



**Instituto Politécnico de Santarém**

**Escola Superior de Educação**

**Investigação na Prática de Ensino Supervisionada**

**A Importância da Expressividade na Contação de Histórias  
em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB**

**Relatório de Estágio Apresentado para a Obtenção do Grau de  
Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Miriam Teixeira Paulo Cardoso**

**Orientadora: Professora Doutora Patrícia Rodrigues**

**março, 2018**

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, professora doutora Patrícia Rodrigues, que me guiou neste percurso de uma forma fantástica, estando ao meu lado, esclarecendo as minhas dúvidas e incentivando-me a dar o meu melhor. Agradeço também à minha orientadora inicial, professora Teresa Cláudia Tavares, que me ajudou a colocar as ideias no lugar e a começar uma investigação num tema que me diz muito.

À coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, professoras Maria João Cardona e Neusa Branco, pelos ensinamentos e pela preocupação pela conclusão desta grande etapa da nossa vida, bem como a todos os professores que me ensinaram e acompanharam o meu crescimento ao nível do conhecimento.

Aos professores/educadores cooperantes com quem tive o prazer de me cruzar, obrigada pelo apoio e a disponibilidade em me acompanhar e ensinar. Um agradecimento especial às professoras Carla Vieira e Magda Ascenso pelo exemplo que me transmitiram do que é ser-se professor, por todo o carinho ao longo da minha caminhada e por me mostrarem que devia de embarcar na “aventura” do 1.º ciclo.

Agradeço, também, aos grupos de crianças, que tanto me ensinaram, e que terão sempre um lugar especial no meu coração.

Aos meus pais, pela concretização deste sonho, sem eles não seria possível. À minha mãe, que me incentivou sempre a não desistir e se mostrou orgulhosa de cada passo dado.

Aos meus amigos, principalmente à minha amiga e colega de estágio Rita Vital, por me ouvir, aconselhar, e estar sempre lá para com um olhar ou abanar de cabeça me reconfortar, mostrando que sou capaz de enfrentar todos os desafios e finalizar o mestrado.

Ao meu marido, António Cardoso, por estar ao meu lado e acreditar que eu iria conseguir ultrapassar esta etapa da minha vida.

## **Resumo**

O presente relatório reflete todos os contextos da minha prática pedagógica, desde a creche, passando pelo jardim de infância e terminando no 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo que o trabalho de investigação decorreu no enquadramento dos referidos contextos.

O projeto de investigação centra-se na importância das histórias nas aprendizagens das crianças, pretendendo estudar as melhores estratégias na contação de histórias. Os resultados obtidos resultam da prática letiva e confirmam a necessidade de ter em consideração a faixa etária e a caracterização do grupo em momentos de contação de histórias e que apontam para o papel crucial da expressividade nesses momentos, por forma a maximizar a atenção das crianças.

Palavras-chave: histórias; contação; estratégias; expressividade; Educação Pré-Escolar; 1º CEB.

## **Abstract**

This report reflects every context of my pedagogical practice, from crèche to kindergarten and primary school, with the research work arising from the framework of the aforementioned contexts.

The research work is centred on the importance of stories in children's learning process, aiming to explore the best strategies when storytelling. The results from the teaching practice confirm the need to take into consideration the group's age and the group's characterisation when storytelling, which demonstrate the decisive role of expressiveness in such moments to maximise children's attention.

Keywords: stories; storytelling; strategies; expressiveness; Pre-school Education; Primary Education.

## Índice Geral

Índice de Tabelas .....	vi
Índice de siglas e abreviaturas .....	vii
Índice de anexos .....	viii
Introdução.....	1
Parte I – Contextos de Estágio .....	2
1.1.Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições .....	2
1.2.Contextos de estágio e Prática de Educação Pré-Escolar .....	3
1.2.1.Caracterização do Contexto Socioeducativo das instituições de Ensino Pré-Escolar.....	4
Creche.....	4
Jardim de Infância.....	6
1.2.2. Contexto de Estágio - Creche.....	7
Caracterização do Grupo.....	7
Projeto da Família.....	8
Projeto Educativo.....	10
Ambiente Educativo.....	11
Projeto Pedagógico.....	13
Projeto de Estágio.....	14
Transversalidade.....	15
Atividades.....	15
Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado .....	16
Estratégias.....	17
Avaliação.....	17
Reflexão Sintética do Estágio .....	18
1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância.....	19
Caracterização do Grupo .....	20
Projeto Educativo.....	21
Ambiente educativo.....	22
Projeto Pedagógico.....	25
Projeto de Estágio.....	26
Transversalidade.....	27
Atividades.....	27
Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado .....	27
Estratégias.....	28
Avaliação.....	28

Reflexão Sintética do Estágio .....	28
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem .....	29
Definição da Questão de Pesquisa .....	29
1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	30
1.3.1 - Contextos de Estágios e Caracterização da Instituição .....	30
1.3.2. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contexto do 2.º ano de Escolaridade .....	32
Caracterização do Grupo .....	32
Projeto Educativo.....	34
Ambiente Educativo.....	35
Projeto de Turma.....	35
Projeto de Estágio.....	36
Transversalidade.....	37
Atividades.....	37
Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado .....	39
Estratégias.....	39
Avaliação.....	40
Reflexão Sintética do Estágio .....	40
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem .....	41
Definição da Questão de Pesquisa .....	41
1.3.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contexto do 4.º ano de Escolaridade.....	41
Caraterização do Grupo.....	42
Projeto Educativo.....	43
Ambiente Educativo.....	43
Projeto de Turma.....	44
Projeto de estágio.....	44
Transversalidade.....	45
Atividades.....	45
Exemplo de duas atividades ilustrativas do trabalho realizado .....	46
Estratégias.....	46
Avaliação.....	47
Reflexão Sintética do Estágio .....	47
(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem .....	48
Definição da Questão de Pesquisa .....	48
1.4. Percorso Investigativo.....	48
Parte II – A Importância da Expressividade na Contação de Histórias em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino Do 1.º CEB.....	50

2.1. Introdução.....	50
2.2. Contexto do Estudo.....	50
2.3. Fundamentação Teórica .....	51
2.4. Aspectos Metodológicos .....	66
2.4.1. Opções Metodológicas .....	67
2.4.2. Participantes .....	67
2.4.3. Recolha de Dados .....	68
2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	70
2.5.1. Resultados em contexto de Pré-Escolar .....	70
Contação Simples.....	70
Contação com Expressividade .....	70
Contação com a Utilização de Recursos Materiais .....	70
Contação com Recurso à Expressividade e a Recursos Materiais .....	71
2.5.1.1. Resultados em Contexto de Creche.....	71
2.5.1.2. Resultados em Contexto de Jardim de Infância.....	72
2.5.2. Resultados em Contexto de Primeiro ciclo do Ensino Básico.....	73
2.5.2.1. Resultados da Turma de 2.º ano do 1º CEB.....	74
2.5.2.2. Resultados da Turma de 4.º ano do 1º CEB.....	75
2.6. Considerações Finais .....	77
Reflexão Final .....	78
Referências Bibliográficas .....	80
Anexos.....	89

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização do Contexto Socioeducativo nos Estágios em Ensino Pré-Escolar .....	4
Tabela 2 – Caracterização do Grupo em Contexto de Creche.....	7
Tabela 3 – Caracterização do Grupo em Contexto de Jardim de Infância .....	20
Tabela 4 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em 1.º CEB .....	31
Tabela 5 – Caracterização da Turma de 2.º ano em 1.º CEB.....	32
Tabela 6 – Caracterização da Turma de 4º ano em 1.º CEB.....	42
Tabela 7 – Resultados obtidos em Creche.....	72
Tabela 8 – Resultados obtidos em Jardim de Infância.....	73
Tabela 9 – Resultados obtidos com a turma de 2.º ano.....	74
Tabela10 – Resultados obtidos com a turma de 4.º ano.....	75

## Índice de Siglas e Abreviaturas

AECS	Atividades Enriquecimento Curricular
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AP	Associação de Pais
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGI	Direção Geral da Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
GEPE	Gabinete de Estatística e planeamento de educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidade Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RSI	Rendimento Social de Inserção
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Índice de Anexos

Anexo I - Planificação das duas Atividades Ilustrativas em Creche

Anexo II - Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Creche

Anexo III - Música Infantil Onde nos Cumprimentamos em Várias Línguas

Anexo IV - Figura Sobre a Transversalidade

Anexo V - Planificação das duas Atividades em Jardim de Infância

Anexo VI - Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

Anexo VII - Fotografias da saída à Rua no 2.º ano

Anexo VIII - Planificação das duas Atividades de 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2.º ano

Anexo IX - Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2.º ano

Anexo X - Planificação das duas Atividades de 1.º Ciclo do Ensino Básico em 4.º ano

Anexo XI - Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico em 4.º ano

Anexo XII - Exemplos de Notas sobre os Grupos

Anexo XIII - Entrevista Informal às Crianças de jardim-de-infância

Anexo XIV - Exemplo de Recursos utilizados para Contar as Histórias

Anexo XV - Lenda Alterada

## Introdução

O presente relatório realizou-se no âmbito da prática pedagógica dos quatro semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste percurso, foram realizados quatro estágios, a saber, em contexto de creche, de jardim de infância e de 2.º e 4.º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Todas as experiências e aprendizagens adquiridas nestes contextos alimentaram o desejo de melhorar a minha prática profissional e de crescer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Entendi que é importante existir um equilíbrio entre a teoria e a prática e reflexão antes da ação, para que efetivamente haja uma evolução positiva quanto ao desenvolvimento do desempenho profissional.

O interesse pelo projeto de investigação surgiu desde o primeiro estágio, em creche, quando surgiram dúvidas e questões e, conseqüentemente, a necessidade de explorar a importância que as histórias podem ter na aprendizagem das crianças. Apercebi-me, depois de observar um momento de contação de histórias, realizado pela educadora cooperante, que talvez se devesse apostar em diversas estratégias que despertassem nas crianças o interesse e a curiosidade pelas histórias, de modo a estarem atentas e a aprenderem com as mesmas. De facto, o primeiro contacto com as histórias deve ser promovido, pelo educador, de uma forma lúdica e dinâmica para, mais tarde, se transformar na ferramenta ideal para a criança desenvolver o gosto pela leitura e, deste modo, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, não será despidendo recordar as palavras de Abramovich (1993, p.16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes essenciais. A primeira parte, referente aos estágios efetuados, inclui a caracterização sociogeográfica das instituições onde desenvolvi a minha prática pedagógica, bem como a caracterização das próprias instituições e de cada grupo com quem trabalhei. O percurso profissional nos quatro estágios também é analisado, oferecendo uma panorâmica sobre a organização do ambiente educativo, o planeamento do projeto de estágio e a relação educativa com as crianças, não esquecendo a avaliação e a contextualização da questão de investigação.

A segunda parte centra-se no trabalho de pesquisa, incluindo a fundamentação teórica, no sentido de justificar a escolha do tema deste relatório, as opções metodológicas, os instrumentos utilizados, a caracterização dos participantes, os dados e as conclusões obtidas do estudo, bem como tópicos a investigar no futuro, já como profissional de ensino.

Por último, inclui-se uma reflexão final, refletida e fundamentada, sobre toda a minha prática pedagógica e investigativa no enquadramento do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Parte I – Contextos de Estágio**

### **1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições**

Os quatro estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreram em instituições do distrito, concelho e cidade de Santarém. Os primeiros dois estágios, em contexto de Educação Pré-Escolar, mais concretamente em creche e em jardim de infância, decorreram no ano letivo de 2015/2016 e os dois seguintes, no ano letivo de 2016/2017, realizaram-se em contexto de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com uma turma de 2º ano e uma turma de 4º ano.

O primeiro estágio decorreu numa instituição de uma vila do concelho do Cartaxo, no distrito de Santarém. Esta vila, no ano 2011 contava com 4 614 habitantes, sendo que a sua densidade populacional era de 165,1 habitantes por km<sup>2</sup> e a área total da vila era de 27,84 km<sup>2</sup>. Lamentavelmente, a informação disponível sobre esta vila é escassa, pelo que não me foi possível obter mais informações sobre a população.

No referente ao segundo estágio, encontrei muito mais informação disponível, porque se realizou na cidade de Santarém. De acordo com o XV recenseamento Geral da População e o V Recenseamento Geral da Habitação de 2011, nesse ano registava-se uma população de 62,200 residentes. Em 2011, 47% dos residentes era do género masculino e 53 % do género feminino (INE, censos 2011). Os agregados familiares, na sua maioria, eram constituídos por duas a três pessoas, havendo mais trabalhadores no setor terciário, havendo, também, uma predominância de ocupações relacionadas com o trabalho nos contextos da agricultura e da pecuária, nomeadamente com a produção de gado bovino e cavalariço, indicando que parte da riqueza da região vem destas atividades. No que diz respeito à taxa de natalidade referente ao ano de 2015, era de 7,9%, subindo ligeiramente no ano de 2016, registando-se um ligeiro crescimento de 0,2%, ou seja, para 8,1% (Pordata, 2015/2016).

Segundo os censos de 2011, 16,2% da população, com 15 ou mais anos tinha o nível de escolaridade obrigatório, tendo registado um aumento desde o recenseamento anterior, em que a taxa se situava nos 15,4%. No que se refere à população com um grau académico de ensino superior, a percentagem situava-se nos 15,1%. Observa-se, ainda, que a taxa de analfabetismo decresceu, visto que, em 2001, 9,86% da população era analfabeta e em 2011 os valores rondavam os 5,6%, o que é uma notícia encorajadora se a relacionarmos com as diretrizes do sistema educativo português no sentido de incentivar a alfabetização e a literacia (INE, censos 2011).

O terceiro e quarto estágios decorreram numa vila pertencente ao concelho de Santarém, cuja população residente no ano de 2011 era de 2,920, com 287,7 habitantes por km<sup>2</sup>, sendo a área total de 10,525 km<sup>2</sup>. As famílias e os núcleos familiares eram 925, sendo o

número de habitações 13.93. Os dados recolhidos em 2011 também nos mostram que a população dos 0-14 anos era constituída por 427 elementos, dos 15 aos 24 anos por 275 indivíduos, a faixa dos 25 aos 64 contava com 1,553 elementos e 665 pessoas tinham 65 ou mais anos. A percentagem de pessoas desempregadas era de 9,73% e a da população ativa 44,11% (INE, censos 2011).

## **1.2. Contextos de Estágio e Prática de Educação Pré-Escolar**

Como anteriormente referido, durante a frequência do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, foram realizados vários estágios. Assim sendo, no primeiro ano foram realizados dois estágios, ambos em contexto de Educação Pré-Escolar. O primeiro estágio, em contexto de creche, decorreu entre seis de novembro de dois mil e quinze e vinte e três de dezembro de dois mil e quinze, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. O segundo estágio, em contexto de jardim de infância, decorreu entre sete de abril de dois mil e dezasseis e vinte de maio de dois mil e dezasseis. A idade das crianças deste grupo situava-se entre os cinco e os seis anos.

Ambos os estágios foram feitos a par, sendo que a colega que partilhou a experiência de estágios comigo se manteve nos dois momentos de estágio, o que foi benéfico, uma vez que trabalhamos bem em conjunto, num ambiente de respeito e entreaajuda, com o objetivo de superar em conjunto as dificuldades sentidas. Aproveitámos ao máximo todas as experiências em contexto educativo, principalmente os momentos de observação, onde íamos preparando instrumentos de observação para mais facilmente identificarmos os interesses e as necessidades das crianças, tomando-os em consideração no momento da implementação dos projetos de estágio. Durante os estágios, tivemos a oportunidade de pôr em prática os respetivos projetos, sendo que, no primeiro contexto, a educadora nos pediu para trabalharmos o tema que tinha preparado para esses meses, mas deixou-nos escolher livremente as atividades a aplicar.

No segundo contexto, a educadora deixou-nos completamente à vontade para pormos em prática o projeto de estágio, o qual resultou da observação realizada, permitindo-nos apostar em várias estratégias que não eram utilizadas pela educadora, por motivos vários. O enfoque principal das atividades realizadas em contexto de Pré-Escolar foi colocado nos domínios da expressão motora e da linguagem oral, particularmente com a contação de histórias.

### 1.2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo das Instituições de Ensino Pré-Escolar

Na minha opinião, é importante conhecer previamente os contextos e as instituições onde vamos estagiar, isto porque os profissionais são diferentes e cada instituição é uma instituição, que tem as suas crenças e trabalha de forma distinta de outras. Cabe-nos a nós, como estagiárias, adaptarmo-nos às regras de cada estabelecimento e aproveitar cada experiência, transformando-a em aprendizagem e crescimento profissional. Silva (2005, p.4) sustenta esta ideia, referindo que “as Instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente”.

*Tabela 1 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar*

	<b>Creche</b>	<b>Jardim de Infância</b>
<b>História</b>	Fundada em 2010 e iniciou atividades no mesmo ano. Foi construída de raiz pela paróquia da freguesia.	Fundado em 1985, pelas paróquias de Santarém. Constituído por cinco unidades. Em 2006 houve operações de melhoria na unidade onde estagiei.
<b>Dimensão jurídica</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Apoia a comunidade promovendo o bem-estar das crianças e das famílias.	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Tem raiz comunitária, com fins sociais, educacionais e de promoção da criança e de apoio à família.
<b>Dimensão organizacional</b>	A direção geral da Creche é composta pela diretora técnica, que é também a diretora pedagógica.	A direção geral do Jardim é composta pelo conselho fiscal e pastoral. Existe uma coordenadora que gere a unidade do jardim de infância.

#### **Creche**

A creche situava-se num edifício novo com capacidade para acolher trinta e sete crianças com idades compreendidas entre os quatro e os trinta e seis meses, sendo as crianças distribuídas, consoante a faixa etária, por três salas: berçário, sala I e sala II. Um dos princípios da creche consistia em deixar a criança crescer de forma autónoma e livre, dado que o modelo adotado era o da Escola Moderna que, como Folque (1999, p.5) refere, “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o

desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais”, e as suas linhas de ação visavam o desenvolvimento da criança, tendo em conta o seu bem-estar, as suas capacidades e as suas necessidades, favorecendo o desenvolvimento pessoal, social e religioso, dado o contexto de instituição religiosa. Esta tónica no desenvolvimento social (preconizando também o desenvolvimento da consciência cívica) reveste-se de particular relevância, visto que, efetivamente, a educação pré-escolar constitui-se como um momento de iniciação e treino às práticas de cooperação e de solidariedade características da vivência democrática, uma vez que “[a] aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver a[-]tivamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente” (Folque, 2012, p.52).

Apesar de a instituição incluir um refeitório, as refeições não eram confeccionadas no local, mas provenientes um jardim de infância responsável pela distribuição de refeições em várias instituições na zona. A casa de banho era partilhada pelas duas salas (I e II), estando bem organizada e adequada à faixa etária das crianças, pois as sanitas e os lavatórios estavam à sua altura e todo o material preciso para o seu bem-estar, como fraldas, toalhetas e pomadas, estava identificado e arrumado por secções num armário e fora do seu alcance. Existiam zonas exteriores de fácil acesso às três salas, contudo, eram apenas espaços pequenos com relva. O pátio, de dimensões maiores, nunca foi usado, pelo menos durante o meu período de estágio, sendo utilizado unicamente para arrumação de material que não era preciso de imediato, como recursos para a festa de Natal, ferramentas para a manutenção do jardim e escorregas pequenos transportáveis para o tempo no exterior.

A instituição contava também com uma sala de recobro, com uma cama para as crianças descansarem quando estavam doentes enquanto esperavam que o encarregado de educação as viesse buscar, o que achei interessante pois, parece-me, de facto, mais aconselhável auxiliar a criança nestas situações separando-a do grupo, mas a sala raramente era usada para esses fins, servindo apenas como sala de descanso para a equipa, pois também tinha mesas, cadeiras e armários com arquivos. Na minha opinião, tendo por base a observação direta, a instituição apresentava todas as condições necessárias para atender às necessidades das crianças. O material e o mobiliário estavam adequados à faixa etária das crianças e o material que não se destinava a ser utilizado pelas crianças, pelo menos sem supervisão, estava fora do seu alcance, trancado e vigiado. O espaço era colorido e acolhedor, constituindo um ambiente confortável e estável, necessário às crianças nesta fase em que é tão difícil a separação dos progenitores e, tal como Sylviane Giampino (2010) observou, a estabilidade nesta fase é extremamente importante, principalmente no período de adaptação e o ambiente deve refletir isso mesmo, e, claro, também proporcionar uma sensação de segurança. O cuidado na organização do espaço deve ser exacerbado, já que “[...] pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou

não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p.12).

Por ser uma instituição tão pequena e numa freguesia igualmente pequena, existia maior facilidade em interagir e comunicar com a população, bem como uma mais notória preocupação em entender o que fazia falta e o que poderia ser melhorado, quer ao nível material, quer ao nível pessoal. O facto de a creche (e o seu projeto educativo) basear a sua ação precisamente na relação parental, que irei abordar mais aprofundadamente no tópico “projeto educativo”, mais adiante, demonstra muito daquilo a que se propõe e que se torna imperativo, ou seja, a equipa da creche dava ênfase à presença ativa dos pais na instituição.

Sendo assim, os pais eram incluídos em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos, havendo a preocupação de se procurar dar respostas às necessidades das famílias. O facto de as famílias poderem ficar nas salas sempre que quisessem indicava um visível cuidado na construção do “triângulo” pais-crianças-profissionais, tal como defendido por Sylviane Giampino (2010), que considera que o acolhimento de qualidade se verifica quando existe flexibilidade entre as necessidades dos pais e das crianças, o que vai ao encontro da minha própria opinião, porque os pais fazem parte da vida das crianças, logo, se as necessidades e interesses das crianças devem estar em primeiro lugar, parece-me que a inclusão dos pais em todo o processo e as suas opiniões devem ser valorizadas.

## **Jardim de Infância**

O edifício era antigo, tendo sido realizadas obras de melhoramento doze anos antes. A instituição contava com as valências de creche e de jardim de infância, sendo que a primeira era composta por três salas e a segunda por seis. O principal objetivo da instituição era preparar as crianças para a sua vida de forma a serem autónomas. Além disso, a missão da instituição centrava-se em promover o bem-estar da população, apostando na educação dos mais novos. No que diz respeito ao espaço exterior, era muito diversificado, contando com vários espaços, cobertos e não cobertos, onde as crianças podiam brincar livremente em segurança. Um dos espaços incluía um parque infantil e os pátios estavam cobertos com jogos tradicionais desenhados no chão. Os profissionais de educação também podiam usufruir de um ginásio, equipado com vários materiais e uma aparelhagem, para desenvolver atividades relacionadas com a parte motora.

Em relação ao espaço interior, o jardim de infância tinha um refeitório e as refeições eram preparadas por uma equipa nesse mesmo espaço. Os livros da pequena biblioteca existente também podiam ser requisitados. Com base na observação direta, pude concluir que todas as salas dispunham de mobiliário adequado à faixa etária das crianças, ainda que algum não estivesse em condições perfeitas e seguras, pois tinha as portas partidas e com

lascas. O refeitório era amplo e adequado, tendo cadeiras e mesas consoante as idades das crianças e a comida era confeccionada no local. As casas de banho também estavam adequadas, mas nem todas as salas tinham casa de banho própria, sendo que alguns grupos dividiam estes espaços. Ao contrário da instituição mencionada anteriormente, os pais não eram completamente incluídos em todos os processos, como por exemplo, poder assistir a uma atividade desenvolvida em ambiente educativo, com o fundamento de que seria para as crianças se tornarem mais autónomas, mas, ainda assim, os progenitores eram convidados a participar em vários eventos como, por exemplo, o dia da família e a festa dos finalistas.

### 1.2.2. Contexto de Estágio - Creche

O primeiro estágio aconteceu em contexto de creche e decorreu entre seis de novembro e vinte e três de dezembro de dois mil e quinze. Apesar de já não ser a minha primeira experiência em contexto de creche, pois tive a oportunidade de estagiar neste contexto no decorrer da licenciatura em Educação Básica, estava nervosa e, ao mesmo tempo, ansiosa por este momento. Mesmo já tendo estagiado em creche, todas as instituições são diferentes, bem como os grupos e as cooperantes, logo, é sempre um desafio. Mas sentia-me pronta para “abraçar” esta oportunidade de aprender e crescer. Desde o primeiro dia que fomos bem-recebidas, eu e a minha colega de estágio, e deram-nos liberdade na escolha das atividades propostas ao grupo.

### Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por dezassete crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, oito meninos e nove meninas, conforme se verifica na tabela 2. No entanto, como não havia vagas na sala de um ano, foi permitida a entrada de quatro crianças com um ano, visto os respetivos aniversários serem em janeiro seguinte.

*Tabela 2 - Caracterização do Grupo em Contexto de Creche*

	<b>Género Feminino</b>	<b>Género Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Número de Crianças</b>	9	8	17
<b>Idades</b>	4 crianças com 1 ano, 5 com 3 anos e 8 com 2 anos.		
<b>Frequência anterior</b>	7 das crianças transitaram da sala anterior (um aos 2 anos) e 2 vieram da sala do berçário. As restantes 8 entraram para a Creche no ano em que aí estagiei.		

A maior parte das crianças tinha entrado nesse ano para a Creche e era, de uma forma geral, era um grupo muito ativo, curioso, afetivo, comunicativo, desafiador e encontrava-se na fase do egocentrismo, o que não deixa de ser normal, dado que, como refere Piaget (2003), é nesta idade que a criança ignora a existência de outras perspetivas ou tem dificuldades em perceber o ponto de vista do Outro. De facto, “[n]a teoria piagetiana, o egocentrismo social é explicado como um reflexo ou caso particular do egocentrismo epist[émico]. A criança descobre as pessoas do mesmo modo que descobre as coisas, conhecendo ambas pelos mesmos mecanismos” (Palangana, 2001, p.117). As atividades preferidas deste grupo consistiam em ouvir de música e dançar, explorar tudo o que a sala oferecia, ouvir histórias ou até mesmo manusear eles próprios os livros, brincar ao ar livre e pintar com tintas. Importa referir o comportamento das crianças durante alguns momentos específicos na sua rotina, pois estes momentos em creche revestem-se de particular importância, visto que as crianças estão a desenvolver-se e a aprender a comportarem-se, principalmente no respeitante à sua higiene e alimentação. A nível da higiene, quatro crianças já não usavam fralda e três delas usavam-na exclusivamente na hora da sesta. As restantes dez ainda usavam fralda, ainda assim, eram muitas as que já pediam para fazer as necessidades na sanita.

Na hora da sesta, a maior parte do grupo dormia entre uma hora e duas horas e meia. Só duas crianças não usavam chucha ou um objeto transicional. Neste contexto, Brazelton (1992) enfatiza que os adultos devem tentar que as crianças consigam adquirir a autonomia de adormecer sozinhas. Nos momentos de refeição, muitas das crianças pediam ajuda para comer, uma das crianças recusava-se a comer, ou comia muito pouco, e outra só comia a comida passada. Existiam duas crianças com alergia à proteína do ovo, ao pêsego e ao espinafre. Nos momentos de alimentação, é importante exercer paciência com as crianças pois, como Brazelton (1992) defende, deve respeitar-se o esforço que as crianças estão certamente a fazer para começarem a comer como os adultos comem. Neste contexto, importa lembrar que “[...] uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (Post & Hohmann, 2011, p.122).

### **Projeto da Família**

O Projeto Pedagógico da Sala II da Creche de 2013, ainda em vigor quando estagiei, citava as diretrizes do Ministério da Educação ao referir que “[a] relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem coeducadores da mesma criança, centra-se em cada criança”, havendo “troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza [...]” (OCEPE, 1997, p.43). Com base nestas palavras, percebemos a necessidade de existir um projeto centrado nas famílias, visto que fazem parte da vida das crianças e do seu bem-estar. De facto, como Piaget (1972b,

p.50) já havia referido: “[u]ma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos”.

Deste modo, a instituição teve a preocupação de integrar as famílias nas aprendizagens das crianças, criando o *Projeto da Família* com atividades em que os pais/encarregados de educação podiam participar com os seus educandos. Os objetivos gerais deste projeto consistiam em dar a conhecer, às famílias, a importância da creche para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, convidando as famílias a participar em algumas atividades que seriam desenvolvidas durante o ano letivo. Os objetivos específicos centravam-se no dar a conhecer, aos encarregados de educação, o trabalho desenvolvido em creche, inclusive as atividades realizadas em aula e a rotina diária, mencionando as vantagens que a creche pode oferecer às crianças. Uma das sugestões propostas seria a de criar um dia por semana em que os pais pudessem visitar a creche, participando na rotina, podendo também preparar e realizar uma atividade para propor ao grupo todo como, por exemplo, ler uma história, ou fazer um bolo. Na atividade intitulada “Músicos do Paço”, a educadora pediu aos pais que construíssem um instrumento musical com material reciclado (maracas, tambor, pandeireta, flauta, entre outros), para os pais os poderem introduzir enquanto a profissional contava a história “Os Músicos de Bremen”, usando esse momento de aprendizagem conjunta, em que os pais, a cooperante e as crianças passavam tempo de qualidade juntos.

No início do ano letivo, para além de existirem as conhecidas reuniões gerais de pais, também foram criadas reuniões individuais com cada encarregado de educação para discutir aspetos relevantes acerca da personalidade e dos gostos de cada criança ou até mesmo pormenores sobre a gravidez, por exemplo, se correu bem ou mal, assuntos que poderiam fazer a diferença no dia a dia de cada criança em contexto de creche. A diretora também chamou atenção para o facto de cada progenitor ter horários específicos para vir buscar os filhos, horários esses dependentes do respetivo horário laboral.

Quando ouvi esta informação, pensei que seria uma mais-valia, isto porque as crianças também precisam de passar tempo com as famílias, nas suas casas, no entanto, comecei a refletir sobre esta questão, será que não se coloca demasiada importância na parte burocrática, ficando a criança momentaneamente afastada do centro das decisões; e quanto às crianças negligenciadas, que acabam por estar melhor na creche do que em casa? Nessa situação, acho que se deve também colocar o enfoque no bem-estar da criança e no que é melhor para a criança, porque cada criança é uma criança e cada situação é uma situação. “Observar o bem-estar das crianças tem um propósito. O bem-estar indica que uma criança está bem emocionalmente. Quando podemos observar esse estado de espírito em diversas situações, podemos deduzir que a pessoa está em harmonia com o seu meio” (Laevers, 2014, p.157). Parece-me que, posto isto, o bem-estar das crianças deve ser um dos objetivos

principais a atingir na vida das crianças, visto que, quando há bem-estar, há envolvimento também.

## **Projeto Educativo**

O projeto educativo centrava-se nas histórias como recurso e fio condutor das aprendizagens das crianças. Não será despidiendo referir que “[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), como citado no Projeto Educativo da Creche de 2013, ainda em vigor quando estagiei. O projeto educativo da instituição nasceu da consciencialização da importância que as histórias têm no desenvolvimento das crianças, sendo este recurso propiciador do desenvolvimento de experiências infantis, ao nível da linguagem, do vocabulário, da formação do carácter, do desenvolvimento da confiança e do seu imaginário. Além disso, é importante ter em conta 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, 2009, p.1).

Este projeto foi pensado para ser desenvolvido nas três salas da creche, envolvendo toda a comunidade educativa (incluindo os progenitores/encarregados de educação) e surgiu como fio condutor das metas de aprendizagem das crianças. O objetivo principal era o de promover o desenvolvimento absoluto e coerente das crianças e os objetivos mais específicos consistiam no seguinte: fortalecer os laços afetivos entre a criança e o contador/dramatizador de histórias, organizar o raciocínio lógico, estimular a descoberta de si e do outro, promover o respeito pelo outro, ser capaz de expressar sentimentos e emoções, amplificar e desenvolver o vocabulário, desenvolver a comunicação verbal e não-verbal através da expressão corporal, reconhecer e enumerar objetos do quotidiano; despertar a criatividade, imaginação e curiosidade, estimular a atenção, concentração e memória e promover o gosto pela leitura e o manuseamento correto dos livros (objetivos definidos pela instituição com base nas OCEPE).

Todos os aspetos mencionados anteriormente em ambos os projetos (educativo e de família), surgem com o intuito de as crianças se sentirem acarinhadas e seguras, conseguindo, assim, aumentar a sua autoconfiança e a autoestima. Saltini reforça esta ideia, lembrando que o educador deve contribuir para o desenvolvimento global da criança, sendo “sensível [e] aquele que questiona as suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas” (Saltini, 2008, p.98). Nesta sequência, acredito que é importante criar um ambiente seguro e equilibrado na creche, promover relações afetivas, valorizar as atividades lúdicas, e partir dos saberes das crianças para construir novas aprendizagens, dar atenção individualizada a cada

criança e aos respectivos pais ou encarregados de educação, atender às características e necessidades de cada grupo oferecendo, deste modo, bem-estar às crianças.

### **Ambiente Educativo**

A sala era espaçosa e iluminada e estava organizada em várias zonas ou áreas. A área preferida do grupo era a “casinha”, onde estavam todos os materiais pertencentes a uma cozinha para que as crianças pudessem brincar e explorá-los como quisessem, acabando por enriquecer o jogo simbólico, de “expressão e comunicação através do próprio corpo [...]uma a[-]tividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (OCEPE, 1997, p.60), onde as crianças retratavam, através da brincadeira, situações que observam na realidade, por exemplo, a maneira de lavar a loiça, ou de colocar a mesa. De facto, “[...] os jogos da criança são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade” (Vygotsy, 1999, p.12). Hohmann e Weikart (2011, p.106) seguem esta linha de pensamento, afirmando que “as brincadeiras das crianças pequenas são frequentemente sinais do centro das suas vidas, refle[-]tindo situações familiares” e Bettelheim (2013, p.241) reforça esta ideia, dizendo que, “através das suas brincadeiras, a criança exprime o que lhe seria muito difícil exprimir por palavras”.

Assim, esta área da “casinha” ou do “faz-de conta”, ao (tentar) replicar a realidade vivida pelas crianças, permitia-lhes configurar as suas perceções, porquanto que, “[a]o propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188). No entanto, visto que “[a] intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos ‘papéis’ e sua caracterização” (OCEPE, 1997, p.60), é a partir da exploração do jogo simbólico que os profissionais de educação podem e devem ajudar as crianças na desconstrução de estereótipos de género, desenvolvendo a consciência infantil no que diz respeito a questões como a igualdade de género e a divisão igualitária de tarefas em vários domínios.

Também será importante refletir como, através do jogo simbólico, as crianças conseguem desenvolver a imaginação e, ao mesmo tempo, mostrar os seus sentimentos, muitas vezes os seus medos. Assim sendo, importa referir que os profissionais da creche tiveram em conta esta fase e, por isso, na zona da “casinha” havia muitos objetos iguais, isto porque frequentemente as crianças desta idade querem o mesmo objeto e não conseguem perceber o porquê de não o poderem ter. Se tentarmos que as crianças partilhem nesta idade, elas não vão entender o porquê de o fazer, pois estão na fase do egocentrismo, não

conseguindo compreender outros pontos de vista, querendo que tudo aconteça no momento para satisfazer os seus desejos, tal como Papalia (2001, p.316) refere: “o egocentrismo é uma forma de centração: Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros” e Moreira (1999, p.246) sublinha ainda que nesta idade a criança “é [...] egocêntrica – as suas rea[-]ções nascem de si e voltam para si”.

O espaço da sala estava decorado com cores vivas, as mesas e as cadeiras encontravam-se à altura das crianças, assim como alguns armários e gavetas com brinquedos. Existia também um *placard* com o registo de presenças ao alcance das crianças para que pudessem ser elas a colocá-las e a retirá-las. Pareceu-me interessante poderem ser as crianças a fazê-lo para que começassem a desenvolver a sua autonomia, indo ao encontro do preconizado por Portugal (2000) visto que autora considera que, aos dois anos de idade, a criança está a afirmar a sua autonomia, atribuindo, assim, significado ao mundo envolvente.

Neste aspeto, é também relevante considerar a Zona do Desenvolvimento Proximal, criada por Vygotsky (2009), que consiste na capacidade individual que as crianças têm para resolver problemas, conforme o seu desenvolvimento, e como conseguem resolver problemas com o auxílio e a orientação de adultos. Existem tarefas e atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas, mas outras só vão as conseguir resolver com a ajuda de um adulto, alguém que as guie e as assista a chegar ao objetivo. As atividades em que as crianças requerem ajuda para desempenhar hoje, podem não ser as mesmas amanhã, pois com a ajuda anterior, poderão conseguir realizá-las sozinhas, visto que já tiveram o apoio anterior, cabendo ao educador estar atento a todas estas situações que também confirmam o desenvolvimento da criança, Bissoli (2005, p.38) corrobora esta ideia, definindo o conceito de Zona do desenvolvimento Proximal como “[um] processo de formação, utilizad[o] pela criança [através] [da] mediação do outro (adulto ou criança mais experiente). Aquilo que a criança realiza hoje, na atividade compartilhada, é o que vai, brevemente, ser capaz de realizar de forma aut[ó]noma e individualizada”.

Quando falamos em ambiente educativo, importa refletir sobre a rotina estabelecida por esta instituição. Cardona (1999, p.133) refere que “a criança aprende sobretudo através da a[-]ção/ experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente”. Assim, pareceu-me essencial estabelecer uma rotina para este grupo, dado que a maior parte das crianças estava na creche pela primeira vez. Como Portugal (2000) menciona, os momentos de rotina são extremamente importantes, particularmente em creche, porque podem oferecer oportunidades de interação a vários níveis. Nesta sequência, comecei a questionar-me sobre o motivo de se apressar as horas de higiene ou de alimentação, quando podem ser momentos enriquecedores? Por esse motivo, comecei a incluir aprendizagens também nestes

momentos. Por exemplo, se as crianças estavam a aprender a cor verde e no almoço estivesse um vegetal com essa cor, eu perguntava: será que no nosso prato está algum alimento verde? Notei que estes momentos de reforço de aprendizagens ajudaram e motivaram as crianças, pois começaram a olhar ao redor e a identificar objetos verdes, tendo a preocupação de me informar. De facto, "[m]uitas vezes, quando se pensa em autonomia, pensa-se numa autonomia funcional - comer sozinha, ir à casa de banho sozinha, esse tipo de coisas. Mas há um outro tipo de autonomia, que é tomar decisões, ter iniciativas, ter objetivos e auto organizar-se para os atingir" (Portugal, 2013, s.p.).

## **Projeto Pedagógico**

O tema do projeto surgiu após a educadora observar o grupo de crianças na semana de adaptação, com o intuito de conseguir identificar os seus interesses e as suas necessidades. Assim sendo, optou-se por usar as histórias como ferramenta pedagógica porque, através desse recurso, as crianças podem desenvolver a sua imaginação, enriquecer o seu vocabulário, adquirir regras sociais básicas, descobrir o mundo que a rodeia, despertar a sua curiosidade, entre outros objetivos elencados. A educadora sublinhou o facto de ser necessário escolher os livros mais adequados para o grupo, tendo em conta os interesses, as necessidades e a faixa etária das crianças, bem como os objetivos de aprendizagem definidos, usando o livro como fio condutor de aprendizagens.

Ao longo do ano letivo, a educadora apresentou várias histórias, tentando usar diversos recursos e estratégias para as contar (fantoques, ilustrações, dramatizações e computador), e sensibilizando os próprios pais a levarem um livro para contarem às crianças em casa, criando o projeto "História Viajante", que pretendia auxiliar as famílias no processo de atribuir mais importância à Literatura para a Infância e, conseqüentemente, a tirar um tempo para estarem com os filhos, contribuindo para um momento de partilha, onde o livro acabava por ser o "ajudante" nestes momentos de aprendizagem e prazer. Outra atividade implementada foi a iniciativa "Vamos ao Teatro", em que as crianças se juntavam ao grupo da sala de um ano para ouvirem histórias em conjunto e assistirem a dramatizações. Também ocorreram momentos em que as crianças exploravam os livros livremente. No entanto, é de salientar que todas as atividades propostas tiveram sempre como fio condutor as histórias.

Os objetivos principais do projeto pedagógico consistiam em: promover o gosto pela leitura; estimular o desenvolvimento global da criança; promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade; fomentar a descoberta de si mesmo e do outro; desenvolver a comunicação; estimular a atenção e a concentração e englobar as famílias no processo educativo. Os objetivos mais específicos abrangiam áreas como a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. Em relação à avaliação, a

educadora recorreu aos registos individuais de cada criança, que seriam incorporados na avaliação mensal, às conversas em grande grupo e aos registos fotográficos.

“O proje[-]to do educador é um proje[-]to educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Vaconcelos, 1997, p.44), que se adapta “às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus proje[-]tos individuais, de pequeno grupo de todo o grupo” (Vaconcelos, 1997, p.44), citado no Projeto Pedagógico da Sala II da Creche de 2013, ainda em vigor no ano em que estagiei. Concordo com o tema deste projeto pedagógico, sem dúvida alguma que foi ao encontro dos interesses e das necessidades deste grupo, tanto mais que, desde o primeiro dia notei que tinham interesse em livros, só o facto de os manusearem lhes dava prazer. Porém, apesar de o projeto se centrar na contação de histórias, esses momentos aconteceram poucas vezes, pelo menos durante o período do meu estágio. Assim, tentei implementar eu mesma essa hora, com regularidade na parte da tarde, quando acabavam a higiene e esperávamos a hora do lanche. Incentivava as crianças a escolherem um livro e eu contava a história, na maior parte das vezes, escolhiam as mesmas, mas eu mudava sempre o rumo da história. No final, já eram as crianças a lembrar-me de contar uma história, a irem buscar o livro e a sentarem-se autonomamente prontas para ouvirem a contação da história.

### **Projeto de Estágio**

O tema do projeto de estágio foi “O Natal” (as suas cores, temas e objetos associados), uma escolha da responsabilidade da educadora cooperante, e esse foi o fio condutor para tudo o resto, mas as atividades e a sua adequação foram escolhidas por mim e pelo meu par de estágio, com total liberdade.

Em relação ao projeto que eu e o meu par de estágio desenvolvemos, o mesmo incidiu sobre o Natal, dado que a prática se realizou nos meses em que a educadora iria abordar essa temática. Pensámos em dividir as temáticas por semanas, tentando sempre que as atividades seguissem um fio condutor, por esse motivo, tivemos a preocupação de continuar a trabalhar os temas no âmbito da própria rotina, tendo, assim, uma continuidade sempre que houvesse oportunidade, respeitando as ideias do projeto pedagógico e comunicando com o grupo para aferir até que ponto as crianças estavam familiarizadas com o tema. Iniciámos o projeto partindo dos interesses das crianças, do que já sabiam e das suas necessidades, proporcionando diferentes situações que promovessem a curiosidade natural e o interesse pela descoberta, tendo sempre em conta as conceções das crianças acerca de cada subtema e dando ênfase à exploração através dos sentidos, pondo ao alcance das crianças atividades sensoriais, como a degustação de uma maçã verde e tocar em balões, descobrindo a textura e som que podem produzir. Valorizei a parte exploratória, nomeadamente com o

desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do espírito de iniciativa em todas as atividades do projeto. Em todos os momentos, tentei que as crianças descobrissem as aprendizagens por si mesmas, motivando-as e questionando-as para que chegassem a conclusões, porque acredito que é importante explorarem o mundo que as rodeia e é através dessa exploração que muitas outras aprendizagens acontecem, como mencionei anteriormente, nomeadamente a resolução de conflitos. Na minha opinião, não devemos fazer as tarefas pelas crianças, mas apoiá-las, auxiliá-las e guiá-las nas suas próprias descobertas, sendo que, em creche, as atividades sugeridas pelos adultos devem transformar-se em experiências que as crianças descobrem por si só. Com base nas OCEPE, os objetivos que definimos foram os seguintes:

*Conhecimento do mundo:* identificar alguns símbolos de Natal; identificar as cores alusivas à época; contactar com vários sons e reconhecer músicas de Natal.

*Desenvolvimento cívico:* respeitar regras sociais básicas; desenvolver a comunicação; desenvolver as relações uns com os outros;

*Desenvolvimento global:* experimentar diferentes sensações; despertar a curiosidade pelo meio envolvente; desenvolver a autonomia, a curiosidade e a motivação.

## **Transversalidade**

Achamos importante que as crianças aprendam contactando com todas as áreas de conteúdo, por isso organizámos várias conexões entre as diferentes áreas, tais como as de expressão e comunicação, o conhecimento do mundo e o desenvolvimento pessoal e social. Por exemplo, na primeira semana de intervenção, as crianças puderam aprender a cor verde através de uma história (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), da degustação de maçãs verdes (Conhecimento do Mundo), da realização de massa de moldar verde (Expressão Motora e Plástica) e da exploração de balões verdes (Conhecimento do mundo), havendo claramente uma ligação entre as diversas áreas de aprendizagem nestas atividades.

## **Atividades**

As atividades estavam divididas em subtemas, sendo que na primeira semana abordámos a cor verde, na segunda a cor vermelha, na terceira a família e na quarta as músicas de Natal. O currículo em Creche baseia-se em experiências e atividades fornecidas pelos adultos, nas próprias experiências que as crianças descobrem por si só, na organização do contexto, na linguagem que o adulto utiliza com o grupo e na aposta em tudo o que a criança já conhece. Portugal (2009a, p.23) desenvolve esta ideia, defendendo que “[...] as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua

criatividade, sensibilidade e espírito crítico” e Vasconcelos (2009, p.39) segue a mesma linha de pensamento, assinalando que “[a] criança é entendida como um ser inteligente, quer dizer, como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências”. Devemos ter em conta as necessidades das crianças neste contexto, apostando em áreas atraentes com materiais novos; apoiar nas atividades de forma a enriquecê-las; deixar as crianças terem iniciativa, mas introduzir regras, criar relações com todas as crianças, envolvê-las na exploração com o mundo e identificar as dificuldades de cada uma.

Para além disso, “[d]esenvolvendo-se as crianças em contextos culturais que determinam as suas experiências, e o sentido que dão a essas experiências, torna-se importante que na sua formação os educadores possam explorar diferentes contextos culturais” (Portugal, 2009b, p.17). Efetivamente, na realidade globalizada e multicultural de hoje, é mais premente do que nunca que as crianças tenham, desde cedo, consciência do ambiente multicultural (e multilinguístico) que as rodeia, aprendendo a respeitar o Outro e valorizando as diferenças culturais como enriquecedoras da sua própria realidade. Assim, deve promover-se uma educação multicultural, com “[u]m conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe”, com “o objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida” (Cardoso, 1996, p.9).

### **Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

No contexto da primeira atividade, mostrei às crianças dois balões verdes, um cheio e outro vazio, e comecei a manuseá-los e a cantar a música “o balão do João”. Posteriormente ia questionando o grupo, com perguntas como “se encher o balão e o largar, o que vai acontecer?” De seguida, ao som da música, fomos todos à “procura” dos balões verdes e espalhámo-los pela sala. As crianças puderam livremente explorar os balões e simultaneamente aprender e contactar com a cor verde. Durante a exploração, acompanhei cada criança, incentivando-a a experimentar várias formas de manusear os balões e mostrando os sons que podem emitir.

Na segunda atividade, mostrei o livro “A Lagartinha Muito Comilona” e perguntei às crianças o que achavam que ia acontecer, levando-os a desenvolver a imaginação e, de seguida, procedi à leitura da história com entoação, fazendo o grupo participar na própria história. Depois, mostrei e distribuí maçãs verdes pelo grupo para que tocassem nelas e as cheirassem, enquanto o faziam, ia questionando as crianças, para saber o que sentiam. No final, todos puderam comer maçãs verdes, receava que não gostassem por serem um pouco mais ácida, contudo, foi muito bem aceite e repetiram (anexos I e II).

## **Estratégias**

As estratégias que desenvolvemos neste projeto incluíram aproveitar a rotina para continuar as estratégias que desenvolvemos neste projeto aproveitando a rotina para continuar a trabalhar o subtema, transportando as aprendizagens para quase todos os momentos vividos em creche e não apenas na hora da atividade. Também houve recurso à abordagem de histórias e canções para iniciar as aprendizagens, bem como à exploração de diversos materiais do cotidiano, existentes na sala ou trazidos por nós, utilizando o fator surpresa. Nesta sequência, será relevante lembrar que o “[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 [...] de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (Katz *et al*, 1998, p.102).

Aprendi que seria necessário desenvolver uma estratégia para envolver o grupo todo, não só nos momentos das atividades planejadas, mas durante todas as rotinas. Entendi que, efetivamente, o fator surpresa era a melhor estratégia, isto é, por exemplo, ter dentro dos bolsos algo que cativasse as crianças e despertasse a sua curiosidade, ou até mesmo apostar no imprevisto e ter uma ideia no momento com algo que observasse dentro da sala. Tomemos como exemplo o dar o bom dia de uma forma diferente, com um fantoche ou até mesmo com algum disfarce, encher balões, fazer bolinhas de sabão, pegar numa caneta e desenhar caras nos dedos e cantar uma canção, ou contar uma história que todos gostassem e que cativasse o grupo. Todas estas estratégias foram usadas e resultaram, é claro que os dias na creche nunca são iguais, eu diria mesmo que podem ser imprevisíveis, às vezes uma estratégia pode resultar muito bem e outras vezes não, dependendo muitas das vezes da disposição do grupo, ou até mesmo da nossa própria disposição.

## **Avaliação**

A avaliação desenvolveu-se através do diálogo em grande e em pequeno grupo, através do registo e álbum fotográfico em formato de papel e registos preenchidos pela observação direta. Bagnato e Neisworth (2007) assumem que a avaliação na infância deve ser realizada a partir do ambiente natural da criança, de uma forma prolongada e não ocasionalmente, e que os pais deveriam auxiliar nessa mesma avaliação. As OCEPE também reforçam a importância da avaliação, sendo que isso implica um processo prévio de reflexão: “[r]efletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das concepções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (OCEPE, 2016, p.15).

## Reflexão Sintética do Estágio

Todos os estágios comportam desafios, mas acredito que consegui, através da planificação, estabelecer um fio condutor; antes de iniciar as planificações também foi importante planear cada momento da rotina, porque estes momentos são importantes não só para transmitir segurança às crianças, mas também para lhes inculcar regras e valores. De facto, a rotina diária deve ser pensada de modo a que a criança vá construindo a sua autonomia, pois através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2010, p.182). Parece-me que, por vezes, queremos fazer tantas atividades grandiosas que acabamos por nos esquecer das pequenas atividades que se podem fazer na rotina, quer seja o trabalhar a cor nos momentos da alimentação (perguntando, por exemplo, de que cor é o brócolo), seja ao cantar a música do “pinheirinho”, quando passamos pela árvore de Natal com o grupo, direcionando as suas aprendizagens das cores para as cores que encontramos na árvore.

Com um pequeno projeto, podemos sempre incluir várias áreas das aprendizagens e encadeá-las umas nas outras. É um processo aparentemente difícil, mas percebi que não o é se for devidamente pensado e delineado. Basta definirmos o que queremos que as crianças aprendam, isto é, focarmo-nos nos objetivos, ao invés de as atividades. A tendência é pensar primeiro nas atividades, correndo o risco de não haver ligação nem aprendizagem naqueles parâmetros, ou seja, a intencionalidade educativa também a parte do processo prévio, sendo que “[a] intencionalidade permite atribuir sentido à ação” (OCEPE, 2016, p.13). Assim, concluo que é essencial saber o que quero que a criança seja capaz de fazer e quais os resultados que pretendo obter com aquela atividade.

Algumas atividades não correram como o previsto, porque me apercebi de fatores que condicionaram o sucesso ou determinaram o insucesso das atividades, nomeadamente o facto de o grupo ser diferente, ou o estado emocional do grupo (e até o nosso) ser diferente. Também verifiquei que, em algumas atividades, o que para mim estava a correr bem, porque as crianças estavam envolvidas, demonstrando prazer, para a educadora cooperante foi uma atividade menos conseguida porque achou que a atividade parecia interminável. A sua forma de trabalhar e de ver o seu grupo envolvido revelou-se simplesmente diferente da nossa, mas isso demonstrou apenas que tínhamos conceções diferentes nessa área. Na minha opinião, se as crianças estão envolvidas na atividade e evidenciam bem-estar, isso é um sinal de aprendizagem, pois os objetivos devem ser primeiramente focados nas crianças e nas suas necessidades e, tal como Portugal & Laevers (2010) indicam, as crianças só se mostram recetivas a atividades que as auxiliem no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, porque, nesse caso, sentem que as suas necessidades estão a ser atendidas e, por isso, evidenciam um completo bem-estar. De facto, podemos observar crianças muito barulhentas

e as coisas desarrumadas, ou podemos observar que realmente estão a descobrir o mundo que as rodeia, experimentando e aprendendo a brincar, aprendendo nesse processo.

### **(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem**

As semanas de intervenção correram bem, as crianças reagiram bem, mostrando-se interessadas e curiosas. Senti-me à vontade nas atividades que envolviam a contação de histórias, sendo uma área que me agrada particularmente, porque a ligo à expressão dramática. No entanto, tive algumas dificuldades quanto à melhor maneira de envolver as crianças nas atividades de expressão plástica, mostrando-me, talvez, um pouco insegura, por não ser a área em que estou mais à vontade. O momento da “mantinha”, onde as crianças se sentavam em grande grupo e a educadora estimulava o diálogo em conjunto ou propunha uma atividade, foi evoluindo ao longo do estágio, como já referi anteriormente, apesar de ter sido difícil conseguir envolver o grupo no início, pois as crianças não estavam habituadas a ver-me naquela posição de “educadora”. Algumas crianças tentaram testar-me, como já era de prever. Apercebi-me de que era fundamental encontrar uma estratégia para envolver o grupo todo, não só nos momentos das atividades planeadas, mas em toda a rotina. Foi aqui que surgiu a estratégia do fator surpresa, mencionada anteriormente, que acabou por resultar muito bem, pois as crianças estavam curiosas e acabavam por prestar atenção e manter a calma, o que ajudava na gestão da turma, visto ser um grupo ativo e, devido à sua idade, o tempo de concentração era ainda muito limitado.

### **Definição da Questão de Pesquisa**

As histórias que eram escolhidas para as crianças ouvirem, na minha opinião, não foram adequadas para captar o interesse das crianças, isto porque a educadora se prendia muito ao texto e não usava a entoação ou outras estratégias para cativar o público. A pergunta “será que a contação de histórias nestes contextos poderá potenciar a aprendizagem das crianças?” surgiu e comecei a refletir sobre esta interrogação, planeando aprofundar a questão, identificando as melhores estratégias para contar histórias e como determinada atividade se pode relacionar com as áreas de conteúdo, estabelecendo como objetivo primordial estudar as melhores estratégias para contar histórias e descobrir quais as mais adequadas e eficazes.

### **1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância**

O segundo estágio, em contexto de jardim de infância, decorreu entre sete de abril de dois mil e dezasseis e vinte de maio de dois mil e dezasseis. Este grupo de jardim de infância era constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

## Caracterização do Grupo

O grupo era composto por vinte crianças, treze meninas e sete meninos, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, conforme se verifica na tabela 3. De acordo com a terminologia de Piaget (2003), no estágio pré-operatório, nesta fase, portanto, as crianças passam da inteligência prática para a representativa, centrada no pensamento. Era um grupo comunicativo, autónomo e curioso, visto que gostava de ter novas experiências e reagia positivamente ao ouvir canções e histórias. No entanto, havia ainda aspetos a desenvolver, nomeadamente no que concerne ao cumprimento de regras e ao respeito pelo outro, segundo a educadora e a minha própria observação.

A maioria das crianças tinha pais empregados e com o décimo segundo ano de escolaridade e, das vinte, onze não tinham irmãos. A educadora estimulava e motivava o grupo de crianças a desenvolver a autonomia, inclusive a virem sozinhas para a sala de manhã para se habituarem a essa rotina, visto que iriam transitar para o primeiro Ciclo do Ensino Básico no ano seguinte, apesar de os pais ficarem sempre à “espreita” para confirmar se realmente as crianças seguiam o caminho para a sala. O desenvolvimento da autonomia é extremamente importante nesta fase, sendo que o educador deve dar à criança a possibilidade de fazer escolhas para que participe nas suas próprias decisões, tornando-se autónoma e responsável (OCEPE, 1997).

*Tabela 3 - Caracterização do Grupo em Contexto de Jardim de Infância*

	<b>Género Feminino</b>	<b>Género Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Número de Crianças</b>	13	7	20
<b>Idades</b>	5-6		
<b>Transições</b>	5 transitaram da sala heterogénea (sala com crianças de várias idades), 3 entraram este ano pela primeira vez no jardim e as restantes acompanham a educadora desde a creche.		

Era um grupo multicultural com descendências diferentes (chinesa, brasileira, ucraniana e húngara) e decidi valorizar esse facto, pedindo constantemente que as crianças ensinassem palavras na sua língua e ensinando eu própria uma música em que se cumprimentavam em várias línguas (anexo III). Como referido anteriormente, é importante que o educador promova um ambiente de tolerância e abertura a novas culturas, tanto mais que podem constituir polos de aprendizagem muito ricos e diversificados. De facto, a “diversidade das sociedades de hoje

e os movimentos migratórios das populações apelam cada vez mais à cidadania multicultural [...] Cada sala de aula, na sua diversidade, deve ser [...] não uma lição de geografia, mas uma lição de humanidade” (Vasconcelos, 2007, p. 115).

Também a DGE, nas suas linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, enfatiza a 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). A socialização fazia parte da vida deste grupo, porque gostavam de comunicar e de dar a sua opinião. Esta observação tornou-se completamente clara quando, na hora da “mantinha”, a educadora fazia perguntas sobre o fim de semana e uma das crianças contou às restantes que tinha ajudado a mãe a cortar a cabeça de um peixe, a partir daí a educadora aproveitou para colocar perguntas pertinentes a todo o grupo e, no final, as crianças chegaram à seguinte interrogação: será que os peixes ouvem? O objetivo passava pelas crianças perguntarem aos pais e efetuarem alguma pesquisa para debaterem o assunto no dia seguinte.

Uma das crianças apresentava dificuldades de concentração, outras problemas ao nível da linguagem, trocando algumas letras, deixando antever uma possível dislexia, não conseguindo expressar-se muito bem, e outra criança tinha um atraso na motricidade grossa (não conseguia saltar ao pé-coxinho, nem segurar corretamente num pincel). Então, eu e o meu par de estágio aproveitámos os momentos de brincadeira livre para auxiliarmos individualmente estas crianças, estimulando a linguagem através de histórias, pedindo que repetissem certas palavras e que nos contasse uma narrativa, fazendo jogos que requeressem concentração com, por exemplo, o dominó e aproveitando o exterior para fazer jogos no exterior que estimulassem a motricidade.

## **Projeto Educativo**

O projeto Educativo enunciava o tema “Educar para a vida” como objetivo principal, visando a promoção do respeito e da valorização do meio ambiente, tendo em conta a relação com o “outro”. É importante proporcionar experiências de aprendizagem que promovam valores que as crianças poderão levar para toda a vida, tornando-se cidadãos conscientes e preocupados com o mundo que os rodeia. Reportamo-nos à importância da educação para a cidadania, uma vez que, desde muito cedo, se deve dar a conhecer às crianças os seus direitos e deveres como cidadãos, tendo em conta as suas faixas etárias, como preconizado pelas Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania: “[e]nquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis,

autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p.1).

Sendo assim, todos os educadores devem criar os projetos pedagógicos e planos de atividades a partir deste projeto e, essencialmente, ter sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças na elaboração dos mesmos, como preconizado pela *Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI, 2011).

O Projeto Educativo é, portanto, “um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular as tendências referidas: Investigação (produção de conhecimento), Inovação (mudança organizacional) e Formação (mudança de representações e práticas dos indivíduos)” (Canário, 1992, p.12). Pelo exposto, pareceu-me que o projeto educativo não visava estes parâmetros nem atribuía muita importância a este documento, isto porque o projeto estava redigido de uma maneira geral, não aprofundando estratégias ou ideias futuras para o pôr em prática, visto que “[...] os [p]rojetos tornaram-se assim numa espécie de microideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos) em função de determinados princípios ou valores” (Barroso, 2005, p.125). Assim, verificamos que este projeto não atribuía essa desejável importância. Ainda assim, na minha opinião, o tema escolhido para o projeto educativo foi adequado, isto porque se centrava na criança e no seu caminho, o que deve ser uma preocupação de todos os estabelecimentos de educação.

## **Ambiente Educativo**

O ambiente educativo também é uma peça-chave no crescimento e bem-estar da criança, pois “[c]onsidera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p.5). Posto isto, o ambiente educativo pode estar em constante mudança, consoante a caracterização do grupo, tal como é previsto por Zabalza (2005, p.262): “[s]eja qual for a organização da sala [...] será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua a[-]tividade autónoma, a a[-]ção partilhada em grupo”.

Todas as atividades pretendiam respeitar os interesses e as necessidades das crianças. Os momentos de brincadeiras livres eram valorizados, havendo vários momentos diários em que a educadora deixava as crianças escolherem a zona para onde queriam ir. Pareceu-me que esses momentos de brincadeira eram extremamente importantes para o desenvolvimento da criança com ela mesma e com o “outro”, tal como realça Winnicott (1975, p.80): “[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”, isto é, “no lúdico a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca”. Cardona (1999, p.137), reforça ainda a importância das atividades livres, afirmando que: “[...] para além do seu grande potencial educativo, podem ter um papel fundamental no estimular da participação das crianças, permitindo-lhes integrar-se gradualmente no trabalho da sala, conhecer os colegas, elaborar pequenos projetos em pequenos grupos que funcionam como mediadores.” Sendo assim, quando as crianças estavam a brincar livremente, eu entrava na brincadeira, criando oportunidades e comunicando com o grupo, por exemplo, na área da “casinha”, fingia ir a um restaurante e pedia uma sopa, na área dos jogos, começava a contar as peças dos legos e a organizá-las por cores, pedindo que a criança adivinhasse que cor viria a seguir e, na biblioteca, pedia que me contassem uma história. A dada altura, as crianças já me chamavam para que fizesse parte da brincadeira.

A rotina também era aproveitada para continuar as aprendizagens realizadas nas atividades planeadas, tal como no contexto de estágio anterior, por exemplo, falou-se da importância de lavar as mãos, então na hora da higiene, acabava por se reforçar a melhor forma de o fazer, perguntando às crianças o que acontece se passarmos as mãos unicamente por água e não as lavarmos bem e pedindo que exemplificassem como se devia fazer a higiene das mãos. Na minha opinião, estes momentos são essenciais, para que as crianças consigam aplicar o que aprenderam nas atividades planeadas, na sua vida real. Nesta linha, Hohmann e Weikart (2011, p.8), referem que a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.”

No primeiro dia de estágio, as crianças receberam-nos muito bem, algumas apressaram-se logo a dizer o nome e a querer-nos apresentar o espaço, o que significou que “as crianças compreendiam como o espaço estava organizado e como pod[ia] ser utilizado [...]” (OCEPE, 1997, p.31). Pareceu-me que este grupo tinha a consciência do espaço, circulando nele à vontade e tendo o prazer de explicar a outros como estava organizado, mostrando que a cooperante teve em conta as necessidades das crianças e que foram estabelecidas uma autonomia e uma rotina neste lugar, isto porque as crianças sabiam exatamente o que se fazia em cada área sem ser preciso a intervenção do adulto nesse aspeto.

A sala era grande, espaçosa e bem iluminada. As paredes estavam decoradas com os trabalhos feitos pelas crianças ao longo do ano letivo. O espaço era acolhedor e colorido, o mobiliário essencial para as crianças estava ao seu nível, desde as cadeiras às sanitas, na casa de banho. Em relação aos materiais, as crianças eram livres e autónomas o suficiente para irem buscá-los, sempre que precisassem, estando estes acessíveis para que o pudessem fazer. A sala estava organizada em várias áreas, a saber, a “casinha”, a “mantinha”, a biblioteca, a zona de jogos, a garagem, a zona de pintura e o canto do computador. A área

da biblioteca tinha vários livros, no entanto, a maior parte estavam estragados, uns sem capa ou até mesmo sem folhas, e um dos livros estava em francês. Questionei algumas vezes a educadora sobre os livros, mas simplesmente respondia que passavam de uns anos para os outros, mostrando que não havia medidas em curso para a substituição dos livros, assim, eu e a minha colega consertámos alguns e tentámos mostrar a importância de preservar e manusear bem os livros quando as crianças estavam na área da biblioteca.

Já na zona da “casinha” ou do faz de conta, estavam todos os materiais de uma cozinha para que as crianças pudessem explorá-los como quisessem, acabando por enriquecer o jogo simbólico, ou seja, na interação com outras crianças “nas atividades de jogo simbólico os diferentes parceiros tomavam consciência das suas reações [...] criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (OCEPE, 1997, p.59). A “casinha” era a zona preferida das crianças. Como já foi referido anteriormente, esta é uma das zonas que pode ser aproveitada pelos educadores para problematizar questões no âmbito da Educação para a Igualdade de Género, nomeadamente ao fazer a desconstrução de papéis tradicionalmente atribuídos a cada um dos géneros, seguindo as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania. Assim, “[a] Educação para a Igualdade de Género [...] 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). Nesta zona da “casinha, lamentavelmente, algumas portas dos armários estavam partidas e apresentavam algumas lascas, o que podia ser perigoso para as crianças, e alguns peluches também tinham muito pó. Questionei a educadora para tentar perceber o funcionamento da limpeza e porque é que os armários estavam assim, chegando à conclusão de que a limpeza não era realizada, apesar de estar assinalada e assinada no mapa de limpezas, os peluches eram oferecidos e tudo o resto ficava de um ano para o outro, não havendo, mais uma vez, o cuidado de repor/substituir os materiais. A educadora gostava de mudar a disposição da sala, muitas das vezes porque achava que não estava a resultar daquela maneira, e mudou os armários na área da “casinha”, nessa ocasião, ajudámos na limpeza e na remodelação, arrumando e chamando a atenção para os objetos danificados.

A área da pintura estava aberta sempre que as crianças queriam fazer pinturas com o pincel, existindo um cavalete que acomodava duas crianças de cada vez. As áreas dos jogos e das construções também eram uma das mais escolhidas para brincar. Nesta área, as crianças podiam brincar com blocos, sendo de referir que “a existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (Post & Hohmann, 2011, p.156). A maior parte dos *puzzles* não tinha as peças todas e existiam jogos que as crianças jogavam sem os saber jogar. Aparentemente, não havia nenhuma medida em curso para a substituição das peças, no entanto, eu e a minha

colega ensinávamos as crianças a jogarem alguns jogos, aproveitando os momentos de brincadeira livre para o fazer.

### **Projeto Pedagógico**

No que diz respeito ao projeto pedagógico, tive alguma dificuldade em analisá-lo, porque o plano das atividades era curto, tendo apenas temas alusivos a datas especiais, por exemplo, o dia do pai em março, o Natal em dezembro e o S. Martinho em novembro. A educadora realizava as planificações semanalmente, no entanto, essas planificações nem sempre correspondiam ao que efetivamente era trabalhado, por exemplo, na planificação estava prevista a “Hora do Conto”, mas essa atividade nunca se realizou, pelo menos não durante o nosso estágio. Sendo assim, e porque considero importante a realização de momentos como a “Hora do Conto”, dado o seu potencial pedagógico, que permite atrair os mais novos para o mundo literário, contribuindo, assim, para a promoção da leitura, recorri várias vezes à contação de histórias e percebi que, realmente, as crianças não estavam habituadas a ouvir histórias, pelo menos não com muita frequência, isto porque nem sabiam como se deviam comportar quando estavam a ouvi-las e, quando comecei a contar, pediam que contasse de novo vezes sem conta. Pareceu-me que não era por não gostarem de histórias que elas não eram lidas naquela sala, mas sim por não haver esse hábito, porque as crianças mostravam prazer em as ouvir e vinham ter comigo com um livro na mão quando estavam em brincadeira livre, pedindo para eu contar a história.

A cooperante incentivava muitas vezes as crianças a refletirem e a tomarem decisões, por exemplo, dando-lhes a liberdade de serem elas a estabelecerem as regras do refeitório, sublinhando a ideia de que é importante as crianças participarem e elaborarem as suas próprias normas e regras (OCEPE, 1997). Como referi previamente, havia também a preocupação de fomentar o diálogo na hora da “mantinha”, guiando as crianças e auxiliando-as no seu raciocínio. O projeto pedagógico evidenciava que a educadora sabia, exatamente, do que as crianças precisavam, contudo, pareceu-me que, quando se tratava dos interesses das crianças, a educadora desviava-se um pouco, dando mais ênfase à expressão plástica, porque era o domínio que usava para avaliar as crianças muitas das vezes, acabando por não recorrer muito aos restantes domínios da área de expressão e comunicação, o que é lastimável, já que esta área é [e]ntendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (OCEPE, 2016, p.6).

Concluo, considerando que o projeto pedagógico estava incompleto, respeitando só alguns aspetos e deixando os restantes para trás, sendo impossível realizar uma reflexão completa do mesmo, visto que, antes de agirmos, temos que refletir muito bem sobre as estratégias mais adequadas para que possamos contribuir para o desenvolvimento saudável

das crianças, fazendo-o através de um planeamento ponderado, com base num “ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar” (OCEPE, 2016, p.5), sendo que “[a] ação profissional do/a educador/a [se]caracteriza[...] por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” ( OCEPE, 2016, p.5).

## **Projeto de Estágio**

O tema do projeto recaiu sobre o tópico “Saúde, alimentação saudável e histórias”, tendo em conta os gostos das crianças, as suas necessidades e os temas dos nossos relatórios de pesquisa (“A Educação para a saúde no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas integradoras e de prevenção da doença”, e “A importância das histórias nas aprendizagens das crianças”), e esse foi o fio condutor para tudo o resto. A educadora deixou-nos muito à vontade para trabalharmos o tema que queríamos, mas foi monitorizando e dando indicações do que as crianças já haviam dado e do que, na sua opinião, resultaria melhor.

Ao longo do estágio, fui percebendo, através da observação direta e do questionamento, que as crianças raramente ouviam histórias, não sabiam muitas canções e só trabalhavam a parte motora quando brincavam livremente pelo espaço exterior. Posto isto, recorremos a atividades que normalmente não eram realizadas com este grupo, sempre com o consentimento da educadora, que dizia que o que a impedia de as colocar em prática era o facto de não estar muito à vontade na realização de atividades nessas áreas. Em todas as semanas em que aplicámos o nosso projeto, havia um fio condutor, o objetivo era que as crianças entendessem a necessidade de se fazer uma alimentação saudável, exercício físico e de ter cuidado com a higiene do corpo e dos alimentos para não contraírem doenças, respetivamente. Com base nas OCEPE, os objetivos que definimos foram os seguintes:

*Conhecimento do mundo:* Despertar a curiosidade pelo mundo que as rodeia; reconhecer o ambiente natural e conhecer as várias propriedades dos objetos e dos alimentos; identificar práticas de higiene, dos alimentos e do corpo, e pô-las em prática.

*Desenvolvimento cívico:* promover a partilha, reconhecer problemas e verificar hipóteses.

*Desenvolvimento global:* desenvolver a autonomia, a criatividade e a motivação; reconhecer palavras usadas no quotidiano; potencializar o gosto pela leitura; expandir o pensamento lógico dedutivo; saber seriar e ordenar; realizar combinações matemáticas e formar conjuntos; promover a organização e registo de dados e desenvolver a construção de conceitos.

## **Transversalidade**

Também neste estágio houve o cuidado de ligar todas as áreas de comunicação, formação pessoal e social e conhecimento do mundo. A figura (anexo IV) retirada das OCEPE (2016, p.7) ilustra os fundamentos e princípios educativos que devemos seguir, para o bom funcionamento de um projeto, realçando a importância de interligar todas as áreas do saber. Recordo a primeira semana, quando, para introduzir o tema da alimentação saudável, as crianças realizaram uma pequena dramatização com máscaras da história “O Nabo Gigante” (entrecruzamento das áreas de Expressão Dramática e Linguagem Oral e abordagem à Escrita), fizeram sopa, seguindo todos os passos necessários (Conhecimento do Mundo), recorreram a uma experiência sobre a higiene das mãos e dos alimentos (Conhecimento do Mundo) e fizeram também espetadas de frutas com rolhas de cortiça (Expressão Plástica).

## **Atividades**

Todas as atividades foram pensadas e planeadas com preocupação de se pensar sobre a intencionalidade educativa, à semelhança do que aconteceu com o primeiro estágio. Para ativar conhecimentos e experiências, decidimos valorizar as conceções das crianças, promovendo a sua exploração através dos seus interesses e criando diferentes situações que incentivassem a sua curiosidade natural, motivando o interesse. De facto, as OCEPE (1997) preconizam a intencionalidade educativa e o desenvolvimento de processos de planeamento estruturados, sendo que o ciclo se inicia com o processo de observação da criança, do grupo em contexto: “[o]bservar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p.25).

## **Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

Na primeira atividade, abordámos a temática da importância de lavar os alimentos. As crianças foram divididas em pequenos grupos, colocaram aventais e toucas e começaram a lavar e a cortar os alimentos (batatas, cenouras, ...), enquanto o faziam eram questionadas sobre o que fazer a seguir e o que faltava fazer. Com a preparação finalizada, a minha colega colocou tudo na *bimby*. Depois, ainda por grupos, as crianças puseram a mesa e, no final, comemos todos a sopa na sala. Na segunda atividade, realizámos uma pequena dramatização da história “O nabo gigante”, em que as crianças também participaram com máscaras. A história foi contada e, à medida que íamos referindo os diversos animais, as crianças que tinham essas máscaras entravam na história. No início, explicámos a atividade

e distribuimos os disfarces, no final, em grande grupo, falamos sobre o que aprendemos com a história (anexos V e VI).

## **Estratégias**

Com este projeto, foram utilizadas e desenvolvidas várias estratégias, tendo em conta a caracterização do grupo, tais como o trabalhar do tópico na própria rotina, através de histórias, de atividades de psicomotricidade, de experiências e de trabalho de grupo. Volto a enfatizar que apostamos mais nos domínios que a educadora não trabalhava, para proporcionar novas experiências de aprendizagem ao grupo. As estratégias utilizadas foram adequadas ao grupo, isto porque, apesar de ter sido difícil, no início, visto que a aplicação de algumas estratégias se revelou complicada, tal como o trabalho em pequenos grupos, porque as crianças não estavam habituadas a realizar atividades desta maneira e não conseguiam esperar uns pelos outros e respeitarem-se, no final, pude ver uma evolução de comportamento o que revela que as estratégias foram bem-sucedidas.

## **Avaliação**

A avaliação desenvolveu-se através do diálogo em grande e em pequeno grupo, através do registo fotográfico e audiovisual e de tabelas preenchidas através da observação direta. Zabalza (2005, p.30) caracteriza a avaliação como sendo “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância.” Sendo assim, devemos apostar numa avaliação diversificada e eficaz.

Visto que a educadora dava importância ao diálogo e fomentava isso mesmo com o grupo, fiz questão de apostar também nesta estratégia como ferramenta de avaliação. No final de cada semana recapitulávamos em conjunto (estagiárias e crianças) as aprendizagens desenvolvidas ao longo da semana, o que se revelava numa partilha interessante porque a avaliação se tornava num momento prazeroso, rico em palavras.

## **Reflexão Sintética do Estágio**

Considero que estas quatro semanas de intervenção foram positivas, senti que as crianças aprenderam o que lhes queríamos transmitir, pudemos percebê-lo principalmente nos momentos de diálogo em conjunto, quando, por exemplo, uma criança nos disse que nunca tinha lavado os dentes e disse que ia começar a lavá-los para não ter cáries. Os comentários das crianças também mostravam o contínuo envolvimento e expressões de apreço pelas atividades que fazíamos com elas. Senti-me à vontade quando estava em

grande grupo, mas senti algumas dificuldades em organizar as crianças em pequenos grupos, porque, como não estavam habituadas, tornou-se difícil, por isso organizava previamente os grupos, consoante o que ia conhecendo de cada criança.

Ao juntar crianças com personalidades diferentes, os grupos funcionavam melhor, mostrando a importância da organização da prática educativa, devendo, por isso, ser delineada e refletida, mostrando sempre uma intencionalidade.

### **(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem**

Em relação à capacidade de planificar e intervir, sinto que estas experiências me fizeram crescer nesse sentido, atualmente tenho a capacidade de entender que não faz mal se as coisas não correrem exatamente como planeado, o que interessa é ter essa consciência e aprender com os erros. Muitas das vezes, senti-me insegura por algo não estar a correr como devia e, por isso, pensar que estava a proceder mal, mas, no final, entendi que os erros fazem parte do crescimento, porque servem para amadurecermos e para refletirmos sobre a nossa prática profissional, porque é crucial sermos reflexivos relativamente à nossa prática, o que é uma capacidade que deverá ser desenvolvida ao longo de toda a nossa vida profissional.

De facto, como Alarcão (1996, p.191) defende, “[o] pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso tem de ser cultivado e requer situações favoráveis para o seu desabrochar”. Conseguimos planificar todas as semanas havendo sempre um fio condutor, mostrando às crianças que devemos fazer uma alimentação saudável (nas duas primeiras semanas), mas também devemos praticar exercício físico, prestando atenção à importância da higiene dos alimentos e do nosso corpo (na terceira semana) para não contrairmos doenças (na quarta semana).

### **Definição da Questão de Pesquisa**

Este estágio fez-me querer ainda mais pesquisar sobre a importância das histórias nas aprendizagens das crianças, porque este grupo não tinha estes momentos de contação. No final do estágio, notei que a postura das crianças tinha mudado quando eu dizia que íamos ouvir uma história, visto que, no início, nem sabiam como se comportar quando ouviam uma história. Enquanto o grupo de creche (estágio anterior) estava atento quando contava histórias e interagia, pedindo que fizessem certos movimentos, este grupo dispersava-se quando o fazia, sendo muito difícil voltarem a concentrarem-se na história, por isso usava mais a entoação e os meus próprios gestos, provocando reações curiosas e o entusiasmo de quererem ouvir a história mais uma vez.

### **1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados dois estágios, os quais foram realizados na mesma instituição, mas com anos de escolaridade e professoras cooperantes diferentes. O primeiro estágio aconteceu de vinte e nove de novembro de dois mil e dezasseis a vinte e sete de janeiro dois mil e dezassete, o grupo era constituído por quinze crianças que frequentavam o segundo ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O segundo estágio decorreu de seis de abril de dois mil e dezassete a dois de junho de dois mil e dezassete e a turma de quarto ano era composta por dezoito alunos, dos nove aos doze anos de idade.

Tal como nos estágios em contexto Pré-Escolar, a experiência foi realizada a par, sendo que a minha colega se manteve em todos os contextos de estágio, contudo, no último estágio, a minha colega iniciou primeiro, visto estar grávida e ter receio de não conseguir finalizar a sua prática. Trabalhámos muito bem em conjunto e sempre nos ajudámos uma à outra, delineando os projetos e as planificações em conjunto, partilhando ideias e palavras de incentivo.

Todas as experiências nestes dois contextos educativos foram registadas, dando ênfase aos momentos de observação que foram cruciais para percebermos as necessidades e os interesses dos grupos e pôr em prática o projeto de estágio, com o intuito de ajudar as crianças e crescer a nível profissional, refletindo sobre toda a nossa prática.

Ao longo dos estágios, pudemos realizar projetos, sendo que ambas as cooperantes nos ouviram e concordaram com as nossas ideias, permitindo que as colocássemos em prática com total liberdade, contudo, estavam sempre presentes para nos ajudar e fazer sugestões no sentido de melhorar alguns aspetos. A professora que lecionava o quarto ano reunia-se connosco todas as semanas para rever a planificação e esclarecer dúvidas. Com a professora do segundo ano não tínhamos essa prática, mas ouvia-nos atentamente quando nos dirigíamos a ela, oferecendo sugestões e dando a sua opinião.

#### **1.3.1. - Contextos de Estágios e Caracterização da Instituição**

A escola estava localizada numa área próxima de várias instituições que asseguram as primeiras necessidades à população. O edifício estava dividido em duas grandes áreas, a do 1.º ciclo e a do Jardim de Infância, que se encontravam divididos por uma grande área de recreio. O Jardim de Infância e a Escola encontravam-se no mesmo edifício, mas, posteriormente, foi necessária uma reestruturação para melhor responder às necessidades, quer das crianças de Jardim de infância, quer para as de 1º CEB.

*Tabela 4 - Caracterização do Contexto Socioeducativo dos estágios em 1.º CEB*

	<b>Escola de Ensino Básico</b>
<b>História</b>	Fundada em 2001. O edifício estava dividido em duas áreas: 1.º ciclo e pré-escolar.
<b>Dimensão jurídica</b>	Ensino Básico Público.
<b>Dimensão organizacional</b>	Escola organizada e administrada por um agrupamento, contudo, tinha uma coordenadora, que também era educadora na valência de Jardim de Infância.

Como mencionado anteriormente, o Jardim de Infância e a Escola encontravam-se no mesmo edifício, contudo, as condições da instituição não eram as ideais, o chão estava degradado, quando chovia a água entrava em algumas zonas, entre outros aspetos, sendo assim, as entidades camarárias acharam que estava a afetar particularmente as crianças do Jardim de Infância, mas que, para os alunos do 1.ºCEB, o edifício reunia as condições necessárias, então decidiram passar as duas salas de Jardim de Infância para um outro edifício ao lado.

Contudo, o refeitório manteve-se na escola, mas, para entrarem e saírem e para almoçarem, as crianças do Jardim de Infância tinham de atravessar o recreio, muitas vezes à chuva. A escola era constituída por dois pisos (rés do chão e primeiro andar). No primeiro piso encontrava-se o refeitório e a copa, contudo, as refeições não eram preparadas nesse espaço, vinham de outra instituição. Existiam duas casas de banho femininas e masculinas para os alunos e para os docentes, em ambos os andares, contudo não existia uma casa de banho funcional para deficientes. A instituição contava com uma pequena biblioteca que também era usada para atividades que necessitassem de um espaço mais amplo. A maior parte das salas estava localizada no primeiro andar, nomeadamente as salas do primeiro, terceiro e quarto anos, sendo que a zona que estava mais afetada era a do rés do chão, onde só existiam duas salas, a sala do segundo ano e a sala dos “ninhos”.

Todas as escolas do agrupamento realizavam este projeto de apoio (“ninhos”) que consistia em aulas de apoio de português ou de matemática, consoante as dificuldades e as necessidades de cada turma. Na turma de segundo ano, seis crianças eram apoiadas na disciplina de português. Relativamente ao espaço exterior, era uma área bastante ampla, sendo que existiam vários pátios, um campo de futebol e um parque infantil, sendo que esta última zona era partilhada com as crianças do jardim de infância.

Falando da adequação dos espaços, posso afirmar que as salas dispunham de mobiliário adequado à faixa etária dos alunos, bem como o refeitório e as casas de banho. As salas estavam preparadas para receber ar natural e exposição solar, porém, na sala de segundo ano os estores raramente eram levantados por estarem danificados. Havia ar

condicionado em todas as salas diariamente usadas e quadros interativos, apesar de serem pouco usados, porque avariavam com frequência e a *internet* falhava muito.

Enquanto realizei a minha prática, reparei que as arrecadações estavam sempre abertas, e que, neste local, eram guardados os produtos de limpeza que estavam de fácil acesso a todas as crianças, assim como a mala de primeiros socorros que estava visível e ao alcance de todos os alunos. O espaço exterior era adequado, sendo diversificado e apropriado aos gostos das crianças.

### **1.3.2. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contexto do 2.º ano de Escolaridade**

O primeiro estágio em 1.º CEB decorreu de vinte e nove de novembro de dois mil e dezasseis a vinte e sete de janeiro dois mil e dezassete, com alunos de segundo ano, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade.

#### **Caracterização do Grupo**

O grupo de 2.º ano era constituído por quinze crianças, das quais oito eram meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e três eram de etnia cigana.

*Tabela 5 - Caracterização da turma de 2.º ano do 1.º CEB*

	<b>Género Feminino</b>	<b>Género Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Número de Crianças</b>	7	8	15
<b>Idades</b>	7-8		
<b>Frequência anterior</b>	3 crianças repetentes. Todos haviam frequentado o jardim de Infância.		

Devemos ter em conta o desenvolvimento das crianças nestas idades porque “[a] cada estágio corresponde características momentâneas e secundárias que são modificadas pelo desenvolvimento interior, em função da necessidade de melhor organização” (Piaget, 1972a, p. 83). Assim sendo, o mesmo autor defende que estas crianças se encontravam no estágio das operações concretas, quando as crianças já conseguem ver o mundo de uma forma mais lógica e adulta. Eram crianças ativas, comunicativas e curiosas, apercebemo-nos disso pelo entusiasmo que mostravam em aprender conteúdos novos. Bruner (1999) afirma que a curiosidade é essencial e faz parte dos motivos intrínsecos das crianças. As maiores

dificuldades e necessidades deste grupo passavam pelo cumprimento de regras, por respeitar o outro e pelos relacionamentos uns com outros.

Detetámos estes constrangimentos quando pedíamos que trabalhassem em conjunto e ocorriam birras porque não se queriam juntar, existindo insultos e brigas físicas e/ou verbais. Posto isto, será pertinente referir os problemas associados à indisciplina, que são cada vez mais notáveis em contexto escolar: “os alunos não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados, a escola não é valorizada” (Carvalho, 2000, p.95). Neste enquadramento, a instituição escolar “não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (Estrela, 2002, p.13).

Como podemos combater este problema? Os profissionais de educação devem estimular as crianças a participar nas decisões e na elaboração das regras, “[...] para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulagem e cooperação” (DeVries & Zan, 1998, p.130). Amado (2000, p.11) defende que “[...]um pequeno conjunto de regras ajuda o aluno a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si mesmo como propósitos e objetivos a alcançar”. Sendo assim, o professor tem o papel importante de motivar os seus alunos e envolvê-los porque “não se constrói respeito sem admiração, e disciplina sem respeito” (Ferraz, 2011, p.39). Centrámos-nos nestas dificuldades para criar um projeto de estágio com estratégias para ajudar o grupo nestes aspetos, tal como o mapa das qualidades, onde todas os dias as crianças tinham de atribuir uma qualidade a um colega, dado que era bastante difícil para este grupo respeitar o Outro.

As atividades preferidas deste grupo estavam direcionadas para as expressões plástica, motora, musical e dramática, sendo que gostavam de atividades práticas que implicassem criatividade, movimento, som e novas descobertas. Contudo, era uma turma que precisava de um equilíbrio entre a prática e a teoria e de muitos momentos para repousarem, isto porque se dispersavam e se cansavam com muita facilidade, por isso, percebemos (eu e a minha colega de estágio) que, para além do conhecimento teórico, era necessário haver sempre a demonstração prática onde eles próprios podiam realizar o que aprenderam. Os momentos para descansarem eram essenciais para que pudéssemos continuar as aprendizagens com esta turma, por isso criamos uma zona com pequenos jogos de concentração, sendo que, sempre que acabavam uma atividade, podiam recorrer a esses jogos, estando a aprender, na mesma, de uma forma mais lúdica, tal como preconizado por Macedo, Petty e Passos (2005, p.121): “[...]jogos regras e de construção são essencialmente férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos”.

## Projeto Educativo

O projeto educativo pretendia articular os diferentes projetos a decorrer nos estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao agrupamento de escolas, para que se valorizasse toda a comunidade educativa. Sendo assim, o projeto educativo procurava promover a união, a participação e a cooperação de todos. A intencionalidade do projeto educativo visava estimular a “construção de uma educação para todos, para que se pudesse firmar a diversidade e a diferenciação pedagógica articulada com os vários níveis de ensino<sup>1</sup>.” Neste projeto sublinhava-se que não importam só os saberes científicos, mas também os sociais, físicos e morais, com o intuito de formar bons cidadãos.

De facto, [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). Por esse motivo, “a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar”. (DGE, 2013, p.1). A Educação para a Cidadania remete-nos para a importância dos valores e não só do conhecimento, por esse motivo, deve estar continuamente presente na vida escolar das crianças, para que estas consigam levá-las para a sua vida pessoal no futuro.

Sendo que “[a] escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p. 1), é fundamental, “para a promoção de uma educação para a cidadania a[-]tiva e democrática [...] que a própria escola não se esquive à responsabilidade de ser ela própria alvo de questionamento” para se constituir como “um local privilegiado de participação e de educação para a participação” (Nogueira & Silva, 2001, p.100).

Nesta sequência, “[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).

O aprofundamento de consciencialização de conhecimentos, de procedimentos e de práticas, num contexto de interculturalidade e de inclusão, também são aspetos a ter em conta neste projeto educativo, visto que o objetivo último é que as crianças tenham sucesso nas aprendizagens que fazem e, “[p]erante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo”, também é importante “saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (Bénard, 1996, p.153).

---

<sup>1</sup> Objetivo retirado do projeto educativo da instituição, consultado *online*.

## **Ambiente Educativo**

A sala era grande, espaçosa e bem iluminada. As paredes estavam decoradas com os trabalhos feitos pelas crianças ao longo do ano letivo. Os materiais estavam ao alcance das crianças e elas tinham liberdade para mexerem nos materiais. Contudo, a sala estava um pouco desorganizada e era mesmo difícil encontrar material quando dele se precisava, o que contraria as indicações das OCEPE (2016, p.28): “[o] conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado [...]”.

Reconhecendo este problema, tentei, ao longo da minha prática, incentivar as crianças a arrumar a mesa de trabalho e a colocar o material no mesmo sítio, porque “quando as crianças [...] arrumam, aprendem que cada conjunto tem um lugar próprio para ser guardado e que essa arrumação se baseia num critério específico”, o que “permite que as crianças comecem a usar sistemas lógicos diariamente e com dada finalidade” (Barber, 2004, p.59).

Para além de desorganizada, a sala de aula desta turma estava muito suja, porque as crianças deitavam lixo para o chão, para colmatar esta situação muitas das vezes começava a limpar e apelava às crianças para me ajudarem. A organização das secretárias e dos lugares de cada criança foram mudados algumas vezes, inclusive por nós, de modo a conseguir perceber a melhor estratégia para que a turma pudesse estar atenta e pronta a aprender, em vez de estar constantemente desconcentrada. Durante o nosso estágio, o meu par de estágio e eu criámos um canto de leitura e de jogos, usando materiais recicláveis e jogos que levámos para os alunos aprenderem ludicamente quando estavam muito cansados e/ou quando terminavam os trabalhos.

## **Projeto de Turma**

Reconheço a importância do projeto de turma, contudo, infelizmente, este projeto não me foi apresentado para consulta. Pedi várias vezes à professora cooperante, mas apenas me mostrou a caracterização da turma e, sendo que essa apenas uma das partes do projeto de turma, não me é possível referir os objetivos do mesmo nem o tema geral. Sendo assim, apresentarei apenas a caracterização genérica de alguns projetos cuja implementação tive oportunidade de observar.

Esta turma seguia o projeto “heróis da fruta”, projeto esse que tinha como objetivo motivar as crianças a adotar e a manter hábitos saudáveis na sua rotina diária. Assim sendo, este projeto incentivava as crianças a comerem fruta, mostrando que é um dos componentes mais importantes para uma alimentação saudável, pois contém nutrientes que todos necessitamos diariamente. Assim, todos os dias, à tarde, uma das auxiliares de ação

educativa levava uma taça com fruta para as crianças comerem, quando saíssem da sala, contudo, por vezes, a professora deixava que as crianças comessem a fruta na sala ao final do dia.

Este grupo também estava envolvido no projeto “Crescer mais feliz”, projeto com uma dimensão pedagógica, desenvolvido durante todo o ano letivo com o apoio do estabelecimento *Holly Space*, um serviço de saúde alternativa e holística. Dois docentes lecionavam aulas de *yoga* todas as quartas-feiras. Concorde com a integração e a aposta nestes pequenos projetos na rotina escolar, mostrando que a escola se importava com a saúde física, emocional e psicológica de cada aluno, até porque “[a] opção por estilos de vida saudáveis depende do modo como se relacionam as aprendizagens de um indivíduo no seu processo de socialização” (Silva & Silva, 2009, p.18). No entanto, “promover a saúde é um processo complexo que deve não só incluir as ditas ações educativas, mas também possibilitar a aquisição ou o desenvolvimento de competências, que promovam o desenvolvimento social e pessoal da pessoa, habilitando e responsabilizando-a pelas suas opções” (Silva & Silva, 2009, p.18).

### **Projeto de Estágio**

O projeto que desenvolvemos (o meu par de estágio e eu) tinha como foco a temática da Educação para a Cidadania, pois tivemos em conta as dificuldades e os problemas que, desde o início, tinham sido evidenciados nesta turma de segundo ano: a dificuldade em aceitar o Outro, em reconhecer que cada um tinha qualidades, em atribuir qualidades verdadeiras e positivas ao Outro, dificuldades em se relacionarem para além do seu grupo de amigos, resistência a cumprir regras e a partilhar. Detetámos estas necessidades quando pedíamos que trabalhassem em conjunto e existiam birras porque não se queriam juntar, e mesmo insultos e brigas físicas e/ou verbais, ou quando respondiam “não” a cada tarefa que lhes atribuíamos. Para combater estas dificuldades, decidimos apostar em várias estratégias, no sentido de ajudar os alunos a olharem para os outros com respeito e a perceberem a importância das regras e das responsabilidades em sala de aula. De acordo com os programas e as metas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico os objetivos que traçámos foram os seguintes:

*Desenvolvimento cívico:* reconhecer que o Outro também sente a crueldade das suas palavras; permitir a Outro que não o seu amigo lhe atribuísse uma qualidade; reconhecer as qualidades no Outro; reconhecer as coisas menos positivas como erradas neste caso; saber trabalhar em conjunto; cumprir regras e perceber que são importantes no que diz respeito à convivência; saber partilhar; desenvolver o sentido de responsabilidade.

*Desenvolvimento global:* desenvolver o vocabulário; desenvolver a criatividade e a imaginação; promover a relação parental; partilhar qualidades dadas pela família (durante o fim de semana).

## **Transversalidade**

Ao longo do projeto, demos importância à transversalidade, tentando diversificar as atividades, de modo a incluir todas as disciplinas, isto é, o português, a matemática, a formação pessoal e social, o estudo do meio e as expressões plástica, motora, dramática e musical. Por exemplo, em matemática, abordei o Diagrama de Venn fazendo um jogo com cordas em que as crianças tinham que formar conjuntos, exercitando o domínio da expressão motora, em português leram um texto recorrendo às emoções (rir, chorar...), utilizando a expressão dramática, na disciplina de estudo do meio, descobriram o que estava em “caixas mágicas”, recorrendo aos cinco sentidos e aprendendo sobre conhecimento do mundo e, em formação Pessoal e Social, realizaram pequenas tarefas quando eram os “ajudantes do dia”.

## **Atividades**

Todas as atividades foram planeadas semanalmente e discutidas com a professora cooperante, tendo como base a caracterização da turma, isto é, as suas necessidades e os seus interesses. A cooperante ouvia-nos e dava a sua opinião, no sentido de melhorarmos a nossa abordagem. Tentámos que todas as semanas as atividades seguissem um fio condutor e que tópicos no âmbito da Educação para a Cidadania estivessem sempre presentes.

Ao longo das semanas de estágio, recordámos *ad infinitum* a importância do respeito e dos relacionamentos através de histórias, de conversas em grande grupo e de atividades práticas, tendo em conta as conceções prévias dos alunos, bem como proporcionar diferentes situações que promovessem a curiosidade natural, o interesse e a curiosidade pela descoberta. Esta temática leva-nos diretamente para a importância da Educação para a Cidadania no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, visto que, como Lodi e Araújo (2007, p. 84) refletem: “[a]prender a ser cidadão [...] aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país”.

Neste estágio, conseguimos realizar atividades envolvendo os pais, que a cooperante autorizou, por exemplo, como estávamos a lecionar as profissões decidimos (a cooperante, o meu par de estágio e eu) convidar vários pais a virem falar das suas funções profissionais. As crianças ficaram entusiasmadas por receberem os progenitores, mas também porque puderam aprender sobre profissões que não conheciam, como a de técnico de higiene e saúde do trabalho ou de agente de viagens.

Na minha opinião, o envolvimento dos pais nestas atividades cria uma boa relação escola-família, isto porque, os pais vão colocar-se mais facilmente no lugar do professor e as crianças vão sentir mais entusiasmo no que toca ao aprender o conteúdo, na linha desta opinião, Davies *et al.* (1989, p.39) referem que “[v]emos o envolvimento dos pais como uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas”. Ainda segundo os mesmos autores, “o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma mais positiva” (Davies *et al.*, 1989, p.39).

Neste contexto, importa referir a importância da relação escola-comunidade e, neste contexto de estágio, tivemos a oportunidade de fazer trabalho de extensão à comunidade, visto que, numa das atividades, fomos entender melhor algumas profissões como a de cabeleireiro, a de farmacêutico e a de agente de seguros, saindo à rua e fazendo entrevistas a estes profissionais (anexo VII). A turma foi dividida em pequenos grupos onde cada membro tinha a função de realizar ou de escrever as entrevistas, as crianças é que escolhiam as funções entre si, porque é importante habituarem-se a tomar decisões, relacionando, assim, os conteúdos sobre as profissões, mas também sobre a melhor forma de fazer entrevistas.

Parece-me que, por ser um meio pequeno, existiu uma maior facilidade em realizar este tipo de atividades, visto que se conhece a maior parte das pessoas e o movimento de tráfego é menor. Zabalza (1994b, p.73) refere que o meio social envolvente é “um conjunto de valores, conhecimentos, hábitos e formas de viver. Caracteriza-se por um sistema comunicativo próprio e por uma forma própria de sentido comum, [...] por aquele tipo de conhecimento que guia a conduta humana na vida quotidiana” e, sendo assim, as crianças podem aprender com a comunidade e vice-versa, na minha opinião, é uma vantagem ter em atenção a relação escola-comunidade, até porque, nestes pequenos contactos, também se pode fomentar o respeito e a boa educação no trato às pessoas.

Durante a visita ao exterior para realizar as entrevistas (anexo VIII), a minha colega de estágio e eu íamos chamando à atenção para os sinais de trânsito e questionávamos as crianças sobre o que devemos fazer quando estamos perante uma passadeira, porque a matéria seguinte seria a segurança rodoviária. Deste modo, esta visita também se tornou um fio condutor para a introdução a esse tópico, mostrando, novamente, a nossa preocupação em relação à transversalidade de conteúdos. Ensinar a segurança rodoviária nas escolas é essencial para a vida das crianças, como sublinham as *Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania* (2013, p.2), visto que a educação rodoviária “se assume como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais” e, assim, “reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações”.

## **Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

O mapa das qualidades consistia num registo diário das qualidades de cada aluno. Cada criança dizia uma qualidade do colega (todos os dias diziam a qualidade de um colega diferente). Por vezes, pedíamos para referirem as suas próprias qualidades porque observámos que algumas crianças tinham uma autoestima baixa, apercebemo-nos desse facto quando a criança A disse: “não tenho sentimentos nem qualidades” e a criança B afirmou: “tudo o que faço fica feio”. Durante o fim de semana, as crianças tinham que registar uma qualidade referida pelos pais ou algum familiar e depois partilhar essa mesma qualidade durante a semana, em sala de aula. No último dia de estágio, decidimos ser nós a escrever as qualidades de cada um e distribuámos as “medalhas das qualidades”, pequenas medalhas com as qualidades que cada um recebeu, tendo cada aluno recebido a sua e a docente também (anexos IX e X).

Decidimos criar vários jogos reciclados para que, quando as crianças acabassem as tarefas mais cedo, os pudessem jogar a pares ou em grupo. Só um dos jogos podia ser jogado individualmente, pois o nosso intuito era que as crianças se relacionassem umas com as outras e aprendessem de forma lúdica. A docente gostou tanto da ideia que decidiu criar uma zona específica para os jogos e os livros que já existiam na sala. Para mim, o “aprender a brincar” não resulta apenas no pré-escolar, mas também no primeiro Ciclo do Ensino Básico. Acredito que as crianças estão mais dispostas a aprender se lhes proporcionarmos momentos lúdicos ricos em aprendizagens.

O docente, ao escolher a aprendizagem lúdica, continua a ensinar aos alunos a importância das regras, da convivência e do respeito mútuo, pois os jogos têm objetivos e, neste caso, estes jogos iam ensinar as crianças a relacionarem-se umas com as outras e a cumprir as regras para ganhar, ajudando-as a ultrapassarem as suas dificuldades, na linha do preconizado por Saltini (2008, p.23), que refere a importância do brincar para a aprendizagem da criança, visto que “é através [do brincar] que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras”. Borges e Rubio (2013, p.7) sublinham a importante força educativa do jogo, “não somente o jogo pelo jogo, pois [o jogo ajudará] a criança reproduzir [as] suas vivências, transformando o real de acordo com [os] seus desejos e interesses, [...] expressando e construindo a sua realidade”.

## **Estratégias**

Criámos estratégias diversificadas para ajudar a turma a ultrapassar as suas dificuldades, considerando os interesses e também as necessidades de cada aluno. As

primeiras estratégias incluíram o mapa diário das qualidades da turma e a criação de uma zona de leitura e de jogos reciclados (que explicarei no tópico seguinte). Também recorremos ao mapa diário dos ajudantes, de modo a que as crianças desenvolvessem o sentido de responsabilidade, mas, também, como referi anteriormente, lidassem com o problema da sujidade e da desorganização, porque os ajudantes do dia tinham pequenas tarefas, como arrumar os livros de português, por exemplo. O trabalho de grupo e de pares foi uma estratégia que os ajudava no convívio e na entreaajuda, sendo criados grupos de leitura para treinar a leitura, lendo depois para a turma toda, no sentido de aumentar os hábitos de leitura da turma, porque o seu baixo nível de leitura foi uma das dificuldades identificadas.

## **Avaliação**

A avaliação torna-se determinante na vida escolar dos alunos, isto porque não deve estar focada, unicamente, nos bons ou nos maus resultados das crianças, mas sim em guiar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a avaliação que realizámos foi diversificada e centrou-se nas conversas em grande grupo, nas opiniões das crianças em relação às aprendizagens, na observação direta, no registo fotográfico/de vídeo e no questionário semanal sobre o que aprenderam durante a semana e o que mais gostaram de aprender, sendo que as crianças escreviam a resposta num papel. As conversas individuais e em grande grupo foram valorizadas, pois para nós era importante ouvir o que as crianças tinham a dizer, sendo que pudemos compreender melhor as suas dificuldades e perceber o que já tinham efetivamente aprendido.

## **Reflexão Sintética do Estágio**

Foi muito importante para nós que a titular da turma quisesse continuar com a estratégia do mapa das qualidades quando terminámos o nosso estágio, mesmo que, durante o mesmo, não o tenha feito às segundas-feiras (quando não estávamos lá). O que mudaria hoje passa pelo acrescentar do sábado e do domingo ao mapa, visível na sala sempre, já que algumas crianças mostraram interesse em repetir várias vezes as qualidades atribuídas pela sua família, durante o fim de semana. Seria, portanto, importante que os alunos vissem, também, todos os dias as suas qualidades de fim de semana expostas no mapa das qualidades, até porque alguns revelaram que não as tinham feito com as suas famílias, porque se esqueciam de pedir aos pais. Durante o estágio, vi as crianças muito orgulhosas dos seus trabalhos e, no final, foi recompensador perceber que a sua atitude estava a mudar, repreendiam-se umas às outras quando alguém ofendia o outro, recordando a importância das qualidades, entendiam-se muito melhor em grupo, cooperando e ajudando-se uns aos outros.

## **(Auto)avaliação do Percorso de Aprendizagem**

A minha primeira intervenção mostrou-se consideravelmente complexa, houve dias em que tive mais dificuldade em organizar o grupo e outros em que o consegui sem grande esforço. Tive que recorrer muitas vezes ao plano B, que consistia na preparação de outras estratégias caso a primeiro não resultasse, ao perceber a disposição do grupo em certos dias. Outra das minhas grandes dificuldades relacionou-se com a gestão do tempo, dado que as atividades eram muitas para aquele espaço de tempo, ou eram poucas. Contudo, estes aspetos foram melhorando na minha segunda semana de intervenção. Senti que as crianças estavam realmente a aprender quando não estavam sentadas direitinhas nas cadeiras, mas quando andavam livremente pela sala, aprendendo com tarefas mais práticas e cooperando umas com as outras.

### **Definição da Questão de Pesquisa**

Na sequência do interesse identificado desde cedo no referente às estratégias de contação de histórias, este estágio permitiu-me pôr em prática algumas atividades nesse enquadramento. Durante as minhas semanas de intervenção, contei histórias com o intuito de promover a leitura no grupo, enfatizando a importância de ler (dado que era uma das dificuldades deste grupo), visto que “a escola e o professor deve[m] proporcionar, às crianças e aos jovens experiências de leitura que ‘despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos de leitores e através deles o desenvolvimento da literacia” (Alçada, 2005, p. 5), tanto mais que, “[n]um mundo repleto de informação e nova tecnologia, ler torna-se cada vez mais importante quer para a sociedade quer para o indivíduo.

Deste modo, o ensino com êxito da leitura constitui hoje um fa[-]tor-chave da educação” (Vaz, 1995, p. 35). De facto, “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fa[-]tor importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens” (Azevedo, 2007, p. 36).

### **1.3.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contexto do 4.º ano de Escolaridade**

O estágio em contexto do 4º ano do 1º CEB decorreu de seis de abril de dois mil e dezassete a dois de junho de dois mil e dezassete, com um grupo de alunos entre os nove e os doze anos.

## Caraterização do Grupo

O grupo era constituído por dezoito crianças, das quais oito eram meninos e dez eram meninas, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Estas crianças encontram-se na passagem do estágio das operações concretas, para usar a terminologia de Piaget, que acontece a partir dos sete até aos onze anos, onde já atingem um pensamento lógico e adulto, para o das operações formais, que começa nos doze anos e termina aos dezasseis, quando as crianças acabam por atingir o pensamento abstrato e se tornam novamente egocêntricas, achando que as suas ideias são sempre melhores e que podem resolver todos os seus problemas. Este grupo era comunicativo, competitivo e curioso, gostava de dialogar e de questionar sempre que tinha dúvidas sobre determinado assunto.

*Tabela 6 - Caracterização da Turma de 4.º ano do 1.º CEB*

	<b>Género Feminino</b>	<b>Género Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Número de Crianças</b>	10	8	18
<b>Idades</b>	9-12		
<b>Frequência anterior</b>	6 crianças estavam a repetir o quarto ano.		

As maiores dificuldades e necessidades deste grupo passavam por respeitar o Outro e pelo relacionamento uns com outros. Detetámos estas dificuldades quando pedíamos que trabalhassem a pares ou em grupo e revelavam dificuldade em entender-se (mostrando também que não o faziam muitas vezes), insultavam verbalmente uma das crianças da sala que tinha um problema no olho e que era maior do que as outras, riam-se constantemente, e uma aluna estava sempre na ponta da mesa para não tocar no colega. A minha colega e eu tivemos em atenção todos estes pormenores quando pensámos e planificamos o projeto de estágio que iríamos aplicar a esta turma. O projeto focou-se nas relações e no respeito mútuo, tentando que as crianças pusessem de parte o preconceito e que se unissem, entendendo que todos somos diferentes, e que conseguissem desenvolver a empatia uns pelos outros.

As atividades preferidas deste grupo estavam ligadas ao estudo do meio, eram crianças que gostavam de experimentar e de conhecer o mundo que as rodeava. Eram alunos autodidatas, gostavam de organizar corta-matos entre eles, sem a intervenção de qualquer adulto, definiam os bilhetes, o número de participantes, o percurso e até faziam cartazes de apoio, apercebi-me disso porque nos convidaram (à cooperante, à minha colega de estágio e a mim) para assistir à atividade no intervalo. As dificuldades gerais centravam-se na matemática, até porque seis alunos frequentavam o projeto “ninhos”, projeto de apoio da escola, em que professoras vinham auxiliar os alunos nas disciplinas em que tinham mais

dificuldades, de modo a usufruírem de apoio nessas disciplinas. Na minha perspetiva, este projeto ajudava a turma de um modo geral, porque, assim, as crianças que precisam de uma atenção e de um apoio mais individualizado, tinham essa possibilidade, podendo, deste modo, acompanhar todo o grupo, apesar de terem estas explicações numa sala à parte.

### **Projeto Educativo**

Quanto ao projeto educativo, este era idêntico ao do estágio anterior, visto que o estágio foi realizado na mesma instituição. Mais uma vez, enfatizo que as informações sobre o mesmo eram muito reduzidas. Contudo, o esforço para valorizar a comunidade educativa era visível, dado que o projeto educativo respeitava e apoiava os restantes projetos que decorriam na escola, e que contribuía para o bem-estar das crianças, pondo em prática um dos objetivos do projeto, promover a união, a participação e a cooperação de toda a comunidade escolar.

Sendo assim, a intencionalidade do projeto educativo estava direcionada para a Educação para a Cidadania, várias vezes referida ao longo deste relatório, mas parece-me que nunca é demais lembrar que é essencial perceber que todos têm direito à educação e a tornarem-se verdadeiros cidadãos, mostrando que o saber não se resume aos conhecimentos científicos, mas também aos sociais e morais, devendo-se apostar na promoção da igualdade. Na minha opinião, é na escola que deve começar a ser sublinhada a igualdade, para que as crianças possam seguir esse exemplo e tornarem-se cidadãos que respeitam os outros.

### **Ambiente Educativo**

A sala era grande, espaçosa e bem iluminada e ficava no primeiro andar do edifício. As paredes estavam decoradas com os trabalhos feitos pelos alunos ao longo do ano letivo e por cartazes e *posters* de matérias já abordadas. A sala estava sempre muito organizada e arrumada, assim como as secretárias, havendo uma zona de reciclagem e, na sua maioria, os alunos cumpriam os requisitos de reciclagem, chamando à atenção os colegas que não faziam a devida separação dos lixos. Figueiredo (1999, p.7) refere que “a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis”. Parisot (2001, p.24) observa que a cidadania “é abordada enquanto sistema de valores nos a[-]tos e também um conjunto de práticas sociais”.

Também a Educação Ecológica faz parte da Educação para a Cidadania, pretendendo “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). As crianças desta turma tinham consciência da importância da reciclagem, cabendo ao professor ser um exemplo também neste ramo, incentivando a preservação do meio ambiente e “[contribuindo] para uma sociedade ética e ecologicamente responsável, devendo constituir, a educação para a natureza ou para uma sociedade sustentável a via em que discorrem estes enquadramentos” (Caride & Meira, 2004, p.149).

Na minha opinião, a organização do ambiente educativo é importante e mediadora das experiências e aprendizagens, tal como Zabalza (1998, p.239) afirma: “[o] ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”. Os materiais estavam ao alcance dos alunos, contudo, não existia liberdade para mexerem nos materiais sem a autorização prévia da docente. O quadro interativo era usado apenas para projeção ou como quadro branco de escrita. Reparei que muitos alunos se queixavam de não conseguir ver as experiências, então, propus à docente mudar a sala (para uma disposição em U), porque iria ser mais fácil de gerir o grupo na atividade a realizar, apesar de ser verdade, fi-lo também para que a professora visse o comportamento das crianças e percebesse que assim talvez resultasse e foi o que aconteceu, a professora gostou e pediu para continuar com aquela disposição.

### **Projeto de Turma**

À semelhança do que aconteceu com a turma de segundo ano, este projeto não nos foi facultado para consulta. Questionámos e abordamos a docente várias vezes sobre o mesmo, mas a docente só respondia às questões verbalmente e mostrando a caracterização da turma, nunca recorrendo ao projeto. Logicamente, sem o projeto, não posso aprofundar e refletir sobre os objetivos ou até mesmo o tema do documento. Esta turma participava num projeto de Desenvolvimento Pessoal e Social, tendo aulas nesta área (Desenvolvimento Pessoal e Social) lecionadas por dois professores. Estas sessões consistiam em jogos direcionados no âmbito da Educação para a Cidadania. Tivemos a oportunidade de assistir a uma das aulas e foi interessante ver como os professores punham a turma a refletir a partir de pequenas interações, onde o respeito, a união, o amor e a amizade eram colocados em evidência, o que me pareceu muito interessante.

### **Projeto de Estágio**

O projeto que desenvolvemos estava centrado na Educação para a Cidadania, pois tivemos em conta as complexidades e os problemas que, desde o início, observámos nesta turma de quarto ano: a dificuldade em aceitar o Outro e as dificuldades em se relacionarem e

em se respeitarem. Detetámos as necessidades supramencionadas quando pedíamos que trabalhassem em conjunto, ou que se ajudassem uns aos outros quando terminavam uma tarefa em primeiro, ou até mesmo nos momentos de recreio onde existiam sempre muitos conflitos, brigas físicas ou verbais. A questão do registo do lanche também é relevante aqui, porque, para além de existirem crianças que não comiam ou não recorriam a uma alimentação saudável, algumas crianças criticavam a comida que as outras crianças traziam ou o aspeto dos alimentos. Tendo em conta os programas e as metas do primeiro Ciclo do Ensino Básico, os objetivos que definimos foram os seguintes:

*Desenvolvimento cívico:* reconhecer que o Outro também sente a crueldade dos seus atos, saber trabalhar em conjunto, desenvolver o sentido de responsabilidade, saber respeitar o Outro, reconhecer a importância da união e da cooperação, reagir bem perante as diferenças e desenvolver a empatia.

*Desenvolvimento global:* desenvolver o vocabulário, desenvolver a criatividade e a imaginação e ter uma alimentação saudável e variada.

## **Transversalidade**

Mais uma vez, houve a preocupação de desenvolver as competências transversais, fazendo “ponte” com todas as disciplinas lecionadas no quarto ano de escolaridade do Ensino Básico, isto é, o português, a matemática, o estudo do meio, a formação pessoal e social e as expressões dramática, plástica, motora e musical. Contudo, a grande área utilizada que serviu como fio condutor para todas as outras foi a da Educação para a Cidadania. Por exemplo, abordámos as medidas de massa, fazendo salame (Conhecimento do Mundo), foram realizados jogos no exterior onde as crianças precisassem da ajuda um dos outros para ganhar (expressão motora), foram também feitos, a partir de materiais reciclados, instrumentos musicais e foi aprendida uma música (expressão musical e plástica).

## **Atividades**

A minha colega de estágio e eu realizávamos uma planificação semanal que era analisada pela cooperante e pela supervisora de estágio. A cooperante esteve sempre presente para nos auxiliar e para esclarecer as nossas dúvidas, marcando uma reunião todas as semanas para estarmos mais seguras. Tentámos, como nos estágios anteriores, que as atividades seguissem um fio condutor, tendo sempre como objetivo principal ajudar as crianças a ultrapassar os seus problemas ao nível dos relacionamentos uns com os outros, tentando que percebessem a importância do respeito e que entendessem isso mesmo,

através de atividades de expressão motora, por exemplo, em que, para ganhar o jogo, tinham de se unir e cooperar umas com as outras.

### **Exemplo de duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado**

A expressão plástica só estava presente no “pintar um desenho”, por isso fizemo-lo de maneira diferente, o grupo construiu instrumentos musicais reciclados, maracas e paus de chuva, evidenciando novamente a importância da consciência ecológica, aprenderam uma música e foram dar um “miniconcerto” a todas as salas da escola. As crianças mostraram-se orgulhosas de poder mostrar o seu trabalho a todos os alunos da instituição. Assim, considero que esta atividade resultou bem, pois as crianças estavam orgulhosas do seu trabalho e de poder partilhá-lo com os restantes alunos. Com isto, quero apontar também a importância da integração da comunidade escolar, acho que o envolvimento de todas as turmas e a sua relação é essencial para criar um ambiente escolar saudável.

Para introduzir as medidas de massa, fizemos um salame em que todos participaram e tinham funções específicas: pesar, amassar, enfeitar, conferir a receita e as situações de higiene, entre outras. No final, todos comeram o salame que confeccionaram. Em todos os momentos, houve a preocupação de proporcionarmos momentos de reflexão e de diálogo sobre as situações (anexos XI e XII).

### **Estratégias**

A partir dos interesses e necessidades do grupo e do que já sabiam, criamos várias estratégias com o intuito de ajudar as crianças a resolver as suas divergências, tais como realizar trabalhos em grupo, realizar trabalho a pares e realizar atividades práticas em que percebessem a importância da união e da cooperação, ao corrigir os trabalhos uns dos outros, ao mudar a disposição da sala, ao auxiliar-se mutuamente quando acabassem mais cedo um trabalho autónomo. Visto que era uma turma que gostava muito de atividades desportivas, partimos exatamente daí, realizando vários jogos em que fosse preciso colaborar, entreajudarem-se e respeitarem-se uns aos outros.

Outra das estratégias que resultou bem foi corrigirem os exercícios uns dos outros para refletirem em conjunto, principalmente nas horas de matemática, e auxiliarem-se uns aos outros. Esta estratégia começou porque um dos alunos mostrava muitas dificuldades em relacionar-se com os outros, sempre que fazia trabalho a pares, não comunicava com os colegas, mas trabalhava autonomamente. Recordámos a importância do respeito e dos relacionamentos através de pequenos filmes, de conversas em grande grupo e de atividades práticas.

## **Avaliação**

A avaliação deve ser realizada com cuidado e atenção, pois trata-se da vida escolar dos alunos lembrando não apenas os resultados menos bons, mas também os bons. A avaliação deve ser encarada como uma ajuda para auxiliar os alunos a chegarem aos objetivos de aprendizagem. Assim sendo, os instrumentos de avaliação que usámos foram as conversas em grande grupo as opiniões das crianças em relação às aprendizagens, os momentos de recreio, a observação direta e o registo fotográfico/de vídeo. Mais uma vez, as conversas em grande grupo, eram uma mais-valia, pois falávamos sobre as aprendizagens em conjunto, ouvindo todas as opiniões. Os momentos de recreio também eram aproveitados para a observação dos comportamentos uns com os outros, pois estavam na sua zona de conforto.

## **Reflexão Sintética do Estágio**

Na turma existia uma criança que tinha dificuldades em relacionar-se com os outros, sempre que era proposto trabalho de grupo ou de pares, este continuava a realizar a sua tarefa autonomamente, vendo isto, decidi colocá-lo a ajudar os outros sempre que acabava um exercício mais cedo e nos trabalhos de grupo, na maior parte das vezes, era ele que vinha explicar a experiência antes de a executarem em conjunto, porque já a tinha realizado anteriormente em casa. Esta posição de destaque fez com que a sua autoestima crescesse, já que, muitas vezes, era gozado pela sua aparência, porque tinha um problema no olho e era maior do que as outras crianças.

A criança C era tímida, tinha medo de tudo, era a única menina e a mais velha, dois dias durante a semana era acompanhada por uma das professoras de NEE, acabando por conseguir acompanhar a turma. Muitas das vezes, senti-me culpada, devia ter feito uma planificação diferente para que conseguisse acompanhar a turma sem ter ninguém ao pé dela, mas depois percebi que ela sabia e realmente conseguia fazer as coisas sozinha, só precisava de segurança e de apoio e foi isso que tentei fazer ao longo do estágio, ia elogiando sempre que fazia algo bem sozinha.

O menino J era uma criança impulsiva e com mudanças de humor, ora estava bem ou mal, sabia a matéria, mas tinha realmente dificuldades e uma delas era na parte da motivação. Só se empenhava em atividades de expressão plástica que envolvessem a pintura com tintas, sabendo disso, realizámos várias atividades de expressão plástica em que as crianças tinham de usar diferentes materiais. Tive muitas dificuldades em saber lidar com esta criança, mas, no final, não estava à espera das suas palavras abraçado a mim: “agora não se esqueça de nós”. Fez-me realmente pensar: será que o afeto não é meio caminho andado para uma boa aprendizagem? Piaget (1972a) estabelece uma importante visão das dimensões afetivas e

cognitivas no campo da ação moral, considerando-as indissociáveis. Segundo este autor, toda a ação remete para um “fazer” e para um “saber fazer”, sendo que a dimensão afetiva corresponde ao “querer fazer”, existindo a ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente relacionadas. Para o autor, só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva.

### **(Auto)avaliação do Percurso de Aprendizagem**

Criei uma boa relação com cada aluno. Analisei o grupo como um todo e individualmente, procurando ir ao encontro das suas necessidades e gostos. Existiram algumas dificuldades no caminho, por exemplo, a criança M estava constantemente a chamar-me para a ajudar nos exercícios e comecei a interrogar-me: será que era mesmo dificuldade ou estava a chamar a atenção? Quando comentei este episódio com a professora, percebi que não o fazia por ter dúvidas, mas por querer atenção. Esta criança vivia com o pai porque a mãe a tinha abandonado, daí ficar mais sensível perante figuras femininas. Assim que a professora se ausentava da sala, o comportamento da turma mudava, algumas das crianças testavam-nos (à minha colega e a mim) ao máximo, levantando-se, brincando, e falando mais alto, entre outras situações. Ao longo do estágio, o comportamento foi melhorando, pois conseguimos falar com as crianças sobre este assunto e elas perceberam que também estávamos ali para ensinar e relacionarmo-nos com elas. No início, estava com receio deste estágio, por ser uma turma de quarto ano com seis repetentes, não sabendo muito bem o que havia de esperar, contudo, no final, revelou-se uma experiência rica em aprendizagens.

### **Definição da Questão de Pesquisa**

Ao longo do estágio, contei histórias com o intuito de promover a leitura no grupo, mesmo com textos que depois tinham de interpretar. Como método de avaliação, repeti o processo do estágio anterior, dividi as crianças em pequenos grupos e contei a mesma história de maneiras diferentes, para tentar perceber qual a melhor estratégia para contar histórias neste grupo. Concluí que, tal como no estágio anterior, a melhor estratégia passou por contar a história com entoação, com gestos e colocando as crianças na história, chamando a atenção do grupo. Desta vez gravei o momento e realmente pude observar melhor as reações.

### **1.4. Percurso Investigativo**

No decorrer da minha prática, fui-me apercebendo do quanto sou feliz rodeada de muitas crianças diferentes, de olhos curiosos e com tanto para dar, contudo, senti que quero contribuir para que todas estas crianças possam ter contacto com o mundo que as rodeia e

porque não fazê-lo através de outra coisa que me dá prazer? Criar um espaço confortável, afinar a voz e escolher um livro que deixe a imaginação “voar” bem alto. Como educadoras, devemos apostar no exemplo, como será que as crianças nos vêm? Se eu quero que a criança se comporte de determinada maneira, eu também tenho de o fazer, então, para introduzir a literatura na vida das crianças, eu tenho que a introduzir na minha própria vida primeiro.

Foi no primeiro contexto de estágio (creche) que a vontade de investigar mais sobre contação de histórias e a melhor maneira de o fazer veio ao de cima, isto porque observei o grupo com a cooperante, que se prendia ao texto, e notei que estavam desatentos ao que se passava na narrativa e que, quando voltei a contar a história recorrendo à entoação, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas. Depois do episódio relatado anteriormente, veio a vontade de investigar mais sobre o tema e de colocar em prática um plano de investigação, onde iria testar se a maneira de contarmos uma história influencia a atenção e a concentração das crianças durante a narrativa, ou não? Nos contextos de estágios seguintes, continuei a observar que, apesar de as histórias estarem presentes e das crianças mostrarem interesse pelas mesmas, os profissionais de educação não apostavam em diferentes maneiras de contar histórias ou não usavam os livros como fio condutor de aprendizagens.

A minha ideia começou a ser a de investigar, mas também a de mostrar que um livro pode fazer a diferença e que pode ser um meio através do qual as crianças podem conhecer o mundo lá fora sem se recorrer à escolarização precoce no pré-escolar. Como futura educadora/professora, não concordo com a escolarização antecipada, isto porque as crianças têm tempo de estar sentadas a aprenderem através de fichas e de testes, tal como Oliveira-Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p.100) notam:

este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade.

## **Parte II – A Importância da Expressividade na Contação de Histórias em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB**

### **2.1. Introdução**

Esta investigação surgiu no âmbito da minha prática profissional, após várias questões que foram surgindo, no âmbito da Literatura para a Infância. O objetivo deste estudo consiste em comparar diferentes estratégias de contação de histórias e verificar quais são as mais adequadas, quais as que resultam melhor, tendo em conta as reações das crianças e a caracterização de cada grupo, visto que poder-se-ão utilizar estratégias muito diversificadas. De facto, “uma história pode ser contada [...] mas pode também tornar-se [um] teatro ou [um] guião para um espetáculo de fantoches, ser desenvolvida em quadrinhos, ou em filme” (Rodari, 1993, p.16).

As histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: as crianças gostam muito; levam a uma empatia entre contador e ouvinte, a variedade de temas é praticamente inesgotável; pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação; os vários aspetos educacionais podem ser focados (Dohme, 2010, p.18).

Nesta segunda parte do relatório irei também refletir, a partir da fundamentação teórica, sobre o primeiro contacto com as histórias, o que vai suscitar interesse pelas histórias, potenciado pela contação e que, posteriormente, irá desenvolver o gosto pela leitura. Também irei apresentar todo o processo da investigação e como foi colocada em prática e, por fim, mas não menos importante, procederei à análise dos resultados obtidos.

### **2.2. Contexto do Estudo**

O presente estudo acompanhou todos os contextos da minha prática pedagógica, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2015/2016 e de 2016/2017. A investigação desenvolveu-se com um grupo de creche, um grupo de jardim de infância e duas turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais propriamente, uma turma de 2.º e uma turma de 4.º ano.

Em todos os contextos, as educadoras/professoras tinham métodos diferentes de trabalhar e de perceber a Literatura para a Infância. No primeiro estágio, onde começou a preocupação e a vontade de investigar esta problemática, a cooperante contava histórias ao grupo de crianças, contudo, não recorria à entoação nem aos gestos, prendia-se muito ao texto da narrativa e não estimulava a curiosidade das crianças, o que levava a um desinteresse quando chegava a “hora da história”. No segundo contexto, apesar de haver

uma minibiblioteca dentro do ambiente educativo, a educadora raramente contava histórias, sendo que a maior parte dos livros estava danificada e era desadequada, tendo em conta a faixa etária; conseqüentemente, o grupo não sabia como se comportar quando ouvia uma história. No terceiro estágio, havia um canto onde estavam alguns livros, contudo, a zona não era apelativa, sendo apenas uma caixa de cartão com livros. No quarto e último estágio, as histórias que as crianças liam estavam apenas presentes no manual de português, sendo que a cooperante se centrava mais na compreensão da história do que na forma de a contar, no entanto, todas as semanas, as crianças iam à biblioteca buscar um livro para ler em casa. Em modo de conclusão, todos os contextos apresentavam um problema subjacente, objeto deste estudo: a Literatura para a Infância estava presente, mas as estratégias empregadas seriam as adequadas?

Para mim, faz todo o sentido este relatório ter uma parte investigativa, já que Bogdan e Biklen (1994) defendem que sempre que é possível a recolha dos dados deve ser realizada no ambiente natural das crianças, isto é, na sua rotina, dado isto é essencial o estudo acontecer no decorrer da prática profissional.

### **2.3. Fundamentação Teórica**

Num estudo desta natureza, é importante realizar um enquadramento dos conceitos e temáticas no âmbito do projeto de investigação. Visto que a Literatura ocupa um lugar de destaque neste projeto, nomeadamente pela sua importância na formação de leitores, será pertinente refletir, ainda que de forma breve, acerca do seu papel nesse âmbito. De facto, a Literatura para a Infância “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores” (Aguilar e Silva, 1981, p.14).

Cabe à Literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável” (Veloso & Riscado, 2002, p.27).

Por esse motivo, os mesmos autores defendem que “logo desde o pré-escolar, a literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas sobre essa incógnita que é o mundo dos ‘grandes’” (Veloso & Riscado, 2002, p.27). Posto isto, podemos considerar que os profissionais de educação têm a consciência de que a Literatura para a Infância pode ser um mecanismo fulcral para as crianças organizarem as suas próprias concepções do mundo, enquanto, simultaneamente, o descobrem e exploram. De facto, “[a]Literatura é, sem dúvida, a forma de recreação mais

importante na vida da criança: por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece” (Carvalho, 1983, p.176). De seguida, será apresentada uma breve panorâmica da história da Literatura para a Infância e problematizada a questão da sua legitimação.

Foi durante o período da Idade Média (no referente ao contexto europeu) que, como defende Coelho (1991), se começa a dar atenção a produções no âmbito da Infância, revelando-se de duas maneiras diferentes: ao nível popular, partindo das narrações vindas do Oriente ou da Grécia, e ao nível culto, inspiradas pelos povos ocidentais. Nesta época, a criança era considerada um adulto em miniatura, porque as concepções da altura não incluíam essa diferenciação de características próprias entre criança e adulto: “[...] as crianças foram consideradas adultos em miniatura ou imperfeitos que teriam, portanto, os mesmos interesses e as mesmas reações que os mais velhos, não havendo por isso necessidade de distinguir entre o que se destinava a uns e a outros” (Pires, 1983, p.28).

No entanto, é comumente aceite que só podemos falar verdadeiramente de Literatura para a infância a partir do século XVII, visto que é “precisamente nessa época que se procedeu a uma profunda reforma pedagógica, em simultâneo com o alicerçamento e a implementação do sistema educacional burguês” (Fontes, 2009, p.2). Isto significa que “as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino” (Azevedo, 1999, p.1). Assim, é a partir do século XVII que “a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 2002, p.22), sendo que esta preocupação com o desenvolvimento do futuro homem (Cervera, 1992) parece já adivinhar os ideais que perpassaram a Europa na época do Iluminismo.

De facto, será no “Século das Luzes” que “o conceito de infância sofre alterações decisivas, paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas” (Gomes, 1998, p.330). O século XIX, época que vários académicos designam como a “idade de ouro” da Literatura para a Infância, evidencia a influência de produtos da Literatura Oral na produção literária de obras para as crianças, especialmente na última metade do século. É também nesta época que a criança se torna “obje[-]to de estudo e investigação, em vários domínios do conhecimento humano, como a psicologia e a pedagogia, entre outras ciências” (Fontes, 2009, p.2). Contudo, é de assinalar que, nesta altura, no contexto português, a esmagadora maioria dos livros destinados a crianças consistia na tradução e/ou adaptação de obras estrangeiras, sendo apenas no final do século XIX que “os autores nacionais impõem os seus trabalhos, mercê até de nome já feito como acontece nos casos de Junqueiro, Pinheiro

Chagas, Adolfo Coelho e outros” (Rocha, 1984, p.41) e “simultaneamente esboçam-se novas perspe[-]tivas pedagógicas que defendem um alargamento de espaços para o elemento lúdico nas obras destinadas às crianças, agora que estas se vão libertando da primitiva amálgama, criança/povo inculto” (Rocha, 1984, p.41). De facto, em 1887, Guerra Junqueiro evocava a necessidade de produzir obras especificamente para as crianças: “[a] alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz”, acrescentando: “[t]ransformar esse lampejo numa aurora, eis o problema. [...] Livros simples! Nada mais complexo. Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham” (Junqueiro, 1877, 1987, p.7).

Neste enquadramento, é importante recordar as palavras de Natércia Rocha:

Quem queira levar a cabo neste momento quaisquer estudos para uma história do livro para crianças em Portugal depara com uma situação de quase total carência de instrumentos básicos de trabalho.

Estão ainda por publicar bibliografias exaustivas dos autores portugueses com elementos elucidativos e merecedores de confiança; e assim faltam também as possíveis corre[-]ções que viriam certamente a lume pela participação de quem, possuidor de elementos dispersos, nunca os pôde integrar num trabalho mais vasto e convenientemente estruturado (Rocha, 1984, p.6).

Apesar de a realidade atualmente ser mais encorajadora nesta área, é necessário continuar com este trabalho de recolha e reflexão. Prosseguindo com o relato da história da Literatura para a infância em Portugal, verificamos que, no início do século XX, muito devido à propaganda republicana da altura, se estabeleceu a educação como prioridade, sendo a ênfase colocada no combate ao analfabetismo, consagrada na Constituição de 1911. Assim, nesta altura, “[s]endo o livro reconhecido como veículo por excelência para a divulgação do saber, era imprescindível a ênfase posta no combate ao analfabetismo e na promoção da presença do texto impresso junto das massas incultas e das crianças, mais uma vez irmanadas” (Rocha, 1984, p.45). Assim, “[o] combate ao analfabetismo, mesmo em formas incipientes e de resultados duvidosos, arrasta o aumento do número de potenciais leitores e a produção editorial para este novo público não pode deixar de crescer” (Rocha, 1984, p.45). Contudo, é importante fazer a seguinte ressalva: “não era a escola que determinava a alfabetização. Em Portugal, o tipo de instrução que existia era tardio e pouco formal” (Ramos, 1994, p. 615). Mais próximo do último quartel do século XX, podemos referir que

[c]om o 25 de [a]bril de 1974 e a instauração de um regime democrático operam-se alterações significativas na sociedade, tanto nos planos político e socio[-]económico, como no domínio da cultura [, sendo que a] Escola sofre os efeitos positivos dessa mudança, criando-se condições mais favoráveis para uma democratização cultural e para o acesso à educação (Gomes, 1998, p. 340).

Nesta sequência, como defende Ângela Balça, “criaram-se outras condições, para que surgissem novos autores de literatura infantil bem como se desenvolvessem esforços, iniciados já anteriormente, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infantil” (Balça, 2008, p.1).

A consciencialização da importância que a Literatura tem como coadjuvante do processo de crescimento e maturação da criança tem-se traduzido, nas últimas décadas, de forma muito clara, nas iniciativas e documentos legais publicados, a nível internacional. O Conselho Internacional sobre Literatura para os Jovens (IBBY) decretou, em 1967, a criação do *Dia Internacional do Livro Infantil*<sup>2</sup>, celebrado a 2 de abril, para coincidir com a data de aniversário de um dos autores mais relevantes no panorama da Literatura para a Infância, Hans Christian Anderson. Em 1976, a Assembleia-geral das Nações Unidas aprovou a criação do Dia Internacional da Criança<sup>3</sup> e em 1989 um dos mais importantes documentos legislativos no que se refere à criança, a Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>4</sup>, foi adotado por unanimidade pelas Nações Unidas em novembro de 1989 e ratificado por Portugal em setembro de 1990. Todos os membros das Nações Unidas já ratificaram a convenção, com a exceção dos Estados Unidos da América e da Somália. Neste contexto, Portugal tem-se destacado no campo da proteção das crianças, sendo líder mundial nesse campo. De facto “[u]m estudo realizado pela *KidsRights*<sup>5</sup>, onde foram analisados 165 países, revela que Portugal é o líder mundial na proteção dos direitos das crianças”, sendo que “[a] posição no topo de Portugal é justificada pelos bons resultados nos campos da legislação infantil, saúde e educação”<sup>6</sup> (Sol, 2017, s.p.).

Posto isto, entendemos relevante abordar a questão da legitimação da Literatura para a Infância como ciência com mérito científico, questão tem sido alvo de debate, mais ou menos aceso. Considerando que “[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, p.317), apesar de lhe ser “unanimemente reconhecido um relevante papel na iniciação estética e leitora da criança” (Azevedo, 2004, p.317), podemos concluir que esta é uma temática que gera polémica, frequentemente com teóricos e críticos em desacordo. No *E-Dicionário de Termos literários* é observado:

[m]edida contra a literatura em geral, (para adultos), a literatura infantil enferma de um estatuto de minoridade e de marginalização dos cânones, que encontra expressão na sua tripla conceção como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para

---

<sup>2</sup> Cf. <http://www.ibby.org/index.php?id=269> (em inglês).

<sup>3</sup> Cf. [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/31/169](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/31/169) (em inglês).

<sup>4</sup> Cf. [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

<sup>5</sup> Organização não-governamental internacional que exerce a sua ação no âmbito dos direitos da criança. Cf. <https://kidsrights.org/about-kidsrights> (em inglês)

<sup>6</sup> Cf. <https://sol.sapo.pt/artigo/568925/portugal-e-lider-mundial-na-defesa-das-criancas>

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.).

Também Fontes (2009, p.2) abordou esta questão, referindo que o conceito de Literatura gera controvérsia no que se refere a obras destinadas às crianças, “quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva”, mas ressaltando que “delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura Infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança”. Neste contexto, é importante destacar o papel que os prémios literários que se destinam a distinguir autores de obras para a infância (tanto produzidas por adultos, como por crianças) têm no enquadramento da legitimação da Literatura para a Infância.

O que é certo é que, teorizações à parte, é inegável o contributo que as obras para a infância têm no desenvolvimento saudável da criança, a todos os níveis.

[...] a literatura infantil constitui a criação de um espaço cultural e educativo específico dos textos (escritos ou multimédia) para crianças, rodeadas de práticas culturais: de crítica literária, de interpretação dos textos, de comentários das implicações ideológicas e políticas de textos, de definição do que neles existe de moral, ética ou esteticamente próprio ou (impróprio) para as crianças” (Morgado & Pires, 2010, p.40).

Como referido anteriormente, a partir de finais do século XIX, foi notória a influência de produtos da Literatura Oral na Literatura para a Infância, encontrando-se completamente estabelecida na atualidade. À semelhança da Literatura para a Infância, também a Literatura Oral tem sido alvo de controvérsia, considerada “até hoje como uma literatura de segunda ordem, de segunda classe, até a designam de subliteratura, infraliteratura, para-literatura” (Guerreiro,1986, p. 5). De facto, tem sido evidente a insistência de alguns estudiosos em atribuir à Literatura Oral um estatuto de inferioridade. Assim, Carlos Reis e Ana Macário Lopes opõem “conto popular” a “conto consagrado”, associando o primeiro a um “espaço rural periférico” e o segundo a uma “cultura consagrada, oficialmente reconhecida” (Reis & Lopes, 1897, p.79). Nesta linha, Victor Aguiar e Silva considera que *Literatura Popular* se contrapõe a *Literatura de arte* ou *Literatura artística* (Aguiar e Silva, 2007, p.116).

No entanto, vários autores recusam remeter a Literatura Oral para um estatuto de inferioridade. Pinto-Correia (1993, p.3), embora reconheça que “[a] designação «Literatura

Popular» corresponde a um conceito demasiado amplo e ambíguo que, por isso mesmo, tem sido contestado por muitos estudiosos”, encerra na denominação “Literatura Popular Tradicional” textos da Literatura Tradicional Oral e textos da Literatura Tradicional Escrita. Parafita usa as designações “Literatura Popular de Tradição Oral” ou “Literatura Popular” para se referir ao conjunto das formas da arte verbal que é determinado tradicionalmente pelo uso que o povo faz dele, reconhecendo-o como testemunho da sua cultura (Parafita, 1999).

Neste âmbito, José Leite de Vasconcelos asseverou que, “ao reunir esses fragmentos soltos da alma do nosso povo, muitas vezes me chamaram doido, por suporem frívolo o que a mim me parecia ouro” (*apud* Galhoz, 1991). Para finalizar esta problematização, “pedimos emprestadas” as seguintes palavras: “[t]erminaremos, proferindo convictamente a seguinte afirmação: a literatura oral tradicional está viva e recomenda-se!” (Guerreiro & Mesquita, 2011, p.164).

Importa referir que “[a] literatura tradicional portuguesa é particularmente rica no contexto europeu e inclui obras ou peças de todos os géneros classificativos e, quer assuma a forma oral tradicional, quer a forma tradicional escrita, acaba toda ela por ser criada no sentido da audição” (Guerreiro & Mesquita, 2011, p.164). Como refere Diniz (1993, p.47), a Literatura de Expressão Oral “integra o indivíduo num determinado grupo a quem confere marcas de identidade”, acrescentando que “[e] m comunidades onde a escrita não é o veículo normal de expressão, é esta forma de literatura que reflete a sua história, a sua cultura, os seus valores mágico-religiosos, a sua maneira de viver a vida”.

Neste âmbito, a distinção “Património Cultural Imaterial da Humanidade”, da UNESCO, tem sido fundamental para destacar e divulgar a importância do património literário oral tradicional<sup>7</sup>.

Visto que a Literatura Oral Tradicional confere marcas de identidade de uma determinada comunicada, é importante que haja contacto com os seus produtos desde cedo. Efetivamente, os bons exemplos literários e/ou estéticos, reflexo dos paradigmas sociais e culturais de um determinado grupo, auxiliam a criança na sua configuração do mundo, sendo também uma forma de valorização do património cultural, concorrendo para a transmissão de valores e de produtos culturais às próximas gerações, transmitindo o “Conhecimento das coisas”, na terminologia de Coelho (1991, p.33).

Vários produtos da tradição oral têm vindo a ser trabalhados com as crianças, por se reconhecer grande valor pedagógico nessas composições. Tomemos, por exemplo, o caso das rimas, composições orais ritmadas, algumas “destinadas à primeira infância, a serem ditas no berço, ao colo, em intera[c]ção com o adulto (a mãe ou a educadora) [...] outras destinadas a crianças em idade escolar, ditas no pátio de recreio, na rua, no local onde brincam, em intera[-]ção com outras crianças” (Costa, 1992, p.27). Outro produto lírico de

---

<sup>7</sup> Cf. <http://patrimonioculturalimaterial.org/pagina.7,161.aspx>

carácter lúdico com origem na tradição oral é a lengalenga, “uma cantilena, uma rima ou um texto curto, na qual se repetem determinadas palavras ou expressões que permitem que a mesma se decore com facilidade” (Luso-livros, s.d, p.4). As lengalengas surgem “associadas a brincadeiras e jogos infantis e são transmitidas de geração em geração, havendo algumas que são ditas cantadas [há] centenas de anos” (Luso-livros, s.d, p.4).

Ainda no conjunto das composições líricas de carácter lúdico, podemos referir os trava-línguas, “[p]equenos textos organizados do ponto de vista fónico e linguístico de modo a criarem obstáculos à articulação de consoantes e vogais, gerando dificuldades de pronúncia” (Parafita, 1999, p.87), funcionando “como importantes práticas pedagógicas para a capacidade linguística” (Pinto-Correia, 1993, pp.66-7). As adivinhas “são composições que exploram desenvolvimentos, por vezes muito subtis, que exigem uma decifração final; introduzem-nas expressões formulísticas sobejamente conhecidas” (Pinto-Correia, 1993, p.67), com o objetivo de simultaneamente divertir e ensinar, estimulando as capacidades de raciocínio e de criatividade. Quanto à cantiga, ferramenta tão útil para treinar as capacidades linguísticas e de memória, “depois da tradição trovadoresca e dos registos clássicos, o vocábulo cantiga evoluiu para toda e qualquer composição poética, não muito extensa e de versos curtos, que se destina a ser musicada” (Ceia, 2009, s.p.). Glória Bastos agrupa rimas e cantigas no mesmo sub-género, considerando-as “[i]deias sucintas expressas de forma ritmada, por vezes em cantigas. As canções folclóricas geralmente contam uma história com recurso a um padrão melódico” (Bastos, 1999, p. 65).

Seguidamente, abordar-se-á um subgrupo das Composições narrativo-dramáticas<sup>8</sup>, as Composições explicativo-exemplares, pelas quais “a comunidade pretende explicar aspetos não suficientemente esclarecidos pela razão, pelo que adotam «relatos» que são considerados ou «reais» ou aceites como verosímeis”, sendo que “[s]ão quase sempre muito marcadas pelo «fantástico», mais do que pelo «maravilhoso»” (Pinto-Correia, 1993, p.67). Neste lote incluem-se:

mitos - entre eles, avultam os que Garrett considerava importantes para a comunidade portuguesa: o sebastianismo e o das «mouras encantadas.

lendas - histórias mais ou menos extensas acerca de vultos históricos ou acerca de lugares muito concretos; podem ter alcance nacional ou significado muito regional.

fábulas e apólogos- apesar da inverosimilhança derivada de os protagonistas serem animais ou objetos a falarem, a exemplaridade das situações torna-os textos credíveis (Pinto-Correia, 1993, p.67).

Mitos e lendas, inseridos no mesmo subgénero por Glória Bastos, são “[n]arrativas que explicam porque ocorrem fenómenos naturais e cósmicos; quem são os nossos heróis e

---

<sup>8</sup> Com base na terminologia de João David Pinto Correia, 1993.

heroínas; que relações existem entre os deuses e os homens” (Bastos, 1999, p.65). A sua distinção pode ser feita nos seguintes termos: “[o]s mitos referem-se mais a outros mundos ou são mais abstra[-]tos; as lendas começam com um núcleo relacionado com a verdade e adquirem depois um cariz mais exagerado” (Bastos, 1999, p.65). O potencial didático para a utilização deste tipo de produções é enorme, visto que se podem trabalhar transversalmente conteúdos de História, de Geografia e de Língua Portuguesa, enquanto simultaneamente se amplia a consciência cultural da criança como pertencente a uma determinada comunidade, partilhando a sua história e os seus valores.

Parábolas e fábulas, segundo a categorização de Glória Bastos, são “[n]arrativas breves que descrevem um comportamento e que contêm uma moral explícita ou implícita. As parábolas geralmente têm personagens humanas, enquanto as fábulas têm personagens animais” (Bastos, 1999, p. 65). Pires define as fábulas como:

Pequenas histórias, em que geralmente intervêm animais, para ilustrar experiências morais de seres humanos, explicando com sabedoria popular um facto da natureza. São pequenas composições em prosa ou em verso destinadas a divertir instruindo, que terminam quase sempre com uma moral e pertencem ao folclore primitivo em todo o mundo (Pires, 1983, p.38).

Ainda neste contexto, Glória Bastos menciona que, “[s]ob a designação mais geral de fábula é usual agruparem-se tipos de textos que, tendo em comum o facto de se tratarem de um relato breve, “de ação relativamente tensa [...] apontando para uma conclusão e dimensão de dimensão ético-moral”, apresentam [...] algumas diferenças entre si (Bastos, 1999, p.83). Sendo assim, fábula consiste numa “narrativa breve de uma situação vivida por animais, que alude a uma situação humana e que tem por objetivo transmitir certa moralidade. As suas personagens são sempre símbolos” (Bastos, 1999, p.83), parábola será uma “narrativa breve de uma situação vivida por seres humanos e animais, da qual se deduz, por comparação, um ensinamento moral [sendo um] género recorrente na Bíblia” (Bastos, 1999, p.83) e apólogo refere-se a uma “narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados, que ali adquirem vida e que aludem a situação exemplar para os homens” (Bastos, 1999, p.83). Na sequência do exposto, conclui-se que apólogos, fábulas e parábolas são geralmente distinguidos pelo tipo de personagem principal envolvida na narrativa: nas fábulas temos animais, nas parábolas seres humanos e nos apólogos objetos ou seres inanimados (Travaglia, 2008).

As fábulas podem ser o fio condutor para a aquisição de valores na escola e no pré-escolar, podendo estar aliadas à área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, dado que essa área deve favorecer: “[...] a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”, podendo, assim, contribuir para promover nos alunos

atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (OCEPE, 1997, p.51).

Maria Helena Henriques e Maria José Moreno (2014, p.41) referem o potencial didático deste tipo de narrativas na promoção da defesa do meio ambiente: “[a] fábula, tal como o apólogo, podem desempenhar um papel de destaque enquanto recursos educativos na promoção de uma educação centrada em valores de sustentabilidade”, visto que “as suas características dramáticas, o seu conflito nuclear, as suas estruturas narrativas mínimas e essenciais [...] exploram todas as possibilidades lógicas de resolução, tornam-na paradigma, [...] de qualquer matéria histórica, logo passível de constituir analogias com os comportamentos em qualquer das áreas humanas” (Pereira, 2005, p.28).

Ainda no grupo das Composições narrativo-dramáticas, é importante referir as Composições registadoras-elementares<sup>9</sup>, em que se inserem os contos, definidos por Glória Bastos como “[n]arrativas que incluem personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura direta com o desfecho que aponta claramente para o certo e o errado”, sendo que os “*Folktales* [contos populares] estão mais associados a pessoas comuns, animais falantes e sabedoria convencional, enquanto os *fairytals* [contos de fadas] estão associadas sobretudo ao mágico e à realeza” (Bastos, 1999, p.65).

Também Parafita refere a existência de diversos tipos de contos, “por exemplo, os contos de fadas, histórias controladas pelo sobrenatural, isto é, narrativas refletidas pelo imaginário” (Parafita, 1999, p.46) enquanto “os contos tradicionais são histórias utilizadas para transmitir factos de geração em geração, ou seja, “símbolos, memórias, recordações, usos, hábitos, tudo isto faz parte de um conto tradicional” (Parafita, 1999, p.46). A este propósito, Costa explica que “[o] conto contém mensagens secretas [...] dialoga com a criança a um nível que não entendemos, mas é um diálogo conseguido [...] que a atinge na sua interioridade e que lhe permite proceder à arrumação da casa em desordem” (Costa, 1997, p.170). Os contos, causos, fábulas, bem como outras narrativas orais “surgiram de uma necessidade intrínseca do homem em explicar sua origem e a origem das coisas, dotando de significado a sua existência” (Busatto, 2003, p.21).

Posto isto, o conto pode ser um recurso utilizado pelo contador, para iniciar a contação, caracterizando-se como a “modalidade específica do discurso que só pode ser devidamente estabelecida em termos pragmáticos” (Reis & Lopes, 2011, p.82), sendo uma história curta que se expõe através da oralidade ou da escrita e cujo enredo é simples e claro, realçando os momentos de intriga e reduzindo os elementos descritivos, incentivando o ouvinte a criar vários pontos de vista. Sobre este tema, Faria (2008, p.23) declara que “[o]s contos infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem,

---

<sup>9</sup> Com base na terminologia de João David Pinto Correia, (1993).

eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração”. Este é um género que se deve trabalhar com as crianças, visto que “[o]s contos permitem [...] às nossas crianças imaginar [o que, convenhamos,] começa a ser raro quando nos habituamos a consumir tudo pronto, devidamente cozinhado e embalado” (Cavalcanti, 2004, p.9).

Independentemente do género, é inquestionável que as histórias têm um enorme potencial didático e podem e devem ser usadas como recurso pedagógico. Egan (1994) esclarece que as histórias têm início e fim, mostrando uma estrutura fixa, com estas características podemos dizer que são unidades narrativas, mas podem ser facilmente distinguidas de outros tipos de narrativa. Por norma, as histórias tendem a seguir um registo específico, podendo haver exceções. Inicialmente há um problema, no desenvolvimento segue-se o processo para o resolver, promovendo a curiosidade em descobrir como é que os protagonistas o vão fazer e, no fim, o problema é solucionado. As próprias histórias criam uma ligação com o ouvinte, quando a expectativa criada no início é satisfeita no final.

Dias e Neves sustentam a opinião de que “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (2012, p.37). Assim, as histórias devem ser adequadas consoante o público-alvo e a sua faixa etária, visto que “as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança [, na] medida em que a experiência se enriquece e, de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (Fontes *et al*, 1988, p.37).

Ao ato de se contar histórias, qualquer que seja o género, dá-se o nome de contação.

Pode-se afirmar que a arte de contar histórias existiu sempre, desde quando o homem começou a falar e articular as palavras. Provavelmente, começou com o homem sentado em sua caverna ao pé do fogo, contando suas bravatas às mulheres e crianças. Certamente teria melhor audiência aquele que descrevesse detalhes, na medida certa, sem demasia, que tivesse graça, humor, que fizesse sua plateia sentir as emoções descritas como se as tivesse vivido (Dohme, 2010, p.7).

A figura do contador, que transmite “[t]odo esse acervo mítico da humanidade, agora perpetuado pela escrita e outros recursos” (Busatto, 2003, p.26), ficou conhecida por diferentes designações, consoante os lugares por onde passava: “rapsodo para os gregos, bardo para os celtas, griot para os africanos, que narrava de aldeia em aldeia os ensinamentos ouvidos por seus ancestrais, ou por seus mestres, como fizeram tantos discípulos de Cristo e Buda” (Busatto, 2003, p.26). Qualquer que seja a designação, podemos considerar que o contador “é alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e imaginação criadora” (Patrini, 2005, p.19).

Muitas das vezes, o contador de histórias é confundido com um leitor, o que não é, de todo, verdade. O leitor apenas relata a história com o mesm tom de voz, o contador vive cada

palavra e conta a história recorrendo a várias estratégias, com o intuito de cativar o público-alvo. De facto, “o a[-]to de contar histórias requer mais do que habilidades naturais ou naturalmente adquiridas, requer estratégias e técnicas capazes de tornar as histórias mais atraentes, interessantes e proveitosas” (Cunha, 2012, p.213). Também é importante considerar que

[o]s sentimentos do contador são determinantes na apreensão da história: a avó afe[-]tuosa, que conta ao neto que se enrosca no seu colinho, comunica algo bem diverso dos pais que por obrigação leem, “a despachar”, num tom aborrecido um conto a várias crianças de idades diferentes. Para que a criança possa viver uma experiência significativa e enriquecedora é indispensável que sinta a presença de uma participação a[-]tiva, de uma partilha com o adulto que conta. Narrar é um desafiante exercício de palavras e afetos, conferindo-lhes forma e visibilidade (Busatto, 2003, p.82).

Podemos considerar que foi graças à prática de contar histórias que tudo o que se passou em tempos longínquos pode ser relatado ainda hoje, isto é, tal como afirma Lajolo, “o passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente, no que dele se cristalizou nos documentos conhecidos”. (1986, p.49). Para além disso, “[o]uvir uma narrativa, deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras, foi durante séculos uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades, tanto nas mais cultas e requintadas como nas agrárias e em sociedades de transição mais lenta para a instrumentalização” (Traça, 1992, p.42). Para além disso, “o a[-]to de contar histórias requer mais do que habilidades naturais ou naturalmente adquiridas, requer estratégias e técnicas capazes de tornar as histórias mais atraentes, interessantes e proveitosas” (Cunha, 2012, p.213). Neste contexto, será interessante considerar o manifesto do contador de histórias, composto por Cléo Bussato<sup>10</sup>.

O papel do educador/professor como contador de histórias é extremamente importante, porquanto “fornece receitas para crescer” (Traça, 1992, p. 86) e “enriquece a leitura do mundo na traje[-]tória de cada um” (Cunha, 2012, p.212). Para mais, “[o] interesse [da história] assenta [...] não só na criatividade, no “jeito” do narrador, como também na capacidade que este tem de chamar a atenção dos ouvintes para o que está a contar” (Ribeiro & Oliveira, 2002, p.13). Assim, o educador/professor, aquando dos momentos de contação de histórias, deve ter em conta que, “[m]ais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o querermos realizar” (Sobrino, 2000, p. 46).

De acordo com 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. De facto,

---

<sup>10</sup> Cf. <http://cleobusatto.blogspot.pt/2017/07/o-manifesto-do-contador-de-historias.html>

muitas são as aprendizagens que as crianças podem realizar através da contação de histórias, podendo fantasiar, sentir, aprender, criar, recriar, inventar e até discordar, bem como refletir sobre alguns assuntos. Deste modo, a audição de textos permite que as crianças participem e pensem sobre o mundo que as rodeia, acabando por desenvolver o uso das suas capacidades cognitivas. Posto isto, podemos afirmar que a literatura, neste caso, de obras para a infância, de facto, é um grande meio para estimular as potencialidades das crianças e as suas várias etapas de crescimento, visto que “[q]uem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele” (Jolibert, 2003, *apud* Silva *et al.*, 2012, p.56).

Para além de todos estes aspetos, as histórias também ajudam as crianças a moldarem a sua personalidade e a gerir emoções e sentimentos, podendo mesmo ajudar na comunicação e na relação com os outros, fazendo-o através de diálogos, usando a relação com a família e o mundo envolvente, ultrapassando barreiras como os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas adquirindo conhecimentos, acabando por sentir segurança e confiança para lidar com novas dificuldades.

A importância do “aprender a brincar” é, então, bastante importante nestas faixas etárias para o desenvolvimento psicoevolutivo. Rolim *et al* defendem que

[a] brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da infância, merece atenção e envolvimento, dado que esta é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado mas, pelo contrário, deve ser estimulado, pelo seu papel no auxílio nas evoluções psíquicas” (2008, p.180).

Podemos, então, afirmar que as histórias podem ser a estratégia ideal para que as crianças possam aprender sobre o mundo que as rodeia, mas também “sobre o seu mundo interno” (Conti & Souza, 2010, p.100). Face ao exposto, concluímos que as histórias têm grande relevância no período da infância, na medida em que ajudam as crianças a construir valores, a raciocinar, a estimular a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o sentido crítico e até mesmo a disciplina, “entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (Dohme, 2011, pp.18-19).

A contação de histórias também requer uma intencionalidade, sendo que o objetivo principal passa, então, por levar as crianças a interessarem-se pela leitura e pela escrita, sobretudo porque “[a contação] constitui um meio eficaz para pôr [as crianças] em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (Traça, 1992, p.124). Posto isto, a leitura de uma história, usando um livro, pode ser vantajosa, isto porque

as crianças contactam com a história, podendo folhear, observar as imagens e ler o texto relativo a essas ilustrações, acabando por desenvolver “[a] estrutura da língua escrita, a organização do material impresso, o vocabulário, capacidades de [...] atenção [,] concentração e [interação] com os adultos e pares” (Fernandes, 2007, p.26).

Além dos “clássicos” para a infância, será também é importante abordar obras que coloquem em foco as problemáticas do mundo que nos rodeia. Temáticas que começaram a figurar nas obras para a infância a partir dos anos 70 do século passado, muito devido a uma mudança do paradigma, social, político e económico e a uma atmosfera mais favorável ao questionamento de muitos tabus, são hoje temas consolidados, sendo que “[a] presença destes temas na literatura infantil assume uma importância fundamental, para a sociedade em geral e para a educação das crianças em particular” (Balça, 2008, p.2). Assim,

[t]emas relacionados com as questões ambientais, as questões multiculturais e as questões políticas eram temas emergentes nos anos 70/80 e são hoje temas consolidados, no panorama da literatura infantil portuguesa. Muitas destas questões estão relacionadas com grandes preocupações que afe[-]tam a sociedade contemporânea e são decorrentes da consciencialização, por parte da mesma, de problemas presentes no seu seio, gerados muitas vezes por um *modus vivendi* que a caracteriza (Balça, 2008, p.2).

Olhando atentamente à nossa volta, percebemos que vivemos num mundo carregado de violência, por isso, afigura-se importante introduzir, cada vez mais, e mais precocemente, a literatura infantil na vida de cada criança.

Também é importante referir o papel que o maravilhoso nas histórias tem no desenvolvimento da criança, visto que “ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo [maravilhoso] onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia” (Britto, 2002, p.18). Através do maravilhoso, a imaginação é desenvolvida, como nos diz Munari: “[a] imaginação é o meio para visualizar, para tornar visível aquilo que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade. A imaginação, em certos indivíduos, é muito fraca, noutros é ardente, rápida, noutros ultrapassa o pensamento” (Munari, 1987, p.24). Não será despidendo voltar a referir a importância que o desenvolvimento da imaginação tem no desenvolvimento da criança:

[p]ara que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções [...] (Bettelheim, 2013, pp.11-12).

Estabelecida a importância da leitura no desenvolvimento do ser humano, importa referir iniciativas para a sua promoção. O Plano Nacional de Leitura (PNL) surgiu no ano de 2006,

quando se promoveu uma série de estudos para incentivar a recolha de informação atualizada e a avaliação contínua relativamente à própria ação<sup>11</sup>. O PNL teve também a preocupação de investigar as práticas de promoção da leitura nos países da OCDE. O principal objetivo do PNL é que a escola reconheça a importância de construir uma cultura integrada de leitura:

Escolher livros para ler com prazer é uma experiência que deve ser introduzida na escola o mais cedo possível. Os estudos demonstram que a escolha livre é um fa[-]tor determinante na atitude de um jovem em relação à leitura. Se os alunos sentirem liberdade de escolha, acabarão por descobrir as suas preferências literárias. Se sentirem que os seus interesses são genuinamente considerados, ficarão bastante mais disponíveis para aceitar aconselhamento de outras leituras” (*Plano Nacional de Leitura, 2007, p.6*).

O PNL iniciou o projeto *Ler+*, tendo o apoio da Rede de Bibliotecas escolares, sendo que o objetivo deste projeto passa por promover um ambiente de leitura nas escolas, estimulando o prazer da leitura nos alunos e ajudando melhor na compreensão da leitura propondo novas estratégias.

O interesse pelas histórias, incrementado pela contação de histórias, poderá desenvolver mais facilmente o gosto pela leitura. Nesta sequência, Mata (2008a) refere que a contação de histórias promove as capacidades literárias, no que diz respeito à compreensão da leitura, isto é, quanto mais a criança é exposta a obras da Literatura para a Infância, mais desenvolvido será o seu grau de literacia. Segundo Soares (1998, p.43), literacia é o “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes géneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”.

Quanto ao conceito de Literacia, Delgado-Martins *et al* (2000, p. 5) apresentam a seguinte definição: Literacia é “a capacidade de utilização da língua escrita”, enquanto Sim-Sim e Ramalho (1989, p.7) o definem “como a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”. De facto, “[...] as crianças, desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiano” (Martins & Niza, 1998, p.43). Este comentário remete-nos para o conceito de *literacia emergente*, que “[...] procura realçar não só a o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de conce[-]ções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras” (Mata, 2008b, p.10). Literacia deve surgir após a

---

<sup>11</sup> Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/leitura-portugal.pdf>

aquisição de competências ao nível da linguagem escrita, que podem desenvolver-se antes da entrada na vida escolar.

As crianças devem ser ajudadas no desenvolvimento de práticas de linguagem escrita enriquecedoras para a sua vida futura, sendo que poderão ter mais facilidade em serem bem-sucedidas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, o jardim de infância deve promover diversas experiências que estimulem o desenvolvimento natural, e não forçado, de capacidades que contribuam para a entrada das crianças, no mundo da linguagem escrita. Sim-Sim (1994) refere ainda que a leitura é a reconstrução significativa de um determinado texto, seguindo pistas que estão escondidas no mesmo, isto é, ler deve ser um momento interativo entre o leitor e a própria escrita. Por isso é que acontece, frequentemente, as crianças conceberem uma interpretação diferente do mesmo texto, mostrando níveis de compreensão igualmente distintos. O PNL, devido à tónica colocada na importância da leitura atualmente, visa justamente aumentar os níveis de literacia dos cidadãos portugueses, concebendo situações para que os portugueses atinjam níveis de leitura mais avançados, onde o objetivo passa por lidar com a palavra escrita, conseguindo interpretar informação e desenvolver os conhecimentos literários.

Marques (2003) alega que as crianças que ouvem contar histórias com frequência começam, desde cedo, a conseguir elas mesmas fazê-lo, ganhando competências literárias para ligar as imagens à vida real. Estes objetivos só serão alcançados se os profissionais de educação tiverem em consideração algumas recomendações, tais como “introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências” (Fernandes, 2007, p.28), e uma leitura “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa [...] criando atmosferas vocálicas, encarnando a voz e o papel das diferentes personagens” (Couto, 2003, p.21), clarificando, através do diálogo, “os pontos principais da história” (Fernandes, 2007, p.28).

No enquadramento da importância conferida à leitura e emergência da sua promoção, será relevante abordar o papel da componente visual dos livros. Efetivamente, nos últimos anos, temos observado um aumento de publicações com uma forte componente visual e gráfica, o que é interessante porque “a magia da leitura e do livro também pode resultar de uma interligação muito cúmplice entre texto e imagem” (Ramos, 2007, p.167). Considerando que “[u]ma imagem é uma vista que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento, e conservada [...]” (Berger, 1972, p.13), as ilustrações das histórias também são um aspeto a ter em consideração neste âmbito, isto porque podem ser utilizadas como estratégias para captar a atenção das crianças, atraindo-as para a história, como refere Ramos (2007, p.18): “[...] a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação”.

De facto, o livro com ilustrações ajuda a criança que ainda não sabe ler a interpretar a história através da imagem, o que é importante, uma vez que estas situações permitem que a criança avalie as características externas do momento, como o ambiente, as personagens, mas também as internas quando repara nas emoções dos protagonistas, por exemplo (Ramos, 2007).

Considera-se que um livro tem uma boa ilustração quando a criança consegue traduzir o que se está a passar na história através da informação que consegue retirar da linguagem visual, pelo que “[a]s ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastantes [devendo] predominar as formas arredondadas, evitando as angulosas” (Sobrinho, 2000, p.47). Importa, neste momento, definir a profissão de ilustrador. Paulo Galindo refere, numa entrevista à RTP<sup>12</sup>, no âmbito projeto *Ler + ler melhor*, que “[o] ilustrador é alguém que procura a frescura com que desenhava quando era criança, quando estou a ilustrar penso como adulto, mas tento ter uma visão mágica do mundo, quando tinha os meus seis sete anos” (RTP, 2011, s.p.). No ano de 2016, Portugal foi ocupou, mais uma vez, o primeiro lugar da ilustração e do livro infantil, na maior feira de compra e vendas de livros infantis em Bolonha<sup>13</sup>. A esse propósito, recordamos as palavras do Diretor Geral da *Booktailors*<sup>14</sup>: “Portugal é do melhor que há lá fora quando o assunto é literatura infantil. “Faço aqui um desafio: que se encontre em Bolonha um país com tanta qualidade como Portugal” (Palma, 2016, s.p.).

## 2.4. Aspetos Metodológicos

Durante as intervenções nos vários contextos de ensino, mencionados anteriormente na parte I, foram surgindo algumas dúvidas sobre as estratégias que resultam melhor para que se verifiquem momentos de aprendizagem nas crianças através da contação de histórias. A metodologia que utilizei para o presente estudo enquadra-se na investigação-ação, isto porque os estudos de caso foram realizados no enquadramento da minha própria prática, bem como a extração de resultados. Ponte (2002, p.3) reflete sobre este método de investigação, defendendo que é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma a[-]tividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem a[-]tivamente”.

O estudo assume uma natureza qualificativa, tomando em conta que esta técnica “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso obje[-]to de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). Durante todo o processo de

---

<sup>12</sup> Cf. <http://ensina.rtp.pt/artigo/a-profissao-de-ilustrador-infantil/>

<sup>13</sup> Cf. <https://observador.pt/2016/04/04/bologna-childrens-book-fair-portugal-esta-na-pole-position-da-ilustracao-do-livro-infantil/>

<sup>14</sup> Cf. <http://booktailors.com/bt/pt/home/>

investigação assumi uma postura crítica para que os resultados fossem reais sem sofrerem influências, de modo a “estudar obje[-]tivamente os estados subje[-]tivos dos seus sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67).

#### **2.4.1. Opções Metodológicas**

À medida que fui intervindo, nos diversos estágios, tive o cuidado permanente de entender cada grupo e a dinâmica de cada contexto; para o fazer, recorri à observação naturalista, às minhas notas de campo, aos documentos educativos e às conversas e entrevistas informais com as crianças, já em contexto da minha prática profissional atual (Anexo XIII), bem como às conversas informais com as cooperantes.

Através da observação naturalista “[apercebemos-nos] [d]o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), assim, decidi seguir a observação não só naturalista como participante, com o intuito de estar envolvida e de me colocar no lugar do outro para entender verdadeiramente o contexto. Reforço que a observação dos participantes, no estudo de caso, e do ambiente educativo se prolongou durante todo o estudo. Usei grelhas de observação para registar certos comportamentos e pormenores que considerasse importante anotar.

Neste estudo, também apresentei uma componente descritiva, porquanto procurei analisar os dados obtidos com o objetivo de compreender as melhores estratégias a serem adotadas quando se está a contar uma história. Por conseguinte, penso ter mostrado que executei uma investigação qualitativa, uma vez que não se centra só nos resultados, mas em todo o processo. Ao longo da investigação, as estratégias foram repensadas várias vezes, com a intenção de melhorar a intervenção.

Esta investigação pretende contribuir para a identificação de pontos problemáticos na prática, descobrir o motivo dos problemas identificados e promover estratégias para os combater e, conseqüentemente, melhorar a prática. Segui um esquema, criado por Ponte (2002), que ilustra as principais etapas da investigação na prática educativa, sendo que primeiro deve existir a formulação das questões de estudo, de seguida a recolha de dados para encontrar respostas para a questão problema, depois interpretar os dados e, por fim, divulgar as conclusões obtidas.

#### **2.4.2. Participantes**

No que diz respeito aos participantes, consistiram em dezassete crianças que frequentavam a creche, vinte crianças de jardim de infância, quinze do 2.º ano do 1º CEB e dezoito do quarto ano do 1.º CEB. O total de participantes nesta investigação foi, assim, de oitenta e nove crianças. Depois de finalizar o Mestrado, continuei a investigar a problemática

no meu local de trabalho, dado que estou atualmente a trabalhar num jardim de infância como técnica das AAAF, com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos que também participou no estudo.

Relativamente ao grupo com quem trabalho, este é composto por dezanove crianças em idade pré-escolar (três aos seis anos) mais concretamente, sete meninas e onze meninos. São crianças ativas, curiosas e comunicativas. No início, quando lhes dizia que íamos para a biblioteca, mostravam desinteresse, atualmente, depois de observarem a minha maneira de contar histórias, mostram interesse e questionam-me para perceber se levo alguma novidade.

Todas as crianças que fizeram parte deste estudo gostavam de ouvir histórias e tinham contacto com as mesmas. Contudo, como referido anteriormente, tinham realidades diferentes relativamente ao tema, por exemplo, na turma de quarto ano inventei uma história para introduzir as medidas de tempo, depois de acabar a contação, a criança A fez o seguinte reparo: “afinal também se contam histórias em matemática?”, mostrando que o contacto que tinham com as histórias era limitado às aulas e ao livro de português.

Durante todo o processo a confidencialidade, a privacidade e a integridade de cada criança foram respeitadas, sendo que a identidade foi devidamente protegida, bem como as informações relativamente às profissionais cooperantes com quem contactei.

### **2.4.3. Recolha de Dados**

Para recolher os dados, recorri ao trabalho de campo, que faz parte da investigação qualitativa, sendo que a recolha aconteceu em ambiente natural. Tentei não ter uma ação intrusiva, apesar de ter participado em todo o processo, ou seja, procurei não induzir as respostas dos participantes no estudo, de modo a que não compromettesse a análise de dados. Para o fazer, optei por uma postura de investigadora, onde procurei respostas, analisei as mesmas e cruzei as informações, relacionando-as.

A observação participante foi uma das estratégias que usei para a recolha de dados, já que, segundo Afonso (2005), é uma forma útil e fidedigna de obter os dados, dado que a recolha de informações não está sujeita a opiniões. É nesta fase que se observa e regista tudo o que pode ser pertinente para a investigação. Many e Guimarães (2006), acreditam que a observação pode ser utilizada como um instrumento de pesquisa, uma vez que a recolha de dados é realizada através da observação de situações, o que pode mostrar-nos variadas perspetivas, dependendo dos objetivos definidos pelo investigador.

Posto isto, a observação realizada foi guiada pelas questões que poderiam ajudar a responder à problemática, isto é, quais são as melhores estratégias para contar histórias, de modo a que as crianças estejam atentas e aprendam com as mesmas. As questões orientadoras para este estudo foram: quais são as estratégias de contação de histórias que

resultam melhor? Quais os tipos de histórias resultam melhor? As reações dependem da diferença de género ou da idade?

A observação, para além de participante, revelou-se não-estruturada, porque estava a investigar, mas nunca olvidei o papel de educadora/professora. Acredito que este tipo de perspectiva pode ser vantajoso, na medida em que procurei familiarizar-me com a própria problemática, estando do “lado de dentro.”

Outra estratégia que utilizei para a recolha de dados foi a elaboração de notas de campo, mais propriamente os meus registos (anexo XII). Assumindo que devemos ser reflexivos sobre a nossa prática, as notas de campo mostram ser, segundo Zabalza (1994a), uma boa ferramenta para compreender a ação dos profissionais de educação e a seu método de ensino. O registo diário que efetuei também se revelou muito importante, porque “conserva[va] a sequência, evolução e atualidade dos dados recolhidos” (Zabalza (1994a, p. 97).

Recorri a este método com frequência, não só para registar o que via ao meu redor, mas também para refletir sobre as minhas próprias estratégias e ideias, dado que, à medida que vamos escrevendo e lendo as nossas próprias notas, vamos chegando a conclusões. De facto, “[n]o processo de escrever produz-se um feedback auto proporcionado” (Zabalza (1994b, p.94), i.e., ao lermos o que escrevemos, conseguimos perceber se o que expressámos corresponde efetivamente ao que pretendíamos expressar.

Usei a entrevista informal (Anexo XIII), com as crianças, na medida em que lhes perguntei individualmente se gostavam de ouvir histórias e como gostavam que as contasse. Parece-me importante ouvir as crianças, as suas experiências e opiniões acerca do tema, percebendo, simultaneamente, a relação que têm com as histórias. Máximo-Esteves (2008, p.100) partilha da mesma opinião, considerando que saber a ideia das crianças é “um requisito indispensável para que esta se torne participante ativo na (re)construção do conhecimento científico sobre si próprio”.

Outra opção passou por comparar diferentes estratégias de contação da mesma história com pequenos grupos de crianças, observando as suas reações. Esta técnica desenvolveu-se com as duas turmas de 1.º ciclo do Ensino Básico, dos 2.º e 4.º anos de escolaridade. Para que as respostas fossem o mais fidedignas possível, na seleção dos grupos tentei juntar crianças com personalidades diferentes, por exemplo, extrovertidas e tímidas, formando pequenos grupos com mais ou menos as mesmas características.

Já em Creche e em Jardim de Infância, decidi colocar em prática várias estratégias de contação de histórias, usando histórias tradicionais, visto serem as histórias mais solicitadas em ambos os contextos. Para além de livros populares, recorri a recursos pedagógicos, tais como fantoches de dedo e materiais do dia a dia, seguindo as indicações de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.39): “[Ler] histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objetos reais, etc.”.

## **2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Recordo, agora, as questões orientadoras para este estudo:

- Quais as estratégias de contação de histórias que resultam melhor?
- Quais os tipos de histórias resultam melhor?
- As reações são condicionadas pelo género ou pela idade das crianças?

### **2.5.1. Resultados em contexto de Pré-Escolar**

A cooperante, em Creche valorizava a Literatura para a Infância, mas não usava nenhuma estratégia para cativar o grupo, prendendo-se muito ao texto da narrativa, o que originava um ambiente de desatenção geral entre as crianças; decidi, então, contar a mesma história usando a entoação, gestos e fazendo as crianças participarem na história, o que provocou exatamente o contrário, o grupo estava atento, como se nunca tivesse ouvido a história.

A educadora do Jardim de Infância raramente contava histórias, apesar de existir na sala uma zona na sala com livros, os livros não estavam estimados e não eram repostos. Posto isto, decidi experimentar várias estratégias de contação de histórias tentando perceber qual a melhor estratégia para este grupo.

#### **Contação Simples**

Nesta fase, contei a história normalmente, usando unicamente o texto do livro como recurso.

#### **Contação com Recurso à Expressividade**

Na contação com recurso à expressividade, recorri à entoação, aos gestos, às expressões faciais e à participação das crianças na história, por exemplo, exclamando: “- vamos todos saltar como o coelho”, e mudando os nomes das personagens para os nomes das crianças.

#### **Contação com a Utilização de Recursos Materiais**

Durante o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, percebi que ambos os grupos gostavam bastante de histórias tradicionais, dado que, sempre que chegava a hora do conto, as crianças de Creche pediam um conto tradicional para eu contar.

No caso do grupo de Jardim de Infância, a maior parte das crianças, quando me pedia para contar uma história na hora de brincadeira livre, era também uma história tradicional. Sendo assim, optei por usar este tipo de histórias para ver efetivamente que tipo de estratégia resultaria melhor. Como eram crianças pequenas e gostavam do fator surpresa, decidi testar dois tipos de estratégias, com e sem recursos.

Os recursos que usei na contação incluíam fantoches, fantoches de dedo, os meus próprios dedos, desenhando caras com uma caneta nos mesmos, disfarces, para mim ou para as crianças, para encarnarmos várias personagens como, por exemplo, a mãe Natal ou utilizando objetos do dia a dia (anexo XIV).

### **Contação com Recurso à Expressividade e a Recursos Materiais**

Esta estratégia consistiu na junção das duas estratégias anteriores (contação com expressividade e com recursos materiais).

#### **2.5.1.1. Resultados em Contexto de Creche**

Perante a contação simples, com apenas o do livro como recurso, e não tendo recorrido a nenhuma estratégia especialmente delineada, verificou-se que as crianças não se mostravam atentas, dispersaram-se e começaram a distrair-se com brinquedos que estavam próximos, mostrando um total desinteresse pela história.

O mesmo grupo, no momento de contação com expressividade, ou seja, quando recorri à entoação, aos gestos e à participação das próprias crianças na contação da história, mostrou-se atento, olhando para mim com expressões de surpresa, conseguindo participar e não dispersar. Contudo, quando o ponto da história não lhes interessava, desviavam o olhar e alheavam-se do momento de contação.

Na contação com recursos, no caso, dedoches e fantoches, as crianças não desviavam o olhar, curiosas, querendo saber qual era a surpresa que ia usar para contar a história. As expressões faciais mostravam reação aos diferentes momentos de contação, demonstrando o seu interesse na história.

A última estratégia, com expressividade e com recursos materiais, onde juntei a entoação, os gestos e a participação das crianças na história e usei recursos como fantoches de dedo e disfarces/máscaras, foi a que obtive melhor reação por parte das crianças: o grupo reagia consoante os acontecimentos da história, mostrando interesse e atenção. Não era necessário sugerir que participassem na história, eles próprios tomavam a iniciativa de repetir os gestos ou perguntar o que vinha a seguir. Estiveram atentos e curiosos do início ao fim da contação.

Tabela 7 – Resultados Obtidos em Creche

	Grupo			
	Creche			
Investigação	Tipo de Contação			
	Simples	Com expressividade	Com recursos materiais	Com expressividade e recursos materiais
	Reação das crianças			
	As 17 crianças mostraram desatenção assim que começou a contação.	Inicialmente, as 17 crianças mostraram alguma atenção, contudo, com o decorrer da contação, apenas 6 crianças estavam atentas e, no final, nenhuma.	Perante esta estratégia, as 17 crianças estavam com bastante atenção, sendo que, no decorrer da história, 15 continuavam atentas e nos momentos de suspense e todas estavam interessadas.	Com esta estratégia as 17 crianças reagiram com extrema atenção do início ao fim da contação.

### 2.5.1.2. Resultados em Contexto de Jardim de Infância

No momento de contação simples, onde só utilizei o livro, o grupo mostrou-se desatento, parecendo não estar a mostrar interesse pela história que estava a ser contada, mas sim aos desenhos na parede ou ao colega do lado. As crianças mostraram-se muito inquietas, a maior parte não estava sentada corretamente, mas a balançar-se, ou mudava constantemente de posição.

Com a contação com expressividade, as estratégias usadas foram a entoação, os gestos e a participação das crianças na história, as quais se mostraram atentas, curiosas e surpresas, contudo, quando sugeria que fizessem os gestos, participando na história, dispersaram, sendo muito difícil voltarem a concentrar-se para ouvirem a história.

O grupo, perante a contação com recursos materiais, demonstrou entusiasmo e curiosidade a aperceber-se de que eu ia contar a história de maneira diferente. Reagiam consoante o momento relatado, mostrando bastante atenção, sendo que a atenção aumentava quando tinham que participar com máscaras ou quando os seus nomes iam aparecer na narrativa, esperando pacientemente pela sua vez.

Perante a contação com expressividade e com recursos materiais, em que recorri à entoação, aos gestos e aos recursos como disfarces, tendo, inclusivamente, usado um disfarce para encarnar uma das personagens, as crianças mostraram-se extremamente atentas, não desviando o olhar e ficando na expectativa para ver o que ia acontecer.

*Tabela 8 – Resultados obtidos em Jardim de Infância*

		Grupo			
		Jardim de Infância			
Investigação	Tipo de Contação				
	Simple	Com expressividade	Com recursos materiais	Com expressividade e recursos materiais	
	Reação das crianças				
	15 crianças estavam atentas, mas, com o decorrer da história, as 20 mostraram desatenção.	No início, as 20 crianças mostraram alguma atenção e interesse pelo momento, contudo, a atenção começou a decrescer com o decorrer da contação, apenas 10 crianças estavam atentas e, no final, as 20 estavam desatentas.	Com esta estratégia, as 20 crianças estavam com bastante atenção, sendo que, no decorrer da história, 15 continuavam atentas e voltavam a interessar-se quando se respondia às questões (resolvia-se o problema da personagem).	Na junção das estratégias, as 20 crianças reagiram com extrema atenção do início ao fim da história.	

### **2.5.2. Resultados em Contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

As atividades de contação foram desenvolvidas com as duas turmas de 1.º ciclo, de 2.º e 4.º ano, respetivamente, e desenvolveram-se a partir da mesma história, mais propriamente a partir de uma lenda (anexo XV), adaptada por mim, sendo que era pouco coerente propositadamente, para testar se este fator também pode afetar a atenção.

O método consistia em dividir a turma em pequenos grupos e contar a mesma história a todos, mas de maneiras diferentes, e registar as reações a cada estratégia, ao longo da história introduzi um refrão, ou seja, sempre que ia acontecer algo, usava esse refrão com

rimas. Apesar de serem turmas diferentes, as reações foram idênticas perante as variadas estratégias de contação, vejamos os seguintes resultados.

### 2.5.2.1. Resultados obtidos com a Turma de 2.º ano do 1º CEB

A turma de 2.º ano do 1º CEB era composta por quinqüe alunos, 7 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos.

Tabela 9 – Resultados obtidos com a turma de 2.º ano

		Grupos			
Turma do 2.º ano		G1	G2	G3	G4
Investigação	Tipo de Contação				
	Não expressiva	Algo Expressiva	Razoavelmente Expressiva	Extremamente expressiva	
	Reação dos grupos				
	Perante este tipo de contação, as 3 crianças mostraram-se desatentas e desinteressadas do que estava a acontecer na narrativa.	Nesta estratégia as 3 crianças mostraram alguma atenção inicialmente, mas depois começaram a dispersar.	As 3 crianças revelaram bastante atenção para poder participar na história também, apenas 1 criança se começou a dispersar a meio da história.	Com esta estratégia, as 4 crianças mostraram extrema atenção e interesse do início ao fim.	

No contexto da turma de 2.º ano, o conjunto G1 reagiu com desatenção à contação de tipo não expressiva, visto que, à medida que contava a história, as crianças balouçavam-se e olhavam para baixo. As crianças não se mostraram interessadas em participar no refrão, sendo o seu desinteresse das crianças era notório.

Quando contei a história usando um tipo de contação algo expressiva, recorri à entoação. O conjunto G2, no início, mostrou-se atento, estando a olhar atentamente para mim, e começando a repetir o refrão, às vezes por iniciativa própria. Contudo, no final mostraram alguma desatenção, começando a sair do lugar. Talvez a sua de capacidade de concentração não fosse elevada sem outros estímulos.

Para a contação razoavelmente expressiva, usei a entoação e os meus próprios gestos em momentos-chave. O conjunto **G3** revelou muita atenção, participando no refrão e começando a repetir os meus gestos, prestando atenção ao acontecimento seguinte. O facto de perceberem que podiam participar na história deixava-os visivelmente entusiasmados

Perante a contação de tipo extremamente expressiva, recorri à entoação, aos gestos, e apelei à participação das crianças, pedindo a sua opinião sobre a continuidade da intriga, em momentos de suspense. As crianças do conjunto **G4** estavam extremamente atentas, fazendo expressões de surpresa, respondendo o que achavam que ia acontecer e participando sempre no refrão.

### 2.5.2.2. Resultados obtidos com a Turma de 4.º ano do 1º CEB

A turma do 4º ano do CEB era composta por 18 alunos, sendo 10 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

*Tabela 8 - Resultados Obtidos com a turma de 4.º ano*

		Grupos			
Turma do 4.º ano		<b>G5</b>	<b>G6</b>	<b>G7</b>	<b>G8</b>
Investigação	Tipo de Contação				
	Não expressiva	Algo Expressiva	Razoavelmente Expressiva	Extremamente expressiva	
	Reação dos grupos				
	As 4 crianças estavam interessadas, assim que a contação se iniciou, desinteressaram-se, mostrando desatenção.	Com esta estratégia, as 4 crianças mostravam alguma atenção em algumas partes da história, mais propriamente, nas que despertavam emoções.	Perante esta estratégia de contação, as 4 crianças mostraram bastante atenção, mas 1 das alunas mostrou aparente desatenção.	As 5 crianças mostraram extrema atenção à contação, mostrando interesse em participar.	

Em relação à turma do 4.º ano, o conjunto **G5** mostrou interesse no princípio da história, mas depois os alunos começaram a desviar o olhar e a prestar atenção a outras coisas que estavam à sua volta, mostrando desatenção.

O conjunto **G6** revelou atenção em algumas partes e reagia consoante as situações, por exemplo, numa parte mais cómica, riam.

Perante a contação razoavelmente expressiva, o conjunto **G7** prestou atenção à história, querendo saber os acontecimentos seguintes e participando no refrão. Uma aluna deste grupo

esteve a história toda a olhar para o chão, mas, quando fiz perguntas ao grupo, esta revelou ter ouvido a história toda com atenção.

Finalmente, as crianças do conjunto G8 prestaram atenção à história do início ao fim, faziam expressões conforme o que estava a ser contado, davam o seu parecer sobre o que achavam que ia acontecer a seguir, participaram sempre no refrão e queriam repetir os gestos.

## **Discussão dos Resultados**

Em relação aos resultados em pré-escolar, observámos uma melhoria dos valores de atenção com a utilização da expressividade e de recursos materiais nos momentos de contação, mesmo considerando que a capacidade de atenção e de concentração é menor nestas idades. Discutindo os resultados em 1.º ciclo do Ensino Básico, podemos realmente aferir que, mesmo perante uma história pouco coerente, os grupos mostravam extrema atenção quando se recorria à contação extremamente expressiva, com entoação, gestos, recorrendo à opinião das crianças e apelando à participação. À medida que o nível de expressividade aumentava, a atenção dos alunos ia também aumentando exponencialmente.

Perante estes resultados, posso concluir que em ambos os contextos foi importante criar várias estratégias de contação de histórias, de preferência diversificadas e completas, tendo em conta os interesses, necessidades e faixas etárias do público-alvo. Frequentemente, temos que nos “prender” mais ao grupo e menos ao texto da narrativa. Em relação às histórias, de acordo com os resultados obtidos, parece-me que todas as histórias resultam, se apostarmos numa boa estratégia para as contar, temos o exemplo de uma história pouco coerente que resultou e de uma coerente que não resultou, por não se recorrer a uma maneira mais lúdica de a contar. Contudo, devemos ter em atenção as preferências das crianças e a sua idade, por exemplo, para o 1.º CEB, escolhi uma lenda porque, devido à sua idade, já não dão muita importância a outro tipo de histórias, mais infantis, talvez por já as saberem de cor. As reações acabam por ser idênticas em todos os contextos, talvez demonstradas de maneiras diferentes, mas seguindo a mesma linha de entusiasmo. Também optei por usar recursos materiais com os grupos de Pré-Escolar, visto que reagem muito bem a estímulos visuais. Com o 1.º CEB não usei essa estratégia, por considerar que poderia não se adequar completamente à faixa etária.

Penso que a metodologia adotada, em que dividi as crianças em pequenos grupos e contei a mesma história de maneiras diferentes, para tentar perceber qual a melhor estratégia para contar histórias neste grupo foi acertada, tendo concluído que a melhor estratégia passou por contar a história com entoação, com gestos, solicitando a opinião das crianças e apelando à sua participação. Os alunos ficaram atentos e, no final, iam entusiasmados para a sala recontando partes da história. De facto, tanto as crianças do Pré-Escolar, como as de 1º CEB reagiram muito positivamente ao uso da expressividade no momento de contação da história,

sendo que acredito que esse também é um fator determinante para o seu futuro interesse por histórias.

No que concerne às entrevistas realizadas, a crianças do AAAF (dos 3 aos 6 anos de idade), já depois de concluir os estágios curriculares, posso concluir que, de facto, as crianças reagem bem à contação de histórias, confirmado pela minha experiência de contação nesse contexto, tendo, também, verificado que os níveis de atenção e interesse aumentam exponencialmente à medida que a expressividade aumenta também. Neste contexto, é importante referir uma certa divisão em termos de género, visto que os meninos preferem histórias de ação e as meninas elegem como favoritas as histórias de fadas e de princesas.

## **2.6. Considerações Finais**

Com este estudo, pude refletir sobre a importância das histórias na vida das crianças, levando-me a crer que cabe aos profissionais de educação, não só promover o contacto com a Literatura para a Infância, mas também apostar em hábitos de contação de histórias, com a maior frequência possível, integrando-os, se possível, na própria rotina das crianças. Na minha opinião, se o adulto der importância a estes momentos, as crianças acabam por seguir o exemplo e adquirir gosto pelas histórias e, mais tarde, pela leitura, o que tem bastantes vantagens, como já mencionei anteriormente, uma vez que as crianças acabam por aprender e desenvolver conhecimentos e valores através das histórias.

Com a apresentação e discussão dos resultados anteriores, conseguimos perceber que não basta pegar-se numa história e prender-se ao texto, esperando que as crianças estejam atentas e aprendam o que a história pretende transmitir. É preciso criar estratégias, tendo sempre em conta a faixa etária, os interesses e as necessidades do grupo. Ouvir o que as crianças tinham a dizer revelou-se essencial, daí a importância de realizar uma entrevista informal às crianças, como tive oportunidade de fazer, no contexto da minha prática profissional atual (Anexo XIII). Devemos lembrar-nos, também, que as crianças têm muito a dizer, especialmente, como gostam de ouvir contar histórias e quais gostam mais. Deve ter-se sempre o cuidado de preparar, previamente, a contação da história, colocando-nos na história, para que as crianças também o consigam fazer, acabando por transpor sentimentos e emoções que acontecem realmente no dia a dia da criança.

Se realizasse esta investigação novamente, mudava o facto de não aplicados todas as estratégias a todos os grupos, tendo escolhido aplicar uma estratégia por grupo, porque o tempo não o permitiu. Também o facto de não ter sido possível obter registo fotográfico e/ou vídeo, por não ter sido possível, nesse momento, contar com o acompanhamento da professora, seria algo que retificaria.

## Reflexão Final

O presente relatório reflete o meu percurso de aprendizagem e formação, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todos os estágios interventivos que realizei e as unidades curriculares deste mestrado foram essenciais, visto que me ajudaram a perceber qual o papel do educador/professor. Esta foi uma das grandes aprendizagens que realizei ao longo destes dois anos, a necessidade de estar em constante em reflexão, bem como ser um exemplo a seguir para os nossos alunos. Na minha opinião, todas as nossas ações na prática pedagógica devem ser pensadas, tornando-nos pessoas ativas no que concerne à educação e à sua importância na vida das crianças. Tal como Alarcão menciona (1996), o profissional, quando assume um papel reflexivo, consegue entender que a sua posição não se centra unicamente no transmitir conhecimentos, mas na interação que se deve estabelecer, com todos os alunos. A nossa prática deve ser constantemente questionada e melhorada, lembrando-nos de que cada criança é uma criança, logo não aprendem todas da mesma maneira, nem têm as mesmas necessidades. Nesta sequência, compreende-se que “[o]s professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2003, p.177).

Sendo assim, cada experiência representou um crescimento pessoal, mas também profissional, levando-me a questionar quem sou e sobre o que quero ser quando exercer esta profissão, tendo em conta que vou ser o espelho de pequenos cidadãos que precisam de direção para as suas vidas futuras. Ao longo de todo o meu percurso, entendi que a identidade profissional se constrói através de vários agentes, sendo que esta “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em intera[-]ções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Posto isto, aprendi a observar todos os profissionais com quem tive o prazer de trabalhar, bem como o funcionamento das instituições e das equipas educativas, retirando que se deve renovar/atualizar não só as nossas práticas, mas também os nossos conhecimentos.

No que diz respeito à questão de pesquisa, tornou-se essencial refletir e investigar sobre as histórias, visto que estão presentes nestes contextos de ensino. Nesta sequência, Coelho (2000, p.43) observa que: “[é] o meio ideal não só para auxiliá-las [as crianças] a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”. Por conseguinte, no decorrer dos estágios surgiu a necessidade de investigar quais as estratégias que resultam melhor nos momentos de contação de histórias, de modo a prender a atenção das crianças e, conseqüentemente, levá-las a situações de pura aprendizagem.

Com este projeto pude refletir também sobre a importância de investigar sobre a prática, tal como Demo (2000, p.2) sugere: “[e]ducar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude quotidiana”. No entanto, o mesmo autor ressalva: “[n]ão é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Hoje em dia, assim que entramos numa instituição educativa, numa sala de Creche ou num Jardim de Infância e em algumas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, existe um espaço próprio para a Literatura para a Infância, havendo uma zona para os livros e, conseqüentemente, para os momentos centrados nas experiências enriquecedoras que os livros podem oferecer. Através da contação de histórias, pode estimular-se a socialização, meio de transmissão de costumes e de valores que formam cidadãos. Assim, o profissional de educação deve conseguir estabelecer “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus *et al.*, 2003, p.11), por forma a conseguir captar a curiosidade e o interesse das crianças.

Anteriormente, aponte as inúmeras vantagens atribuídas à contação de histórias mas, para que esses objetivos sejam concretizados, é preciso que o educador/professor tenha em conta alguns aspetos relevantes, tais como, quando está a contar histórias, deve ter em atenção a postura do corpo e a entoação da voz, dando vida à história, recorrer a acessórios atrativos e estimulantes para cativar a atenção e a curiosidade das crianças, como, por exemplo, fantoches, e ter em conta o público alvo e as características do grupo, para organizar o ambiente, apostando também numa linguagem clara. Concluo, assim, que

[o]s profissionais de educação devem mostrar às crianças que as histórias nos podem levar para um espaço imaginário que devem visitar várias vezes. Ao fazerem-no, vão entender melhor a realidade em que se inserem e a criatividade acaba por ser estimulada. Os educadores/ professores devem entender também que, “para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade (Costa, 1997, p.11).

## Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Aguiar e Silva, V. (2007). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aguiar e Silva, V. (1981). "Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil". Sá, D. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*, pp.11-15. Braga: Editorial Franciscana.
- Alarcão, I. (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*, Vol. 1, pp.21-31. Porto: Porto Editora.
- Alarcão I. (Coord.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). "Ser Professor Reflexivo". Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, pp.171-189. Portugal: Porto Editora.
- Alçada, I. (2005). "Leituras, literacias e bibliotecas escolares". *Proformar*, N.º 9, pp.1-6.
- Amado, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- APEI (2011). "Carta de Princípios para uma Ética Profissional". *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 93. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Alto Comissariado para a Emigração (Promotor da publicação). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, R. (1999). "Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares". *Presença Pedagógica*, N.º 27, pp. 1-10. Editora Dimensão [mai./jun. 1999] e *Cadernos do Aplicação*. Vol.14, N.º ½., Universidade Federal do Rio Grande do Sul [jan./fev. 2001].
- Bagnato, S. & Neisworth, J. (2007). *Assessment for Early Intervention: Best practices for professionals*. New York: the Guilford Press.
- Balça, A. (2008). "Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados". *EF@bulações – e-journal of children's literature*, 2, pp.1-9.
- Barber, P. (2004). "Ensinando Matemática a Crianças Pequenas". Siraj-Blatchford, I. (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, pp.55-70. Trad. Paula Almeida. Lisboa: Texto Editora.
- Barroso, J. (1998). "Autonomia e Gestão das Escolas: que formação de Professores?" *Actas do Seminário A Territorialização das Políticas Educativas*, pp.67-76. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Edições 70.

- Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (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.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da Literatura infantis e juvenis*. São Paulo: Paulus.
- Brazelton, T. B. (2005). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Trad. Maria das Mercês Peixoto. Lisboa: Editorial Presença.
- Britto, L. (2002). "Implicação ética e política no ensino e na promoção de leitura". *Leitura: Teoria e Prática*, ano 20, N.º 39, pp.18-25. Campinas, São Paulo.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Trad. Manuela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Cardona, M. J. (1999). "O Espaço e o tempo no Jardim de Infância". *Pro-Posições – Vol.10, Nº1 [28]*, pp.132-138. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Carvalho, A. M. (2000). "Profissão de Risco. Professores Agredidos. Aumenta o Número de Casos de violência nas salas de aula". *Visão*, N. º378, pp.94-104.
- Carvalho, B. (1983) *A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica*. São Paulo: Edart.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Paulus.
- Ceia, C. (2009). "Cantiga". Ceia, C. *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cantiga/>, consultado a 17 de março de 2018.
- Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Coelho, N. N. (1991). *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. São Paulo: Ática.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna.
- Conti, F. & Souza, A. (2010). "O Momento de Brincar no Ato de Contar Histórias: Uma Modalidade Diagnóstica". *Psicologia, ciência e profissão*, N.º 30, pp.98-113.
- Costa, B. da (1996). "A escola inclusiva: do conceito à prática". *Inovação*, 9 (1-2), pp.151-163.
- Costa, M. C. (1997). *No reino das fadas*. Lisboa: Edições Fim de Século.

- Costa, M. J. (1992). *Um Continente Poético Esquecido – Rimas Infantis*. Porto: Porto.
- Couto, J. (2003). “Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral”. Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I encontro internacional, pp.209- 223. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, M. A. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.
- Cunha, M. J. (2012). “Contos e lendas: instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo”. Mesquita, A. (coord.). *A Magia do Mundo Literário na Literatura Infantil*, pp.207-218. Lisboa: Âncora Editora.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delgado-Martins, R. D., Costa, A. & Ramalho, G. (2000). *Literacia e Sociedade — Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). “A importância de contar histórias”. Silva, C. V., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*, pp.37-41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). “Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância”. *Revista Eletrónica de Educação*, Vol. 7, N.º 3, pp.9-24.
- Diniz, M. A. S. (1993). “A Literatura de Expressão Oral”. *As Fadas não Foram à Escola*, pp.47-75. Porto: ASA.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Trad. e adapt. Maria do Céu Roldão. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Faria, M.A. (2008). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Fernandes, P. F. (2007). “Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância”. Azevedo, F., *Formar Leitores - Das teorias às práticas*, pp.19-33. Lisboa - Porto: Lidel.

- Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva - Um Novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tutitirév Editorial.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar Para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Folque, M. (1999). "A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar". *Escola Moderna*, 5.<sup>a</sup> série (5), pp.5-12.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, O. (2009). "Literatura Infantil: Raízes e Definições". *Cadernos de Estudo* 14, pp.1-7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (1988). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Giampino, S. (2010). "Confier ses enfants: qualité, liberté, priorité". Soussan, P.B. *Le livre noir de l' accueil de la petite enfance*. Col. 1001 bébés. Toulouse: Editions Eres.
- Gomes, J. A. (1998). "A literatura portuguesa para crianças e jovens: tópicos para a definição de uma especificidade própria". *Mathesis* 7, pp.329-350. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras.
- Guerreiro, C. & Mesquita, A. (2011). "Bendito e Louvado, meu conto acabado: A literatura tradicional como património cultural da Humanidade". *Revista de Letras*, II, N.º 10, pp.153-164.
- Guerreiro, M. V. (1986). *Literatura Popular: Em torno de um conceito*. Braga: Universidade do Minho, Projeto Vercial.
- Henriques, M. H. & Moreno, M. J. (2014). "Apólogos e Fábulas na promoção de Educação para Desenvolvimento Sustentável". *Captar*, Vol. 5, N.º 2, pp.38-49.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Trad. Cristina Figueira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, 2003, *apud* Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: Departamento de Formação em Educação Básica, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Junqueiro, G. (1877, 1987). "Duas palavras". *Contos para a Infância*, pp.7-8. Porto: Justiça e Paz.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Laevers, F. (2014). "Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil". Trad. Tina Marie Stutzman. *Estudos em Avaliação Educacional*. Vol. 25, Nº. 58, pp.152-185. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

- Lajolo, M. (1986). *O que é literatura*. São Paulo, S.P.: Nova Cultural: Brasiliense.
- Lodi, L. H. & Araújo, U. F. (2007). “Ética, cidadania e educação – escola, democracia e cidadania”. *BRASIL. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, pp.67-76. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica.
- Luso-Livros (s.d.). *Lengalengas e Rimas do Arco-da-velha*. S.L.: Luso-Livros.
- Macedo, L., Petty, A. S. & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre. Artmed.
- Machado, I. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Mata, L. (2008a). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Lisboa: Gulbenkian/ Casa da Leitura.
- Mata, L. (2008b). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., Souza, S. & Sant’Anna, V. (2013). “A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil”. *Pedagogia em Ação*, Vol. 5, N. 01, pp.54-69.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Col. infância (Vol.13). Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, V. (1999). *A criança dos 2 aos 6 anos*. Porto: Ambar.
- Morgado, M. M. (2009). “Literatura Infantil”. Ceia, C. *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*. Disponível em <http://edtl.fcsb.unl.pt/encyclopedia/literatura-infantil/>, consultado a 17 de março de 2018.
- Morgado, M. & Pires, N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Munari, B. (1987). *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Trad. Ana Falcão Bastos & Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença.
- Nogueira, C. & SILVA, I. (2001). *Cidadania – Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- OCEPE (1997). Vasconcelos, T. (ed.) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação.
- OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). "Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança". Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*, pp.97-117. Porto: Porto Editora.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Palma, T. (2016). "Bologna Children's Book Fair. Portugal está na 'pole position' da ilustração e do livro infantil". *Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/2016/04/04/bologna-childrens-book-fair-portugal-esta-na-pole-position-da-ilustracao-do-livro-infantil/>, consultado a 8 de março de 2018.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Trad. I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz, & T. Gonçalves. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Parisot, F. (2001). *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Trad. Germano Rio Tinto. Lisboa: Didáctica Editora.
- Patrini, M. L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, L. (2005). "A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria". *Forma Breve*, 3, pp.21-32.
- Piaget, J. (2004). "Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança". Slater, A & Muir, D. (Coord.) *Psicologia do desenvolvimento*, pp.55-63. Trad. Jorge Pinheiro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de psicologia* Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Trad. Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, Jean (1972a). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu A. Lindos & Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense
- Piaget, J. (1972b). *Para onde vai a educação*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pinto-Correia, J. D. (1993). "Os Géneros da Literatura Oral Tradicional: Contributo para a sua Classificação". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº. 9, pp.63-69.
- Pinto-Correia, J. D. (1988). "A Literatura Popular e as suas marcas na produção literária portuguesa do séc. XX – uma primeira síntese". *Revista Lusitana*, Nova Série, Nº. 9, pp.19-45.
- Pires, M. L. (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.
- Ponte, J. P. (2002). "Investigar a nossa própria prática". GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp.5-28. Lisboa: APM.

- Portugal, G. (2013). “Na nossa conceção de criança esta é incapaz”. Revista eletrónica *educare.pt*. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545>, consultado a 17 de fevereiro de 2018.
- Portugal, G. (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: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2009a). “Desenvolvimento e aprendizagem na infância”. Alarcão, I. (Coord.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, pp.33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009b). “Para o educador que queremos, que formação assegurar?”. *Exedra*, pp.9-24. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, (ESEC).
- Portugal, G. (2000). “Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas”. *Infância e Educação*, N. 01, pp.85-106.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação De Bebés Em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Trad. Cristina Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, R. (1994). “A Segunda Fundação (1890-1926)”. Mattoso, J. (dir.). *História de Portugal*. Vol. VI. Lisboa: Editorial Estampa.
- Reis, C. & Lopes, A. C. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, A. C. & Oliveira, A. P. (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP. Biblioteca Breve.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Trad. José Colaço Barreiros. Lisboa: Caminho.
- RTP (2011). “A profissão de ilustrador infantil”. *RTP Ensina, Ler +, ler melhor – ilustração infantil*. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/a-profissao-de-ilustrador-infantil/>, consultado a 8 de março de 2018.
- Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sarmiento, T. (2009). “As identidades profissionais em educação de infância”. *Locus 56 SOCI@L*, 2, pp.46-64.

- Silva, C. & Silva, M. (2009). "Hábitos alimentares e prática de exercício físico dos adultos em contexto de formação profissional". J. Bonito (Coord.). *Educação para a saúde no século XXI: Teorias, modelos e práticas*, Vol. I, pp. 77-90. Évora: Universidade de Évora.
- Silva, C. M. (2002). *A importância de contar histórias para crianças*. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64>, consultado a 8 de março de 2018.
- Silva, M. (2005). "O projecto como 'projectil' não identificado". *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*, pp.1-17. Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1994). "De que é falamos quando falamos de leitura". *Aprender a Ler*, pp.131-143.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três Genêros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000) (Org.). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto editora.
- Souza, R. J. & Feba, B. L. T. (Org.). (2011). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Travaglia L. C. (2008). *Horizontalização e verticalização na pesquisa linguística – dois casos: a classificação e a caracterização de textos e a gramaticalização de verbos*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 4 (2), pp.212-240.
- Vasconcelos, J. L. *apud*. Galhoz, M. A. (1991). "A Literatura Tradicional de Expressão Oral e o seu Valor Literário e Axiológico". *Ler Educação*, N.º 5, pp.31-33. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Vasconcelos, T. (2007). "A Importância da Educação na Construção da Cidadania". *Saber (e) Educar*, N.º 12, pp.109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vaz, J. (1995). "Desenvolver a Compreensão da Leitura na Área Curricular de Língua Portuguesa". *Revista O Professor*, N.º 44, pp.35-44.

- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). "Literatura infantil: brinquedo e segredo". *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)*, N.º 10, pp.26-29. Porto: Campo das Letras.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2010). "A base emocional da aprendizagem". Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp.167-190. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu & Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.
- Zabalza, M. (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (1994a). *Diários de aula*. Trad. José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Trad. A. Matos. Porto: Edições Asa.

## **Anexos**

## Anexo I - Planificações das duas Atividades Ilustrativas em Creche

				Expressão e Comunicação				
Atividade	Desenvolvimento Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Conhecimento do Mundo	Motora	Musical	Plástica	Dramática	Avaliação
-“Frutas verdes” Leitura da história: “A Lagarta comilona”, exploração tátil e gustativa da pera e da maçã	- Contatar com regras sociais básicas; -Reconhecer o “eu” e o “outro”; -Aumentar o tempo de atenção e concentração; -Desenvolver a autonomia; -Desertar a curiosidade pelo mundo que a rodeia; -Promover o respeito pelos outros e as inter-relações.	-Desenvolver a comunicação; -Desenvolver a linguagem oral; -Adquirir novo vocabulário; -Ser capaz de expressar o que está a sentir; -Promover o gosto pela leitura.	Conhecer a cor Verde; -Estimular o gosto por diversos alimentos.	- Desenvolver a motricidade fina; - Desenvolver os sentidos mais propriamente o tato e o paladar.				-Observação direta; -Registo fotográfico; -Diálogo em grande grupo e individualmente.
<p><b>Estratégias:</b> Começa-se por contar a história na maninha, adequando-a e adaptando-a ao grupo e ao tema. Tornando-a apelativa, com o intuito de motivar o grupo. Assim que a história termina, a estagiária mostra dois dos frutos representados na história (a maçã e a pera) ligando-os à cor verde.</p> <p>Depois deste momento são criadas situações de comunicação, onde as crianças poderão falar sobre os frutos e a cor, sentir a textura dos mesmos e</p>								

<p>-“O balão” Canção: “O balão do João” e exploração de balões verdes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Despertar a curiosidade e o interesse pelo mundo que a rodeia;</li> <li>-Promover a atenção e a concentração;</li> <li>-Promover a descoberta de si mesmo e dos outros</li> <li>-Interagir e respeitar os outros;</li> <li>-Promover a partilha;</li> <li>-Desenvolver a autonomia;</li> <li>-Contatar com regras sociais básicas;</li> <li>-Desenvolver a autonomia;</li> <li>-Tentar resolver os próprios conflitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>-Criar situações de comunicação;</li> <li>-Adquirir novo vocabulário;</li> <li>-Ser capaz de se expressar verbalmente;</li> <li>-Responder a perguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer a cor verde;</li> <li>-Explorar e contatar livremente com balões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a motricidade grossa;</li> <li>-Desenvolver os sentidos mais propriamente auditivos e tátil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido auditivo;</li> <li>-Reconhecer e explorar os sons dos balões.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a imaginação e a criatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta;</li> <li>-Registo fotográfico;</li> <li>-Diálogo em grande grupo e individualmente.</li> </ul>
<p><b>Estratégias:</b> A estagiária começa por chamar a atenção das crianças cantando a música: “O balão do João”. Contudo vai interrompendo a música para fazer perguntas, tais como: “vou contar-vos um segredo, sabem de que cor era o balão? Motiva ainda as crianças a saírem do seu lugar para procurarem o balão do João e presenteia-os com muitos balões verdes espalhados pelo espaço.</p>								

Anexo II – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Creche





## Anexo III - Música infantil em que nos Cumprimentamos em Várias Línguas

Hello

Hola

Jambo

Bom dia

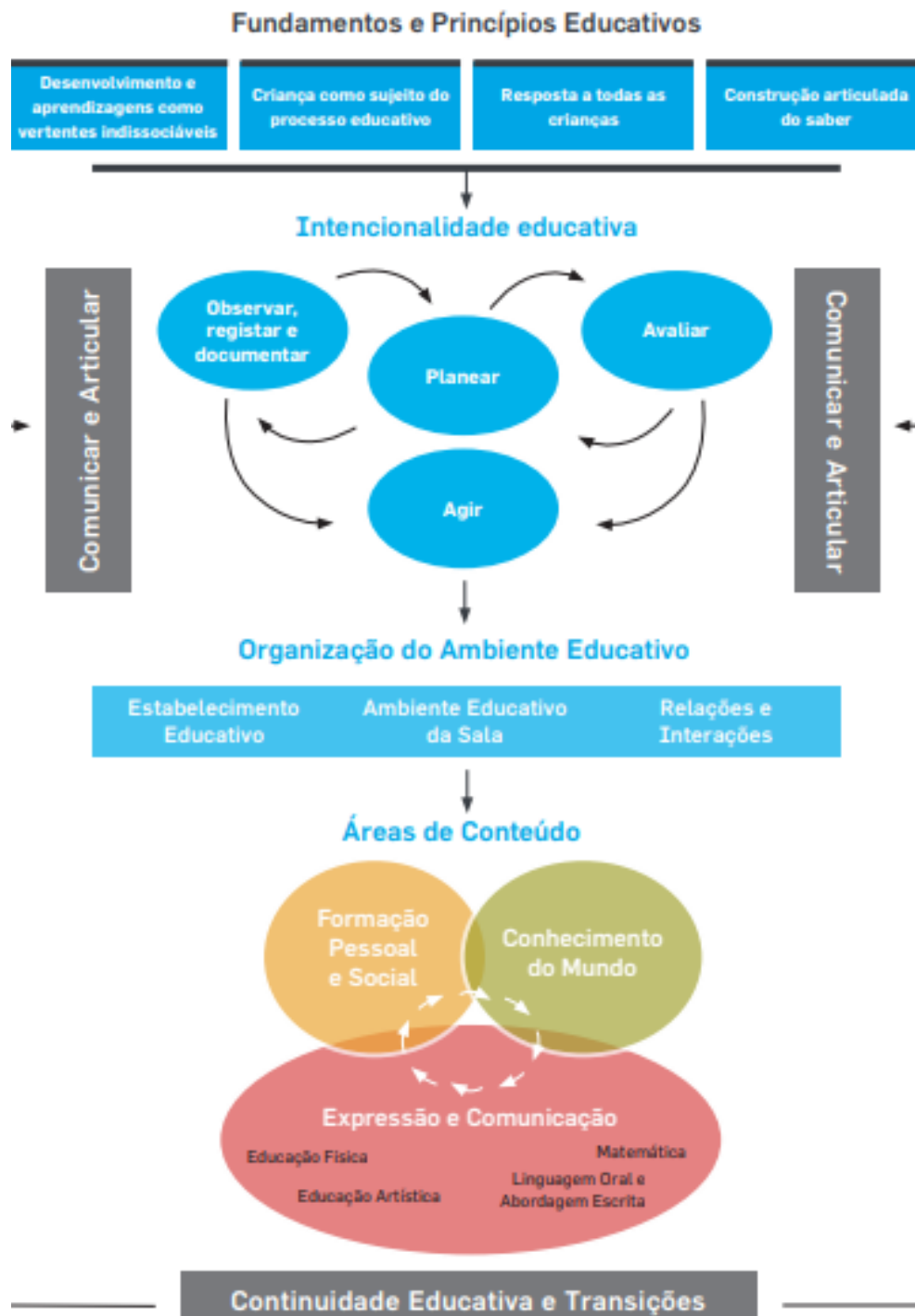
Aloha

Namastê

Shalom

Konichiwua

## Anexo IV - Figura sobre a Transversalidade



## Anexo V – Planificação da Duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

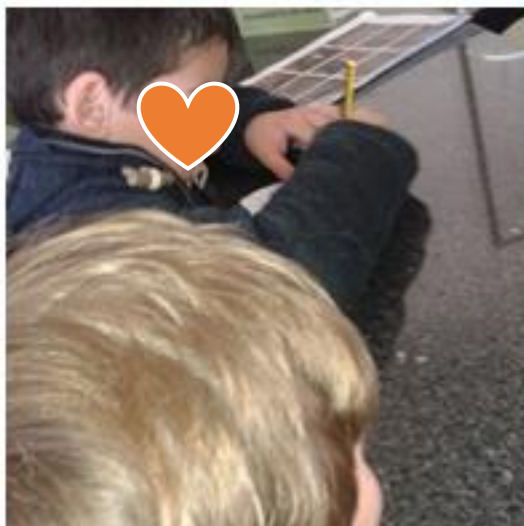
Dias	Áreas de Conteúdo	Objetivos e Competências	Atividades e Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
	Expressão Motora;	<b>Realizar deslocações com equilíbrio</b> -Promover a exploração de diferentes formas de usar e sentir o corpo;	<p style="text-align: center;"><b><u>Dramatização de “O Nabo Gigante”.</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Em grande grupo</b></p> <p>-As estagiárias começam por contar a história já caracterizadas e vão pedindo ajuda às crianças dando-lhes a uma fita de caracterização e diz-lhes que hoje são... (canário amarelo, ganso branco...).</p> <p>-Depois vão tentar puxar o nabo todos juntos.</p> <p>-No final a estagiária refere que com nabo e mais alguns legumes fará uma sopinha bem boa.</p>	<p>-Roupas dos 2 velhotes;</p> <p>-Nabo gigante;</p> <p>-6 Fitas de canários amarelos;</p> <p>-5 Fitas de gansos brancos;</p> <p>-4 Fitas de galinhas sarapintadas;</p> <p>-3 Fitas de gatos pretos;</p> <p>-2 Fitas de porcos barrigudos;</p> <p>-1 Fita de vaca castanha;</p> <p>-1 Fita de rato.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>-Registo fotográfico e/ou vídeo;</p> <p>-Entrevistas às crianças;</p> <p>-Avaliação das crianças sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, entre outros num dossier;</p> <p>-Diálogo em grande e pequeno grupo;</p> <p>-Álbum fotográfico.</p>
	Expressão Dramática;	<b>Desenvolver a criatividade</b> -Promover o jogo simbólico; -Desenvolvimento da imaginação pelo jogo dramático.			
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	<b>Interagir</b> -Estimular a comunicação verbal e <u>não verbal</u> .			
	Formação Pessoal e Social	<b>Cidadania</b> -Desenvolver uma educação para os valores; -Promover a partilha de poderes.			
	Formação Pessoal e Social	<b>Identidade e autoestima</b> -Adquirir uma maior independência; -Construir uma capacidade para encontrar critérios e razões para as suas escolhas.			

Anexo VI – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância





Anexo VII – Fotografias da Saída à Rua para as Entrevistas no 2.º ano



Anexo VIII - Planificação das duas Atividades Ilustrativas 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2.º ano

Objetivos e Competências	Áreas de Conteúdo	Atividades e Estratégias	Recursos		Tempo/ Duração	Avaliação
			H.	Materiais		
-Desenvolver a sua autoestima; -Ser cooperante perante os outros.	Formação Pessoal e Social	<p><u>"A nossa turma tem muitas Qualidades"</u> Em grande grupo</p> <p>-Elaboração do mapa das qualidades da turma, onde cada um, à sorte, dirá uma qualidade de outro aluno, explicando porque escolhe aquela qualidade neste dia;</p> <p>-A estagiária escreverá essa qualidade no respetivo quadrado do aluno.</p>	Estagiária	-Mapa das qualidades.	14h00 às 16h00	<p>-Observação direta;</p> <p>-Registo fotográfico e/ou vídeo;</p> <p>-Avaliação das crianças sobre o que gostaram mais, o que aprenderam, entre outros num dossier;</p> <p>-Diálogo em grande grupo.</p>





<p><u>Pretende-se que a criança seja capaz de:</u></p> <p>-Observar o comportamento dos materiais face ao som;</p> <p>-Respeitar o outro.</p> <p>-Saber expressar-se usando vários materiais.</p> <p>-Desenvolver a criatividade e a imaginação.</p>	<p><u>À descoberta dos materiais e objetos</u></p> <p><u>Desenvolvimento Pessoal e Social</u></p> <p><u>Várias técnicas de expressão</u></p> <p><u>Produzir sons</u></p>	<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>Educação para a cidadania</b></p> <p><b>Expressão Plástica</b></p>	<p><b><u>Expressão Plástica: Instrumentos musicais Individual</u></b></p> <p>-A PE lança um desafio à turma mostrando várias embalagens (iogurte, gel de banho, entre outras) e perguntando se podemos contruir instrumentos com aquele materiais e quais;</p> <p>-Depois dá a cada criança um tipo de material para contruir o seu instrumento (ovos, maracas, paus de chuva ou tambores);</p> <p>-A turma deve decorar o seu tambor usando várias matérias que vão estar disponíveis numa mesa.</p> <p><b><u>Expressão Musical – Tocar e cantar</u></b></p> <p>-A PE desafia as crianças a cantar uma música que tem vindo a ensinar todos os dias (olá em várias língua) e a tocar (usando os instrumento construídos pela turma) para os outros colegas das outras salas.</p>	<p>Estagiária</p>	<p>-Vários materiais: tecidos, Goma Eva, entre outros;</p> <p>-Garrafas de iogurte, latas, embalagens de gel de banho, entre outros;</p> <p>-Arroz, feijão, missangas, entre outros.</p>	<p><b>14h00 às 15h30</b></p>	<p>Observação direta: Rúbrica.</p> <p>Análise documental: Autoavaliação.</p> <p>Conversas em pequeno e em grande grupo</p> <p>Registo fotográfico/vídeo.</p>
--	--	---	---	-------------------	--	------------------------------	--

**Anexo XI - Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico em 4.º ano**



## **Anexo XII – Exemplo de Notas Sobre os Grupos**

### **Dia 3 (Diário de bordo 2.º ano)**

- A professora já veio;
- Faltam 2 meninos;
- O menino J ajudou-me a fazer cartuxos para o dia da educação especial;
- O menino J é muito comunicativo;
- A professora do 4.º ano veio ler uma história, a leitura foi mais expressiva;
- Registam a história com desenhos;
- O menino J não faz o mesmo que os outros;
- Os livros que estão na sala são mudados;
- Existem aulas de Yoga às quartas-feiras;
- A professora acha que o menino V tem Asperger;
- Gostam de histórias.

### **Dia 3 (Diário de bordo 4.º ano)**

- Curiosos e comunicativos;
- História que contei correu bem;
- Leram todos bem;
- Algumas dificuldades nos opostos e sinónimos;
- É difícil gerir o trabalho de grupo;
- Vão à biblioteca trocar os livros todos as quintas-feiras.

## **Anexo XIII – Entrevista Informal às Crianças de Jardim de Infância**

**Pergunta 1: Gostas de ouvir histórias?**

**Pergunta 2: Como gostas que contem as histórias?**

**Respostas:**

Menino D: - “Gosto de ouvir histórias com imagens e com brinquedos.”

Menino L: - “Gosto de ouvir histórias com fantoches.”

Menina N: -“Sim com princesas e com as mãos (gestos).”

Menina B -“Gosto da história dos três porquinhos, que contem alto a fazer vozes.”

Menina S: -“Sim, gosto da Branca de Neve com fantoches e livro.”

Menina Q: -“Sim, gosto de histórias com princesas, fantoches e a fazer vozes diferentes.”

Menina C: -“Sim, com fantoches, com tudo, princesas e príncipes.”

Menina M: -“Sim, com carros.”

Menino E: -“Sim, com o Faísca (carros), com rimas (musicalidade).”

Menino P: -“Sim, do *Been Teen*, com rimas e como fazes na biblioteca com vozes.”

Menina R: -“Sim, da Carochinha com gestos.”

Menina A: - “Sim, da Carochinha.”

Menino G: -“Ver as imagens, com vozes altas e com animais.”

Menino T: -“Com animais.”

Anexo XIV – Exemplo de Recursos Utilizados para Contar as Histórias



## **Anexo XV – Lenda Alterada**

### **Queres ver, queres ver o que vai acontecer?**

Sem a Elena esperar agarrou a sua mão e fez uma pergunta:

-Elena dos olhos cor de avelã, queres casar comigo?

A rapariga começa a chorar e sem mais nem menos, diz sim com os olhos a brilhar. O rei Herminegildo não gostou muito da ideia quando o filho lhe contou quase que tombou.

### **Queres ver, queres ver o que vai acontecer?**

O rei Herminegildo lá deixou os dois casarem, sem grande alarido chegou o dia. A Elena e o Príncipe Aires casaram e estavam muito muito muito mas mesmo muito felizes. Depois da festa de arromba foram para a lua-de-mel.

### **Queres ver, queres ver o que vai acontecer?**

Em vez de irem de carro foram de cavalo, o Príncipe estava tão feliz, tão feliz eu fez o cavalo andar rápido. Tal era a rapidez que a Elena caiu do cavalo, nunca mais ninguém a viu e o Príncipe, esse? Ainda hoje anda à procura dela.