abordar as temáticas de cada história, criando momentos de discussão de ideias, debates e atividades lúdico-pedagógicas, que consolidam os conhecimentos adquiridos, bem como se tornam momentos de diversão e de exploração para o grupo. Concluindo, conhecem as potencialidades deste recurso e têm comportamentos que incentivam as crianças a explorar as histórias, despertando-lhes o gosto pela leitura.

2.6.2. 3.º Fase do Estudo — Aprendizagens das crianças

O último momento do estudo dividiu-se em duas partes; a fase inicial, em que observei os comportamentos das crianças relativamente às histórias. Estabeleci três critérios de observação: não adquirido, em aquisição e adquirido; e sete categorias: “ouve a história até ao fim”; “reconta a história com uma sequência lógica”; “adequa o discurso ao contexto”; “participa no diálogo e na discussão de ideias”; “constrói frases corretamente estruturadas”; “responde a perguntas sobre a história” e “utiliza vocabulário adequado”. No final dos estágios, observei os mesmos comportamentos, de forma a aferir se se verificou alguma alteração, após a minha intervenção no contexto.

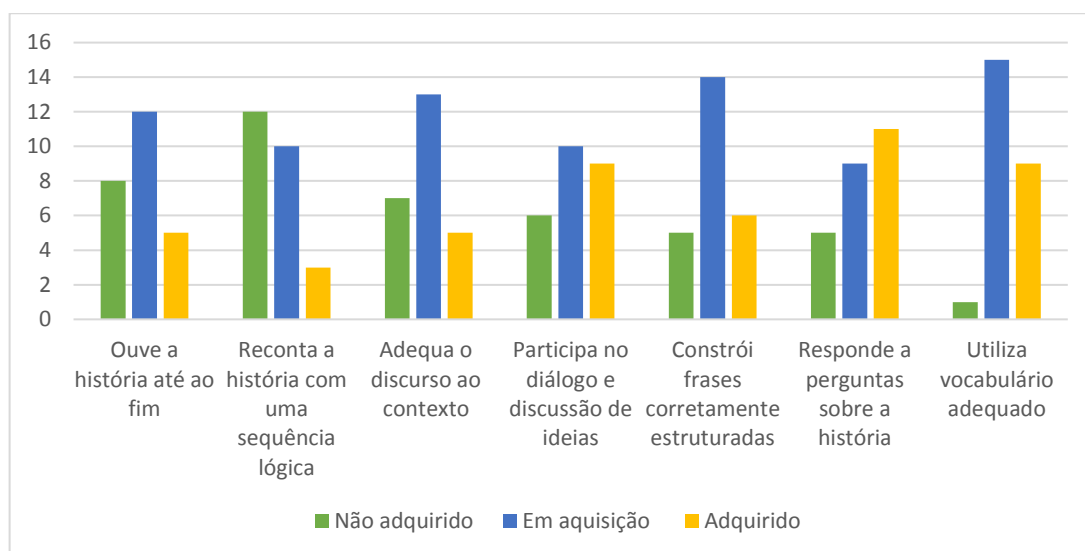


Gráfico 7 — Comportamentos demonstrados anteriores à intervenção - Grupo A

Através da análise do gráfico, é possível verificar que a maior parte do grupo (doze crianças) ainda se encontrava em processo de aquisição do critério “ouve histórias até ao fim”. Foi possível verificar que apenas as crianças mais velhas (cinco crianças) já tinham esta competência como adquirida, sendo capazes de estar atentas e concentradas no momento de contação. As restantes crianças, muitas vezes, estavam distraídas ou a conversar. As que apresentam este item como não adquirido (8 crianças) eram essencialmente crianças mais novas e crianças que eram novas na sala, o que fez com que ainda não estivessem habituadas à rotina da sala e apresentassem alguma dificuldade em estar paradas.

Relativamente ao “reconto da história com uma sequência lógica”, é o critério que apresenta o maior número de crianças com essa competência não adquirida (doze). Durante o estágio, foi possível observar que não existiam muitos momentos em que as crianças tivessem a oportunidade de fazer o reconto da história, o que se tornou uma dificuldade para elas, sempre que era necessário fazê-lo. Mais uma vez, apenas as crianças mais velhas (três) tinham esta competência adquirida. Grande parte do grupo (dez) ainda se encontrava em processo de aquisição.

Em relação à “adequação do discurso ao contexto”, a maior parte do grupo (treze) estava em processo de aquisição, o que significa que, por vezes, se verificava essa adequação, e outras vezes não se verificava, observando-se oscilações, o que não se traduz num critério efetivamente adquirido. As crianças que apresentavam este critério como não adquirido (sete) ainda não demonstravam grande cuidado na forma como se dirigiam aos colegas e aos adultos.

Quanto ao critério “participa no diálogo e na discussão de ideias”, foi possível verificar que já grande parte do grupo se encontrava em processo de aquisição (dez), o que as distinguia das que já o tinham como adquirido (nove) era o facto de, ocasionalmente, ser o adulto a fazer as perguntas diretamente àquela criança, não querendo emitir a sua opinião, e

não ser a criança a responder de forma natural. As crianças mais novas ainda não participavam no diálogo e na discussão de ideias (seis), ficando, a maioria do tempo, em silêncio e, quando questionadas, não respondiam ou demonstravam alguma timidez e pouco à vontade em o fazer.

Relativamente ao critério “construções de frases corretamente estruturadas”, foi possível observar que grande parte do grupo (quinze) já apresentava uma preocupação em estruturar o seu discurso. Aqui, novamente, e, por ser uma sala com uma grande amplitude de faixas etárias, as crianças mais velhas (seis) já demonstravam essas competências como adquiridas. As mais novas (cinco), ainda não tinham tanto essa preocupação, o que é natural para a idade.

No que diz respeito ao critério “responde a perguntas sobre a história?”, treze elementos do grupo apresentavam esta competência como adquirida, demonstrando um grande à vontade. Nove crianças do grupo encontravam-se em processo de aquisição, o que, neste caso, significa que, por vezes, respondiam autonomamente e por vontade própria às perguntas, outras vezes não demonstravam tanto interesse. Novamente, as crianças mais novas (cinco) apresentavam ainda alguma timidez na partilha de ideias em grande grupo.

No respeitante ao critério “utiliza vocabulário adequado”, quase todo o grupo (quinze) apresentava oscilações na utilização do vocabulário adequado, sendo que nove crianças já mostravam uma correta utilização a este nível. Apenas uma criança não tinha esta competência como adquirida. Foi a última criança a ingressar no grupo, já começando muito posteriormente ao início do ano letivo.

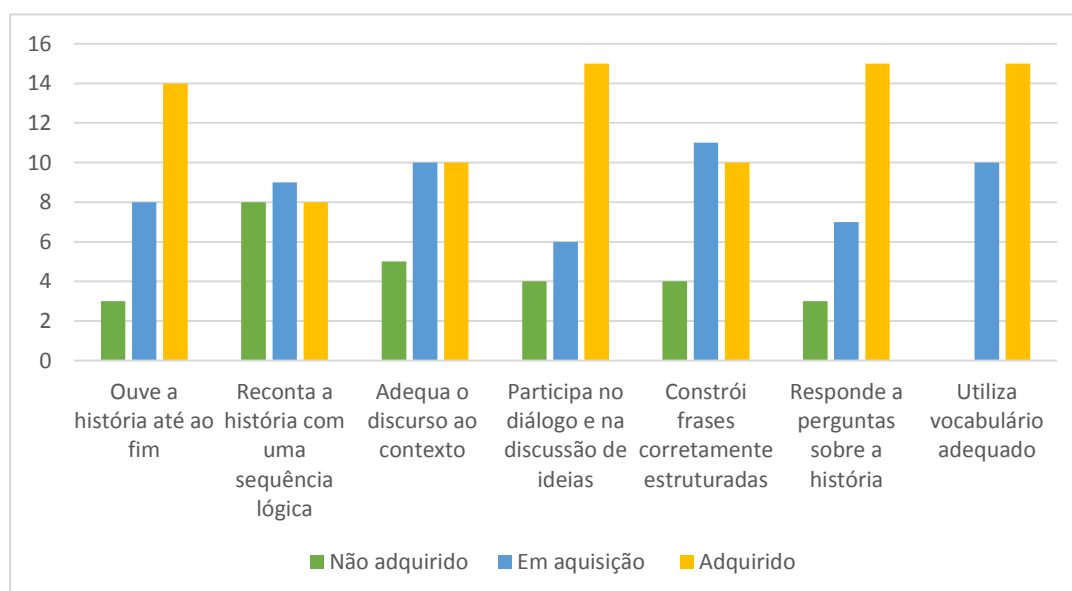


Gráfico 8 — Comportamentos demonstrados após a intervenção - Grupo A

De um modo geral, verificaram-se bastantes melhorias no grupo relativamente aos critérios escolhidos. É possível observar que já grande parte da turma apresentava a maioria dos critérios como adquiridos, assim, consequentemente, o número de crianças em aquisição diminuiu e, também, os que não tinham a competência adquirida diminuíram e passaram para a fase em aquisição. Assim, foi possível comprovar que as histórias contribuíram para o desenvolvimento destas competências, mais especificamente, para as competências da linguagem oral, fazendo a ressalva de que todo este processo demora o seu tempo e deve ser trabalhado de forma continuada; acredito que, se o estágio tivesse maior duração, os resultados obtidos seriam ainda melhores. As crianças melhoraram o seu vocabulário, bem como as suas competências comunicativas com atividades no âmbito das histórias. Nesta sequência, Isabel Dias (2015, p. 315) sensibiliza-nos para o facto de o:

contacto diário com a palavra permite à criança expandir o seu vocabulário, ajustar o significado das palavras à sua realidade concreta, incorporando as suas características. Aos poucos, a criança vai-se apercebendo do valor e da importância da fala na comunicação com o seu meio envolvente, ganhando poder sobre os objetos e segurança na relação interpessoal.

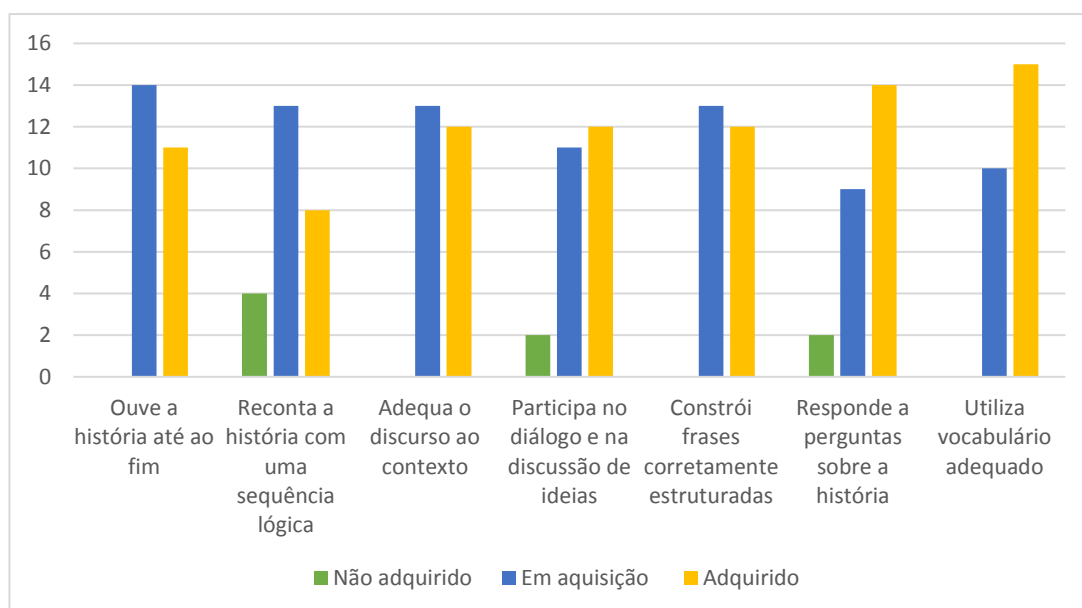


Gráfico 9 — Comportamentos demonstrados anteriores à intervenção - Grupo B

Comparando com o grupo A, este grupo apresentava uma maior quantidade de crianças com as competências adquiridas e um menor número de crianças com as competências por adquirir. É de salientar que, mesmo antes da intervenção, já existiam três critérios em que não se verificam competências não adquiridas.

Quase todo o grupo (catorze crianças) se encontra em processo de aquisição do critério “ouve a história até ao fim”, isto porque, dependendo das histórias, algumas das crianças estavam atentas ou acabavam por se distrair, falar com a colega do lado, entre outros

motivos. Onze crianças já tinham esta competência adquirida, tanto mais que os momentos de contação eram muito mais frequentes com este grupo do que com o anterior.

Mais uma vez, a prática de “reconto da história com uma sequência lógica” era realizada com muito mais frequência do que no grupo anterior e, por isso, quase todo o grupo se encontrava em processo de aquisição (treze) e oito já tinham adquirido esta competência. Contudo, quatro crianças ainda se encontram em fase de não adquirido, pois apresentavam dificuldades em expressar-se perante o grupo e algumas delas tinham três anos, por isso, é compreensível que apresentassem maior dificuldade neste processo.

Relativamente à “adequação do discurso ao contexto”, é possível verificar que não existia nenhuma criança que o tivesse como não adquirido e que metade da turma (treze) já se encontrava em processo de aquisição. As restantes doze, já tinham esta competência como adquirida.

Na “participação no diálogo e na discussão de ideias”, apenas duas crianças não participaram nestes momentos, pois não se sentiam confiantes em comunicar as suas ideias perante o grupo e optaram por não partilhar as suas ideias.

Treze crianças já se encontravam em processo de aquisição da “construção de frases estruturadas”, demonstrando muito interesse e curiosidade em querer aprender cada vez mais. Doze crianças já tinham esta competência adquirida.

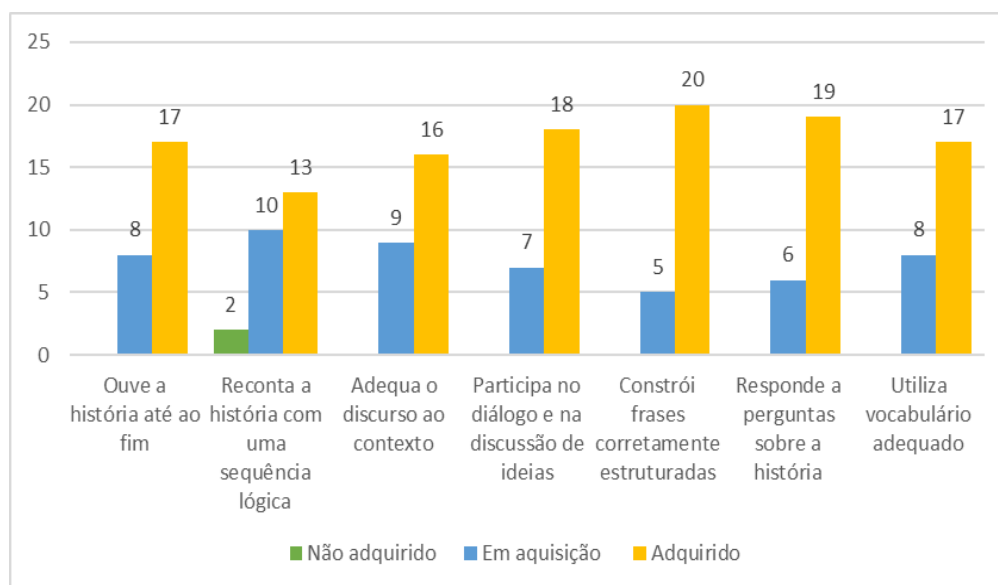


Gráfico 10 — Comportamentos demonstrados após a intervenção - Grupo B

É possível verificar, comparativamente ao gráfico anterior, que três dos critérios deixaram de ser “não adquiridos”, passando para “em aquisição”. Apenas duas crianças apresentavam dificuldades no reconto da história, pois uma delas ainda tinha três anos de idade; assim, considero que, com mais tempo, será capaz de atingir essa competência, tal como o restante grupo; a outra criança tinha necessidade educativas especiais, mais especificamente um atraso no desenvolvimento e, por isso, apresentava alguma dificuldade

no reconto da história, contudo, no final, já apresentava algumas melhorias significativas face ao início da intervenção.

O número de crianças com os critérios em aquisição diminuiu, o que significa que esse critério passou a estar adquirido; desta forma, o número de crianças com os critérios adquiridos aumentou consideravelmente. Constatei que o grupo demonstrou cada vez mais interesse pelas histórias e pela área da biblioteca, apresentando-se sempre entusiasmado aquando do momento de leitura. O grupo apresentou, também, mais competências a nível da oralidade, sendo capaz de comunicar e de se expressar com maior facilidade e fluência. Para compreender até que ponto as histórias tinham influência na aprendizagem das crianças, optei por lhes perguntar, de forma informal e individual “*O que é que costumam aprender com os livros?*”. Selecionei um grupo de cinco crianças, de cada um dos jardins de infância, das quais apresento aqui cinco para análise e as restantes apresento em anexo, perfazendo um total de dez crianças (anexo XI). Não houve nenhum critério para a seleção das crianças, questionei a cada um dos grupos quem queria participar.

Nota de campo 1:

— “*O que é que costumam aprender com os livros?*”

— “Eu gosto muito de aprender coisas sobre os animais. E de ciências, gosto muito de ciências. Aqui na sala temos um livro que fala do sol e dos planetas, é o meu favorito”.

E. (5 anos)

Na nota de campo 1, é apresentada a resposta de uma criança de cinco anos, relativamente às aprendizagens que costuma ter com os livros. De facto, aquilo que foi dito pela criança veio a confirmar as minhas observações ao longo da intervenção. Esta criança demonstrou sempre muito interesse pela área das ciências, inclusivamente, mostrou-me um livro presente na área da biblioteca e que dizia respeito a esta área (ciências), explicando-me algumas das características dos planetas e pedindo-me que lhe lesse um dos capítulos do livro, o que se veio a traduzir num momento de partilha em grande grupo, pois as várias crianças que se encontravam em redor demonstraram, também, interesse e curiosidade em querer saber mais sobre o sol e os planetas.

Nota de campo 2:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Costumo aprender muitas coisas. No outro dia trouxe um livro que podemos brincar com as palavras, são as rimas. Já aprendi muitas rimas com o meu nome.”

C. (6 anos)

Na nota de campo 2, é possível observar a referência, por parte da criança, a um livro de rimas. A C., ao longo de todo o estágio, foi trazendo livros de diversos temas. Todas as semanas trazia um livro, o que demonstrava o seu interesse pelas histórias, porventura, devido ao facto de lhe ter sido demonstrado pelo adulto a variedade de livros que existe. No dia, em que trouxe o livro de rimas, todas as crianças participaram na história, querendo repetir todas as frases das rimas, criando um momento de aprendizagem, de diversão e de partilha para as crianças. Mais uma vez, comprova-se a importância que o adulto tem em fornecer ferramentas de conhecimento às crianças. Ainda neste dia, as crianças aprenderam a fazer rimas com o seu nome, ou com palavras sugeridas pelo grupo.

Nota de campo 3:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Aprendi muitas coisas sobre a reciclagem, tu contaste no outro dia. Também aprendi coisas sobre a amizade e sobre as várias famílias. Ah, e também rimas e... é uma palavra difícil... ah, as lengalengas.”

J. (5 anos)

Na nota de campo 3, a criança J. faz referência a várias intervenções minhas, bem como a temáticas abordadas nos momentos de hora do conto. Também fez referência às rimas, o que todo o grupo considerou bastante divertido e, ainda, às lengalengas. A história referida na nota de campo 2 também continha lengalengas, o que foi um “jogo” muito interessante de se observar, na medida em que as crianças aprenderam muitas palavras “difíceis” e se demonstraram entusiasmadíssimas em repetir as lengalengas.

Nota de campo 4:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Aprendo que temos de ser amigos uns dos outros.”

S. (4 anos)

Na nota de campo 4, a criança S. aborda a temática da amizade, matéria que fazia parte dos conteúdos a serem trabalhados no projeto da instituição. Para abordar esta área, e para iniciar a temática, utilizei as histórias como recurso. Foi notória a participação e envolvimento das crianças no momento de debate e discussão de ideias.

Nota de campo 5:

— “O que é que costumas aprender com os livros?”

— “Cores, animais, números...”

L. (3 anos)

Na nota de campo 5, é possível verificar a idade da criança, pela construção frásica mais simples (comparativamente às restantes notas de campo). Indicou apenas alguns dos conteúdos abordados nas histórias contadas.

2.7. Considerações finais

O presente estudo pretendeu aferir as potencialidades das histórias para crianças, mais especificamente, o seu impacto no desenvolvimento da linguagem oral. Assim, foi possível obter evidências, ao longo de toda a prática, que demonstram a importância deste recurso para o desenvolvimento oral e pessoal da criança. Efetivamente, “[a] leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78). A este facto acresce, ainda, que “[as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens [...] suscitam o desejo de aprender a ler” (OCEPE, 1997, p. 70), pelo que o ato de contar histórias às crianças, desde cedo, se reveste de uma importância primordial, não só pelos inúmeros benefícios ao nível das capacidades comunicativas, mas, também, porque potencia, mais tarde, o gosto pela leitura, atividade fundamental em qualquer área.

A investigação teve em conta a voz das crianças e a voz das educadoras, no sentido em que é fundamental compreender as necessidades individuais de cada criança, e como é que a educadora agiu perante essas mesmas necessidades e como poderia proporcionar momentos lúdicos e de aprendizagem para o grupo, tanto mais que “no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (Winnicott, 1975, p.80). Pude, conseqüentemente, concluir que o papel do educador é determinante para que as crianças tenham interesse e curiosidade pelos livros, promovendo momentos de leitura, de exploração dos livros, bem como o contacto com diversas formas de escrita. Caso o educador não demonstre interesse pelas histórias, muito possivelmente, as

crianças também não irão demonstrar tanta curiosidade pelos livros, ou pela área da biblioteca. Verifiquei, também, que uma das educadoras criava momentos de leitura diariamente, o que se traduziu em mais competências adquiridas pelo grupo e, conseqüentemente, em melhores resultados, no que diz respeito aos critérios delineados por mim, tendo em conta a análise dos gráficos. Deste modo, foi importante para mim ter a oportunidade de proporcionar estas experiências aos grupos, estando ciente da mais-valia que este recurso (o livro) representa para o seu desenvolvimento.

Procurei compreender as preferências das crianças, tendo em conta o seu tipo de história preferido, para poder atender aos seus gostos e abordar os conteúdos presentes no projeto da instituição. Desta maneira, as crianças perceberam que as suas opiniões eram tidas em conta e demonstravam mais curiosidade e vontade em explorar os livros. Os materiais e recursos construídos foram, também, uma mais valia para o envolvimento de todo o grupo nos momentos de contação e de exploração das histórias.

Em suma, considero que o trabalho desenvolvido se demonstrou extremamente benéfico para a minha construção enquanto pessoa e profissional em educação e, também, muito proveitoso, tendo em conta os dados recolhidos e analisados, verificando-se que as histórias para crianças contribuíram para ampliar as competências comunicativas dos grupos, bem como para o aumento do seu vocabulário. De facto, posso efetivamente concluir que os benefícios são mais do que muitos: “[e]scutar uma história enriquece o vocabulário, espreita a curiosidade, desenvolve a linguagem e a vontade de aprender” (Oliveira, 2019, s.p.).

Reflexão final

A elaboração do presente relatório constituiu-se como uma ferramenta de trabalho essencial para a reflexão e análise da prática experienciada, ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar, levando-me a adequar a minha prática, bem como a consolidar novas aprendizagens e saberes inerentes à Creche e ao Jardim de Infância. Os contextos de estágio foram fulcrais para a minha formação enquanto profissional, na medida em que, em cada um deles, pude vivenciar experiências distintas, conhecer diversas estratégias, contactar com crianças diferentes e com características individuais, de forma a descobrir as minhas potencialidades e as minhas competências, a crescer e a melhorar a minha formação.

O tema da investigação surgiu durante a observação dos contextos, o que me levou a compreender e a refletir sobre algumas das práticas desenvolvidas pelas educadoras. Surgiu a necessidade de analisar os aspetos positivos e menos positivos destas estratégias, com o intuito de construir a minha própria prática e de compreender o que funcionaria melhor com cada grupo. Desta necessidade, surgiu a urgência de investigar o tema e de analisar de que forma as histórias teriam benefícios nas aprendizagens orais (e não só) das crianças. Sempre demonstrei um gosto especial por esta temática, pois, felizmente, sempre contei com a

presença de adultos na minha vida, enquanto criança/jovem, que me motivaram a descobrir o mundo dos livros e as suas potencialidades. Ao estar consciente deste facto, e ao constatar, por mim própria, estas potencialidades, considerei relevante demonstrá-lo às crianças, para que também elas pudessem crescer com as histórias.

As crianças foram fundamentais para a minha investigação, no sentido em que pude descobrir os seus gostos, escutá-las, observá-las, construir relações afetivas, compreender as suas necessidades; foram participativas, fornecendo-me as ferramentas necessárias para analisar a temática. Assim, consegui aferir as potencialidades das histórias, bem como as dificuldades que as crianças sentiam em transmitir as suas ideias e pensamentos, quando a linguagem oral não era estimulada.

A evolução das crianças, relativamente ao domínio da oralidade, foi bastante notória, o que significa que este estímulo tem influência no comportamento das crianças e que, com o tempo, pode vir a ser cada vez mais aprimorado. Através da pesquisa e do estudo de diversos autores, pude inteirar-me dos diversos contributos que as histórias têm para as crianças, quando trabalhadas por um adulto.

Saliento ainda, que as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o curso foram essenciais para obter novos conhecimentos e novas partilhas e experiências, que se tornaram fundamentais ao longo de toda a prática.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, Maria do Rosário, Magalhães, Maria do Socorro & de Sá, Paula (2013). *Literatura Infantojuvenil*. Teresinha: FUESPI. Disponível em: https://www.academia.edu/19021662/Literatura_infantojuvenil, consultado a 20 de outubro de 2019.
- Almeida, António (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI (s.d.). A Educação de Infância - Modelos Pedagógicos. Disponível em: <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>, consultado a 16 de outubro de 2019.
- Araújo, Sónia (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Azevedo, Fernando (coord.), Ramos, Rui, Pereira, Íris, Silva, Sara, Rosa, Marisa & Almeida, Ana (2003). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho,
- Azevedo, Fernando (2004). "A literatura infantil e o problema da sua legitimação". Sousa, Carlos & Patrício, Rita (org.). *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Vol. 1, pp. 317-323. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>, consultado a 17 de outubro de 2019.
- Azevedo, Fernando (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às práticas*. Raleigh: Lulu Press.
- Balça, Ângela (2008). "Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados". *EF@bulações–E-journal of children's literature*, 2, pp. 1-9.
- Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). "Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas". *Investigação qualitativa em Educação*, pp.15- 80. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.
- Brito, Ana, Luísa (2003). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em psicologia da Educação, apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cardona, Maria João, Piscalho, Isabel, Uva, Marta, Luís, Helena & Tavares, Teresa (2013). *Toddler Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cavalcanti, Joana. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.

- Chaer, Mirella & Guimarães, Edite (2012). "A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental". *Pergaminho* (3): pp.71-88.
- Chomsky, Noam (1971). *Linguística Cartesiana*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes.
- Chomsky, Noam (1976). *Reflexões sobre a Linguagem*. Trad. Isabel Gonçalves. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, Nelly Novaes (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. S. Paulo: Quiron.
- Colomer, Teresa (2011). Literatura infantil: "Uma minoria dentro da literatura. Reflexões sobre leitura e Literatura infantojuvenil" *Reflexões sobre Leitura e LIJ*, n.º 41, pp. 1-8. Disponível em:
https://www.academia.edu/38021597/Literatura_infantil_uma_minoria_dentro_da_literatura, consultado a 2 de outubro de 2019.
- Correia, Maria da Conceição (1999). "A Observação Participante enquanto técnica de investigação". *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36.
- Coutinho, Clara (2005). "Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)". Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), 14, Lisboa, Portugal, 2006 – "Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas. *Actas do Colóquio da AFIRSE* (Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006).
- Coutinho, Clara, Sousa, Adão, Dias, Anabela, Bessa, Fátima, Ferreira, Maria José Rodrigues Cunha & Vieira, Sandra Regina (2009). "Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas". *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-380. Disponível em
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF, consultado a 16 de outubro de 2019.
- Debus, Eliane (2003). "A leitura literária na Educação infantil: festaria da brincança". *A Criança, a Língua, e o Texto literário: da Investigação às Práticas*, pp. 225-244. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Dias, Isabel (2015). "O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal)". *Educação Por Escrito*. Vol. 6, n.º 2, pp. 314-326.
- Diogo, José (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Duarte, Manoelle & Piovesan, Juliane (2013). "Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo". *Vivências*, 9, n.º 17, pp. 21-32.
- Fernandes, José (1983). *Manual de Educação Ambiental*. Lisboa: SEA, Comissão Nacional do Ambiente, GEP.

- Fontes, Maria & Martins, Cláudia (2004). Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 83-94.
- Fontes, Olga (2009). "Literatura Infantil: Raízes e Definições". *Cadernos de Estudo* 14. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti..
- Freitas, Maria, Alves, Dina & Costa, Teresa (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gesell, Arnold (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Trad. Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gil, Antônio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, José António. (2007). "Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares". *Vértice*, pp. 1-13.
- Gomes, José António (s.d.). "Perfil de uma Educadora de Infância Empenhada em...". *ABZ da Leitura|Orientações Teóricas*. Casa da Leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000793_PE.pdf, consultado a 22 de outubro de 2019.
- Gomes, Mário (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e o Movimento Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Ecopy. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada, consultado a 24 de outubro de 2019.
- Hohmann, Mary & Weikart, David (2011). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, Álvaro & Júnior, Názir (2011). "A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos". *Evidência*. Vol. 7, n.º 7, pp. 237-250.
- Katz, Lilian, Ruivo, Joaquim, Lopes da Silva, Isabel & Vasconcelos, Teresa (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação|Departamento de Educação Básica|Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Leite, Elvira, Malpique, Manuela, & dos Santos, Mélice Ribeiro (2001). *Trabalho de projeto. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lomax, Pamela (1990). *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lopes, João (coord.), Miguéis, Graça, Dias, João Luís, Russo, Alexandra, Barata, Ana Filomena, Lopes, Teresa & Damião, Francisca (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância. Manual de actividades*. Porto: Edições ASA.
- Machado, Irene (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.

- Marchão, Amélia (2013). "O Lugar dos Livros no Jardim de Infância". *Aprender*, N.º 33, pp. 25-34.
- Marques, Ramiro (1991). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mata, Maria de Lourdes (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mayer, Pierre, Maigre, Andrée & Coelho, Marie-Hélène (2003). *O Jardim-escola*. Trad. Sérgio Carvalho. Lisboa. Instituto Piaget.
- Montero, Luciano (2003a). "A agressividade infantil". Llop, Lourdes e Muriscot, Olga (Coord.). *Enciclopédia Dos Pais*. Volume III – Como resolver problemas da infância. Trad. Elsa Furtado, pp. 58-59. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mesquita, Armindo. Parafita, Alexandre. *Pedagogias do imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Edições ASA: Porto. 2002.
- Montero, Luciano (2003b). "As crianças desobedientes". Llop, Lourdes e Muriscot, Olga (Coord.). *Enciclopédia Dos Pais*. Volume III – Como resolver problemas da infância. Trad. Elsa Furtado, pp. 62-65. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Morgado, Maria Margarida (2009). "Literatura Infantil". Ceia, Carlos (s.d.). *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-infantil/>, consultado a 17 de outubro de 2019.
- Mousinho, Renata, Schmid, Evelin, Pereira, Juliana, Lyra, Luciana, Mendes, Luciana & Nóbrega, Vanessa (2008). "Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso". *Psicopedagogia*, 25(78), pp. 297-306.
- OCEPE (1997), Silva, Isabel (coord.). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- OCEPE (2016), Silva, Isabel (coord.), Marques, Liliana, Mata, Lourdes & Rosa, Manuela. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Lino, Dalila (2008). "Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças". Oliveira-Formosinho, Júlia (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*, pp. 55-73. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Col. Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Sara (2019). "O livro, esse eterno amigo". *Educare.pt*. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=150146&langid=1>, consultado a 24 de outubro de 2019.
- Parente, Cristina (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS Portugal.

- Petibò, María (2003). "Necessidade de chamar a atenção". Llop, Lourdes e Muriscot, Olga (Coord.). *Enciclopédia Dos Pais*. Volume III – Como resolver problemas da infância. Trad. Elsa Furtado, pp. 130-131. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Piaget, Jean (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. Lisboa: Moraes Editores.
- Piaget, Jean, & Chomsky, Noam (1987). *Teorias da linguagem, Teorias da aprendizagem*. Trad. Rui Pacheco. Lisboa: Edições 70.
- Piaget, Jean (1999). *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Disponível em <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>, consultado a 26 de outubro de 2019.
- Piaget, Jean (1990). "Comentário sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento na criança" e "O raciocínio da criança". Trad. Agneta Giusta. Ano 9, n.º 48, pp. 69-77.
- Parot, Façoise (1978). "Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner". *Análise Psicológica* II, 1, pp. 115-124.
- Portugal, Gabriela (2008). "Desenvolvimento e aprendizagem na infância". Alarcão, Isabel (coord.). *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, Gabriela & Laevers, Ferre (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, Gabriela (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Porto: CNIS Portugal.
- Ramos, Ana Margarida (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Rigolet, Sylviane. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, Natércia (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP. Biblioteca Breve.
- Roldão, Maria do Céu & Almeida, Sílvia (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf, consultado a 21 de outubro de 2019.
- Rossini, Maria Augusta Sanches (2002). *Pedagogia afetiva*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Saltini, Cláudio (2008). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Silva, Cláudia Marques (s.d.). "A importância de contar histórias para crianças". Disponível em <http://www.profala.com/artigopsicopedagogia5.htm>, consultado a 24 de outubro de 2019.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, Inês, Silva, Ana Cristina. & Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular|Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Inês (2017). "Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento." Freitas, Maria & Santos, Ana. *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press.
- Skinner, Burrhus (1978). *O comportamento verbal*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix.
- Soriano, Marc (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette: Paris.
- Sousa, Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, José, Pereira, Anabela, Gomes, Ana, Monteiro, Sara & Gomes, Alexandra. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teberosky, Ana & Colomer, Teresa (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em educação*. Trad. António Rodrigues Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Teresa (coord.) (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vale, Maria José (2013). "Brincadeiras sem teto". *Cadernos de Educação de Infância* N.º 98, 11-13. Lisboa: APEI. Disponível em https://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf, consultado a 26 de outubro de 2019.
- Winnicott, Donald Woods (1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zortéa, Tiago Carlos (2012). "Notas sobre superproteção". *Comportamento & Sociedade*. Disponível em <https://comportamentoesociedade.files.wordpress.com/2012/12/notas-sobre-superprotec3a7c3a3o1.pdf>, consultado a 24 de outubro de 2019.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da república nº 129, Série I, de 2018-07-06, Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>, consultado a 26 de setembro de 2019.
- Decreto-Lei n.º 4/97, Diário da república nº 34, série I, de 1997-02-10, Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf, consultado a 23 de outubro de 2019.

Anexos

Anexo I – Planificações das atividades em Creche

Horário	Momento	Domínios	Objetivos	Estratégias/Desenvolvimento da atividade	Materiais	Avaliação
10h00– 11h00	Atividade de exploração – “Balões com som”	Expressão Musical Formação Pessoal e Social Expressão motora	<p>Desenvolvimento auditivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e reconhecer que existem vários sons nos diversos balões. <p>Promover a concentração;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber estar atento a algumas instruções dadas pela estagiária. <p>Desenvolver a autonomia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar a atividade com pouca ajuda, explorando o balão de forma autónoma. <p>Desenvolver a curiosidade e a vontade de explorar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir à criança o contacto com novos materiais (balões). - Explorar todas as potencialidades dos balões com sons. <p>Expressão físico-motora;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança irá explorar todos os movimentos que se podem fazer com o balão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar a atividade, é necessário que todo o material tenha sido preparado previamente, ou seja, a construção dos balões - A atividade tem início com uma conversa com o grupo na área da manta, sendo-lhe explicado que irá realizar uma atividade com balões; - Os balões são distribuídos aleatoriamente pelas crianças, para que os possam explorar livremente pela sala; - As crianças têm o seu tempo para explorar os materiais e têm de o partilhar com as restantes crianças, de forma a que todas possam ouvir e reconhecer que cada balão apresenta um som diferente; - No final da exploração feita individualmente pelas crianças, é-lhes proposto que imitem alguns dos movimentos criados por nós. Por ex.: colocar o balão: em cima, para baixo, para o lado, atirar, abanar, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - 11 balões com: - Papel; - Açúcar amarelo e açúcar branco; - Sultanas; - Aveia; - Milho; - Pinhões; - Nozes; - Sal; - Arroz; - Massa. 	Observação direta; Grelha de observação; Registo fotográfico.

Horário	Momento	Domínios	Objetivos	Estratégias/Desenvolvimento da atividade	Materiais	Avaliação
10h00– 11h00	Atividade de exploração livre – “Tapete sensorial”	Expressão motora	Desenvolver a motricidade fina e grossa; - Mexer nos materiais; - Manusear (colar e descolar) alguns materiais; - Utilizar o corpo (mãos, pés...) para explorar o tapete.	- Para dar início à atividade, a estagiária coloca o tapete sensorial no chão da sala, para que as crianças sintam curiosidade em explorar. De seguida coloca música no rádio, com os sons da natureza; - A estagiária convida as crianças a explorarem o tapete sensorial, começando por mexer nos diferentes materiais, de forma a cativar a atenção do grupo; - Durante a atividade, ambas as estagiárias devem estar em interação com o grupo, respeitando a individualidade e personalidade de cada criança.	-Tapete sensorial; - Rádio; -CD com músicas da natureza.	Observação direta; Grelha de observação; Registo fotográfico.
		Domínio cognitivo	Desenvolver a percepção sensorial; - Ser curioso; - Observar e explorar diversos materiais: tecidos com diversas texturas; - Verificar que existem materiais com sons; - Obter sensações diferentes: suave, áspero, fofinho, etc.			
		Formação Pessoal e Social	Desenvolver o trabalho em grupo; - Utilizar o tapete sensorial, respeitando o espaço dos colegas e a atividade que está a ser realizada pelo mesmo. Desenvolver a autonomia; - Explorar o tapete sensorial com a menor ajuda possível.			

Anexo II – Avaliação em Creche

Nível de envolvimento na atividade									
Objetivos	Crianças	Obj	Não observado	1	2	3	4	5	Observações
1 – Objetivo		1							
		2							
		3							
		4							
		1							
		2							
		3							
		4							
2 – Objetivo		1							
		2							
		3							
		4							
		1							
		2							
		3							
		4							
3 – Objetivo		1							
		2							
		3							
		4							
		1							
		2							
		3							
		4							
	1								
	2								
	3								

Anexo III – Planificações Jardim de Infância I

Período	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Terça, Quarta, Quinta e Sexta-Feira Construção da maquete e início de construção do livro gigante.	<p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <p>Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>Consciência de si como aprendente; Convivência democrática</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Subdomínio das artes visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os diferentes animais e as suas características; - Agrupar os animais segundo os critérios: mamíferos, aves e peixes; - Dialogar sobre o que fazem e observem; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Respeitar o Outro e as suas opiniões; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas; 	<p>Com o auxílio das crianças, as estagiárias irão continuar a construir a maquete que irá representar o Jardim Zoológico, onde irão constar os diferentes animais construídos pelas crianças.</p> <p>Para a construção da maquete, iremos utilizar uma placa de esferovite que servirá de base. Num primeiro momento, as estagiárias irão delimitar as diferentes áreas que irão constituir o Jardim. De seguida, as crianças irão pintar com a tinta as diferentes áreas traçadas.</p> <p>Durante vários dias da presente semana, as crianças irão continuar a construir os animais à sua escolha com a pasta de moldar.</p> <p>Depois de termos a maquete toda pintada, as crianças irão construir as árvores, bancos e arbustos que estavam presentes no Jardim, com rolos reciclados e papel crepe e cartolina grossa. Seguidamente, irão pintar os troncos das árvores. No final de ficar tudo seco, iremos colocar os materiais construídos no jardim.</p> <p>De seguida, iremos colocar todos os animais construídos nas diversas áreas delimitadas anteriormente, por exemplo, os golfinhos numa piscina, o elefante numa área que está pintada de cinzento, porque representa o solo com a lama, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartão grosso; - Tesoura; - Placa de esferovite; - Cola quente; - Pasta de moldar; - Papel crepe; - Rolos de papel; - Canetas; - Tintas; - Pinceis; - Cola branca; - Revistas; - Esponja; - Fita-cola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de envolvimento e bem-estar; - Registo fotográfico; - Observação direta.

Por fim, iremos colocar uma porta de entrada com o nome: Jardim Zoológico.

De seguida, as estagiárias irão mostrar às crianças a maquete construída e as crianças podem dar a sua opinião acerca do trabalho realizado.

Nesta semana, também iremos iniciar a construção do livro gigante com objetivo de dar a visibilidade ao todo trabalho que desenvolvemos com as crianças.

O livro será feito de cartão reciclado. Num primeiro momento, as estagiárias cortam o cartão com tesoura, de forma a criar várias páginas e, de seguida, serão coladas com fita-cola;

De seguida, as crianças, em grupos de dois e três elementos, vão pôr cola branca nas várias páginas do livro com a ajuda da esponja e colar bocados de revista e, desta forma, respeitar o tempo e o espaço do Outro;

Enquanto o livro seca, irá haver uma conversa, com as crianças, sobre as características de alguns animais, em que é introduzido o conceito de mamífero, de forma a iniciarmos algumas características para agrupar os animais.

Período	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Quarta, Quinta e Sexta-Feira Construção do livro	<p>Área de Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social: Consciência de si como aprendente; Convivência democrática</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Subdomínio das artes visuais;</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características distintas e semelhanças dos animais. - Agrupar os animais segundo os critérios: mamíferos, aves e peixes. - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Respeitar o Outro e as suas opiniões. - Desenvolver capacidades expressivas e criativas; - Compreender mensagens orais; - Usar a linguagem oral em contexto, adequando-o à situação; - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização de palavras; 	<p>Com o auxílio das crianças, as estagiárias irão dar continuidade à construção do livro de grandes dimensões, em que vão constar as pesquisas realizadas sobre os animais durante as primeiras semanas.</p> <p>De seguida, irão ser feitas a capa e a contracapa do livro; as crianças irão recortar letras fazer o título e irão fazer os desenhos dos animais que irão ilustrar o livro. Para as letras, irão utilizar cola branca e pincéis, cortar bocadinhos de papel crepe e colar por cima das letras. Para os desenhos, as crianças podem utilizar lápis, canetas e tintas. Cada criança irá escolher o que melhor se adequa ao seu trabalho. Pretende-se, desta forma, valorizar o trabalho da criança e associar os seus desenhos aos animais reais e ao texto: pretende-se, ainda, sensibilizar as crianças para a escrita e para os hábitos de leitura, visto que toda a atividade se centra na construção do livro;</p> <p>As crianças vão rasgar vários pedaços de papel crepe, cor de laranja e vermelho, visto serem as cores da sala, para fazer a capa e a contracapa do livro;</p> <p>De seguida, serão colocadas fotografias das atividades realizadas anteriormente pelas várias páginas.</p> <p>Posteriormente, as estagiárias irão escrever, no livro, um texto que contextualiza o projeto, bem como as categorias dos animais, o que os caracteriza e, ainda, as ilustrações das crianças. Posteriormente,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis; - Pinceis; - Canetas; - Tintas; - Cola Branca; - Esponjas; - Papel crepe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação; - Registo fotográfico.

		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o sentido direcional da escrita; - Estabelecer relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. 	<p>pedimos a algumas crianças que desenhem números de 1 a 10, para fazer a paginação. As crianças irão colar os números autonomamente e fazer a sequência dos mesmos.</p> <p>De seguida, as estagiárias mostram os livros às crianças, para verem o resultado final. Nesta sequência, poderá falar uma de cada vez, e terão de respeitar as ideias de cada uma.</p>		
--	--	---	---	--	--

Anexo IV – Avaliação Jardim de Infância I

[illegible]

Anexo V – Planificações Jardim de Infância II

Horário	Momento	Dominios	Objetivos	Desenvolvimento da atividade	Estratégias	Materiais	Avaliação
9h15 – 10h	Acolhimento das crianças na sala	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com o Outros; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situações de grupo; - Usar a linguagem oral em contexto, expressando o que está a sentir; - Construir frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. 	<p>Para introduzir a atividade, a estagiária conta a história “<i>O Monstro das Cores</i>”, livro este que aborda os sentimentos. Após a contação, existe um momento de conversa com as crianças sobre a história, onde irão dar exemplos concretos para cada um dos sentimentos. Por exemplo, para a alegria: estou alegre quando estou com a minha família. Para a tristeza: estou triste quando não posso brincar. Cada um dos sentimentos será escrito numa folha.</p> <p>De seguida, a estagiária mostra às crianças um <i>placard</i> com os vários monstros, associados aos sentimentos. E pergunta a cada criança, individualmente, como se sente hoje. De seguida, cada uma das crianças, vai colocar o seu nome (molas com nomes já existentes na sala) no boneco correspondente ao sentimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com as crianças; - Gravar o que foi dito pelas crianças para a avaliação; - Ler a história “<i>O monstro das cores</i>”; - Escrever o que foi dito pelas crianças; - Incentivar a participação das crianças; - Organizar a turma em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “<i>O Monstro das cores</i>”; - Área do tapete; - <i>Placard</i> dos sentimento s; - Molas com os nomes das crianças; - Telemóvel com áudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta (interação); - Registo em áudio das produções das crianças; - Participação na discussão.

10h00– 10h30	Atividade – <i>O monstro das cores</i>	Domínio da educação física Subdomínio das artes visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar movimentos de perícia e de manipulação: motricidade fina. - Demonstrar prazer em explorar; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas. 	Num segundo momento, a estagiária distribui um desenho do monstro a cada uma das crianças, para que cada uma delas possa personalizar o seu monstro, de acordo com as cores e sentimentos da história. As crianças serão distribuídas pelas várias mesas da sala. Enquanto as crianças se vão sentando, será colocado, em cada uma das mesas papel crepe para a decoração do seu monstro. À medida que vão terminando, podem escolher uma área para brincar antes do lanche.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a turma em grande grupo; - Interagir com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas com os monstros das cores; - Papel crepe; - Cola batom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e interação; - Grelha de observação; - Registo fotográfico.
-----------------	---	--	---	--	--	--	---

Horário	Momento	Domínios	Objetivos	Desenvolvimento da atividade	Estratégias	Materiais	Avaliação
9h15 – 10h	Acolhimento das crianças na sala	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões tendo em conta o seu bem-estar e dos outros; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com o Outros; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situações de grupo; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação; - Construir frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. 	<p>As crianças guardam as mochilas e os casacos, na área adequada para o mesmo, e, de seguida, dirigem-se para a área do tapete. A estagiária irá fazer o momento de acolhimento com as crianças, cantando a música do bom dia e dando as boas-vindas às crianças. Escolhe uma criança para ser o responsável do dia. O responsável do dia vai escolher mais dois ajudantes. No momento seguinte, pede ao responsável que complete o quadro com o dia do mês, o dia da semana, a estação do ano e como está o tempo no presente dia. De seguida, pede a uma criança que conte quantas crianças estão na sala e que verifique se falta alguém, e quem falta.</p> <p>Para introduzir a atividade, a estagiária conta a história “<i>Aqui estamos Nós</i>”, de forma a dar o início ao tema da reciclagem. Após a leitura, tem lugar uma conversa com as crianças, acerca da história que ouviram, em que as crianças são questionadas sobre a mesma (de que é que falava a história?; vocês sabem formas de cuidar do nosso planeta?; entre outras).</p> <p>No fim da conversa, a estagiária propõe a realização de um jogo: “Aprender a reciclar”. A estagiária prepara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar com as crianças; - Cantar a música do bom dia. - Gravar o que foi dito pelas crianças para a avaliação; - Ler a história “<i>Aqui estamos Nós</i>”; - Incentivar a participação das crianças; - Organizar a turma em grande grupo; - Fazer perguntas sobre a história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “<i>Aqui estamos Nós</i>” - Área do tapete; - Rádio com CD; - - Telemóvel com gravador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta (interação); - Registo em áudio das produções das crianças; - Participação na discussão.

				<p>previamente três ecopontos (amarelo, azul e verde) e alguns resíduos (por exemplo: caixas de iogurte, garrafas do detergente, garrafas de plástico, garrafas de vidro, frascos, revistas/jornais, cartão, rolos de papel, tampas, etc..).</p>			
<p>10h00– 10h30</p>	<p>Atividade – “Aprender a reciclar”</p>	<p>- Conhecime nto do Mundo;</p> <p>- Formação Pessoal e Social.</p>	<p>- Compreender em que consiste a reciclagem;</p> <p>- Separar os resíduos de acordo com o tipo do material (papel, metal/plástico, vidro);</p> <p>- Reconhecer a importância de separação dos resíduos;</p> <p>- Manifestar comportamentos que auxiliem a preservar o ambiente.</p> <p>- Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situações de grupo.</p>	<p>Num segundo momento, são colocados os três ecopontos, previamente preparados, dentro do espaço do tapete e é pedido às crianças que se sentem em roda à volta das caixas. De seguida, questiona as crianças acerca dos ecopontos: se já alguma vez viram e onde, se sabem para que servem, se em casa costumam separar o lixo e o que acham devemos colocar em cada um. Neste momento, a estagiária vai ajudar nas eventuais dificuldades que podem surgir e registar os comentários das crianças. No final da conversa, explica que vamos fazer um jogo, em que cada uma das crianças vai retirar um objeto de dentro do saco grande que a estagiária tem e colocar o objeto no ecoponto que acha que se deve colocar, explicando a razão da sua escolha. Depois de todas as crianças participarem no jogo, a estagiária vai retirar objetos, um a um, dos respetivos ecopontos e vai pedir a ajuda das crianças para dizer se o resíduo foi colocado corretamente, ou se deve estar no outro ecoponto. No fim, a estagiária vai</p>	<p>- Organizar a turma em grande grupo;</p> <p>- Interagir com as crianças.</p>	<p>- Ecoponto s feitos com caixas de cartão;</p> <p>- Diversos tipos dos materiais (papel, plástico e vidro);</p> <p>- Área to tapete.</p>	<p>- Observação direta e interação;</p> <p>- Grelha de observação;</p> <p>- Registo fotográfico.</p>

				<p>recapitular os materiais que devemos colocar em cada um dos ecopontos, de forma a consolidar as aprendizagens, explicando que, quando separamos o lixo e o colocamos nos diversos ecopontos, estamos a ajudar o nosso ambiente, porque os materiais que foram separados por diversos ecopontos, vão ser recolhidos por diversas fábricas que os vão reciclar e produzir novos objetos para nós podermos utilizar de novo (por exemplo, um frasco de detergente de roupa pode vir a transformar-se em novas garrafas, novas embalagens, vasos, etc.), e em prejudicar, então, o meio envolvente.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo VI – Avaliação Jardim de Infância II

Nome	Usar a linguagem oral em contexto, expressando o que está a sentir	Ouvir os outros e apresentar as suas ideias e saberes em situações de grupo	Desenvolver capacidades expressivas e criativas	Transcrição do que foi dito pelas crianças durante a realização da atividade
				.

[illegible]

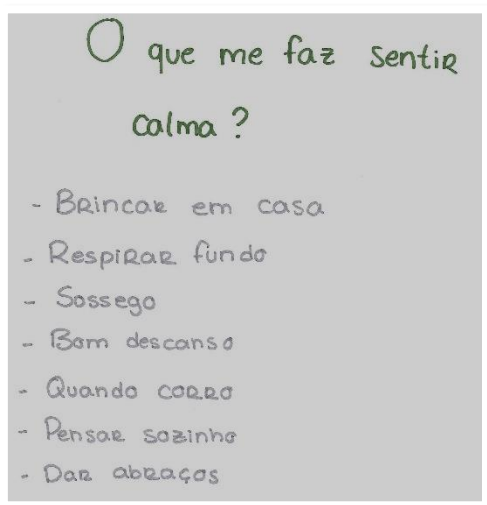
Anexo VII – Fotografias das atividades desenvolvidas em Creche



Anexo VIII – Fotografias das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância I



Anexo IX – Fotografias das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância II



Questionário

Esta investigação surge no âmbito da minha questão de investigação, *Como é que as histórias para crianças podem promover o desenvolvimento da linguagem oral?*, que pretendo responder para o meu trabalho de investigação final. Assim, desta forma, pretendo compreender o papel do educador neste processo.

Neste sentido, peço a sua colaboração no preenchimento deste questionário, que é essencial para o meu estudo. Obrigada pela sua colaboração.

Nome:

Idade:

Instituição:

Questões:

1. Costuma incluir momentos de leitura e/ou contação de histórias na rotina das crianças?

1.1. Se sim, com que frequência?

1.2. Se não, porque não o faz?

2. Quais os critérios de seleção das histórias?

3. Quais as estratégias utilizadas nos momentos de leitura e/ou contação de histórias?

4. Acredita que os momentos de leitura e/ou contação de histórias podem potencializar o desenvolvimento da linguagem das crianças?

4.1. Se sim, de que de forma?

4.2. Se não, porquê?

5. Com que finalidade trabalha as histórias?

6. Realiza alguma atividade ou algum jogo, no momento posterior ao momento de leitura/contação de histórias?

6.1. Acha que esse método seria importante para promover novas aprendizagens? Se sim, porquê?

7. Considera importante promover hábitos de leitura emergente nas crianças?

7.1. Se sim, de que forma o faz?

7.2. Se não, porque não o faz?

8. Que critérios de avaliação utiliza para evidenciar as aprendizagens adquiridas no âmbito da leitura/contação de histórias?

9. Recorre às histórias para trabalhar as várias áreas transversais? Se sim, de que forma?

Obrigada pela sua colaboração!

Maria Assis Abalroado.

Anexo XI – Notas de campo

Nota de campo 6:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Muitas coisas.”

— “*Que tipo de coisas, podes dar-me exemplos?*”

— (pensativo) ... “aprendo coisas boas que podemos fazer...”

— *Que coisas boas?*

— “Ser amigo, fazer coisas com a família, passear com eles...”

M. (5 anos)

Nota de campo 7:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Aprendo muitas histórias giras.”

J. (3 anos)

Nota de campo 8:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Aprendo que existem muitos animais e que uns são maus e outros são amigos e ajudam-se.”

(Refere-se à história do Coelho Branco)

D. (4 anos)

Nota de campo 9:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Às vezes, palavras difíceis.”

F. (6 anos)

Nota de campo 10:

— “*O que é que costumavas aprender com os livros?*”

— “Boas ações.”

V. (5 anos)

Anexo XII - Tabela de evidências de verificação de leitura

Aprendizagens a promover	Verificado	Em desenvolvimento	Não verificado
Compreende a informação transmitida pela história			
Descreve os principais acontecimentos da história			
Reconta a história			
Refere as personagens e caracteriza-as			
Articula o seu discurso			
Participa oralmente na discussão de ideias			
Utiliza palavras aprendidas recentemente			

Anexo XIII – Fotografias dos materiais construídos para os momentos de leitura



