

Dezassete Rosas Azuis: A leitura e a contação de histórias no Pré-Escolar e no 1.ºCEB

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

Joana Filipa de Almeida Bernardo

Orientadora:

Professora Doutora Patrícia Rodrigues

2020, julho

Dedico ao meu filho Rodrigo

[...] Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

– O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.

– Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Concluída esta etapa tão importante da minha vida, considero que, sem o contributo de muitas pessoas, não tinha construído um percurso igual. Assim, apresento o meu sincero agradecimento e carinho a todas as pessoas que me deixaram um bocadinho de si e me apoiaram nesta fase da minha vida.

Começo por dedicar um agradecimento especial ao meu filho, Rodrigo. Foi ele a minha força e motivação todos os dias. Quero também dedicar este trabalho a ele que, apesar de pequenino em idade, foi enorme no meu pensamento, apoiando e compreendendo sempre as minhas dificuldades e ausências, durante estes anos de curso. Sem dúvida que, sem ele, não teria conseguido percorrer metade do caminho. Obrigada, filho, por seres a alma e coração deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram que conseguiria alcançar esta meta e me apoiaram incondicionalmente, transmitindo-me sempre calma e confiança em mim. Agradeço-lhes por estarem sempre presentes e por serem o meu porto de abrigo, nos momentos menos bons e nos momentos de alegria.

À minha orientadora, professora doutora Patrícia Rodrigues, que me guiou neste percurso, esclarecendo as minhas dúvidas e incentivando-me a não desistir e a dar o meu melhor. Agradeço todo o tempo, dedicação e rigor que teve perante este relatório. Agradeço, também, à minha orientadora no início deste percurso, professora Teresa Cláudia Tavares, que me ajudou a iniciar esta investigação e a definir algumas questões.

Às educadoras e professoras cooperantes, por me abrirem a porta das suas salas e me demonstrarem e ensinarem como ser uma boa profissional. Agradeço, ainda, aos grupos de crianças com quem tive o prazer de trabalhar e aprender. Cada criança marcou o meu coração de forma especial.

Às minhas amigas, Marina de Sá e Núria Costa, por me acompanharem do início ao fim nesta etapa da minha vida. Agradeço por me ouvirem, por me aconselharem, por cada palavra e por cada gargalhada. Obrigada por serem a minha segunda família e por cada momento que me proporcionaram até hoje.

Resumo

O presente relatório reflete os contextos da minha prática pedagógica, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os estágios iniciaram-se em contexto de 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 leitura/contação de histórias no Pré-Escolar e no 1.º CEB, mais concretamente no âmbito do desenvolvimento social, comportamental e cognitivo das crianças em Pré-Escolar e 1.º CEB. A utilização de uma metodologia de natureza qualitativa durante a investigação permitiu que, durante a prática, o amadurecimento do tema fosse gradual e a necessidade de planeamento de novas atividades fosse igualmente crescente.

O relatório está dividido em duas partes, a primeira parte destina-se à descrição dos estágios e das atividades desenvolvidas em cada um. A segunda parte refere-se ao trabalho de investigação realizado sobre o tema supramencionado.

Palavras-chave: Histórias; Contação; Literatura para a Infância; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report reflects the contexts of my pedagogical practice during the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Primary Education. They started in a nursery context, going through kindergarten and ending in the 1st cycle of primary education, and the research work took place within these contexts. The research project focuses on reading/storytelling in pre-school and primary education. The use of a qualitative methodology during the research has allowed the theme to gradually mature in practice and the need to plan new activities also increased concomitantly.

The report is divided into two sections, the first part describes the supervised teaching practice moments, and the activities undertaken in each one. The second part refers to the research work carried out in the scope of the aforementioned subject.

Keywords: Stories; Storytelling; Children's Literature; Pre-school Education, Primary Education.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Índice de Siglas e Abreviaturas	v
Índice de Tabelas	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Figuras	vi
Índice de Anexos	vi
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 das instituições	4
Creche	4
Jardim de Infância	5
1.2.2. Contexto de Estágio – Creche	6
Caracterização do Grupo	6
Projeto Educativo	8
Ambiente Educativo	9
Projeto Pedagógico	10
Projeto de Estágio	12
Atividades	13
Estratégias	13
Avaliação	13
Reflexão Sintética do Estágio	14
1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância	14
Caracterização do Grupo	15
Projeto Educativo	16
Ambiente Educativo	17
Projeto Pedagógico	19
Projeto de Estágio	20
Atividades	21
Estratégias	21
Avaliação	21
Reflexão Sintética do Estágio	22
1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º CEB	24
1.3.1. Contextos de Estágios e Caracterização das Instituições	24

1.3.2. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto do 2.º ano de Escolaridade	25
Caracterização do Grupo	25
Projeto Educativo	26
Ambiente Educativo	26
Projeto Pedagógico	27
Projeto de Estágio	27
Atividades	30
Estratégias	30
Avaliação	31
Reflexão Sintética do Estágio	31
1.3.3. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto do 3.º ano de Escolaridade	33
Caracterização do Grupo	33
Projeto Educativo	34
Ambiente Educativo	34
Projeto Pedagógico	35
Projeto de Estágio	36
Atividades	37
Estratégias	38
Avaliação	38
Reflexão Sintética do Estágio	39
1.4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional	39
1.5. Percorso investigativo	43
Parte II – O impacte da leitura e contação de histórias no Pré-Escolar e 1.º CEB	45
2.1. Introdução	45
2.2. Contexto de Estudo	45
2.3. Fundamentação Teórica	46
2.4. Aspetos Metodológicos	56
2.4.1. Opções Metodológicas	58
2.4.2. Participantes	59
2.4.3. Recolha de Dados	59
2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados	61
2.6. Considerações Finais	85
Reflexão Final	86
Referências Bibliográficas	88
Anexos	97

Índice de Siglas e Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AECS	Atividades Enriquecimento Curricular
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGI	Direção Geral da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educativas Especiais
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
OAE	Orientações para Atividades de Leitura
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PP	Projeto Pedagógico

Índice de Tabelas

Tabela 1– Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar	4
Tabela 2 – Caracterização do Grupo em Contexto de Creche	6
Tabela 3 – Caracterização do Grupo em Contexto de Jardim de Infância	15
Tabela 4 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios no 1º CEB	24
Tabela 5 – Caracterização do grupo do 2.º ano do 1.º CEB	25
Tabela 6 – Caracterização do grupo do 3.º ano do 1º CEB	33

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos Inquiridos	61
Gráfico 2 – Idade dos inquiridos	62
Gráfico 3 – Habilitações dos inquiridos	62
Gráfico 4 – Tempo de serviço dos inquiridos	63

Índice de Figuras

Figura 1– Etapas do processo de investigação	59
Figura 2– Etapas da construção de um inquérito por questionário	61

Índice de Anexos

Anexo I – Quadro das estratégias para motivar, prevenir e gerir situações de indisciplina dos alunos	97
Anexo II – Horário da sala do Berçário	99
Anexo III – Horário da sala do Jardim de Infância	100
Anexo IV – Reação das crianças à atividade do "Labirinto Musical"	101
Anexo V– Planificações das duas Atividades Ilustrativas em Creche	102
Anexo VI – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Creche	106
Anexo VII – Planificação Mensal das Atividades em Jardim de Infância	107
Anexo VIII – Planificação da Duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância	108
Anexo IX – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância	111
Anexo X – Planificação Mensal das Atividades em 2.º ano do 1.ºCEB	112
Anexo XI – Planificação das duas Atividades Ilustrativas: 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)	113
Anexo XII – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºano)	115
Anexo XIII – Planificação das duas Atividades Ilustrativas: 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)	116
Anexo XIV – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.ºano)	119
Anexo XV – Questionário realizado às docentes	120

Introdução

O presente relatório foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo deste percurso, foram realizados quatro estágios: um em contexto de Creche, um em contexto de Jardim de Infância e dois em contexto de 1.º CEB, sendo que um se concretizou com uma turma de 2.º ano do 1.ºCEB e outro com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. O interesse pelo projeto de investigação surgiu, ainda de forma embrionária, quando estava em formação inicial e aprendi que, através das histórias, as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, a imaginação, a concentração e, ainda, o seu espírito crítico.

Durante os estágios, verifiquei que as crianças demonstravam interesse e gosto em ouvir e conhecer novas histórias, sobretudo quando tinham títulos que remetiam para as suas vivências, como, para mim, o título "Dezassete rosas azuis" tem um significado especial¹. Além disso, defrontei-me, também, com diversas situações de mudança de comportamento de grupos de crianças imediatamente antes, durante e depois da contação de histórias. A observação realizada no dia a dia escolar, assim como o que ia vivenciando durante a hora do conto, fez com que atribuísse cada vez mais importância a estas mudanças e me interrogasse se estaria sozinha a valorizá-las, ou se os agentes da comunidade educativa partilhariam, também, esta valorização. Apesar de se poder convidar outros contadores para o espaço da escola ou do jardim de infância, o professor, o educador ou o auxiliar de ação educativa são quem tem mais oportunidades para a contação e, tanto quanto podemos afirmar a partir de uma base empírica, a maior parte dos agentes da comunidade educativa acredita que a escola atual constitui um espaço adequado à contação e, adicionalmente, que as histórias consistem num instrumento relevante para o desenvolvimento das crianças.

Este trabalho de investigação encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, que diz respeito aos estágios efetuados, inclui a caracterização sociogeográfica das instituições onde desenvolvi a minha prática pedagógica, bem como a caracterização geral das instituições e de cada grupo com quem trabalhei. O percurso profissional nos quatro estágios também é analisado, destacando a organização do ambiente educativo, o planeamento do projeto de estágio e a relação educativa com as crianças, as estratégias e a avaliação. Na segunda parte, desenvolve-se o trabalho de pesquisa, centrando-se na investigação feita a partir da problemática identificada, incluindo a fundamentação teórica, as opções metodológicas, os instrumentos utilizados, a caracterização dos participantes, os dados e as conclusões obtidas no estudo, bem como tópicos a investigar no futuro, já como profissional de ensino. Por último,

¹ Sendo que dezassete remete para o dia de nascimento do meu filho e a cor azul por ser menino; as rosas são um cheiro que associo aos bebés, mais concretamente, ao meu filho.

inclui-se uma reflexão final, sobre a prática pedagógica e investigativa no enquadramento do Mestrado.

Parte I – Contextos de Estágio

1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográfico das Instituições

Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados quatro estágios curriculares. Dois estágios decorreram no ano letivo 2016/2017, na cidade de Santarém, e os outros dois foram realizados no ano letivo 2017/2018, na cidade do Cartaxo.

O concelho de Santarém, parte integrante da NUTII (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) da Lezíria do Tejo, registava, à data do XV Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação de 2011, um total de 62,200 indivíduos residentes. Este valor representa um decréscimo populacional de 1,363 indivíduos, relativamente ao momento censitário de 2001. Também será pertinente referir que, em 2011, 47% da população residente no concelho era do sexo masculino e 53% do sexo feminino.

Entre 2001 e 2011, o concelho de Santarém perdeu população, passando de 63,563 para 62,200 habitantes, o que significa uma taxa de crescimento negativa de -2,1%. Em 2011, existiam 24,941 famílias clássicas (conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento (INE), e 39 famílias institucionais, concentradas na freguesia de Marvila. Em termos de alojamentos familiares clássicos, isto é, alojamento que, normalmente, se destina a alojar apenas uma família e não é totalmente utilizado para outros fins (INE), existiam, em 2011, 35,098 alojamentos. A dimensão média da família no concelho, em 2001, era de 2,6 pessoas, e, em 2011, a dimensão média da família era de 2,5 pessoas, registando-se, assim, um ligeiro decréscimo, no âmbito deste indicador. De notar, ainda, a evolução das famílias clássicas unipessoais – pessoas independentes que ocupam uma parte ou a totalidade de um alojamento (INE). Este indicador inclui pessoas independentes não aparentadas, que partilham alojamentos, constituindo cada uma delas uma família clássica unipessoal. No concelho, em 1960, representavam 9,4% das famílias, sendo de 23,7% em 2011.² Os agregados familiares das crianças e jovens são compostos maioritariamente por famílias nucleares com filhos (42% em 2013, contra 28,8% em 2012), seguidos de agregados monoparentais (32,4% em 2013, contra 37,2% em 2012). No que concerne à Educação, em 2011, segundo os dados do recenseamento da população, 30,2% da população tinha o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 6,9% o Ensino Secundário, 15,2% o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 17,1% formação superior. As pessoas sem qualquer nível de instrução representavam 8,5% do total da população, sendo a taxa de analfabetismo de 5,56%.

² Atualização do Diagnóstico do Território – “Santarém cidade”.

Os últimos dois estágios foram realizados na cidade do Cartaxo. Ao longo do século XX e, posteriormente, já no século XXI, o município do Cartaxo viu os seus quantitativos populacionais aumentarem progressivamente, passando dos 14,373 habitantes em 1900 para os 23,389 habitantes em 2001 e, em 2011, existiam 24,462 habitantes. A evolução demográfica ao longo do séc. XX conheceu, no território municipal, fases distintas, à semelhança do que se passou um pouco por todo o país, destacando-se duas fases de maior crescimento: a primeira metade do século e a década de 70. Por sexo, a população masculina correspondia a 11,931 habitantes em 2001 e a 11,844 habitantes em 2011, enquanto a população do sexo feminino tinha uma representação de 11,407 habitantes em 2001 e de 12,618 em 2011. Em consonância com a população residente, segundo dados de 2001, existiam 8,983 famílias (INE, CENSOS 2001) e 9,574 famílias em 2011 (INE, CENSOS 2011). Relativamente à educação, em 1981, existiam 3,927 pessoas analfabetas (não sabiam ler nem escrever) enquanto que, em 2011, “apenas” 1,117 pessoas eram analfabetas.

1.2. Contextos de estágio e Prática de Educação Pré-Escolar

Os dois estágios foram realizados a par, o que considero que foi bastante vantajoso para a minha prática, visto que realizámos um trabalho de colaboração e de entreajuda, beneficiando ambas as partes. O apoio mútuo entre as duas ajudou-nos a ultrapassar as dificuldades sentidas e a aproveitar ao máximo todas as experiências. Durante os estágios, foi-nos concedida a oportunidade de colocar em prática projetos, elaborados por nós. Contudo, no primeiro estágio, como foi realizado numa sala de Berçário, a educadora disponibilizou-se para nos ajudar a encontrar atividades adequadas às idades das crianças, de forma a ir ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo, o que limitou a implementação do nosso projeto na sua totalidade.

No segundo contexto, a educadora colocou-nos à vontade para aplicarmos o projeto de estágio, o qual foi concretizado com o seu apoio. Este projeto foi ancorado nas áreas temáticas das artes e da natureza; no entanto, importa ressaltar que a exploração dos temas tinha como ponto de partida a contação de histórias, promovendo aprendizagens em todas as outras áreas, sendo estas consideradas como fundamentais na organização de contextos e, por extensão, nas oportunidades de aprendizagem. Nesta sequência, as áreas de conteúdo encontravam-se organizadas em três blocos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão/ Comunicação, de acordo com o elencado no documento *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas* (2006). É nesta última área que estão contemplados o desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita, uma vez que “[c]abe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recep[-]ores” (ME, 1997, p. 68).

1.2.1. Caracterização das instituições

Antes de iniciarmos a descrição do percurso nos estágios em contexto Pré-Escolar, é importante, primeiramente, dar a conhecer as instituições em que se realizaram esses estágios. Este enquadramento prévio permitiu perceber como funcionavam as instituições e quais os princípios em que se baseavam. De realçar que o trabalho prévio, que empreendemos, de conhecimento das instituições, tornou mais fácil, para nós, enquanto estagiárias, a adaptação e o enquadramento nos princípios e fundamentos de cada instituição.

	Creche	Jardim de Infância
História	Fundada em 1985, pelas paróquias de Santarém. Constituída por cinco unidades.	Construído de raiz, para os fins atuais. Pertencente a um agrupamento de escolas.
Dimensão jurídica	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Tem fins sociais, educacionais e de promoção da criança e apoio à família.	Inserido na rede pública do Ministério da Educação.
Dimensão organizacional	Direção formada pelo conselho fiscal e pastoral.	Direção formada pela direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo.

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

Creche

O estágio no contexto de Creche decorreu numa Instituição que tinha como principal objetivo a promoção de atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de diversas respostas sociais. A instituição cooperante acolhia crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade, sendo o horário de funcionamento da Instituição das 7h30m às 19h00. Esta unidade era constituída por duas valências de Creche e uma de Jardim de Infância. As crianças podiam, ainda, usufruir de dois espaços exteriores (pátios) parcialmente cobertos. Todos estes espaços estavam equipados com materiais didáticos adequados às idades. De forma a garantir o bom funcionamento da Unidade e para que se concretizassem, com êxito, os objetivos do Plano de Atividades, eram necessários o empenho e dedicação de todos os colaboradores da Unidade (Educadoras de Infância, Ajudantes de ação Educativa, Cozinheira, Ajudantes de Cozinha e Empregadas Auxiliares de Limpeza).

Cada sala tinha o seu Projeto Pedagógico de Sala e o seu Plano de Atividades, de acordo com os interesses e as necessidades específicas de cada grupo de crianças. Tal como é referido no Sítio em linha da instituição cooperante, a criança era considerada como um ser em desenvolvimento progressivo, individual e digno do mais profundo respeito, necessitando de um local onde devesse ser amada, respeitada na sua originalidade e ajudada no seu

crescimento harmonioso. Nas atividades realizadas em Creche, são realçadas as intenções educativas que devem ser, por sua vez, promotoras do desenvolvimento global (cognitivo, linguístico, emocional, social e físico) em cada área; deste modo, é, por isso, fundamental o enfoque no desenvolvimento global da criança no seu desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social e, também, no pensamento criativo. Assim, no contexto de Creche, pretende-se que a criança tenha acesso a várias experiências que lhe permitam explorar o espaço e os materiais presentes, desenvolvendo, em consonância, determinadas competências e capacidades.

Jardim de Infância

O estágio na valência de Jardim de Infância realizou-se numa instituição da cidade de Santarém. Esta instituição localizava-se num edifício antigo, existindo no seu interior diferentes espaços, nomeadamente salas de Jardim de Infância, sala de Professores, sala de Ajudantes de Ação Educativa, refeitório, cozinha, casas de banho, despensas, sala de recurso e espaço exterior, sendo a ligação entre os espaços era efetuada pelo átrio de entrada, onde se encontram os cabides destinados a cada criança e os placares, onde eram afixados alguns trabalhos realizados pelas crianças. Apesar de a instituição incluir uma cozinha, as refeições não eram confeccionadas no local, mas provenientes de outra instituição, responsável pela distribuição de refeições a várias instituições da zona. A casa de banho era partilhada pelas duas salas (I e II) de Jardim de Infância, estando bem organizada e adequada à faixa etária das crianças, pois as sanitas e os lavatórios estavam à sua altura. No período da tarde, três docentes dinamizavam as AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família): Pequenos Construtores (construções em legos); Expressão Musical e Expressão Físico-Motora.

Este grupo tinha as rotinas bem interiorizadas³, o que se revela importante, uma vez que, tal como Oliveira-Formosinho (1999) refere, a rotina diária possibilita à criança desenvolver a sua competência social. É através das interações com os outros que as crianças vão desenvolvendo competências sociais da maior importância. Estas práticas de rotina permitem, igualmente, desenvolver as competências comunicacionais e linguísticas das crianças. As rotinas propiciam, ainda, ocasiões para que as crianças participem em interações sociais cada vez mais complexas. É a partir da rotina que a criança consegue compreender as noções de tempo, de autonomia, de responsabilidade e de regras, e, por esse motivo, considera-se a rotina um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, pois transmite-lhe segurança e confiança. De facto, 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” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 8). No entanto, é importante salientar que, por vezes, existem alterações em alguns momentos do dia, ou seja, nem

³ Cf. horário das crianças (Anexo II).

sempre a rotina é igual, devendo haver alguma flexibilidade, consoante as circunstâncias. A educadora muda a rotina conforme as necessidades das crianças, de modo a que os diferentes momentos tenham sentido e significado para as crianças.

1.2.2. Contexto de Estágio – Creche

O primeiro estágio ocorreu em contexto de Creche, entre 6 de dezembro de 2016 e 27 de janeiro de 2017. As duas primeiras semanas do estágio tiveram como principal objetivo contactar com as crianças da instituição educativa e observar, de forma participativa, essas crianças em contexto de aprendizagem, acompanhando diariamente as suas rotinas e etapas críticas. Neste estágio, tivemos, ainda, a oportunidade de intervir durante quatro semanas, o que nos permitiu compreender as funcionalidades e rotinas de uma Creche. Esta não foi a minha primeira experiência em contexto de Creche, visto ter realizado um estágio neste contexto, no decorrer da Licenciatura em Educação Básica, apesar de com responsabilidades distintas, obviamente. Contudo, foi uma experiência nova, visto que o estágio anterior tinha ocorrido numa sala com crianças de dois anos de idade e este estágio decorreu numa sala do Berçário. Como era a primeira vez numa sala do Berçário, encontrava-me bastante nervosa. Todavia, estava, simultaneamente, bastante ansiosa com a nova experiência, que me deu a oportunidade de aprender e de conhecer uma nova realidade.

Caracterização do Grupo

O grupo, inicialmente, era constituído por 6 crianças, três meninas e três meninos. No dia 9 de dezembro de 2016, uma menina iniciou o seu percurso no Berçário, passando o grupo a ser constituído por 7 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 12 meses de idade. Em relação às idades, estas diferiam bastante, visto que uma criança tinha 4 meses, uma 5 meses, uma 7 meses, uma oito meses, uma nove meses, uma onze meses e outra 12 meses. Segundo observações e interações realizadas, no dia a dia das crianças, e, fazendo uma análise do grupo em geral, apenas uma criança tinha iniciado a marcha, três gatinhavam e uma deslocava-se sentada, mas em distâncias bastante curtas, três destas crianças, quando seguradas pelas mãos por um adulto, já conseguiam dar os primeiros passos.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
3 meses- 6 meses	2	0	2
6 meses- 9 meses	0	2	2
9 meses- 12 meses	2	1	3

Tabela 2 – Caracterização do Grupo em Contexto de Creche

Segundo Jean Piaget⁴, as crianças, até aos dois primeiros anos de vida, estão no primeiro estágio, o estágio sensório-motor. Assim, no primeiro momento do desenvolvimento cognitivo, o bebê não utiliza palavras ou conceitos, mas movimentos que organiza em esquemas de ação através dos quais interpreta e intervém sobre o real. Piaget considera este um estágio de inteligência prática, um estágio em que aparecem as primeiras representações mentais. Este estágio é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que é nesta primeira fase que se desenvolvem as primeiras formas de pensamento e de expressão. Aliás, o nosso projeto tomava justamente isso em consideração, porque se pretendia que as crianças conseguissem exprimir-se, mesmo que não fosse através das palavras, visto que ainda não haviam adquirido a fala. Era, principalmente, a partir da expressão corporal e facial que percebíamos se as atividades despertavam, ou não, interesse nas crianças.

Relativamente à linguagem oral, as crianças encontram-se na fase pré-linguística, sendo que já haviam iniciado a lalação e o palreio, reagindo à voz humana, ao próprio nome, compreendendo reações de carinho ou de zanga e produzindo alguns fonemas. A criança de 12 meses de idade já começava a produzir holofrases, isto é, através de uma palavra, a criança já conseguia expressar uma ideia completa, de modo a que o adulto compreendesse. A alimentação destas crianças era realizada pelo adulto, não existindo autonomia, a este nível, por parte da criança. Uma das crianças ainda não havia introduzido os alimentos sólidos, alimentando-se exclusivamente de leite adaptado e uma das crianças tinha começado a comer o segundo prato na 1ª semana de dezembro. Esta evolução da criança de 12 meses, que passou a comer o segundo prato à hora de almoço, trouxe inúmeras vantagens, sendo uma delas a promoção da autonomia, pois iria começar a comer “sozinha”. De acordo com Hohmann & Weikart (2011, p. 66), “a autonomia é a capacidade de a criança levar a cabo ações de independência e exploração [...]”, até porque as crianças “[...] necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de progressivamente, [ir] assumindo responsabilidades” (ME, 1997, p. 53), ou seja, as crianças, ao participarem nos momentos da refeição, adquirem novas aprendizagens e assumem responsabilidades, pois são implicadas em todas as tarefas e, neste processo, vão adquirindo e construindo a sua autonomia.

Foi possível, também, constatar que este era um grupo calmo, ativo e bem-disposto; apesar das diferenças de idade, interagiam uns com os outros (trocavam olhares, palravam, tiravam brinquedos e chuchas uns aos outros) e tendiam a “sentir” o outro pelo tato. Era um grupo

⁴ Informação conforme os apontamentos da UC de Fundamentos Psicológicos da Educação-Módulo I, lecionada pela docente Sónia Seixas.

ainda dependente do adulto, o que propiciava uma maior ligação entre adulto e criança, aspeto fundamental nas rotinas destas crianças. Como existia uma amplitude grande de idades neste grupo, eram evidentes as necessidades diversificadas de criança para criança como, por exemplo, o facto de algumas crianças já mostrarem interesse em iniciar a marcha, outras já se conseguiam levantar sozinhas quando agarradas a algo, outras, ainda, já exploravam livremente a sala, gatinhando/rastejando, e outras que ainda não se conseguiam deslocar ou sentar sem apoio, ou, também, crianças que já tentavam produzir algumas palavras e imitar sons produzidos pelos adultos. Deste modo, as estratégias e os objetivos tinham de ser adequados, de acordo com o estágio específico de cada criança, para que houvesse uma evolução e uma aprendizagem de acordo com as necessidades de cada uma.

Também Gabriela Portugal (1998) enfatiza a importância desta atenção mais individualizada, para melhor compreender o contexto específico de cada criança. A capacidade do grupo de interpretar e de reagir a estímulos sensoriais aumentava diariamente, verificando-se, por isso, uma grande evolução a este nível. Todas as aprendizagens que as crianças fazem nos primeiros anos de vida serão a base para os anos seguintes, daí a importância de começar desde cedo a valorizar as emoções e as sensações:

as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida (Damásio, 1999, p. 72).

Nesta linha de pensamento, também Daniel Goleman (2012, p. 26) sublinha a importância das emoções, considerando que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope”. Ainda nesta sequência, Armindo Freitas-Magalhães reflete, igualmente, sobre a importância do lado emocional do ser humano: “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (2007, p. 55).

Projeto Educativo

O PE é um instrumento organizador da escola que permite assumir a autonomia, tal como referido no Decreto-lei nº 43/89, que preconiza que a “autonomia da escola [se] concretiza[-] na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído de uma forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às várias características e recursos da comunidade em que se insere” (p. 456). O PE da instituição onde decorreu o estágio intitulava-se “Educar para Saber Sorrir” e pretendia que a aprendizagem fosse feita com alegria, criando uma imagem positiva do ato de educar, considerando os valores éticos, morais e sociais essenciais para o crescimento saudável das crianças.

Não será despidendo lembrar a centralidade do projeto educativo na organização da instituição, pois é nesse documento que são definidas as linhas de orientação estruturantes, uma vez que este projeto constitui-se como um “[...] mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e de uma identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir” (Costa, 2003, p. 79). O PE é, assim, “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).

Ambiente Educativo

A sala do Berçário era uma sala ampla e iluminada, com janelas grandes que deixavam entrar bastante luz. A sala estava equipada com três placares, sendo que dois se encontravam no exterior da sala, onde a educadora afixava informação sobre a alimentação semanal e os trabalhos realizados pelas crianças. Esta sala era muito agradável e colorida, pois, nas paredes, estavam expostos trabalhos elaborados pela educadora e pelas crianças, o que tornava a sala bastante acolhedora. Os bebés tinham oportunidade de circular livremente pela sala de atividades, encontrando diversos brinquedos e materiais apropriados à idade. É inegável que o bom funcionamento da sala e o bom ambiente educativo dependem (também) da disposição do espaço, visto que é o espaço que “condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender”, tal como indicado nas OCEPE (1997, p. 37). Quando uma criança não se sente bem no espaço em que se encontra, conseqüentemente, a sua aprendizagem não será alcançada com sucesso na sua totalidade, assim, quanto melhor a criança se sentir no espaço em que se encontra diariamente, melhor será a sua aprendizagem.

Efetivamente, “[o] espaço na educação pré-escolar constitui-se como estrutura de oportunidades [,] sendo facilitador, ou pelo contrário, limitador, em função do nível de congruência relativamente aos obje[-]tivos e dinâmica geral das a[-]tividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o estilo de trabalho” (Zabalza, 1992, p. 120). Para mais, Miguel Zabalza alerta, ainda, para a necessidade de o educador se apropriar do espaço em que desenvolve a sua ação pedagógica, adaptando-o ao seu grupo:

[o] espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde

desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se (Zabalza, 1992, pp. 235-236).

O acolhimento da sala do Berçário era realizado em conjunto com a sala de 1 ano e a sala de 2 anos e era nesse momento que o membro da equipa que recebia a criança conversava com o familiar que trazia a criança e ficava a saber como é que a mesma havia passado a noite, por forma a melhor compreender as necessidades da criança durante o dia. Em relação à higiene, este momento era muito importante pois, para além de ser um momento muito delicado, pretendia sempre transmitir respeito e bem-estar à criança. É fundamental que cada criança compreenda, desde cedo, a importância dos momentos de higiene do seu dia a dia, tal como indicam as OCEPE: “a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer [...]” (1997, p. 84). Contudo, este momento deve atribuir relevância ao estabelecimento de momentos vinculativos entre criança e adulto, momentos esses que transmitem segurança e reconhecimento à criança. Durante o período da alimentação, deve criar-se uma relação com as crianças e respeitar o seu tempo, de modo a ser um momento de prazer.

Como referido anteriormente, as rotinas diárias são extremamente importantes, a vários níveis, ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança, até porque espelham a primeira forma de interação da criança com a comunidade educativa, equilibrando e favorecendo a continuidade, a estabilidade e a previsibilidade, sendo estes fatores considerados como essenciais para um desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. Efetivamente, 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” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Do mesmo modo que o espaço é importante, sublinhando-se aqui, também, “a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Cardona, 1999, p. 133), também as rotinas são fundamentais. Por conseguinte, as rotinas devem ser encaradas como experiências de aprendizagem da máxima importância que ajudarão a criança a tornar-se mais autónoma e independente. Para além de serem momentos educativos, ainda transmitem segurança às crianças, ou seja, por se repetirem no dia a dia da Creche, permitem à criança antecipar o momento seguinte e, deste modo, já sabem, por exemplo, quais as horas das refeições ou quando a família chega para as vir buscar.

Projeto Pedagógico

O PP de sala era definido no início de cada ano letivo, sendo elaborado pela educadora da sala. Este projeto, na valência de Creche, tinha por base o projeto educativo da instituição, o plano anual de atividades, o manual de qualidade de Creche e a caracterização individual do grupo de crianças. A educadora da sala, com a elaboração do PP pretendia organizar uma intervenção pedagógica baseada na afetividade, tendo especial atenção ao grande grupo e

às necessidades de cada criança, como seres individuais, sendo que uma relação de afeto estabelecida é o pilar para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de bem-estar, adquirindo, assim, as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Ana Rita Almeida atribui à afetividade um papel determinante no desenvolvimento do ser humano, afirmando que “a afetividade [se] manifesta primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança” (1999, p. 42). Este papel será significativo ao longo de toda a vida do ser humano. As relações de afetividade revestem-se de particular relevância no que concerne à formação de um indivíduo e, também, no respeitante às suas relações interpessoais e, por essa razão, constituem-se como um dos pilares da relação pedagógica: “[a] afetividade constitui um impulso motor da vida: de alguma forma, e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda a ação e condiciona o comportamento” (Sêco, 1997, p. 63), sendo “por isso que desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (*idem, ibidem*).

O PP visava, como principal objetivo, que a criança aprendesse a conhecer-se, não só a si própria, mas também à sua família e aos outros, e, também, a interagir com o mundo que a rodeava. Todas as aprendizagens que as crianças fazem nos primeiros anos de vida serão a base para os anos seguintes, daí a importância de começar, desde cedo, a valorizar o respeito pelo Outro. O projeto prendia-se, então, essencialmente, com o aspeto emocional e relacional das crianças. As emoções são, geralmente, assistidas por um comportamento físico, onde o rosto é uma das partes do corpo que apresenta as emoções do ser humano. Uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão (Goleman, 2012). Ao entrarmos pela primeira vez numa sala de Creche, é importante percebermos que está mais alguém ao nosso lado e que esse alguém é nosso amigo, também brinca como nós, também fala, anda e, acima de tudo, precisa de carinho, tal como nós.

Quanto à avaliação, o PP determinava que a mesma seria feita através da observação direta e indireta de todas as atividades realizadas pelas crianças e do seu dia a dia. Ainda como instrumento de avaliação, estavam previstas a observação do grau de satisfação das crianças e famílias, e, também, o preenchimento de grelhas de avaliação individuais. A educadora pretendia, ainda, com base neste projeto, desenvolver atividades em que as crianças tivessem um papel ativo nas aprendizagens e em que os objetivos delineados não se limitassem apenas às atividades planeadas, mas, também, a atividades que resultassem das rotinas diárias, das vivências da sala e dos interesses espontâneos que surgissem por parte das crianças. Destacava-se, ainda, a importância de proporcionar às crianças um ambiente calmo, seguro e tranquilo, e um espaço organizado de modo a estimular o desenvolvimento dos vários

domínios; para que seja mais fácil essa evolução, é necessário que o PP seja abrangente e flexível para todas as crianças.

Projeto de Estágio

No início da nossa prática profissional, foi-nos solicitado que elaborássemos um projeto para implementar no decorrer das semanas de estágio. Relativamente à escolha do projeto, este foi delineado em conjunto com a educadora cooperante e decorreu, também, de conversas informais com a mesma. O nosso projeto teve, ainda, em consideração o PP da instituição, o qual visava a promoção dos valores e o acompanhamento da família no percurso escolar das crianças.

O projeto que implementámos durante o estágio denominou-se “Mil e uma sensações por descobrir” e pretendia estimular o desenvolvimento das crianças a partir da exploração de diferentes sensações, promovendo uma aprendizagem sobre as sensações do corpo através de atividades lúdicas e prazerosas que possibilitassem a descoberta de diferentes sensações, que, por sua vez, desencadeassem novos conhecimentos acerca dos limites e das possibilidades do próprio corpo. Ressalva-se, no entanto, que, apesar de termos sempre em conta os interesses demonstrados pelas crianças, isso “não significa limitar o processo a estes interesses, pois eles podem ser ampliados” (Mogilka, 1999, p. 65). Este projeto pretendia, ainda, promover a autonomia, bem como momentos de desenvolvimento da linguagem oral e, ainda, potenciar o respeito pelo Outro. Nos primeiros anos de vida, o ser humano depende de um adulto para se poder desenvolver e viver, mas essa dependência vai diminuindo ao longo do tempo, sendo que os primeiros sinais de emancipação são através da locomoção e da comunicação.

É fundamental incentivar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do quotidiano, porquanto é uma ferramenta preciosa na estruturação e organização do seu pensamento. No entanto, é importante fazer a seguinte ressalva: “[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.). Para mais, a criança necessita de limites para conseguir organizar a sua autonomia na relação que estabelece com o Outro (Mogilka, 1999).

Assim, procurámos, diariamente, colocar em prática estas nossas “intenções”, a nível individual e de grupo, através dos momentos de rotina, momentos de transição e das atividades a que nos propusemos, justamente seguindo as indicações de Mário Cordeiro (2012), para quem a rotina é um elemento repetitivo que traz segurança às crianças, na medida em que as ajuda a prever acontecimentos, o que as tranquiliza. O mesmo autor continua este raciocínio, defendendo que o quotidiano da criança se desenvolve através de uma sequência de acontecimentos intercalados. O nosso projeto foi elaborado no sentido de

trazer novas experiências que despertassem mais curiosidade por parte das crianças. Propusemo-nos a fazer atividades ao nível sensorial, onde abordássemos essencialmente o tato, a visão e a audição, dado que a criança deve vivenciar experiências novas, ricas em brincadeiras que lhe permitam dar uso aos sentidos e ao corpo, para construir o seu conhecimento do que a rodeia.

Atividades

Das atividades realizadas no âmbito do projeto, saliento a contação da história “Não é uma caixa” (2006), de Antoinette Portis. Após a contação da história, com recurso ao livro físico, a minha atividade⁵, com as crianças, consistia na exploração de uma caixa grande com tampas no exterior, sendo que, no seu interior, se encontravam pedaços de jornais e de revistas, alguns já amachucados e rasgados, outros ainda inteiros. No meu ponto de vista, a atividade decorreu de forma proveitosa, visto que a caixa e acessórios despertaram grande interesse nas crianças, o que as predispôs a ouvir a história mais atentamente. Destaco, ainda, a atividade posterior à contação do livro “O Som dos animais: Vida Selvagem” (2016), de Yoyo Studios, atividade esta que intitulámos “Labirinto Musical”⁶ e que me parece que tenha sido uma atividade bem-sucedida, porque verificámos o empenho das crianças ao realizarem aprendizagens, aderindo bastante bem às atividades propostas.

Estratégias

As estratégias constituem-se como um ponto fundamental para o desenrolar do projeto, uma vez que iremos criar as melhores situações de aprendizagem, que motivem a criança para uma atitude crítica, de questionamento e a encaminhem para a descoberta e exploração do meio que a rodeia. As estratégias que desenvolvemos consistiram em aproveitar a rotina para continuar as estratégias que delineámos neste projeto, aproveitando, deste modo, a rotina para continuar a trabalhar com as crianças. Destaca-se, aqui, que é fundamental delinear estratégias diversificadas, adaptando-as, naturalmente, às especificidades de cada grupo (ou turma), tanto mais que “os [educadores e] professores eficazes [-] variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de a[-]tividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir obje[-]tivos de aprendizagem comuns” (Arends, 1995, p. 124).

Avaliação

De acordo com Jusara Hoffmann (2012), a avaliação deve incidir sobre a observação individualizada da criança. A noção de avaliação mediadora, segundo a mesma autora, coloca a ênfase na participação do professor/educador, porque é ele, enquanto observador, que tem a capacidade de refletir e de ajustar a sua ação pedagógica em função dos objetivos que

⁵ Uma explicação mais detalhada desta atividade encontra-se na página 74.

⁶ Uma explicação mais detalhada desta atividade encontra-se na página 75.

traçou para os seus alunos. Assim, durante o estágio, a avaliação desenvolveu-se através da observação direta das atividades, da reação e participação das crianças nas mesmas, bem do registo fotográfico, para que pudéssemos recordar o que tínhamos observado nas crianças durante as atividades. Outro dos métodos de avaliação decorreu da nossa interação com as crianças e do modo como estas se comportavam no dia a dia, bem como da sua evolução ao longo do estágio.

Reflexão Sintética do Estágio

Com a realização do estágio na sala do Berçário, constatámos que nem sempre o que aprendemos teoricamente se observa na prática, por diversos fatores, como o método de ensino utilizado pela instituição, as rotinas já estabelecidas, ou, até mesmo, o grupo de crianças com que estamos a trabalhar. A análise dos resultados das atividades e da dinâmica das crianças na sua realização também foi um aspeto fundamental para nós. Durante o nosso estágio, consegui observar, também, as rotinas ao nível das refeições, higiene e cuidados básicos, verificando a importância da orientação por parte do adulto em todos esses momentos de rotina. Conseguimos criar uma grande empatia com as crianças, sendo que passámos cinco semanas com elas e já se tinham habituado à nossa presença e brincadeiras, apesar de, nesta altura, muitas delas faltarem por doença; assim, houve algumas crianças que demonstraram maior facilidade de interação connosco, por estarem presentes todos os dias a realizar as atividades, completamente integradas na rotina que tínhamos estabelecido durante o estágio. Como referem Hohmann e Weikart (2011, p. 174), “as rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e ações”.

Muitas das atividades realizadas em contexto de sala relacionavam-se com as sensações, principalmente, no âmbito da expressão plástica e/ou do desenvolvimento da motricidade das crianças, sempre de modo a que as crianças ficassem com um maior conhecimento do mundo que as rodeava. Tendo em conta que nos encontrávamos a estagiar numa sala de Berçário, muitas das atividades tinham por base o carinho e afeto que dávamos as crianças, tanto a nível individual como de grupo. Nesta sequência, deverá, também, ser mencionado que, durante todo o nosso estágio, ampliámos o nosso conhecimento, com o auxílio da educadora cooperante, da supervisora de estágio e dos textos de apoio que lemos. Estas aprendizagens irão acompanhar-nos em todo o nosso percurso e serão sempre tidas em conta.

1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância

O segundo estágio, em contexto de Jardim de Infância, decorreu no período de 19 de abril de 2017 a 2 de junho de 2017. Este grupo era constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Caracterização do grupo

O grupo era composto por dezasseis crianças, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
3 anos	3	0	3
4 anos	0	4	4
5 anos	4	4	8
6 anos	0	1	1
Total	7	9	16

Tabela 3 – Caracterização do Grupo em Contexto de Jardim de Infância

Era um grupo bastante dinâmico e ativo, muito interessado e empenhado nas atividades propostas. Destaco como uma das mais-valias a entreaajuda que existia da parte das crianças mais velhas para com as mais novas. Adicionalmente, eram crianças recetivas a estratégias lúdicas de apresentação e de desenvolvimento de atividades, com um bom relacionamento com todos os adultos da instituição, sendo, ainda, na sua generalidade, crianças muito afetuosas. É de salientar, também, que este grupo demonstrava uma boa reação a atividades no domínio da educação artística; as crianças mais velhas exibiam competências no jogo dramático/teatro, inventando e organizando pequenas peças teatrais, notando-se que eram crianças com grandes capacidades motoras. As crianças mais velhas respondiam, também, com facilidade a atividades complexas inscritas nas várias áreas de conteúdo e envolviam-se com grande entusiasmo nas situações que experienciavam. As atividades relacionadas com o meio físico eram objeto de grande participação, nomeadamente as atividades de descoberta e de relação de fenómenos naturais com o ambiente.

Em relação aos pontos menos fortes do grupo, menciona-se o facto de as crianças de 4 anos ainda apresentarem dificuldades de concentração, com exceção das atividades de música e de computadores, o que dificultava a operacionalização de algumas atividades, como, por exemplo, a contação de histórias com recurso a livros. Assim, o meu par de estágio e eu recorremos aos momentos de brincadeira livre para apoiarmos particularmente estas crianças, estimulando a sua linguagem através de histórias, ou mesmo do diálogo, pedindo que repetissem palavras e/ou que nos contassem uma narrativa e fazendo jogos que requeressem concentração. Como a grande maioria do grupo era formada por rapazes e estes são, *grosso modo*, mais extrovertidos por natureza, havia sempre um grande ruído na sala, sendo necessário encontrar-se muitas e variadas estratégias para o retomar da tranquilidade, tais como: cantar músicas com diversas entoações, fazer sessões de relaxamento e colocar música clássica. Para Peery (2002), existem diversas razões para o envolvimento das crianças com a música, nomeadamente porque, através da música, se podem desenvolver a expressão musical e o prazer criativo, e, também, fomentar o desenvolvimento motor e rítmico, desenvolver o sentido estético, ajudar o desenvolvimento vocal e da linguagem, preservar a

herança cultural, promover o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstrato e, ainda, mas não só, desenvolver as competências sociais e de grupo.

Relativamente à higiene e à alimentação, apenas uma criança ainda usava fralda e as restantes crianças já eram completamente autónomas, incluindo as crianças de três anos, no entanto, tinham sempre, pelo menos, um adulto a supervisionar e a ajudar nestes momentos. Nesta fase, a alimentação é uma temática essencial para a criança, que “merece cuidados especiais por parte da Creche e Pré-Escola, visto que os primeiros anos de vida são fundamentais para o seu desenvolvimento” (Santos, 2004, p. 115). Deste modo, a alimentação é uma rotina do Jardim de Infância cujo objetivo consiste na aquisição, pelas crianças, de hábitos alimentares saudáveis. Assim, neste enquadramento, os objetivos deverão centrar-se no “promover [de] hábitos alimentares saudáveis [e]conhecer os alimentos” (Almeida et al., 2005, p. 40), devendo ser implementadas atividades que visem a consecução desses objetivos, por forma a dar a conhecer os diferentes alimentos, tanto os mais saudáveis, como os menos saudáveis, incentivando, desta forma, uma alimentação correta e equilibrada.

A hora da higiene “é a hora utilizada pelo professor/[educador] para trabalhar os hábitos de higiene que preservam a boa saúde. Por isso, o professor/[educador] deve realizá-la diariamente, visando ressaltar a necessidade de escovar os dentes após as refeições, lavar as mãos após utilizar [a casa de banho] e antes das refeições, etc.” (Bilória & Metzner, 2013, p. 6). Para desenvolver hábitos de higiene e para motivar as crianças para essas práticas, devemos ser os primeiros a dar o exemplo, mostrando a sua importância e promover vários momentos de higiene, no quotidiano.

O grupo era organizado de forma variável, de modo a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecerem diferentes tipos de interação: com crianças da mesma idade; de idades diferentes; com crianças de níveis de desenvolvimento diferentes e idênticos; com interesses comuns e com crianças da outra sala. Como persistia uma prática de pedagogia ativa, participativa e diferenciada, o grupo e cada criança tinham voz ativa na construção e na dinâmica do grupo.

Projeto Educativo

O PE da instituição tinha como missão formar crianças produtivas e integradas na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber. Para que tal acontecesse, a escola comprometia-se a disponibilizar uma oferta de percursos escolares atrativos e o planeamento de atividades visava uma Escola de dignidade, de disciplina, de responsabilidade e de autoridade, cuja intenção consistia em fomentar a inovação científica e tecnológica, a criatividade artística, o desenvolvimento pessoal e relacional e a condução e encaminhamento dos percursos educativos dos alunos (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas).

A Escola tinha como objetivo primordial a promoção da edificação de uma educação para todos, tendo em consideração a diferenciação pedagógica. As OCEPE fazem referência à diferenciação neste contexto, mencionando que a diferenciação está implícita em todas as atividades, uma vez que “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997, p. 25). De acordo com Sousa (2010, p. 10), a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”, ressaltando-se, todavia, que existem diversas formas na sua operacionalização. A visão estratégica da Escola preconizava a concretização de uma escola inclusiva, que respondesse às necessidades individuais dos alunos, uma escola de confiança, que oferecesse um ensino de qualidade, promovendo a participação do aluno, uma escola de rigor, na medida em que cumpria o Regulamento Interno e todas as orientações pedagógicas, uma escola de inovação, que investia na mudança e valorizava o desenvolvimento para as novas exigências, e uma escola de oportunidades, uma vez que obsequiava respostas socioeducativas e promovia a aplicação das competências e dos conhecimentos adquiridos.

Ambiente Educativo

A sala do Jardim de Infância era um espaço amplo e iluminado. Era uma sala bastante espaçosa e acolhedora, o que possibilitava uma boa organização dos materiais/recursos e uma diversidade de atividades a realizar. A sala tinha todas as condições necessárias para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, visto que contava com os materiais e equipamentos pedagógicos essenciais e necessários. Com inúmeros placares, mesas retangulares, duas mesas em meia-lua, uma estante, dois computadores, dois armários, cadeiras e as áreas de aprendizagem, a sala constituía-se como um espaço adequado ao fim a que se destinava. Nesta sala, existiam várias áreas de aprendizagem, a saber: a área de Expressões e Experimentação Artística, onde as crianças podiam fazer pinturas, brincar com plasticina e jogar jogos de mesa; a área da Abordagem à Escrita, onde as crianças podiam copiar os seus nomes, ou mesmo escrever diversas letras; a área do Jogo Simbólico e Dramático, local onde as crianças podiam realizar atividades de faz de conta; a área da Biblioteca, onde as crianças podiam ver diversos livros; a área das Atividades Experimentais, onde as crianças podiam experimentar um conjunto de atividades diversificadas; a área da Construção, com legos e *puzzles* de grandes dimensões e a área da Garagem, onde existia um tapete com uma estrada, vários carros e legos.

Nesta sequência, importa frisar que a organização do ambiente educativo deve ser cuidadosamente planeada, dado que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma

como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (Cardona, 2007, p. 2). Assim, poder-se-á considerar que “[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” (Zabalza, 1998, p. 19). Nesta linha de pensamento, fará sentido, ainda, recordar as palavras de Catherine Loughlin e Joseph Suina:

[o] ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosa e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de capacidades, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo o desejo de aprender, através destes efeitos (Loughlin & Suina, 2002, p. 16, tradução nossa).

O facto de a sala onde estagiei estar dividida em várias áreas revelou-se uma estratégia de organização adequada para aquele grupo de crianças, visto que:

[...] as necessidades das crianças pequenas são muito variadas, desde as afe[-]tivas até às biológicas, como tal, é preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, os espaços que permitam uma actividade intensa e enérgica. Espaços para estar com os outros e espaços para estar sozinho ou isolado., ainda espaços que sejam muito semelhantes ao lar e com muitos elementos familiares, para que não notem tanto a “ruptura afectiva”, e espaços que “rompam os seus esquemas”, que despertem a sua curiosidade por serem diferentes (Zabalza, 1998, p. 252).

Nesta linha de pensamento, depreende-se que “[a] organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (OCEPE, 1997, p. 37). Efetivamente, “[o]s espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender” (*idem, ibidem*). Como também refere Miguel Zabalza (1992, p. 120), a organização do ambiente educativo assume um papel determinante, funcionando como “uma estrutura de oportunidades”, isto é, como um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e como suporte à própria ação educativa do educador. Um ambiente organizado permite o desenvolvimento da criança, fazendo com que se torne mais autónoma, isto porque permite que a criança tenha mais facilmente contacto com os materiais expostos, compartilhando todas as aprendizagens alcançadas com o pequeno e o grande grupo, assim como com os adultos que fazem parte da sua rotina.

Projeto Pedagógico

Nesta instituição, incentivava-se o trabalho em pequeno e grande grupo como facilitador da construção social, cognitiva, verbal e simbólica. A este propósito, as OCEPE (2016) mencionam que:

[o] trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros (27).

Assim, “[e]ste processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (OCEPE, 2016, p. 27). O planeamento e a avaliação eram realizados com as crianças, contribuindo, assim, todos na construção do processo educativo. Relativamente ao projeto educativo da sala, este baseava-se na temática da Natureza, mais propriamente das florestas. Soubemos, também, que a educadora se guiava pelo Desenho Curricular para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento e realizava planificações mensais, nas quais nos baseámos para a realização do nosso Projeto de Estágio. A planificação mensal da educadora integrava os conteúdos conceptuais definidos por si, os procedimentos, os métodos, as capacidades, as destrezas, os valores e as atitudes a trabalhar nas diferentes áreas de desenvolvimento, sendo elas a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. É importante referir que o objetivo maior do projeto consistia na promoção do desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico das crianças, assegurando sempre as suas necessidades básicas e a transmissão de cuidados, na linha de que

[a] escola é a instituição encarregada de prover a criança dos meios (conhecimentos, técnicas, instrumentos) necessários para realizar suas ações. Por conseguinte, o professor como provedor do desenvolvimento infantil, tem por função utilizar métodos pedagógicos que conduzam as crianças a tirar o máximo proveito tanto dos meios que lhes são oferecidos quanto dos seus próprios recursos (Almeida, 1999, p. 99).

O educador deve assumir um papel afetuoso para com as crianças para que estas se sintam acolhidas e acarinhadas. Uma criança que se sinta acarinhada irá desenvolver confiança em si própria e nos outros. De acordo com Bowlby (1988), uma relação afetiva com estas características designa-se “vinculação”, sendo, assim, fundamental aliar os recursos pedagógicos a uma educação com carinho e afeto. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, as crianças sentem maior vontade e interesse em aprender com pessoas de que

gostem; nesta sequência, devemos valorizar as relações afetivas e fazer uso desta relação de modo positivo. Também quando a criança se insere em grupos e na sociedade, é influenciado pelas relações afetivas. Para Garcia (2005), é através do desenvolvimento social que a criança adquire normas sociais. Por sua vez, o desenvolvimento emocional está relacionado com a maneira como as crianças lidam com as suas emoções. Tal como nos diz Moreira (2009), a amizade está intimamente relacionada com a emoção do amor e do afeto e pode reconhecer-se em “situações em que sentimos que existe um grupo de pessoas que nos aceita como nós somos, com quem podemos partilhar as nossas experiências (amizade)” (p. 75).

Projeto de Estágio

O projeto que implementámos durante o percurso no estágio intitulava-se “Descobrir as artes através da natureza”, com os seguintes objetivos elencados: despertar o interesse pela Ciência; reconhecer a importância dos materiais terrestres; reconhecer a diversidade dos seres vivos nas interações com o meio e dar a conhecer às crianças os elementos vivos e não vivos da sua área de residência/escola, bem como as inter-relações entre esses elementos. Ao desenvolver este projeto, pretendemos envolver as crianças em momentos lúdicos, proporcionando situações de exploração da linguagem oral e da sua autonomia, bem como condições em que pudessem contactar com e explorar diferentes materiais, participar em várias atividades e debater as ideias transmitidas, assim como as suas experiências e vivências básicas, mediante descrições, narrações ou exposições, sempre que o desejassem. “Descobrir as artes através da natureza” visava, assim, utilizar a arte como instrumento de formação na educação, visto que a arte influencia a percepção, a estrutura e o pensamento, promove uma linguagem expressiva, permitindo desenvolver a criatividade, ao estimular a fantasia e a imaginação. Tendo em conta os aspetos referidos, este projeto distinguia-se por proporcionar diversas experiências que promovessem a exploração e a aquisição de saberes, por parte das crianças, centrando-se no seu desenvolvimento global. Uma outra característica do projeto centrava-se na transversalidade, uma vez que o projeto abordava diferentes áreas de conhecimento a partir das atividades propostas. As crianças aprendem contactando com todas as áreas de conteúdo, por isso, estruturámos várias conexões entre as diferentes áreas de conteúdo. Desta forma, e em conjunto com as educadoras cooperantes, decidimos investir numa planificação em que prevalecesse a criatividade das crianças. Assim, juntamente com as educadoras, decidimos delinear um “plano” com alguns “pontos-chave” que deveríamos usar no decorrer do estágio. Para tal, enumerámos alguns objetivos que considerámos fundamentais: acolher as crianças calorosamente; promover o seu bem-estar e a sua integração com os colegas; promover a autonomia; respeitar a necessidade e o ritmo de cada criança; desenvolver estratégias facilitadoras, suscitando a curiosidade do grupo, para

provocar o seu envolvimento na atividade e reconhecer a criança no decorrer das atividades, estimulando e valorizando a sua participação.

Atividades

Das atividades realizadas no âmbito do projeto, saliento a leitura da história “O Zoo do Joaquim” (2009), de Pablo Bernasconi e posterior atividade, em que as crianças construíram o seu animal favorito da história. Uma outra atividade que também destaco foi a leitura do livro “O monstro das cores” (2012), de Anna Llenas, um livro que explora as “emoções” e posterior atividade, em que se procedeu ao desenho no monstro e, posteriormente, à realização de um “pega-monstro”. No enquadramento desta atividade, penso que também poderia ter sido proveitoso realizar uma ficha de trabalho sobre a experiência e ficar com mais um registo sobre se as crianças tinham adquirindo novos conhecimentos ou não; julgo que, neste caso, tenha existido uma falha de comunicação entre mim e a educadora, pois, logo na primeira semana, disse-nos que não gostava de fichas e eu compreendi que não gostava de fichas em situação alguma, o que depois não se verificou, pois a cooperante alertou-me para o facto de, nas atividades experimentais, ser sempre aconselhável existir uma ficha de apoio e de consolidação de conhecimentos. Assim, esta foi mais uma aprendizagem que adquiri para o meu futuro na área da Educação de Infância.

Estratégias

As estratégias que desenvolvemos neste projeto tiveram em consideração o grupo em que estávamos inseridas; assim destaca-se: trabalhar individualmente com as crianças; trabalhar em grande grupo; estimular as crianças a serem criativas; promover o debate e a discussão entre todos os intervenientes; e promover a exploração de diversos materiais da natureza e de desperdício/uso diário.

Avaliação

O processo de avaliação em contexto Pré-Escolar tem, naturalmente, as suas particularidades, consistindo “[n]o processo de observar, registar e recorrer a outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e de como o faz, sendo a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10, tradução nossa). Ressalva-se que a avaliação deverá ser uma estrada de dois sentidos, útil tanto para a avaliação das crianças, como do próprio educador, que deverá capitalizar, nesses momentos, a dimensão reflexiva da sua própria prática pedagógica:

[a] avaliação realizada com as crianças é uma a[-]tividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (OCEPE, 1997, p. 27).

Neste estágio, a avaliação desenvolveu-se através da observação direta das atividades, do diálogo em pequeno e em grande grupo, do registo fotográfico, das grelhas de avaliação, do jornal semanal, que informava acerca das atividades realizadas durante a semana (e que era exposto na entrada da sala, para os encarregados de educação terem conhecimento) e, ainda, da pasta pedagógica, onde se detalhava o decorrer do mês que, posteriormente, era entregue aos encarregados de educação. Outro dos métodos de avaliação centrava-se na nossa interação com as crianças e o modo como estas se mostravam no dia a dia, bem como na sua evolução no decorrer do estágio. No final de cada semana de intervenção, eram realizadas avaliações semanais, onde se encontrava a informação sobre a forma como as atividades decorreram ao longo da semana e, também, sobre o envolvimento das crianças nas mesmas.

Reflexão Sintética do Estágio

Considero que ter estagiado neste contexto foi bastante gratificante, uma vez que consegui observar e colocar em prática a teoria aprendida nas unidades curriculares, seja da Licenciatura, como do presente Mestrado e em pesquisas autónomas, pois, durante todo o estágio, realizei diversas leituras com o objetivo de compreender melhor alguns aspetos da Educação Pré-Escolar. Desta experiência, retiro a importância das rotinas para a estabilidade das crianças, bem como para o seu desenvolvimento, e que é fundamental o trabalho desenvolvido diariamente de forma individual, fazendo, assim, um complemento com as atividades orientadas. Para mim, ser educadora é poder assistir ao crescimento de uma pessoa a todos os níveis, contudo, todos os dias surgem novos desafios e obstáculos, mas, apesar disso, nenhuma outra profissão tem tantas oportunidades de ter o dia repleto de afeto e de novas aprendizagens. No que concerne à minha integração na comunidade escolar, penso que foi positiva, pois consegui integrar-me bem na sala onde decorreu o estágio, bem como na restante comunidade escolar. Assim, considero que a nossa receção e integração (tanto da minha colega de estágio, como da minha) foi aceite por toda a comunidade escolar, visto que nos receberam calorosamente e de modo a nos proporcionarem um estágio rico e completo.

Um dos fatores que considerei fulcral nesta integração foi, sem dúvida, a observação diária que realizei nestas semanas de estágio. Esta análise do grupo levou-me conseqüentemente, a adequar, da melhor maneira, as minhas planificações para a turma, indo ao encontro das necessidades e das capacidades do grupo, sempre orientada pela educadora cooperante. A estratégia de observar analiticamente o que nos rodeia levou-me a outra fase de crescimento profissional: a da reflexão; visto que, depois de me confrontar com a realidade, tive de pensar e refletir sobre aquilo que poderia fazer de forma diferente ou não, de modo a tornar as aprendizagens das crianças mais significativas.

Relativamente à minha capacidade de planificar, confesso que, inicialmente, tinha receio de não conseguir adaptar as atividades ao grupo e de que os objetivos não fossem apropriados ao grupo e a cada criança; todavia, foi fundamental observar o grupo nas duas primeiras semanas de estágio e conhecê-lo melhor, bem como a algumas das suas especificidades para a realização das planificações. Assim, penso que consegui adequar as minhas atividades às crianças, tentando sempre delinear estratégias para que conseguissem mais facilmente consolidar aprendizagens, bem como conceber atividades lúdicas e interessantes, de modo a que as crianças tivessem novas experiências. Ao realizar as planificações, tentei sempre integrar os diversos domínios, bem com as expressões, área que, para muitos educadores, é colocada um pouco de lado. Para além da elaboração das planificações das atividades, a educadora cooperante sugeriu-nos que elaborássemos mensalmente as planificações, as quais estariam expostas à porta da sala para que os pais pudessem ter conhecimento das atividades desenvolvidas para e com os seus filhos. Ao realizar as planificações e com o auxílio da educadora, aprendi que estas devem ser flexíveis, dando espaço para que possam existir alguns ajustes no momento da implementação, caso seja necessário. No respeitante a situações pedagógico-didáticas significativas para aprendizagem dos alunos, estas foram sendo realizadas diariamente, dando continuidade ao trabalho com cada criança, não apenas nas atividades orientadas, mas, também, em diversos momentos do dia, pois não só as atividades dirigidas devem ser valorizadas, sendo que os restantes momentos do dia devem, igualmente, ser valorizados.

No decorrer da primeira semana de intervenção, penso que fiquei um pouco aquém das minhas expectativas, visto não ter conseguido implementar as atividades estabelecidas para o decorrer da semana, pois estive a realizar, com as crianças, a prenda para o dia da mãe, na maior parte dos dias. Pelo contrário, a minha segunda semana de intervenção correu conforme o previsto e, no meu ponto de vista, consegui cumprir todos os objetivos a que me propus, tendo sempre como ponto assente, e primordial, os interesses e as necessidades das crianças; penso que, desta vez, me deixei levar pelo ritmo das crianças, colocando de lado algum dos meus receios e, desta forma, a semana fluiu melhor e consegui concentrar-me naquilo que verdadeiramente importa: as crianças e o seu bem-estar. No que diz respeito à capacidade de avaliar a minha intervenção pedagógico-didática, penso que grande parte dos objetivos propostos foram atingidos, não só pelas crianças, como também por mim (ao aplicar uma atividade, definia, também, objetivos que gostaria que fossem concretizados), conseguindo, assim, adquirir novas e significativas aprendizagens, em que foi visível o (des)envolvimento das crianças, através da observação na prática, realizando, por conseguinte, um processo progressivo no decorrer das semanas.

1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º CEB

No segundo ano do Mestrado, foram concretizados dois estágios em 1.º CEB, sendo que um foi realizado no período de 21 de novembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, no Cartaxo, com uma turma de 2.º ano, composta por 20 alunos, de idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. O segundo estágio, de 19 de abril a 1 de junho de 2018, teve lugar em Santarém, com uma turma do 3.º ano, constituída por 26 alunos, entre os 9 e os 10 anos de idade. Tal como aconteceu nos primeiros estágios, estes também foram realizados com a mesma colega de estágio, o que deu a ambas um certo conforto e segurança, visto que já conhecíamos a forma de cada uma trabalhar individualmente, e a pares, o que permitiu que nos apoiássemos mutuamente, o que foi benéfico para a nossa prática profissional. A cooperação entre pares é essencial para que o ambiente educativo seja enriquecedor; assim sendo, a troca de ideias e o trabalho em equipa são procedimentos que, na educação, não devemos nunca descurar. Mas a relação de cooperação entre adultos, neste contexto, não se deve cingir apenas aos profissionais da comunidade educativa, mas envolver, também, a cooperação entre todos os adultos que fazem parte da vida da criança, dado que isso é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa, seguros e adequados às crianças de tenra idade, até porque esta cooperação cimenta um sentido de “comunidade e colaboração” (Post & Hohmann, 2011, p. 304).

1.3.1. Contextos de Estágios e Caracterização das Instituições

Os estágios decorreram em cidades diferentes, não obstante, ambas as instituições estavam bem localizadas e asseguravam as primeiras necessidades de ensino à população.

	2.º ano do 1.º CEB	3.º ano do 1.º CEB
História	Agrupamento construído em julho de 2003. Localizado nas antigas instalações da Escola Básica do 2.º ciclo do Cartaxo.	Agrupamento de Escolas fundado em agosto de 2010. Escola tipo P3.
Dimensão jurídica	Instituição pública, tutelada pelo estado.	Instituição pública, tutelada pelo estado.
Dimensão organizacional	Escola organizada e administrada por um agrupamento, contudo, tinha uma coordenadora na instituição.	Escola organizada e administrada por um agrupamento.

Tabela 4 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios no 1º CEB

É importante frisar que, tal como referido anteriormente, quando nos encontramos a estagiar, é fundamental conhecermos a instituição em que estamos inseridas, bem como o seu modelo pedagógico, a fim de facilitar a nossa integração e retirar aprendizagens significativas e relevantes da experiência de estágio.

1.3.2. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto do 2.º ano de Escolaridade

O primeiro estágio em 1.º CEB decorreu no período de 21 de novembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, numa sala de segundo ano, com crianças de idades compreendidas entre os seis e os doze anos.

Caracterização do Grupo

O grupo de 2.º ano era constituído por vinte crianças, das quais treze eram meninos e sete eram meninas, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Número de crianças	7	13	20
Alunos com NEE	0	4	4

Tabela 5 – Caracterização do grupo do 2.º ano do 1.º CEB

Os alunos com NEEs diagnosticadas estavam muito bem integrados na turma. O aluno de 12 anos diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo estava na turma de 2.º ano, mas o seu nível de escolaridade era equivalente ao 4.º ano do 1º CEB; como tal, a maioria das suas aprendizagens era realizada na sala de Ensino Especial ou, então, orientada pela professora cooperante. Por sua vez, os outros alunos com necessidades educativas especiais eram acompanhados não só pela professora cooperante, mas também pelas professoras de Ensino Especial. Quando os alunos eram acompanhados pelas professoras de Ensino Especial, as suas aulas decorriam na sala de Ensino Especial. Para mim, foi extremamente importante conhecer estas crianças, uma vez que, para perceber melhor o que se passava e quais as dificuldades de cada um, era fundamental a nossa ligação, de modo a conseguir ajudá-las a ultrapassar barreiras e, sobretudo, com o objetivo principal de promover a felicidade de cada criança e as suas aprendizagens. Neste sentido, o papel dos profissionais de educação é extremamente importante, pois devem ter a capacidade de, por exemplo, promover brincadeiras, jogos ou atividades, para que as crianças se sintam bem e felizes.

Este grupo era um grupo bastante dinâmico e ativo, demonstrando-se muito interessado e empenhado nas atividades propostas; também a entreaajuda que existia entre as crianças era uma mais-valia. No entanto, pudemos, também, observar, ao longo da nossa prática, que existiam algumas crianças que precisavam de acompanhamento individualizado, pois, embora fosse notória a sua vontade de aprender, evidenciavam algumas dificuldades na realização das tarefas, uma vez que se desconcentravam com muita facilidade. Para colmatar esta dificuldade, a minha colega de estágio e eu optámos por dar aos alunos alguns momentos de pausa, em que aproveitávamos para ter um diálogo com eles. Os momentos para descansar eram essenciais para que pudessemos continuar as aprendizagens com esta turma.

A maioria das crianças encontrava-se no nível de desenvolvimento motor e cognitivo adequado à sua idade, no entanto, cada criança tinha o seu ritmo de aprendizagem; nesta turma, verifiquei algumas disparidades ao nível da destreza e das capacidades cognitivas. As crianças não são todas iguais e, portanto, têm relações diferentes com o saber, bem como estratégias e ritmos próprios de aprendizagem. É de salientar, ainda, que este grupo mostrava uma grande receptividade a atividades no domínio das Expressões Artísticas, de tal modo que, sempre que havia alguma atividade relacionada com as Expressões, fosse plástica, dramática ou educação física, as crianças estavam sempre dispostas a participar.

Projeto Educativo

O PE da escola tinha como tema “Um por todos” e era um projeto comum ao Agrupamento de Escolas. Este PE incluía um referencial de cidadania, de integração e de resultados. Ainda de acordo com o PE, o agrupamento de escolas pretendia constituir-se como uma referência pela qualidade, ao nível do ensino e da formação, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis, empreendedores e pela promoção da excelência, apostando nas seguintes estratégias: formação adequada de recursos humanos; otimização das práticas colaborativas (nos departamentos, entre departamentos e entre ciclos); promoção da inovação/otimização das boas práticas; promoção da tolerância; reforço da utilização dos meios TIC nas formas de comunicação interna e externa; aprofundamento da interação com vários parceiros do meio local, regional e nacional; e promoção da avaliação interna do agrupamento com vista à melhoria da qualidade da ação educativa. Quanto à missão do Agrupamento, residia no desenvolvimento de um ensino eficaz e de qualidade, visando a formação integral de indivíduos preparados para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora.

Ambiente Educativo

A sala apresentava boas condições para o ensino e aprendizagem, sendo um local amplo e espaçoso, pois havia lugar para todos os 20 alunos e espaço onde se podiam movimentar facilmente. Existiam alguns recursos de tecnologia de informação e comunicação, nomeadamente um computador ligado ao quadro interativo com *internet*. O quadro interativo e o computador revelaram-se uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, sempre que possível, usávamos esse recurso para resolver exercícios no manual *online*, ou mesmo para mostrar histórias e vídeos. Para além destes recursos tecnológicos, na sala existia um quadro branco, que muitas vezes era utilizado em conjunto com o quadro interativo. Nas paredes da sala estavam cartazes e trabalhos desenvolvidos pela turma, assim como informação relativa aos conteúdos abordados ao longo do ano letivo. Havia diversos armários para guardar todo o material escolar (manuais, livros de fichas, cadernos diários, material estruturado e material manipulável, material de expressão plástica), bem como toda

a documentação referente aos alunos, por exemplo, os planos individuais, os programas e o projeto curricular de turma. Em suma, a sala incluía todos os elementos e espaços de organização necessários à aprendizagem favorável da turma.

O espaço físico de qualquer sala de aula dispõe de elementos que o integram com o propósito de criar uma dinâmica para que as aprendizagens sejam desenvolvidas com sucesso. Como tal, será a organização da sala que irá condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens dos alunos. Segundo Estrela (1994, p. 39), “a valorização do espaço ou a valorização do tempo como condicionante da relação pedagógica origina maneiras diferentes de conceber o ato pedagógico”. Assim, esta autora refere que a valorização do espaço ou do tempo são fatores que condicionam a construção de um ambiente educativo de qualidade, podendo envolver diferentes pedagogias. A boa gestão destes dois aspetos influencia o diálogo e a comunicação entre todos, promovendo, deste modo, um bom ambiente em sala de aula.

Projeto Pedagógico

Tal como aconteceu com o estágio em contexto de Jardim de Infância, também o projeto deste agrupamento era comum, ou seja, era o mesmo para todas as escolas do agrupamento. Relativamente ao projeto curricular de turma, este definia as seguintes finalidades:

centrar a ação educativa nas aprendizagens dos alunos; criar linhas de atuação comum entre os docentes da turma para com os discentes; fomentar a articulação de conteúdos de ensino e a integração de saberes. Ainda nesta sequência, o professor titular de turma acumulava as seguintes responsabilidades: planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os discentes em contexto de sala de aula; adotar estratégias de diferenciação pedagógica; mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes; preparar informação adequada a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, e avaliação dos alunos e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas⁷.

Projeto de Estágio

No que diz respeito ao projeto de estágio implementado neste contexto, foi escolhido o título “Um por todos...Todos por um”, por o projeto se basear nas linhas da Educação para a Cidadania. A elaboração deste projeto pretendia estar em consonância com as necessidades não só do agrupamento, como, também, das necessidades da turma, com o intuito de contribuir para a melhoria de aspetos passíveis de construir um ambiente de sala de aula mais adequado à apropriação, pelas crianças, de aprendizagens mais significativas.

Durante este estágio, ambicionámos desenvolver um projeto baseado na Educação para a Cidadania, uma vez que, mediante a observação direta e, também, através dos diálogos com a professora cooperante, concluímos que era necessário (re) lembrar e voltar a trabalhar as regras de sala de aula. Em contexto escolar, podemos afirmar que, “enquanto processo

⁷ Fonte: Projeto curricular de turma.

educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autônomas, 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). Ainda de acordo com as Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania (2013), “[a] escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania [...]”. Contudo, ressalva-se que:

a educação para a cidadania – assim como a educação de uma forma geral – por si só não resolverá os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano. No entanto, pode chamar a atenção para as responsabilidades individuais e para o exercício das mesmas e assegurar que as pessoas estão capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, do respeito e da tolerância e que saberão identificar a potencial violação desses modos de ser e de estar com os outros cidadãos e cidadãs (Cardona *et al*, 2011, p. 48).

Em determinadas situações, a turma evidenciava comportamentos menos bons, dentro e fora da sala de aula. Chegámos por exemplo, a observar por “n” vezes as crianças a falarem por cima umas das outras, não colocando o dedo no ar para falar e não sabendo, também, esperar pela sua vez de falar, dificultando, amiúde, o bom funcionamento da turma. No recreio, chegámos, ainda, a observar os alunos a baterem uns nos outros ou mesmo a darem encontrões de forma propositada para magoar o outro. No decorrer da nossa semana de observação, constatámos que a professora cooperante interrompia a aula por diversas vezes, de forma a recordar as regras a ter em sala de aula, ou mesmo para ralhar com os alunos, o que fazia com que, por vezes, perdesse o fio condutor da aula.

Para Estrela (1994), o “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p. 15). Tal como enunciado no Parecer n.º3/2002 do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei n.º 241/96), “serão assim abrangidos pela noção de indisciplina todos os comportamentos que reflit[em] o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efe[ctiva] cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo”. O mesmo documento legislativo refere que a indisciplina poderá surgir devido à falta de motivação dos alunos, sendo, por isso, fundamental que o professor suscite interesse, nos alunos, para aprender aquilo que a escola tem o dever de transmitir.

Para Júlio Aquino, “as regras e disciplinas não são *reguladoras* (no sentido de permitir, proibir, facultar) mas também *constitutivas*, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação” (Aquino, 1996, p. 136). Nesta sequência, “as regras que formam as disciplinas escolares não têm uma função exclusiva ou preponderantemente regulamentadora (da boa

ordem), mas constitutiva, posto que possibilitam uma forma de trabalhar, de ver o mundo na perspe[-]tiva da história, das artes da física, etc” (*idem, ibidem*). Como tal, cabe ao docente explicar a razão de existirem determinadas regras e, sobretudo, dar o exemplo, visto que as crianças aprendem bastante ao observar o comportamento e as atitudes dos adultos.

Para além de este projeto reforçar a aquisição de regras dentro e fora da sala de aula, pretendia, igualmente, ajudar a gerir os conflitos e a lidar com a frustração de não conseguirmos sempre o que queremos, valorizar a convivência, na medida em que, paralelamente ao autoconhecimento, à autonomia pessoal e à confiança, é necessário desenvolvermos a socialização e todas as regras que lhe estão inerentes, desenvolver a autoestima e o respeito, formar consciência dos valores éticos e morais e proporcionar momentos com atividades lúdicas que desenvolvam a atenção. Há também algumas estratégias, enunciadas por Jesus (2008) que os professores devem adotar para motivar os alunos e também para prevenir e gerir situações de indisciplina dos alunos (Anexo I).

Para a realização deste projeto, tentámos implementar metodologias de trabalho diferentes daquelas a que a turma estava habituada, dispendo os alunos a trabalhar maioritariamente em pares e em pequenos grupos, de modo a estimular o respeito pela opinião do Outro, criando momentos de partilha de ideias, pois, desta forma, poderiam conviver em sociedade, um dia mais tarde – sabendo ouvir o Outro e respeitá-lo, fazendo escolhas e aceitando críticas. Este projeto teve como base principal as áreas das Expressões, trabalhadas com uma abordagem interdisciplinar, para que os alunos conseguissem interligar todos os conceitos e atividades, tanto quanto possível, para tirarem melhor proveito de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A dinamização deste projeto foi muito estimulante, enquanto futura educadora/professora do 1.º CEB, pois todos os dias tinha de estar atenta ao que acontecia em meu redor, para poder motivar e estimular os alunos a continuar o seu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como escolar. Penso que, para os alunos, foi, também, uma experiência muito significativa, visto que, apesar de estarem a ser lecionados conteúdos das várias áreas e com objetivos específicos, os alunos tinham gosto no que estavam a aprender e a fazer. Notou-se uma mudança enorme nas rotinas e nos hábitos escolares destes alunos, os quais, por vezes, até aí, demonstravam desinteresse. Desde o início que este projeto pretendia promover o diálogo e a partilha de ideias/sugestões, como forma de desenvolver as interações em grande grupo, bem como a expressão oral. A interdisciplinaridade aliada ao projeto foi, sem dúvida, a melhor metodologia para realizar este estágio porque, apesar de existirem diferentes formas de transmitir os conteúdos, é necessário saber selecionar a metodologia que permita que esta operacionalização de conhecimentos envolva o maior número de alunos, estimulando a vontade e a motivação para aprender.

Atividades

Das atividades realizadas no âmbito deste projeto, destaco a leitura dramatizada, juntamente com a minha colega de estágio, da história “A Rainha das Cores” (1988)⁸, de Jutta Bauer, que visou, através de uma técnica de contação relativamente nova para as crianças, desenvolver as suas competências linguísticas, bem como o seu conhecimento das cores primárias que estavam presentes na história, sendo que, para este último tópico, comecei por perguntar às crianças que cores é que eram mencionadas no texto, ao que as crianças responderam que o texto falava do “azul suave, do vermelho selvagem e do amarelo quente” e, a partir daí, comecei por dizer que, se misturássemos essas cores, surgiriam cores novas. Neste enquadramento, saliento, também, a leitura do livro “O museu” (2014)⁹, de Susan Verde, cujas atividades posteriores combinaram várias áreas de conhecimento, nomeadamente a de Expressão Artística e a da Expressão Corporal.

Estratégias

Durante as semanas de observação, procurámos decifrar pequenas manifestações dos alunos para conseguirmos ir ao encontro dos seus interesses e satisfazer as suas necessidades e curiosidade. Uma das estratégias que incluímos foi o mapa diário do comportamento, pois, tal como referido anteriormente, a turma mostrava alguns problemas comportamentais. Este mapa era feito de forma individual, em que a criança colocava no quadro como considerava que tinha sido o seu comportamento (bom=bola verde; razoável=bola amarela e mau=bola vermelha); o aluno, ao colocar a bola, teria que explicar a razão de escolher aquela cor, tornando-se essa atividade de autoavaliação um momento de diálogo e de reflexão entre todos. No final da semana, fazíamos um pequeno balanço sobre o comportamento geral da turma.

O trabalho de grupo e de pares também foi uma estratégia que implementámos na turma, com o principal objetivo de fomentar a cooperação, colaboração e entreaajuda no grupo-turma. Para Leitão (2010, p. 10), a aprendizagem cooperativa define-se como “uma estratégia de ensino [...] em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de a[-]tividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, a[-]tiva e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem”. Na mesma linha, Niza (1998, p. 4) defende que a cooperação, “como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, [se] tem revelado a melhor estrutura

⁸ Uma descrição mais pormenorizada da atividade encontra-se na segunda parte deste relatório, na página 68.

⁹ Uma descrição mais pormenorizada da atividade encontra-se na segunda parte deste relatório, na página 71.

social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola”.

Assim, com este projeto, pretendemos que os alunos fossem além das competências escolares, isto é, através dos conteúdos programáticos, tentámos desenvolver o espírito de cooperação, de socialização e de entreajuda, em que todos trabalham para um objetivo comum.

Avaliação

A avaliação é uma prática da vida corrente e da prática educativa; sistematizada, tem como objetivo ter consciência de todas as aprendizagens e conhecimentos que os alunos adquiriram. É importante que o professor realize uma avaliação contínua de cada criança e, também, simultaneamente, uma avaliação de grupo. Tal como afirma Freire (2001, p. 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A avaliação é, por conseguinte, um procedimento muito importante, pois permite ao professor tomar consciência do trabalho que vai sendo realizado, permitindo perceber as consequências do que está a ser desenvolvido.

Durante o estágio, os instrumentos de avaliação utilizados foram diversificados, contudo, centraram-se maioritariamente na comunicação, isto é, no diálogo entre criança-adulto e criança-criança, na conversa em grande e pequeno grupo; utilizámos, também, como instrumentos: os registos da observação direta, os registos fotográficos, a análise das produções dos alunos (com a tónica no progresso e não o produto final) e as grelhas de observação.

Reflexão Sintética do Estágio

Durante a semana destinada à observação, tentámos apercebermo-nos das características do grupo, das suas principais dificuldades, dos pontos fortes e menos fortes, sinalizar quais os alunos que requeriam, da nossa parte, uma maior atenção, consoante as principais dificuldades de aprendizagem detetadas, assim como de quais as metodologias/estratégias utilizadas pela professora cooperante, tanto para abordar os conteúdos ou responder a dúvidas, como para gerir o ambiente educativo propício à aprendizagem. Isto parece-me essencial, uma vez que considero que, para se saber intervir, é fundamental saber-se observar o ambiente educativo que nos rodeia. Assim sendo, consultei os cadernos diários dos alunos, de modo a ter consciência dos conteúdos que já tinham sido lecionados, bem como do tipo de registos efetuados. Além disso, fui, também, circulando pela sala e auxiliando os alunos, sempre que surgiam dúvidas, chegando mesmo a sentar-me ao pé de alunos que revelavam maiores dificuldades ao nível da aquisição de conteúdos ou que apresentavam problemas de comportamento, de modo a que conseguissem realizar as tarefas propostas.

Relativamente à minha capacidade de planificar, confesso que, inicialmente, tinha medo de não conseguir adaptar as atividades ao grupo e que os objetivos não fossem apropriados ao grupo e a cada criança, contudo, foi fundamental observar o grupo nas duas primeiras semanas de estágio e contar com o apoio da professora cooperante. Para mim, estas duas semanas de observação permitiram-me conhecer melhor a turma e algumas das suas especificidades, adaptando, assim, as minhas planificações ao grupo. Um dos aspetos que saiu reforçado deste estágio foi, sem dúvida, o ato de planificar, isto é, o professor tem de elaborar uma planificação a longo, a médio e a curto prazo. Contudo, a planificação que o professor elabora para cada dia pode nem sempre ser cumprida. Os alunos, por vezes, surgem com interesses ou dúvidas sobre os conteúdos lecionados que obrigam o professor a conduzir a aula de maneira diferente ao que estava planeado. No momento em que surgem estes interesses ou dúvidas, é importante ouvir os alunos, até porque podem ter ideias prévias sobre os conteúdos, quer seja pelo que já tinham aprendido anteriormente, ou através de outros meios, podendo ser detetadas conceções erradas, que devem prontamente ser corrigidas.

Na véspera da primeira aula lecionada por mim, encontrava-me um pouco nervosa e ansiosa, pois seria a primeira vez que iria estar à frente de um grupo de 2.º ano e não sabia se estaria à altura do desafio, nem sabia se iria conseguir captar a atenção dos alunos, se iria ser ouvida pelos mesmos e, acima de tudo, se conseguiria corresponder às expectativas dos alunos, se conseguiria esclarecer os alunos quanto aos mais diversos temas que lhes despertassem curiosidade. No entanto, tanto a minha colega de estágio, como a professora cooperante me reconfortaram bastante, transmitindo-me algumas palavras de incentivo que fizeram com que me sentisse mais confiança em mim mesma. Assim sendo, e à medida que fui lecionando a aula e efetuando com os alunos as tarefas propostas, os nervos foram passando e, a pouco e pouco, fui-me sentindo bastante confiante. Assim, nesta primeira semana de intervenção, penso que consegui adequar as minhas atividades às crianças, tentando sempre delinear estratégias para que conseguissem, mais facilmente, adquirir aprendizagens, bem como elaborar atividades lúdicas e interessantes, de modo a proporcionar novas experiências às crianças. Ao realizar as planificações, tentei sempre integrar as diversas áreas, tentando promover a transversalidade e interdisciplinaridade entre as mesmas, seguindo o disposto no Despacho n.º 5908/2017: “o conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória [...] abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (p. 13881).

Relativamente a esta mesma temática, Pombo *et al* consideram que a interdisciplinaridade está presente quando existe uma "combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma

síntese relativamente ao objeto comum” (1994, p. 12). Assim, isto “implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (*idem, ibidem*).

Um aspeto que considero menos positivo, relacionado com a minha prática, prende-se com o facto de ter verificado que não consegui cumprir com alguns objetivos que estabelecia nas minhas planificações. De facto, à semelhança do que aconteceu no estágio anterior, verifiquei que muitas vezes não foi possível cumprir o plano de aula, em virtude de ter dedicado mais tempo a explorar determinado conteúdo que requeria mais treino para que ficasse bem consolidado, ou em virtude de ter verificado que era importante dar espaço aos alunos para eles próprios exporem oralmente as suas opiniões e partilharem com a turma aspetos/experiências relevantes. À medida que os dias de intervenção foram passando, e através da partilha de experiências com a professora cooperante, apercebi-me que é de extrema importância dar espaço aos alunos para se exprimirem oralmente, mas cabe-nos a nós, professores, estabelecer um certo tempo para esses momentos, para os alunos perceberem que nem sempre é possível que todos tenham algo a dizer sobre determinada temática, de modo a que o fio condutor da aula não seja perdido. Contudo, devemos, também, explicar aos alunos que, embora determinado assunto não possa ser falado/debatido naquela altura, a mesma temática poderá ser debatida num momento mais oportuno.

1.3.3. Prática de Ensino no 1.º CEB – Contexto do 3.º ano de Escolaridade

O estágio em contexto do 3º ano do 1º CEB decorreu de 9 de abril de 2018 a 1 de junho de 2018, com um grupo de alunos entre os nove e os dez anos de idade.

Caraterização do Grupo

A turma com a qual estagiámos era constituída por 26 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, integrando duas alunas com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Número de crianças	13	13	26
Idades	9-10 anos		
Frequência anterior	Uma criança estava a repetir o ano.		

Tabela 6 – Caracterização do grupo do 3.º ano do 1º CEB

A turma contava com uma professora titular, uma professora de apoio educativo e professores referentes às respetivas AECs, por forma a tornar a evolução dos alunos mais profícua. Dos 26 alunos que compunham a turma, cinco mostravam dificuldade em concentrar-se, prejudicando/desestabilizando, conseqüentemente, o ritmo de toda a turma, uma vez que

acabava por haver algumas paragens para que esses alunos retomassem a sua atenção pelo que estava a ser abordado.

O grupo, de uma forma geral, era bastante agitado, barulhento e com dificuldade em cumprir regras. No entanto, existem formas de prevenir a indisciplina e, segundo Amado (2000), prevenir a indisciplina passa por organizar a sala, gerir as atividades e valorizar as atitudes relacionais de modo a que se detetem e anulem os fatores de perturbação e desvio. A este propósito, o mesmo autor acredita que a indisciplina pode ser prevenida pelo professor, na medida em que é este que cria e planeia a sua própria aula e, como tal, cabe ao docente fazer a gestão e a organização das atividades de ensino, através de metodologias adequadas e ativas, motivando os alunos para a aprendizagem, prevenindo, deste modo, a indisciplina na sala de aula.

Projeto Educativo

Quanto ao PE, enunciava diversos princípios, entre os quais destaco: a escola inclusiva; a escola multicultural; o combate ao insucesso escolar; a educação para a cidadania; a articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento; a escola aberta; e a utilização das tecnologias de comunicação e informação como veículo motivador da aprendizagem.

Ambiente Educativo

A sala apresentava dimensões reduzidas para o número de alunos, o que dificultava a organização das mesas. A sala tinha muita luminosidade natural, pois tinha janelas grandes. De acordo com Zabalza (1992),” ao configurar cada novo Projeto Educativo, temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam, adequadamente, facilitando tudo o que podemos fazer. Ao mesmo tempo criando uma estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (p. 122). A sala onde estagiámos encontrava-se com uma disposição um pouco diferente da que estava habituada, diferente, isto é, os alunos encontravam-se com as mesas viradas para o quadro, sendo que a secretária da professora se encontrava de “costas” para os alunos, o que, por vezes, poderia ser prejudicial, visto que, quando a professora estava sentada na secretária, conseguia ter uma visão geral da turma, mas não conseguia visualizar o que as crianças estavam a fazer. Assim, penso que a disposição das mesas em U seria mais benéfica para o funcionamento da sala de aula.

A disposição das mesas na sala poderá, efetivamente, ser organizada de diferentes formas, todavia, deve sempre estar intimamente ligada com a forma como o professor trabalha com a sua turma. Contudo, a disposição em filas, observada em contexto de estágio era apropriada para “que os alunos trabalhem individualmente [...] e direcionem a sua atenção para a exposição do professor e/ou discriminem mensagens veiculadas através de recursos educativos” (Damião, 1996, p. 99). Ou seja, deste modo, não havia a possibilidade de

interação entre os alunos, sendo a professora o principal foco de atenção das crianças. Este tipo de organização da sala não permite que o aluno trabalhe em pequenos/grandes grupos e não promove uma aprendizagem colaborativa. Nesta linha de pensamento, “apesar de parecer tão inofensivo enfileirar os alunos um atrás dos outros na sala de aula, esta disposição é nociva, produz distrações e bloqueia a inteligência. O enfileiramento dos alunos destrói a sua personalidade e segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição” (Cury, 2005, pp. 123-124).

A disposição em forma de U permite ao professor observar todos os alunos de igual forma, mas também permite que o aluno possa interagir com todo o grupo. Esta disposição é adequada para aulas mais baseadas na interação oral, em que os alunos exprimem as suas ideias e participam ativamente na sua aprendizagem. Assim sendo, a disposição da sala em pequenos grupos significa que o professor possa dar uma atenção mais individualizada e trabalhar níveis diferentes ao mesmo tempo, permitindo, igualmente, desenvolver atividades de cooperação entre alunos, atividades essas fundamentais para o seu desenvolvimento. Durante o estágio, infelizmente, não tive a oportunidade de colocar a turma na disposição de U, devido à falta de tempo e ao facto de esta ser uma turma que não estava, de todo, habituada a esta disposição na sala; ao conversar com a professora cooperante, chegámos à conclusão de que a disposição da sala não se iria alterar, visto que, sendo uma turma que não estava habituada à disposição em forma de U, essa mudança iria gerar muita confusão e, como as crianças se encontravam numa altura de testes, o momento não era oportuno. Assim, a organização da sala de aula não tem de ser estanque, mas flexível e adaptável às circunstâncias, devendo promover a comunicação e o relacionamento interpessoal, bem como a socialização entre os pares. A organização do espaço de sala de aula é da responsabilidade do professor, o qual deve ter em ponderação na sua planificação, os seus objetivos e as atividades a realizar, alterando a organização das mesas de acordo com os objetivos das atividades propostas e das necessidades da turma.

Projeto Pedagógico

No que concerne ao PP da turma, não nos foi facultada toda a informação necessária para este tópico, contudo, a docente informou-nos que privilegiava a conceção construtivista do ensino e aprendizagem, isto é, colocava os alunos no centro da aprendizagem, partindo das conceções prévias dos mesmos. Assim, as aprendizagens das crianças desenvolvem-se em interação com o meio e daquilo que as crianças já sabem sobre o tema. A docente valorizava, ainda, diversas dimensões, tais como: a aprendizagem contextualizada; a promoção da compreensão significativa; a resolução ativa de problemas, ao invés da aprendizagem passiva, descobrindo, relacionando, colocando hipóteses, analisando e refletindo; aprendizagem cooperativa e a aprendizagem através de situações do quotidiano e da vida real. A aprendizagem cooperativa, bem como a aprendizagem através do quotidiano, são

duas situações de aprendizagem que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Quando os alunos aprendem através de situações do quotidiano, isso permite que os alunos encarem essas aprendizagens como sendo vantajosas no dia a dia, então, ficam mais motivados e entusiasmados para aprender. A aprendizagem cooperativa permite toda a interação com o meio e, aliada a metodologias ativas, facilita as aprendizagens dos alunos, sendo um ponto-chave na aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, e segundo as linhas elencadas no projeto de turma, pretendia-se que as atividades lecionadas determinassem os conhecimentos prévios que cada aluno tivesse em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. Também se enunciava que os conteúdos deviam ser significativos/funcionais para os alunos e, ainda, adequados ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Ainda no âmbito dos conteúdos, pretendia-se que promovessem uma atitude favorável e que motivassem o aluno para a aprendizagem dos novos conteúdos; estimulando a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propunham, também assumia uma posição de destaque no projeto de turma. Pretendia-se que o aluno sentisse que tinha aprendido e que o seu esforço tinha valido a pena, numa lógica de ajudar o aluno a adquirir capacidades relacionadas com o Aprender a Aprender, que lhe permitissem ser cada vez mais autónomo nas suas aprendizagens.

Projeto de Estágio

Durante as duas primeiras semanas de estágio, dedicadas à observação, o meu par de estágio e eu fomos tentando aperceber-nos de pequenas manifestações das crianças, de modo a irmos ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Em contexto de sala de aula, os alunos não tinham muita liberdade para trabalhar a temática das expressões, contudo, através do diálogo com os alunos, eles revelaram gosto por esta área; assim, como a metodologia da professora era mais tradicional, tentámos delinear um projeto que abordasse a interdisciplinaridade e as expressões. A este último projeto desenvolvido em contexto de estágio consignámos o nome de “Interdisciplinaridade e o mundo das expressões”. Para nós, par de estágio, este título refletia o modo como pretendíamos trabalhar neste estágio, isto é, optámos por trabalhar de modo interdisciplinar como forma de desenvolver um trabalho de inclusão dos conteúdos a lecionar. Este projeto visava promover a interdisciplinaridade em todas as áreas de conteúdos, valorizando particularmente a áreas das Expressões Artísticas. A interação entre disciplinas aparentemente distintas é exequível, possibilitando, ainda, a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser, cada vez mais, valorizado no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade permite que não exista separação taxativa entre as disciplinas, interligando-as entre si, favorecendo as aprendizagens dos alunos.

Ainda relativamente à temática da interdisciplinaridade enquanto proposta pedagógica que incorpora os saberes disciplinares e partindo de uma necessidade decorrente de uma modificação na ação pedagógica, Maria do Céu Roldão refere o seguinte:

[e]struturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real (1999, p. 43).

Considerámos que seria interessante desafiar os alunos a se expressarem através do desenho, da música e da expressão corporal ou dramática, promovendo o seu lado mais criativo e imaginativo, aliado, claro, à aquisição de novas aprendizagens. Este projeto pretendia, ainda, que os alunos tivessem contacto com diversas metodologias de trabalho, sendo um dos principais objetivos colocar os alunos a trabalhar em pequenos e grandes grupos, de modo a estimular o espírito de interajuda e a cooperação entre pares.

Infelizmente, apesar de termos elaborado o nosso projeto de estágio, o mesmo não foi colocado em prática, pois a professora cooperante não permitiu a sua implementação, visto que queria que os alunos seguissem apenas a ordem do manual escolar, não nos dando liberdade para criar atividades fora do manual escolar e do caderno de fichas.

Atividades

Durante a semana destinada à observação, tentámos apercebermo-nos das características do grupo, das suas principais dificuldades, dos pontos fortes, bem como de aspetos a melhorar. Por iniciativa própria, consultei os cadernos diários dos alunos, de modo a ter consciência dos conteúdos que já tinham sido lecionados, bem como do tipo de registos efetuados. Esta necessidade surgiu, sobretudo, do facto de a professora cooperante não nos ter facultado os conteúdos lecionados anteriormente, sendo que, para melhor me enquadrar nas aprendizagens da turma, considerei que esta seria uma boa estratégia.

A docente cooperante tinha um método de ensino bastante rígido, em que se guiava única e exclusivamente pelo manual escolar e pelo livro de fichas. Como tal, apesar de termos tentado implementar a interdisciplinaridade entre as disciplinas, isso não foi aceite pela docente. Assim sendo, as nossas atividades passaram, em grande parte, por resolver, com os alunos, fichas do manual e do caderno de atividades. De acordo com o Decreto-Lei n.º 216/2000, o manual escolar é definido como

o instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos obje[-]tivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas.

Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de a[-]tividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efe[-]tuada (artigo 1º, alínea c).

Assim, podemos verificar que, de facto, os manuais escolares permitem a ligação aos programas curriculares, todavia, esses materiais devem ser vistos como um instrumento de trabalho, mas não o único, ou seja, o docente deve complementar o uso dos manuais com outras metodologias de trabalho. Foi com a Lei n.º 47/2006 que o conceito de manual escolar se tornou mais abrangente, sendo considerado como um

recurso didá[-]tico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional e no currículo regional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de a[-]tividades didá[-]ticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, artigo 3º, alínea b).

Deste modo, o manual escolar apresenta-se como um referencial para os docentes e, tal como suprarreferido, não deve, no entanto, inviabilizar a utilização de outros recursos didático-pedagógicos.

Estratégias

No que concerne às metodologias de ensino, tendo em conta o que foi falado com a professora cooperante, estas consistiram em trabalho através do manual e através de trabalho “autónomo”, isto é, na realização de fichas, por parte dos alunos. Optei por colocar a palavra “autónomo” entre aspas pois era assim que a professora cooperante caracterizava a sua metodologia. Todavia, para mim, tal não era trabalho autónomo, pois a docente atribuía tarefas para os alunos realizarem, concedendo, no máximo, um período de 10 minutos para os alunos resolverem esses trabalhos, o que, muitas vezes, não era suficiente para os alunos concluírem e acabavam por copiar tudo do quadro (quando se procedia à respetiva correção). Neste contexto, neste estágio, tentámos diversificar na metodologia utilizada, através do visionamento de vídeos e de *PowerPoints*, valorizando, também, o trabalho em grupo e o trabalho a pares, contudo sem grande sucesso, pois a professora não dava grande abertura para isso e foram poucas as vezes que conseguimos, de facto, implementar estratégias diversificadas.

Avaliação

De acordo com Zabalza (1994), as técnicas de avaliação são “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (p. 230). Assim, a avaliação neste estágio desenvolveu-se através do diálogo em

grande e em pequeno grupo, tendo como foco as opiniões das crianças em relação às aprendizagens, do registo fotográfico, das grelhas preenchidas através da observação direta e dos momentos de recreio, visto que no recreio conseguíamos observar os comportamentos dos alunos, uns com os outros.

Reflexão Sintética do Estágio

No decorrer do estágio, apercebi-me de que a turma tinha um bom aproveitamento (a nível geral), mas os alunos eram bastante conversadores, com falta de atenção/concentração e muito agitados. A maior parte dos alunos não cumpria regras dentro da sala, nem fora dela, devido à sua imaturidade, mas não só; no meu ponto de vista, a professora cooperante tolerava muitos comportamentos e não tinha qualquer tipo de diálogo com os seus alunos. Esta problemática foi algo difícil de contornar desde o primeiro dia, pois fui-me apercebendo de que esta lacuna acabava por causar muita “desorganização”. Mais tarde, apercebi-me, também, que não era algo que partia só das crianças, mas tinha também a ver com a metodologia de trabalho existente na sala e a falta de motivação por parte dos alunos. Quando os alunos estão motivados, a aprendizagem acontece de forma natural, promovendo o sucesso escolar. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), as pessoas aprendem mais quando se esforçam mais, isto é, quem se aplica pouco, estuda pouco e aprende pouco. Para mim, no que diz respeito às metodologias de ensino, usadas pela professora cooperante, foram centradas no trabalho através do manual, no quadro interativo, bem como no trabalho autónomo, com a realização de fichas e de exercícios, por parte dos alunos. Verifiquei que esta metodologia de ensino usada pela professora era somente centrada no professor, sendo que os alunos “aprendem”, assimilam as informações, essencialmente, a partir daquilo que o professor transmite, daí a falta de motivação e o desinteresse da turma.

Lamento profundamente não ter assistido à aplicação, por parte da professora cooperante, de outras metodologias de ensino diferentes (por exemplo, atividades diversificadas, estratégias diferentes, mudanças da organização da sala, etc.) e, também, a resistência e recusa de dar a oportunidade, à minha colega de estágio e a mim, de fazer algo diferente do habitual, pois confesso que teria sido interessante ter colocado em prática algo diferente. No meu ponto de vista, penso que a turma teria gostado e, possivelmente, o comportamento melhoraria.

1.4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional

No decorrer dos dois anos de Mestrado, os estágios foram uma realidade bastante presente, tal como as aprendizagens construídas durante os mesmos. Antes de cada estágio ser realizado, existiam aulas na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém que objetivavam nos preparar para sermos bem-sucedidas nos estágios. Para além desta preparação, cabia-nos a nós, enquanto estagiárias, fazer um trabalho de

(re)conhecimento prévio do local onde íamos estagiar, isto é, conhecer melhor as características da instituição e do grupo/turma com que iríamos estagiar.

É em contexto de estágio que nós, futuros educadores e/ou professores, analisamos e estudamos as diferentes práticas educacionais e temos, também, a oportunidade de as relacionar com as teorias abordadas nas unidades curriculares contempladas na Licenciatura e, posteriormente, no Mestrado. É através do estágio que conseguimos observar a realidade das diferentes práticas educativas e, ainda, colocar em prática aquilo que já aprendemos.

Para as aprendizagens no estágio serem positivas, é necessário existir uma relação de colaboração e de interajuda entre as estagiárias e os cooperantes. A relação estabelecida entre ambas as partes influencia o percurso de aprendizagem dos estagiários, visto que existem alguns pormenores que são importantes para a sua evolução e, como tal, o *feedback* dado deve ser pormenorizado (Reis, 2010). *Este feedback*, para Roldão (2010), pode ter várias intenções: a de questionamento com vista ao esclarecimento; a de questionamento com o objetivo de ser estimulado; a de apoio; a de recomendação; ou até mesmo a de síntese do trabalho efetuado. É importante salientar que não só a relação com os cooperantes é fundamental, mas, também, a relação estabelecida com a comunidade escolar envolvente e com as famílias das crianças.

Na minha opinião, quando obtemos *feedback* da parte do corpo docente, isso permite-nos melhorar a nossa prática, dando-nos motivação e segurança para fazer mais e melhor, em prol do bem-estar e das aprendizagens das crianças. É esta forma de colaboração entre pares que nos ajuda a nós, estagiárias, a superar medos e receios, que nos acompanham nesta fase inicial. No que concerne aos estágios que efetuei durante o Mestrado, posso afirmar que todos os estágios foram diferentes e que, também, a postura das cooperantes era diferente, na medida em que umas tinham uma postura mais permissiva e flexível, enquanto outras não davam tanta abertura. Contudo, em ambas as situações, as aprendizagens foram em abundância.

Considero que, desde o primeiro estágio, me encontrei em constante mudança e aprendizagem e, também, em consecutivas evoluções. Uma das grandes aprendizagens que estes estágios me deram foi a perceção de que, na vida escolar, tudo pode mudar num ápice, isto é, o que temos planeado para um dia pode facilmente ser alterado por alguma circunstância, ou mesmo por alguma curiosidade de uma criança. Cabe-nos a nós moldarmos-nos à turma onde nos encontramos, adequando sempre o modo de planificar, de intervir e de lidar com as situações boas e menos boa da escola.

Tal como mencionado anteriormente, também as famílias das crianças desempenharam um papel fundamental no meu processo de ensino e aprendizagem. No meu ponto de vista, é essencial estabelecer uma ligação entre o educador/professor e as famílias das crianças, na medida em que lidamos com as famílias diariamente e estas, melhor do que ninguém,

conhecem a criança no seu todo, podendo contribuir como aliadas na aprendizagem das crianças. Nesta linha, Diogo (1998, p.20) sublinha que

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

Também no tópico da desejabilidade de uma colaboração próxima entre família e escola, Piaget (1972, p. 50) defende que

[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. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Contemplando a minha experiência durante o percurso dos estágios, considero que estabeleci uma relação mais próxima com as famílias das crianças que estavam na sala de Berçário e de Jardim de Infância do que com as famílias das crianças que frequentavam o 1.º CEB. No meu ponto de vista, tal aconteceu porque, nos dois primeiros contextos, são as famílias que levam as crianças à sala, e nos dois últimos contextos, as famílias deixam as crianças na entrada da escola, não entrando no edifício, sendo que as crianças é que vão sozinhas até à sala, o que não permitiu criar uma proximidade com as famílias. É de salientar que, na sala de Jardim de Infância, o meu par de estágio e eu tivemos a oportunidade de criar um jornal semanal, em que constavam as principais atividades realizadas durante a semana e, depois, estes registos eram entregues às famílias e, também, afixados num *placard* na sala, à vista das crianças, para que estas também o pudessem observar. Nos quatro estágios realizados, foram-nos facultadas informações sobre as famílias das crianças, o que nos permitiu “conhecer” e compreender um pouco melhor cada criança, tanto mais que o contexto familiar em que a criança está inserida influencia o modo como esta interage e reage às situações:

[a] família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (Diogo, 1998, p. 37).

Falando, agora, da minha integração, considero que fui sempre bem recebida e acolhida, durante os quatro estágios. Foi-me dada a oportunidade de trabalhar com crianças desde os 4 meses até aos 12 anos de idade e cada criança ficou marcada em mim de forma diferente. Uma das principais dificuldades que senti prendeu-se com as crianças que se encontravam no 3.º ano do 1.º CEB, isto porque, inicialmente, as crianças não nos viam como alguém que estivesse lá para ajudá-las a aprender e a adquirir novas experiências e, por vezes, não nos respeitavam como tal. Contudo, eu e o meu par de estágio conseguimos superar esta dificuldade, na medida em que estabelecíamos diálogos com o grupo e explicávamos o motivo da nossa presença e, desde modo, as crianças começaram a compreender e a ver-nos, também, como docentes. Uma das principais aprendizagens que levo dos quatro estágios, é sem dúvida, que o educador/professor, deve ser reflexivo, isto é, deve refletir sobre a sua prática profissional, pois é esta capacidade de reflexão que permite aos profissionais da educação melhorar a sua prática, tendo em consideração a experiência que antecedeu esse momento de reflexão.

Tal como já mencionado anteriormente, para mim, um docente deve ser um profissional que reflete sobre a sua prática e procura melhorar a sua prática de dia para dia. Jardimino e Horikawa (2005) referem que o professor, “longe dos condicionamentos da situação prática, busca a compreensão e reconstrução [da sua atividade]. É a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (197). Cabe ao professor ser reflexivo e ter uma visão crítica sobre as suas próprias práticas para concluir se há, ou não, necessidade de as ajustar. Nesta sequência, será importante lembrar as palavras de Alarcão:

[s]er professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os 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, 1996, p. 24).

Durante os estágios, foi imprescindível estar sempre em constante reflexão pois, na minha opinião, quaisquer ações na prática pedagógica precisam ser pensadas e (re)pensadas, tornando-nos pessoas ativas no que concerne à nossa postura em contexto de sala de aula e à nossa importância na vida das crianças. Senti, assim, a necessidade de refletir sobre a minha prática, investigando e fazendo pesquisas sobre temas/situações que iam surgindo no decorrer dos estágios, de modo a compreender e, porventura, encontrar soluções/resoluções para essas situações, tanto mais que “a reflexão sobre a reflexão na a[-]ção [é o] processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” e “ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

No respeitante à questão de pesquisa que serviu de mote a esta investigação, considerei essencial investigar e refletir sobre as histórias para a infância, tendo em consideração que, para desenvolver esta pesquisa, senti necessidade de esclarecer o meu entendimento de alguns conceitos, de modo a, também, conseguir implementar boas práticas de leitura e/ou contação, visto que este foi um dos principais objetivos que elenquei para esta pesquisa. Neste sentido, Coelho perfilha a importância das histórias no processo formativo das crianças, notando que “[este é] o meio ideal não só para auxiliá-las [às 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” (Coelho, 2000, p. 43).

Considero, também, que a realização deste projeto me permitiu, ainda, refletir sobre a relevância de investigar sobre a nossa própria prática e, neste sentido, “[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” (Demo (2000, p. 2). Todavia, deve fazer-se a seguinte 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» (*idem, ibidem*).

1.5. Percurso investigativo

Desde cedo que sempre soube que queria ser educadora e/ou professora; sempre me imaginei rodeada de crianças a contribuir para a sua formação pessoal e profissional. Ser educador/professor é uma profissão muito gratificante, é muito mais do que ensinar, é ter o futuro nas nossas mãos... é um ato de amor. Infelizmente, nem sempre a função docente é valorizada pela nossa sociedade. Ao longo das décadas, o ensino português sofreu algumas alterações e, conseqüentemente, o papel do professor também sofreu algumas transformações.

No que concerne ao trabalho de pesquisa desta investigação, foi durante um estágio de observação em contexto de Creche (durante a Licenciatura em Educação Básica na ESE|IPS) que observei como a educadora cooperante, através das histórias, conseguia captar a atenção do grupo (o grupo tinha idades compreendidas entre 1 e 2 anos). O modo como a educadora prendia a atenção das crianças, nesses momentos, fez-me querer saber mais sobre o assunto e aprofundar esta temática. O facto de ter observado esse comportamento em crianças tão pequenas fez-me querer investigar e aprofundar esta temática e perceber a razão pela qual o comportamento das crianças se alterava quando ouviam contar uma história. Contudo, não foi só a nível de comportamentos que verifiquei alterações, também a nível social e cognitivo constatei que a contação de histórias promovia novas aprendizagens. Tendo verificado esta situação em contexto de estágio, optei por fazer uma pesquisa mais

aprofundada nos estágios realizados no Mestrado e elaborar uma pesquisa sobre esta temática que me despertou a atenção.

Durante os quatro estágios realizados no decorrer do Mestrado, posso afirmar que, na Creche e no Jardim de Infância, existia a hora do conto, ou o momento de contação de histórias, e, no 1.º CEB, embora não de forma tão regular, também havia a leitura de histórias, no horário letivo. Contudo, considero que foi nos primeiros dois contextos, com principal destaque para o contexto de Jardim de Infância, em que a educadora utilizava o livro como mote para a aprendizagem das crianças, que o meu interesse para esta investigação se cristalizou. Era através do livro que a educadora explorava as diferentes temáticas. O mesmo não se verificou no contexto de 1.º CEB, mais concretamente com a turma de 3.º ano, isto porque a docente apenas fazia a exploração superficial do texto, isto é, normalmente, a leitura realizada era do texto que estava no manual e a docente respondia às perguntas de interpretação presentes no manual. No meu ponto de vista, este método de exploração do texto apenas permite que as crianças compreendam, em termos gerais, o conteúdo do texto e não que o explorem verdadeiramente, até porque, a partir de um texto, se podem fazer inúmeras atividades lúdicas, que também podem redundar em momentos de aprendizagens significativas.

Através desta investigação, pretendo, ainda, contribuir para o meu crescimento profissional, na medida em que espero que me permita aperfeiçoar a minha prática enquanto futura profissional da educação. Com esta investigação pretendo, também, verificar a importância e o impacto que a leitura/contação das histórias tem nas crianças e de que modo podemos promover boas práticas de leitura, tanto mais que um livro pode ser um ponto partida para as crianças conhecerem o mundo que as rodeia. No âmbito desta investigação, em todos os contextos de estágios, os livros selecionados não foram alvo de um critério rígido de escolha, mas foram, primariamente, selecionados livros que promoviam aprendizagens relacionadas com as temáticas em estudo pelo grupo/turma. Contudo, ressalva-se que alguns livros foram escolhidos por sugestão da educadora/professora cooperante.

Parte II – O impacto da leitura e contação de histórias no Pré-Escolar e 1.º CEB

2.1. Introdução

No decorrer dos quatro estágios, foi-nos dada a possibilidade de contactar de perto com a realidade existente nas instituições, quer de Pré-Escolar, quer de 1.º CEB. Esta realidade, aliada a oportunidades, obstáculos e experiências, permitiu-nos refletir acerca da nossa prática profissional, bem como acerca daquela que presenciávamos diariamente.

A leitura e a contação de histórias são atividades bastante frequentes no percurso escolar. Desde o Berçário/Creche que as crianças têm a oportunidade de contactar com os livros e, embora ainda não tenham a capacidade de leitura adquirida, através da contação da educadora e/ou agentes de ação educativa, conseguem dar os primeiros passos na construção do seu mundo. Se as crianças tiverem um mediador que lhes proporcione um ambiente linguístico estimulante, onde o recurso ao livro faça parte do seu quotidiano, facilmente as crianças adquirem o gosto pela leitura e contação de histórias. Nesta, sequência, podemos inferir que “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).

2.2. Contexto de Estudo

O presente relatório diz respeito a todos os contextos de estágio durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2016/2017 e de 2017/2018, como referido anteriormente. Os estágios desenvolveram-se com um grupo do Berçário, um grupo de Jardim de Infância e duas turmas do 1.º CEB, mais concretamente, uma turma de 2.º ano e uma turma de 3.º ano. Os métodos de ensino e de trabalhar eram diferentes em todos os estágios e, como tal, foi-nos dada a oportunidade de vivenciar e conhecer diversos métodos de trabalho.

No primeiro estágio (sala de Berçário), a educadora cooperante não recorria à contação de histórias; assim sendo, não consegui observar como dinamizaria esses momentos, nem como as crianças reagiriam. Contudo, durante as semanas de intervenção, consegui implementar a contação de histórias. No segundo estágio (Jardim de Infância), existia uma biblioteca dentro da sala e a educadora procedia à contação de histórias, utilizando diversos recursos, incluindo o uso da entoação e dos gestos, estimulando, desta forma, a curiosidade e o interesse das crianças. Este grupo de crianças já estava habituado à contação de histórias, pois diariamente a educadora contava uma história. No terceiro estágio (2.º ano CEB), havia uma caixa com

alguns livros dentro de um armário. Como esta caixa estava “escondida”, poucas vezes as crianças pediam para ser feita a leitura dos livros, sendo que a maioria das histórias lidas eram as que estavam presentes no manual escolar. O último estágio (3.º ano CEB) foi semelhante ao anterior, na medida em que as histórias lidas/contadas eram as que constavam no manual de português, sendo que o fundamental para a professora cooperante era que os alunos compreendessem a história e não a forma como era efetuada a leitura.

Neste sentido, e perante esta diversidade de abordagens às histórias, surgiu a problemática que considere pertinente para objeto deste estudo: de acordo com os agentes da comunidade educativa, mais especificamente os educadores de Pré-Escolar e os Professores do 1.º CEB, qual o impacto da leitura e contação de histórias no desenvolvimento das crianças?

2.3. Fundamentação Teórica

No enquadramento do presente trabalho, foi necessário proceder a um trabalho de investigação sobre os conceitos e temáticas pertinentes para o objeto de estudo, começando pela contextualização do próprio conceito de Literatura para a Infância. Para iniciar a discussão deste tópico, recordarmos que

[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. Ouvindo histórias, dizendo um poema, lendo, dramatizando um texto, realizando um jogral ou um coro falado, encenando uma peça de teatro, de todas essas maneiras a criança, desde os 3 anos, está divertindo-se, enriquecendo a sua linguagem e a sua bagagem cultural, ajustando-se ao seu mundo afetivo, através de símbolos (respostas a suas tensões) e liberando seus impulsos. E todas essas modalidades são formas de Literatura (Carvalho, 1987, pp. 176-177).

No panorama atual, a Literatura para a Infância apresenta um reconhecimento significativo, tendo-se, inclusive, assistido à sua gradual valorização em Portugal, tanto mais que “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores” (Aguiar e Silva, 1981, p. 14). Assim, “[c]abe 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). Nesta mesma sequência, compreende-se a introdução precoce deste instrumento logo nas primeiras idades, dado 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’” (*idem, ibidem*).

Assim sendo, nesta linha de raciocínio, pode comprovar-se a utilidade das histórias no processo formativo da criança:

[o]juvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (ME, s.d, p. 7).

Por conseguinte, os profissionais da educação desempenham um papel determinante na exploração de produtos literários para a infância, na medida em que os educadores/professores podem (e devem) ser os impulsionadores de descobertas e de explorações das crianças, partindo da leitura e/ou da contação de histórias.

Fazendo uma breve contextualização histórica, podemos considerar que a história da Literatura para a Infância se começou a delinear no século XVII, “quando 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). Efetivamente, até este século, “as crianças [eram] encaradas ainda como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, em todas as esferas da vida adulta e, por isso mesmo, não havia livros ou histórias especificamente dirigidos a elas” (Fontes, 2009, p. 2). Assim, sendo, até ao início do século XVII, as crianças conviviam com os adultos no mesmo espaço, não existindo um “mundo” infantil diferente e separado, ou seja, não existia uma visão especial da infância, sendo que, até então, a cultura era disseminada através da oralidade, por contadores de histórias, e dirigida, indistintamente, tanto a um público adulto, como a um público infantil, visto que as crianças não eram consideradas como um verdadeiro público com necessidades específicas: “[...] as crianças [eram] 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). Isto significa que “[a] criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, como adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade” (Rodrigues, 2007, p. 170).

Só a partir de meados do século XVII é que podemos falar de Literatura para a Infância, tendo em conta que é “precisamente nessa época que se procedeu a uma profunda reforma pedagógica, em simultâneo com o alicerçamento e a implementação do sistema educacional” (Fontes, 2009, p. 2), o que 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). Nesta

sequência, considera-se que é a partir de seiscentos 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). A Literatura para a Infância surge estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objetivos em vários países da Europa e, também, em Portugal. As primeiras obras dirigidas às crianças tinham intuítos expressamente pedagógicos, sendo o livro “apenas” um meio de instrução/educação, ao invés de ser encarado, também, como um instrumento de recreio e diversão; assim, conseqüentemente, os textos de Literatura para a Infância seriam apenas aqueles que constavam dos livros escolares.

Como referido há pouco, até ao séc. XVIII, prevalecia o texto oral, sendo, desta forma, transmitida a maioria das histórias. Como refere Natércia Rocha (1984), “[a] transmissão da cultura tinha então como base a oralidade e a ação divulgadora atribuível aos jograis, contadores de histórias e cantores ambulantes e atinge indiscriminadamente adultos e crianças” (p. 30). Note-se que, quando falamos de Literatura de tradição oral, nos referimos “a contos populares, «rimas infantis», romances tradicionais, provérbios, etc., que originalmente chegavam ao conhecimento dos mais pequenos por via da oralidade” (Gomes, 2007, p. 6).

No século XVIII, conhecido pelo “Século das Luzes”, em que se faz o apanágio do conhecimento, justamente pela preponderância dos ideais do Iluminismo, que colocavam a razão acima de tudo, constituindo-se como o único caminho para o progresso, consubstanciados no mote *Sapere Aude!* (ousa saber!), enunciado por Immanuel Kant, no seu ensaio seminal “O que é o Iluminismo?”, “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 designada por vários estudiosos como a “idade de ouro” da Literatura para a Infância, reflete a influência dos produtos da tradição oral nas várias obras para as crianças. É, ainda, 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). Nos finais deste século, surgem as primeiras revistas para o público infantil, “devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e ao aumento do público leitor” e que se revelaram como “as precursoras das inúmeras publicações que viriam a surgir no século XX” (Pires, 1983, p. 86). É, também, neste século que se verifica um aumento na área das publicações para crianças, tanto em traduções, especialmente com reedições de fábulas, tanto na edição de obras portuguesas, com o objetivo de ajudar a formar e a aperfeiçoar o carácter e o intelecto das crianças (Gomes, 1997). Nesta sequência, importa, igualmente, destacar 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), enquanto “simultaneamente[se] esboçam 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” (*idem, ibidem*). De facto, no final do século XIX, mais precisamente em 1887, Guerra Junqueiro lembrava justamente a urgência de dar à estampa obras dirigidas ao público infantil: “[a] alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz”, acrescentando que: “[t]ransformar esse lampejo numa aurora [era] o problema. [...] Livros simples! Nada mais complexo. Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham” (Junqueiro, 1877, p. 7).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Natércia Rocha (1984, p. 6),

[q]uem 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.

Já no início do século XX em Portugal, estabeleceu-se a educação como principal prioridade, colocando-se a tónica no combate ao analfabetismo. Assim, nesta época, “[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). Nesta sequência, “[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” (*idem, ibidem*). Não obstante, ressalva-se que “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). No último quartel do século, sobretudo após o 25 de abril de 1974, deu-se o *boom* da Literatura Infantil. A livre expressão e circulação de ideias com o fim da censura e a abertura de Portugal ao exterior abriram caminho para iniciativas com uma nova visão sobre o mundo da criança que promoveram uma renovação no domínio da Literatura que lhes é destinada (Gomes, 1997). De facto, em Portugal, foi

[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).

Desta forma, conseqüentemente, “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), e também as casas editoriais começaram a apostar nas histórias para a infância (Ramos, 2007).

Nas últimas décadas do século XX, especialmente nos finais dos anos 70 até princípios dos anos 90, a Literatura Infanto-Juvenil conhece uma maior evolução em Portugal, destacando-se como fatores determinantes a renovação de numerosas bibliotecas escolares; a criação da disciplina de Literatura para a Infância, nos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, nas Escolas de Educadores de Infância e do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação; a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito dessa área da literatura (Gomes, 1997; Rocha, 2001). Assim, podemos sublinhar que “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância” (Gomes, 1997, p. 70).

É, também, importante frisar 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”. Numa perspetiva de futuro, e colocando a ênfase na importância da leitura como soberana no processo de aprendizagem, cabe-nos partilhar o apelo de Natércia Rocha:

[é] preciso atender ao facto de já estarem nascidos aqueles que poderão vir a ser os leitores adultos dos anos XX; eles andam por aí tendo – ou não tendo! – os primeiros contactos com os livros; o amor ou desamor que esteja a nascer fará deles leitores ou não leitores do Séc. XXI. O futuro do livro está nas mãos das crianças, no interesse que consiga despertar nelas perante a concorrência dos modernos meios audiovisuais que dão mais espetáculo e reclamam menos esforço” (Rocha, 2001, p. 114).

A importância que a Literatura para a Infância evidencia, por ser considerada uma parte importante no processo de crescimento da criança, tem-se expressado, nas últimas décadas, através de iniciativas e documentos legais publicados, a nível internacional, entre os quais se

destacam a criação, em 1967, do *Dia Internacional do Livro Infantil*, celebrado a 2 de abril, data de aniversário de um dos autores mais significativos no âmbito da Literatura para a Infância, Hans Christian Anderson, decretada pelo Conselho Internacional sobre Literatura para os Jovens (IBBY); a aprovação, em 1976, do *Dia Internacional da Criança*, pela Assembleia-geral das Nações Unidas; a adesão, em 1989, à Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada por consenso pelas Nações Unidas em novembro de 1989 e homologada por Portugal em setembro de 1990, menos de um ano depois dessa aprovação, portanto.

Considerando o papel secundário consignado ao livro literário no panorama atual, mercê da preponderância da televisão, dos jogos e das redes sociais, por exemplo, as crianças, conseqüentemente, não atribuem grande importância à Literatura e, muitas vezes, acabam por pensar que a mesma é uma peça desnecessária ao seu crescimento. Presenciamos, por isso, a uma desvalorização crescente destas aprendizagens desde muito cedo; contudo, a aprendizagem da leitura e da escrita, mediante, nomeadamente obras literárias para crianças, é um processo que deve ser iniciado muito precocemente e não apenas quando o ensino formal começa (OCEPE, 2016). É essencial que as crianças contactem, desde cedo, com materiais de leitura na sala, sejam os momentos de leitura e/ou de contação de histórias feitos por educadores, alunos/as estagiários/as, associações cooperantes ou, até, pelos familiares das crianças, em contexto doméstico. Como tal, essas atividades na fase o Pré-Escolar são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das potencialidades e capacidades das crianças, sejam intelectuais ou físicas.

Marques (2003) refere que as crianças que contactam com a contação de histórias de modo frequente, começam, desde cedo, a conseguir elas mesmas fazê-lo, adquirindo competências literárias para ligar as imagens à vida real. Estes objetivos serão alcançados se os educadores/professores tomarem em consideração algumas sugestões, tais como “introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências” (Fernandes, 2007, p. 28), realizando 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).

Neste enquadramento, é relevante abordar, ainda que *en passant*, o papel da componente visual dos livros, sendo fundamental refletir, de forma sintetizada, acerca do conceito de *Literacia Visual*, tanto mais que “[a] experiência humana é, agora, mais visual e visualizada do que alguma vez no passado” (Mirzoeff, 1999, p. 1, tradução nossa). Contudo, importa ressaltar que o conceito de Literacia Visual gera alguma controvérsia, na medida em que

[o] caso da literacia visual é estranho, algo que nos está próximo, mas que não deixa de provocar instabilidade[...] a [a literacia visual é a] competência, que nos permite entender a diversidade dos sistemas visuais (fotografia, pintura, cinema, imagem digital) na sua

ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura (Gil, 2011, p. 12).

A capacidade de ler e de decifrar imagens é um preceito incontornável para o deciframento das mesmas e, quanto mais cedo treinarmos essa capacidade com as crianças, mais bem preparada elas estarão. Assim, sendo,

[...] sem ter um objeto de estudo específico, mas abarcando todas as formas culturais que se reconhecem de modo lato na definição da imagem, assim como os discursos sociais e históricos do visível e as modalidades de configuração da visão e da visualidade, a literacia visual constitui-se como instrumento estratégico que exige múltiplas competências (Gil, 2011, p. 25).

Os profissionais da educação devem ter em consideração o aspeto visual das narrativas textuais, na medida em que as ilustrações podem, também, constituir-se como estratégias para motivar e captar a atenção das crianças: “[...] 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” (Ramos, 2007, p. 18). Quando a criança consegue transpor o que está a acontecer na história, através da informação que consegue recolher da linguagem visual, considera-se que o livro tem uma boa ilustração, pelo que “[a]s ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastantes [, devendo] predominar as formas arredondadas, evitando a angulosas” (Sobrinho, 2000, p. 47). Assim, devem privilegiar-se livros que combinem a qualidade da escrita com a qualidade da imagem:

a qualidade literária das obras, quer quanto à narrativa escrita quer quanto à narrativa pictórica (das ilustrações), é um princípio básico que deve ser sempre observado na selecção das histórias. Este processo é potencializado quando as histórias escutadas ou lidas respondem às temáticas preferidas das crianças, aos seus anseios e perplexidades, à sua maior identificação com o imaginário que os textos recriam. Neste contexto de envolvência afetiva, a criança torna-se um leitor ativo, participante, mesmo quando ainda não aprendeu formalmente a ler. A escolha dos livros coloca-se, assim, como uma questão relevante enquanto factor potencializador da interação das crianças com a leitura e requer do mediador um conhecimento suficientemente amplo da literatura para crianças e a adequação de diferentes tipos de histórias à idade das crianças. (Prole, 2008, p. 7).

Nesta sequência, podemos considerar que a componente visual também é determinante nos momentos de leitura ou contação de histórias. Invariavelmente, é frequente a confusão entre as figuras de contador e de leitor, apesar de estas duas designações apresentarem significados diferentes, na medida em que o leitor apenas lê a história, tal como está escrita, podendo, no entanto, recorrer a várias estratégias de leitura para captar o seu público, e o contador conta a história por palavras suas, vivendo cada palavra que está a dizer, utilizando

diversas estratégias, também com objetivo de motivar e cativar o público-alvo. Ao ato de contar histórias, independentemente do gênero literário, dá-se o nome de contação, sendo uma prática comum desde tempos imemoriais:

[p]ode-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).

Importa sublinhar, contudo, que “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)¹⁰, devendo adequar a sua contação ao público que tem à sua frente, sendo que o seu olhar representa “o cordão umbilical do contador de história que o liga à sua plateia” (Sisto, 2005, p. 50). Nesta mesma linha de sentido, ressalva-se, ainda, a preponderância dos sentimentos do contador aquando dos momentos de contação:

[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).

Assim sendo, infere-se que “o passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente, no que dele se cristalizou nos documentos conhecidos” (Lajolo, 1986, p. 49) e, tal como referido por Dohme (2010), já se contavam histórias a crianças e adultos ainda antes da existência da escrita. A contação de histórias surgiu com o intuito de transmitir as histórias dos povos de geração em geração. E é o contador que transmite “[t]odo esse acervo mítico da humanidade, agora perpetuado pela escrita e outros recursos” (Busatto, 2003, p. 26). A figura do “contador” ficou conhecida por diversas designações, ao longo da história, nomeadamente “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). Independentemente da designação que se privilegie, o contador “é alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos

¹⁰ Consultar, a este propósito, [“O manifesto do contador de histórias”](#), de Cléo Bussatto.

homens a curiosidade e imaginação criadora” (Patrini, 2005, p. 19). Nesta sequência, afigura-se importante fazer uma breve recapitulação:

definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar tornar concreto o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação e existe em todas as culturas. Contar histórias é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter ou transmitir hábitos culturais (Collins & Cooper, 2005, p. 1, tradução nossa).

Assim, “[o] contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolhe contar”, até porque “quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar” (Sisto, 2009, p. 22). Importa, ainda, ressaltar que “[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).

Por tudo o que foi exposto, conclui-se que é fundamental a intervenção do educador/professor nesta área, visto que a contação de histórias “fornece [às crianças] receitas para crescer” (Traça, 1992, p. 86) e “enriquece a leitura do mundo na traje[-]tória de cada um” (Cunha, 2012, p. 212). Portanto, nos momentos de contação de histórias, o educador/professor deve levar em consideração que “[m]ais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o querermos realizar” (Sobrinho, 2000, p. 46).

É um facto que a presença dos livros na vida das crianças, desde tenra idade, permite desenvolver as suas competências linguísticas e comunicativas, na medida em que, através de momentos de contação de histórias, as crianças aprendem a comunicar, levando esta aprendizagem para as suas vidas futuras (Bastos, 1999). A leitura pode (e deve) ser trabalhada recorrendo a atividades pedagógicas diversificadas: “[a] leitura deve ser constantemente trabalhada por meio das atividades pedagógicas, com grande quantidade de textos e livros da literatura para a infância” (Amorim & Farago, 2005, p. 135). Nesta sequência, podemos concluir que as histórias podem ser uma forma estratégica para que as crianças consigam aprender sobre o meio que as rodeia, mas, também, “sobre o seu mundo interno” (Conti & Souza, 2010, p. 100). Efetivamente, a contação de histórias a crianças desde tenra idade auxilia no processo de construção da personalidade, estimulando a imaginação, bem como a criatividade, a curiosidade, o sentido crítico e a disciplina, a qual deve ser “entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (Dohme, 2010, pp.18-19).

Com o principal objetivo de incentivar a recolha de informação atualizada e a avaliação contínua relativamente à própria ação, foi criado, em 2006, o plano Nacional de Leitura

(PNL)¹¹. Devido à tónica colocada na importância da leitura, o PNL preconiza, justamente, que a escola reconheça essa importância, desde cedo, e aja em conformidade:

[e]scolher 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” (PNL, 2007, p. 6).

Um dos projetos em vigor é o projeto *Ler+*, que se assume como “[p]romotor da leitura, como competência chave e direito inerente à condição humana e à cidadania” (PNL, s.d., s.p.), como elencado nos seus princípios para 2027, e que visa, fundamentalmente, produzir leituras autónomas e por “prazer”, bem como promover um ambiente propício a este fim, criando, assim, uma comunidade escolar de leitores. Este projeto inclui, ainda, algumas sugestões para fomentar/estimular a leitura, tanto na escola, como em contexto de família. Uma vez que a leitura e a contação de histórias promovem a compreensão da leitura, infere-se que, quanto maior o contacto da criança com histórias, maior será o seu grau de literacia (Mata, 2008). Ainda nesta sequência, será relevante mencionar que uma das questões mais prementes no panorama educativo atual é justamente a problemática da literacia e que iniciativas tomar para aumentar as competências literárias da população. A Literacia, isto é, a “capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim e Ramalho, 1989, p.7), “a capacidade de utilização da língua escrita” (Delgado-Martins *et al*, 2000, p. 5), é fundamental para uma existência plena em sociedade. No entanto, importa ressaltar que as competências literárias, na sua aceção mais abrangente, devem ter em consideração todo o contexto envolvente:

[...] estimular o interesse das crianças não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente. É aceitar que a literacia emerge antes de a criança ser formalmente ensinada a ler; é aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia [...] (Marchão, 2013, p. 30).

Tendo em consideração que, naturalmente, as crianças têm temáticas que lhes despertam mais a atenção, deve tentar-se que toda a criança leia aquilo que mais a encanta, recorrendo, para isso, à interdisciplinaridade entre as temáticas. Como tal, a escola, bem como a comunidade escolar, tem o papel de desenvolver estratégias e métodos que orientem as crianças na sua formação como leitores de forma motivadora e cativante. Assim, considera-se, também, essencial desenvolver projetos de promoção para criar hábitos de leitura e

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

desenvolver a compreensão leitora nas crianças, sendo que esses projetos de promoção da leitura “respondem a este duplo desafio: criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora, deve[endo] ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora quando desenvolvidos em contexto escolar” (Prole, 2008, p. 1). Ainda nesta sequência, destaca-se que a promoção da leitura “assenta [...] em três pilares que se inter-relacionam entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária e que determinam toda a sua arquitetura: público-alvo, tipologia e metodologia, e que a distingue de outras formas de abordagem do livro e da leitura” (Prole, 2008, p. 2).

Como tal, é indispensável que os profissionais da educação estejam cientes dos benefícios/vantagens da contação de histórias e, conseqüentemente, consigam capitalizar este recurso como potencializador da abordagem de conteúdos/áreas trabalhadas e como ferramenta interdisciplinar, bem como uma fonte de prazer, conhecimento e afetividade, onde o lúdico se transverte num fio condutor ao estímulo à leitura e à criação de uma geração que gosta de ler e escrever. É, analogamente, aconselhável empreender um trabalho de reflexão sobre a diversificação de estratégias para que a leitura esteja cada vez mais presente na vida das crianças, tentando que se lembrem as histórias que ouvem ou que leem. Em jeito de conclusão, poder-se-á inferir que um bom leitor tem, de certo modo, garantido o seu sucesso escolar:

a leitura literária é o abraçadabra do sucesso escolar. Assim, torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e animadores) saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças. Há, no entanto, algo que é indispensável – amar a literatura. A poesia, seja ela pertença do património tradicional, seja da autoria de poetas, não pode estar arredada do espaço escolar. Muitos manuais maltratam-na e há professores que afirmam que as crianças não gostam, o que é um grave erro profissional; há que vivê-la e dá-la a viver, não para velhos exercícios de recitação, mas para ser desvendada (Veloso, 2006, p. 6).

2.4. Aspetos Metodológicos

Nesta secção, ressalva-se que é imprescindível que a pesquisa, o problema e os objetivos permaneçam bem delimitados e interligados, para que todos os dados sejam válidos, com o objetivo principal de encontrar uma resposta para a questão definida inicialmente, na linha do preconizado por Bell, para quem “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos, sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”(1997, p. 14).

A metodologia que apliquei para a presente investigação enquadra-se na investigação-ação, visto que o estudo foi realizado no âmbito da minha prática. Contextualizando um pouco a investigação-ação, este método consiste “[n]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” (Ponte,

2002, p. 3). Assim, “a investigação- a[-]ção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, sendo que os investigadores reúnem dados ou provas [...] com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Assim, sendo, afigurou-se pertinente adotar uma metodologia de investigação qualitativa, visto 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). A investigação qualitativa centra-se, fundamentalmente, na compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, podendo-se identificar cinco características:

- I. A fonte dire[-]ta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]
 - I. A investigação qualitativa é descritiva [...]
 - II. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]
 - III. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]
 - IV. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]
- (Bogdan & Biklen, (1994, pp. 47-51).

O estudo que realizei, por ser de natureza qualitativa, apresenta, como principal prioridade, a compreensão dos problemas, investigando qual a origem de determinados “comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p. 3). Assim, como nos foi dada a oportunidade de realizar estágios em diferentes contextos, conseguimos estar em permanente contacto com a realidade, sendo, portanto, mais fácil compreender determinadas situações da nossa investigação e, conseqüentemente, aprofundar o nosso conhecimento sobre as mesmas. Nesta linha, considera-se que o “[...] investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, pp. 3-4).

Por conseguinte, através da investigação qualitativa e, naturalmente, de uma observação mais detalhada, conseguimos compreender diversos pontos de vista e, também, adaptar diferentes estratégias consoante as situações, o que pode ampliar exponencialmente a aprendizagem do aluno. Esta técnica de observação permitiu-me, enquanto estagiária, participar e intervir com o grupo/turma com que me encontrava a estagiar, promovendo uma maior proximidade entre mim e as crianças, desempenhando, juntamente com as educadoras/professoras cooperantes, um papel de mediadora do e no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2.4.1. Opções Metodológicas

Durante todos estágios, e à medida que ia intervindo, tive sempre em consideração o grupo em que estava inserida e toda a dinâmica de cada contexto. Assim, de forma a desenvolver este projeto de investigação, o qual se baseou tanto na recolha de dados e na pesquisa de informação, como, também, na implementação de atividades práticas, na análise, na interpretação e na reflexão que fomos efetuando ao longo dos períodos de estágio; assim sendo, recorri a documentos educativos, a entrevistas informais com as educadoras e professoras, bem como à observação naturalista, porque “não há método mais importante de recolha de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas” (Lodi, 1989, p. 27), sendo através da observação naturalista que “[nos apercebemos] [d]o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Nesta sequência, importa clarificar que a observação naturalista é a que é realizada pelo “investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um investigador neutro ou independente” (Fernandes, 1991, p. 1).

Esta pesquisa pretende contribuir para o reconhecimento de aspetos mais problemáticos na prática, encontrar a razão das questões nomeadas e promover métodos para combater esses aspetos e, concludentemente, aperfeiçoar a prática. Para realizar esta investigação, segui o esquema de Ponte (2002), que enumera as principais etapas da investigação na prática educativa, sendo que, primeiro, deve existir a formulação das questões de estudo e dos objetivos gerais e específicos, devendo estas questões ser claras e objetivas; de seguida, a recolha de dados, de forma a ser possível encontrar respostas para a questão/problema anteriormente definidos; posteriormente, efetua-se a análise da informação recolhida, interpretando os dados obtidos, e, por fim, apresentam-se as conclusões. Na figura que se segue (figura 1), apresentam-se as etapas do processo de investigação, que devem ser vistas como uma “escada” que devemos subir, contudo, por vezes, é necessário descer alguns degraus e voltar a verificar algumas situações e só depois é possível voltar a subir. Deste modo, a nossa investigação consiste num caminho que nem sempre é linear, no entanto, é um percurso que faz parte da investigação.



Figura 1 – Etapas do processo de investigação (Oliveira et al, 2014, p. 23)

Para esta investigação, optei por realizar uma fundamentação teórica, em que identifiquei os principais conceitos a investigar, no enquadramento da minha pesquisa. Para além dessa exploração de conceitos, também procurei refletir sobre a Literatura acerca desses conceitos, numa lógica de me “apoiar nos ombros de gigantes” (Newton, 1675, *in* Brewster, 2009, s.p., tradução nossa). Assim, tal como se verifica nesta investigação:

“[a] fundamentação teórica irá] fundamentar teoricamente o projeto de pesquisa, deverá apresentar as definições básicas e as principais teorias do campo estudado, isto é, aquelas que recebem o reconhecimento da comunidade científica, que se mostram presentes em grande número nas diversas publicações realizadas sobre o tema em questão” (Sakamoto & Silveira, 2019, 445).

2.4.2. Participantes

As profissionais que tiveram a gentileza de responder ao questionário que elaborei (anexo XV), e, portanto, participaram neste estudo, foram 2 educadoras de Pré-Escolar, mais concretamente, uma educadora em contexto de Creche e uma educadora de Jardim de Infância, bem com duas professoras do 1.ºCEB, sendo que uma lecionava a uma turma de 2.º ano e a outra docente lecionava a uma turma de 3.º ano. Para além disso, recolhi, ainda, dados relativamente às crianças, no âmbito do contexto de estudo, por forma a completar as minhas reflexões e oferecer uma visão mais abrangente dos resultados do estudo.

2.4.3. Recolha de Dados

Uma das estratégias que usei para a recolha de dados consistiu na observação participante, que se revela um modo proveitoso e confiável de adquirir dados, visto que a recolha de informações não está sujeita a opiniões (Afonso, 2005). É nesta etapa que se analisa e regista tudo o que poderá ser pertinente para a pesquisa. Many e Guimarães (2006) sublinham que a observação pode ser aproveitada como uma ferramenta de pesquisa, pois a recolha de dados é efetivada através da observação de situações, o que nos apresenta variadas perspetivas, mediante os objetivos que o investigador elencou.

A observação concretizada durante o período dos estágios foi orientada pelas questões que poderiam auxiliar na resposta à problemática que havia definido, isto é, verificar qual o impacto da leitura e/ou contação de histórias no desenvolvimento das crianças, através da análise a questionários realizados a profissionais de educação, mais especificamente, a duas educadoras de Pré-Escolar e a duas professoras de 1.º CEB, complementada com as minhas observações e respetivas reflexões, no contexto da prática. Assim, a problemática orientadora para este estudo consistiu em verificar o impacto da leitura e/ou contação de histórias no âmbito do desenvolvimento Social, Comportamental e Cognitivo das crianças em Pré-Escolar e 1.º CEB, bem como analisar boas práticas no âmbito da leitura e/ou contação de histórias no Pré-Escolar e no 1.º CEB.

A principal estratégia que utilizei para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, método que, “em ciências sociais, é uma pesquisa sistemática o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação” (Birou, 1982, p. 454). A escolha do inquérito por questionário revelou-se acertada, porque o questionário é um instrumento de recolha de dados vantajoso sempre que se pretende compreender capacidades, atitudes ou comportamentos, valores e crenças de “um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 1). Assim, o recurso ao inquérito é necessário de cada vez que temos queremos obter informações sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo”, visto que “um inquérito consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 1992, p.13).

Na figura 2, observam-se as etapas da construção de um inquérito por questionário. Para Almeida & Pinto (1975), a realização de um inquérito por questionário deve seguir determinadas fases de preparação, entre as quais: i) planeamento da inquérito, em que se definem os objetivos do inquérito e a formulação de hipóteses, sendo que os objetivos do inquérito devem estar interligados com as questões orientadoras e os objetivos gerais e específicos, assim, devemos: ii) planear o inquérito, elaborando perguntas que nos remetam para o objetivo da investigação; iii) preparar o instrumento de recolha de dados, em que se pretende realizar um pré-teste, onde são expostos o tipo e as formas de questões, de forma provisória, conciliando os objetivos do inquérito com os objetivos da investigação; iv) executar o trabalho no terreno, em que se procede à entrega e à devolução dos questionários (recolha de informação); v) analisar os resultados, em que se analisa e organiza a informação recolhida, elaborando as conclusões a que aquelas respostas levaram; e vi) apresentar os resultados, que poderá ser através de um relatório.

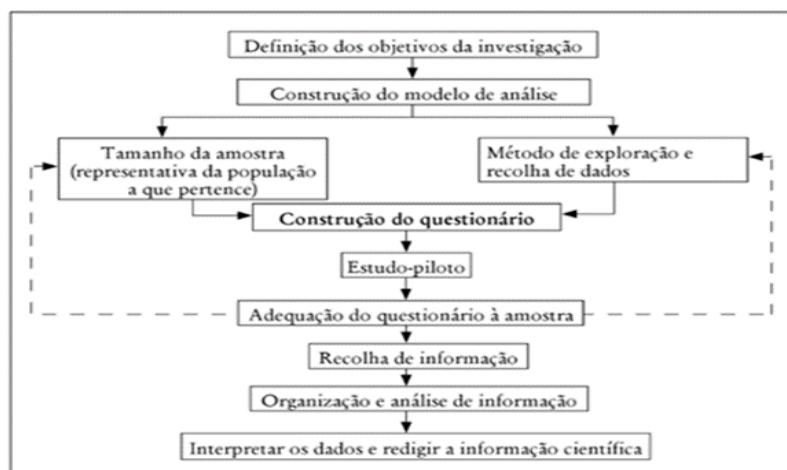


Figura 2 – Etapas da construção de um inquérito por questionário (Oliveira et al, 2014, p. 113)

2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Recordo, agora, as questões orientadoras deste estudo:

- Verificar o impacto da leitura e/ou contação de histórias no âmbito do desenvolvimento Social, Comportamental e Cognitivo das crianças em Pré-Escolar e 1.º CEB;
- Analisar boas práticas no âmbito da leitura e/ou contação de histórias no Pré-Escolar e no 1.º CEB.

Os dados obtidos no questionário foram expostos com recurso a gráficos e reflexões para as respostas a cada uma das questões. O inquérito por questionário foi aplicado a duas educadoras cooperantes e as duas professoras do 1.º CEB, como referido anteriormente, com o objetivo de obter informações sobre as suas perceções no que concerne à leitura e à contação de histórias. A educadora de Creche (que trabalha com crianças até aos 3 anos de idade) será doravante designada E1 e a educadora de jardim de infância (que trabalha com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade) E2; a professora P1 refere-se à profissional que trabalha com uma turma de 2.º CEB e a professora P2 trabalha numa sala de 3.º CEB. Nos gráficos que se seguem, apresenta-se, sumariamente, uma breve caracterização das profissionais cujas respostas aos questionários contribuíram para esta investigação.

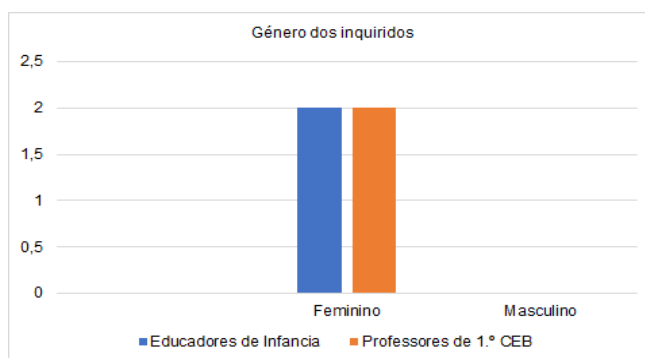


Gráfico 1– Género dos Inquiridos

Ao observarmos o gráfico 1, é possível verificar que as inquiridas para esta investigação consistiram em duas educadoras de infância e duas professoras de 1.º CEB, o que reflete, também, a maior preponderância das mulheres educadoras e professoras do 1.º CEB, que é uma realidade no nosso país.

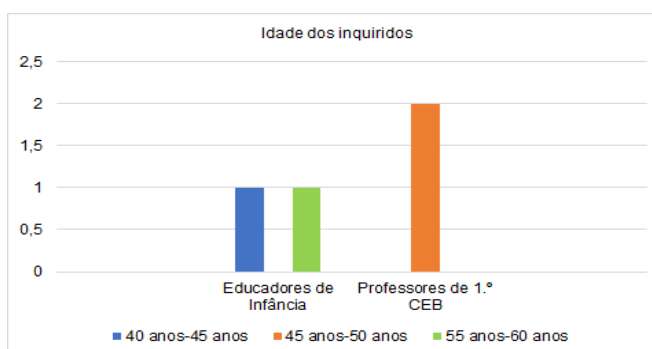


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Através do gráfico 2, conseguimos observar que, no momento em que o questionário foi aplicado, ambas as professoras do 1.º CEB tinham entre 45 e 50 anos, uma educadora entre 40 e 45 anos e a outra educadora entre 55 e 60 anos.

No que concerne à formação das inquiridas, verificamos, no Gráfico 3, que três tinham como habilitação literária a Licenciatura e uma inquirida o Bacharelato, sendo que nenhuma tinha Mestrado, Pós-Graduação ou Doutoramento.

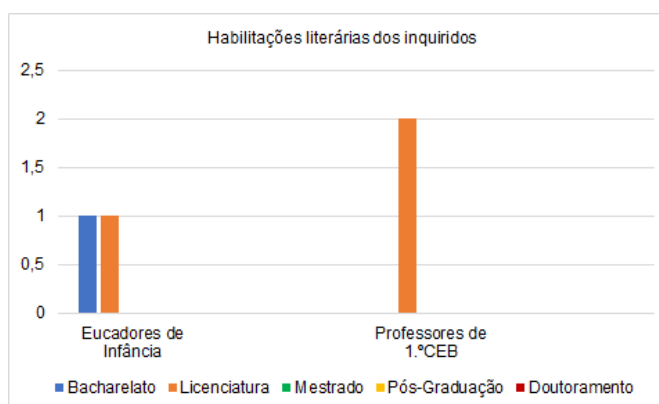


Gráfico 3 – Habilitações dos inquiridos

No gráfico 4, podemos verificar que existe uma disparidade quanto ao tempo de serviço das duas educadoras, sendo que uma tinha entre 5 a 10 anos de experiência profissional e a outra entre 30 a 35 anos de experiência profissional. A mesma amplitude de tempo de serviço notória não se verificava entre as professoras de 1.ºCEB, sendo que uma tinha entre 20 e 25 anos de experiência e a outra entre 25 e 30 anos.

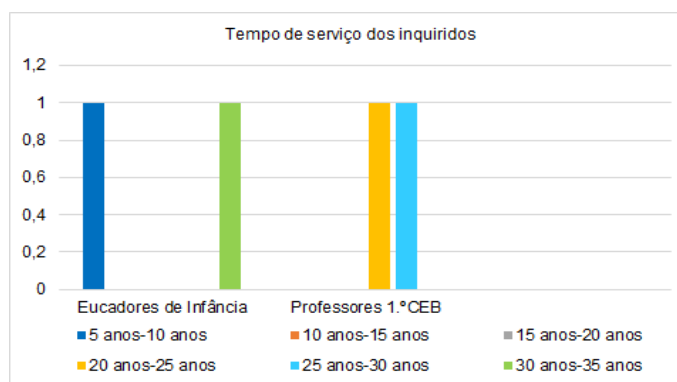


Gráfico 4 – Tempo de serviço dos inquiridos

Finda esta breve caracterização das profissionais que se disponibilizaram a colaborar neste estudo, o enfoque passa, agora, para as respostas aos questionários. Assim, quanto à primeira questão, “Qual é a sua opinião relativamente à contação de histórias no JI e no 1.º CEB?”, a E1 referiu apenas que “deve ser uma prática regular”; A E2 mostrou-se um pouco mais expansiva na sua resposta: “a contação de histórias deve fazer parte das rotinas das crianças. Não só em contexto escolar, como também em contexto familiar. Uma criança que oiça uma história diariamente, sem dúvida que futuramente será uma boa leitora e, sobretudo, terá gosto por ler. Esta prática será uma mais valia para as crianças, não só a nível escolar como também a nível pessoal e a nível emocional”; a P1 defendeu que “a contação de histórias deveria estar presente todos os dias nas rotinas das crianças”, acrescentando que “é fundamental que as crianças oiçam histórias todos os dias”; a P2 referiu apenas: “penso que é importante contar histórias”, sem se alongar mais.

No geral, podemos observar que as quatro profissionais consideram importante a contação de histórias, tanto em jardim de infância como em 1.º CEB, sendo que três das quatro profissionais de educação frisaram que a contação de histórias deve ser feita diariamente. A E2 referiu, também, algumas das vantagens da contação de histórias, como, por exemplo, a promoção do gosto pela leitura; adicionalmente, para além de sublinhar que a contação de histórias também deve ser feita em casa, em contexto familiar, mencionou, ainda, as vantagens desta atividade. No decorrer dos estágios realizados, mais concretamente, no estágio em Jardim de Infância, a educadora partia sempre da leitura de uma história para abordar os conteúdos a serem trabalhados, visto que, através das histórias, as crianças conseguem assimilar melhor as aprendizagens. Efetivamente, neste estágio, verifiquei que, de facto, as crianças gostavam imenso da hora do conto e se sentiam motivadas e interessadas aquando dos momentos de contação de histórias. Algo que também as motivava era o facto de a educadora as incluir como contadoras, isto é, por vezes, pedia às crianças para serem estas a contar as histórias, através das ilustrações. O exemplo desta educadora pode ser, assim, classificado como um paradigma de boas práticas a este nível. Pelo exposto, pode concluir-se que, quando a criança é submetida a um contacto frequente com as histórias, como neste caso, nas suas variadas vertentes, desenvolve a capacidade de conceber e

operacionalizar uma comunicação organizada, marcada por indicadores temporais e sequenciais (Riscado, 2008). Como foi possível verificar, através das respostas obtidas ao inquérito, não só a contação de histórias é importante no desenvolvimento das crianças, como também as pode tornar boas leitoras no futuro.

As respostas à segunda questão, “Considera que há vantagens em ler ou contar histórias em contexto escolar? Se sim, indique porquê”, confirmam o que foi mencionado anteriormente, na medida em que as inquiridas explicitaram as vantagens da contação de histórias, bem como a razão de a contação de histórias ser feita de forma diária: assim, a E1 referiu os seguintes benefícios: “para além de desenvolver a escuta, enriquecer o vocabulário, fomentar a consciência fonológica e sintática, possibilita o alargamento de horizontes, conhecimento do mundo e introduz as crianças em campos imaginários, com outras leituras do mundo e sobre o mundo, cruciais para o seu desenvolvimento”; por sua vez, a E2 defendeu que “a contação de histórias, traz inúmeras vantagens para as crianças. O mundo das histórias permite que as crianças explorem a sua imaginação e criatividade e ainda que estas alarguem os seus horizontes. Um livro é uma porta aberta para o mundo e o docente deve explorá-lo até à última palavra”, sublinhando, ainda, que “o” contacto prematuro da criança com o livro, a nível escolar, é uma mais valia, visto que esta começa a ter contacto com o código escrito, o que permite que comece a ter contacto com as letras. A P1 mencionou que “a contação de histórias promove o desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo, como a nível psicológico. Através das histórias, as crianças desenvolvem o seu lado mais criativo e lúdico”; para além disso, a P1 frisou, ainda, que “a contação de histórias também ajuda a criança a despertar a prática da leitura, o que é essencial durante todo o percurso escolar e será uma capacidade que após adquirida será para a vida toda..”; a P2 respondeu apenas “sim, porque os alunos aprendem melhor e têm mais criatividade ao escrever”.

Ainda no que diz respeito às vantagens da leitura e contação de histórias, as respostas enfatizam que essa atividade é essencial no desenvolvimento das crianças, desempenhando um papel importante durante todo o seu percurso escolar. No meu ponto de vista, subscrevo todas as respostas dadas pelas inquiridas, uma vez que, sem dúvida, a leitura e contação de histórias desenvolve imensas capacidades nas crianças. No decorrer dos estágios, foi-me possível verificar que, quando as crianças liam ou ouviam histórias, isso despertava nelas curiosidade e interesse em saber mais sobre determinado assunto; assim, senti que as crianças se mostravam mais motivadas quando estavam em contacto com as histórias. Também foi possível verificar, durante os estágios, que, através dos livros, as crianças apr(e)ndiam novas palavras, o que contribuía para o aumento do seu campo lexical e do seu contacto com o código escrito. Também a nível da imaginação e da criatividade, podemos verificar que a leitura e/ou contação de histórias promove o seu desenvolvimento. A título exemplificativo, destaco uma atividade que implementei no estágio de 2º ano do 1.º CEB, em

que, através da contação de uma história, os alunos tinham de representar as diversas emoções que o livro abordava, colocando em ênfase a sua imaginação, ao lidar com os seus sentimentos.

[a literatura para infância] consegue impor um magnífico crédito de coerência no turbilhão dos sentimentos infantis, redimensionando o espírito da criança no sentido concreto das situações com lógica, apaziguando medos, resolvendo complexos, diluindo angústias, através da magia da luminosidade que as várias situações conseguem acender no “ego” nascente, reforçando o seu desenvolvimento, aliviando tensões “pré-conscientes ou inconscientes” (Santos, 2002, p. 117).

É importante, também, refletir sobre a imaginação e, fazendo breve aparte, meramente *en passant*, considera-se que “o imaginário é um *coletivo de ideações* – um conjunto, na dupla ace[-]ção de que *une* ou reúne um diverso, e comporta no seu seio uma *multiplicidade* de elementos mais ou menos descortinável” (Moura, 2002, p. 23). Quando falamos em imaginário, referimo-nos a algo abstrato e que ocorre na nossa mente e, após este pensamento na nossa mente, tentamos reproduzi-lo e transmiti-lo para a realidade. Assim, começamos por tentar ensaiar [*essayer/faire un essais*], sinónimos na língua francesa de ensaio para aperfeiçoar o raciocínio e a ação. Assim, os docentes têm um papel preponderante, na medida em que devem estimular a criatividade e a imaginação das crianças, de modo a que estas consigam desenvolver este lado mais criativo. A corroborar o acima descrito, diz-nos Moura (2002, p. 24) que

[e]ducar para o “imaginário” é, sim, uma tarefa bem mais exigente: recuperar para o horizonte do viver o ve[-]tor pró-tensivo das realidades- rasgando-lhes o confinamento acomodatório à vigência do imperante; libertando-lhes a acuidade para o que “de outra maneira” pode ser, ou vir a ser; preparando-lhes o acolhimento do “inesperado” e o paciente lavrar da esperança.

De facto, a investigação recente tem demonstrado que, quando o educador e/ou professor tem consciência das múltiplas vantagens que a contação ou leitura de uma história comporta para a criança, a prática pedagógica é reforçada com uma educação literária que se assume como o elemento-chave para alcançar um processo comunicativo mais complexo.

Em relação à terceira e quarta questões, “Enquanto educadora/professora, costuma contar ou ler histórias aos alunos?” e “Se sim, com que frequência conta ou lê histórias em contexto de sala de aula (diariamente, semanalmente ou mensalmente)?”, as quatro docentes responderam afirmativamente à questão, sendo que três utilizavam a contação de histórias diariamente e a outra apenas semanalmente. Durante os estágios, segui a linha das profissionais da educação, isto é, procedia à contação de histórias diariamente, pois partia sempre de uma história para abordar um novo conteúdo. Infelizmente, apenas no estágio em 3.º ano do 1.º CEB não consegui manter esta frequência, porque a professora não deu liberdade para tal. Apenas consegui implementar a leitura (não sei se se poderá designar

assim, visto que as crianças é que procediam à leitura da história em voz alta) quando estávamos no horário letivo de Português. Esta leitura era feita, primeiramente, em silêncio e, depois, as crianças liam em voz alta, ou seja, não consegui implementar estratégias de contação ou de leitura neste estágio (era o método que a professora usava para a leitura e nós, estagiárias, tínhamos de nos guiar sempre por esse método). Parece-me que este método não era o mais adequado, na medida em que as crianças não se sentiam motivadas e interessadas na leitura. No geral, penso que a contação ou leitura de histórias deva ser realizada de forma diária, em qualquer contexto, de modo a que a criança tenha contacto com os livros desde cedo e que ganhe gosto por ouvir histórias e consequentemente, gosto por ler. Mas todos esses momentos têm de ter alguma intencionalidade pedagógica, que não apenas treinar a leitura e a dicção.

No que concerne à quinta e sexta questões, “Costuma realizar ou promover atividades de contação de histórias?” e “Se sim, com que frequência?”, as quatro inquiridas responderam que realizavam atividades de contação de histórias frequentemente. Apenas a P2 especificou na sua resposta que costuma realizar ou promover atividades de contação de histórias semanalmente. Isso mesmo foi possível verificar em três dos quatro estágios realizados. A única exceção refere-se, mais uma vez, ao estágio em 3.º ano do 1.º CEB, em que a docente não promovia atividades de contação de histórias, apenas fazia a interpretação dos textos que se encontravam no manual e no caderno de fichas de português. Penso que, de facto, a interpretação de textos seja uma atividade essencial para verificar se os alunos compreenderam o texto. Contudo, existem outras atividades, com uma vertente mais lúdica, que ajudam à compreensão e à interpretação mais abrangente do texto, para além das perguntas que vêm mencionadas nos manuais escolares. Pelo contrário, nos outros três estágios realizados, assisti (e, também, dinamizei), à realização e/ou promoção de atividades de leitura e de contação de histórias frequentemente, o que me permite afirmar que a contação e a leitura de histórias, em muitas situações, foram o ponto de partida para a abordagem de novos conteúdos e foi através desses momentos que se realizaram algumas atividades.

Das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância, saliento a leitura da história “O Zoo do Joaquim” (2009), de Pablo Bernasconi; depois de terminado o momento de leitura, procedi a um pequeno diálogo com as crianças sobre a história. Para iniciar a atividade que tinha planeado, coloquei na área de trabalho diversos materiais à disposição das crianças, explicando, então, que iriam recriar o seu animal com materiais reutilizáveis. Como os materiais tinham de ser suficientes para todos, esta atividade requeria cooperação e respeito por todos. Considero que esta atividade foi, de facto, bem-sucedida, na medida em que as crianças, com a leitura da história, ficaram entusiasmadas em realizar os seus animais, pois, no livro, os animais eram feitos de uma forma completamente diferente daquilo a que estamos habituados, tal como podemos comprovar com a transcrição do início da história: “Joaquim

quando acordou, com o som do despertador, teve uma ideia genial: “Hoje vou ser inventor.” Com algum ferro-velho e presentes da minha tia vou construir dez animais pra me fazerem companhia” (*O Zoo do Joaquim*, 2009).

Após a conclusão da recriação dos animais, reuni todas as crianças no tapete e pedi para apresentarem o seu animal. Um excerto desse diálogo encontra-se a seguir:

Estagiária (E): “ – S., qual foi o animal que fizeste?”

S. – “ É um pássaro.”

E – “E quais foram os materiais que utilizaste?”

S. – Utilizei uma lata de spray, algodão e cartão, tudo material reutilizável.

E – E o que é que o teu pássaro faz?

S. – O meu pássaro tem superpoderes. Ele voa muito alto e come os bichinhos que estão na terra. É um pássaro muito especial. Quando bate as asas, ninguém o apanha; ele ganha sempre todas as corridas.

Esta foi uma apresentação de um animal que S. (5 anos) fez. Através deste diálogo, consegui perceber que, através de materiais do uso quotidiano, esta criança conseguiu imaginar e criar uma personagem. Esta foi uma atividade que permitiu às crianças desenvolver a sua criatividade, imaginação e espírito crítico, capacidades muito importantes a estimular desde cedo, tanto mais que “[n]a educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, [...] de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (OCEPE, 2016, p. 47). A criatividade é uma competência que se deve estimular desde o Pré-Escolar e, efetivamente, “[d]esde os primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se refle[-]tem, sobretudo, nos seus jogos” (Vygotsky, 2009, p. 13). No entanto, importa ressaltar que avaliar a criatividade é complicado, até porque há uma escassez de instrumentos para fazer essa avaliação, porque “[a] criatividade é, sem dúvida, um dos comportamentos mais complexos do ser humano e estamos ainda longe de compreender as suas bases neurobiológicas” (Dierssen, 2016, p. 105). Assim, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação é, “apenas”, um dos muitos benefícios que se podem obter com atividades de leitura ou de contação de histórias.

Uma outra atividade que também coloco em evidência, igualmente em contexto de Jardim de Infância, foi a leitura do livro “O monstro das cores” (2012), de Anna Llenas, livro que as crianças já conheciam, mas, em diálogo com a educadora cooperante, fui informada de que este era um livro de que as crianças gostavam muito também, e, como iria apresentar atividades diferentes, não houve problema em explorar o livro novamente.

Antes de iniciar a leitura da história, como atividade de pré-leitura, comecei por mostrar às crianças um monstro feito em cartolina com várias cores. De seguida, coloquei o livro ao lado

da cartolina e expliquei o objetivo desta leitura, sendo que o principal objetivo era que as crianças falassem das suas emoções e daquilo que estavam a sentir. Para tal, perguntei às crianças, olhando para a ilustração da capa, do que poderia falar a história e o que podíamos aprender com a leitura dessa história. Para o momento de leitura, recorri a adereços¹², a fim de captar a atenção das crianças; para tal, levei cinco monstros e uma imagem do monstro e, antes de começar a leitura, realizei um pequeno diálogo com as crianças sobre as “emoções” (como já conheciam o livro que aborda as emoções, tive oportunidade de partir de conhecimentos que já tinham adquirido anteriormente).

Após terminar a leitura e o diálogo, expliquei qual seria a atividade seguinte: com recurso a espuma de barbear e a *guaches*, iríamos criar diversas cores e, posteriormente, as crianças iriam desenhar em cartão o “monstro das emoções”, uma vez que, na história, cada cor do monstro representa uma emoção e, neste sentido, as crianças iriam pintar a emoção que estavam a sentir naquele momento. Assim, as crianças iriam criar o seu monstro em cartão e pintar de acordo com as suas emoções: tristeza (azul), medo (preto), raiva (vermelho), calma (verde), alegria (amarelo) e/ou rosa (em que somos nós que descrevemos aquilo que estamos a sentir ao ver a imagem representada) e recortá-lo; seguidamente, iriam mergulhar uma folha branca numa mistura que continha espuma de barbear e diversos *guaches* para fazer o fundo. Para além de ser uma atividade bastante divertida para as crianças, sinto que elas se abriram comigo e não tiveram qualquer receio de falar sobre o que fosse. Esta era uma atividade que requeria atenção na explicação da atividade, espírito de cooperação entre todos, paciência (as crianças tinham de esperar pela sua vez, uma vez que só havia um tabuleiro e a atividade teria que ser realizada de forma individual) e, sobretudo, pensamento crítico, visto que as cores se iam misturando e formando outras; durante a atividade ia conversando/perguntando às crianças o que estava a acontecer.

Como tínhamos passado a manhã a falar de “monstrinhos”, decidi que parte da tarde seria dedicada à execução de uma atividade experimental: a realização de pega-monstros. Quando comecei a explicar às crianças o que iríamos fazer, estas disseram que já tinham tido vários pega-monstros, mas que nunca tinham feito um. Para dar início à atividade, comecei por reunir todas as crianças na mesa de trabalho e distribuir os materiais, à medida que ia explicando o processo de realização dos pega-monstros. Confesso que esta foi uma atividade em que senti algumas dificuldades, primeiramente, porque nunca tinha realizado uma atividade experimental em contexto de jardim de infância e, também, porque nunca tinha realizado um pega-monstro, apesar de ter consultado o procedimento no sítio da APEI e ter visto vários vídeos no *Youtube* sobre a realização do objeto. Contudo, existem sempre imprevistos que, por definição, são impossíveis de prever, neste caso, o grupo da parte da tarde estava muito

¹² A este propósito, veja-se, também, o que é referido sobre a relevância da utilização de recursos no momento de contação/leitura de histórias, no âmbito da reflexão às perguntas 11 e 12, “Utiliza recursos ao contar/ler histórias?” e “Se sim, quais?”, da página 74 à página 77 do presente relatório.

agitado e barulhento, o que me dificultou a gestão da atividade. Quando a minha colega e eu começámos a ver que o líquido do pega-monstros não iria chegar para todos, tentámos encontrar uma solução e, desse líquido, conseguimos fazer uma minibola saltitona, tendo as crianças adorado o efeito.

Saliento, ainda, a atividade realizada no 2.º ano do 1.º CEB, já mencionada no decorrer deste relatório, em que, através da contação da história “A Rainha das Cores” (1998), de Jutta Bauer, e, com recurso ao livro, explorei a temática das cores primárias e secundárias. O livro “A Rainha das Cores” permitiu que as crianças verificassem que, através da mistura de várias cores, surgiam outras cores novas. Como tal, foi através de *guaches* e outros materiais de desenho, que os alunos se familiarizaram com o conceito de cores primárias e secundárias. Assim, para iniciar esta atividade, escrevi no quadro:

Amarelo + Vermelho=_____

Azul + Amarelo=_____

Vermelho + Azul=_____

Continuando a descrição desta atividade, pedi às crianças que escrevessem no caderno as cores que achavam que ia surgir. Posteriormente, distribui a cada criança uma ficha para que, através das aguarelas, descobrissem a cor que iria surgir, confrontando com o que pensavam que iria dar. Para mim, enquanto professora estagiária, verifiquei que esta foi uma atividade que deu imenso prazer às crianças, pois estavam a fazer “descobertas novas”. Apesar de serem conteúdos a lecionar no 1.º ano do 1.º CEB, a professora cooperante ainda não tinha tido oportunidade de explorar esta matéria e, como tal, era a primeira vez que as crianças “brincavam” com as cores; esta atividade revelou-se bem-sucedida e repleta de aprendizagens. Após as crianças terminarem a ficha com as aguarelas, pediram para fazer um desenho com as aguarelas, assim, quando terminavam a ficha, continuavam a explorar o material. Nesta sequência, e tendo em conta os exemplos oferecidos, sublinha-se, mais uma vez, a utilidade da leitura/contação de histórias como alavanca para explorar conhecimentos das mais diversas áreas. Também me parece relevante mencionar que as situações e atividades que descrevi no âmbito das perguntas 5 e 6 se constituem como exemplo de boas práticas, no âmbito da leitura e contação de histórias, na minha humilde opinião.

Já no que se refere à sétima questão “Que tipos de atividades?”, as respostas das profissionais pautaram-se pela sua diversidade. Assim, a E1 declarou que “existem imensas atividades”, destacando as seguintes: “idas à biblioteca, inscrição no baú de leitura, oferta educativa da Câmara Municipal, idas ao teatro e contacto com contadores de histórias-vindas ao JI”; a E2 defendeu que, “através da contação de uma história podemos fazer imensas atividades, basta ter imaginação e criatividade”, considerando, também, que é “importante pedir às crianças que sejam elas a escolher uma atividade relacionada com o livro, pois acho importante dar esta liberdade ‘criativa’ às crianças”. Nesta sequência, destacou, igualmente,

as seguintes atividades “teatro de fantoches, dramatizações, recriar a história, desenhar a história utilizando material de desenho ou mesmo material reciclado, entre tantas outras atividades possíveis”.

Por sua vez, a P1, ressaltando, primeiramente, que “a contação de histórias pode ser trabalhada de inúmeras formas” e que “é importante dar a liberdade ao aluno de ele dar ideias sobre o que fazer relacionado com a história”, apresentou as seguintes atividades: “o aluno fazer o desenho da história ouvida” e “o aluno recriar ou dramatizar a história”; por último, a P2 mencionou “atividades relacionadas com os temas sugeridos pela biblioteca escolar (dramatizações, completar histórias ou poemas, escrever outro final para a história, ilustrar histórias,...”. Na linha do referido pela E2 e pela P2 (ilustração), recorda-se que é “[...] através do desenho a criança desenvolve, em maior ou menor intensidade, os seus sentimentos, pois quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocam prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções [...]” (Araújo & Fratari, 2011, p. 5).

No percurso dos estágios, verifiquei que, de facto, podiam ser realizadas imensas atividades através da leitura e/ou contação de histórias. As histórias promovem um leque de atividades passíveis de ser realizadas; uma das atividades que mais observei, mais frequentemente, no decorrer dos estágios, foi a utilização do desenho, que, sem dúvida, era a estratégia mais utilizada para fazer a exploração do texto, principalmente com as crianças nos estágios de Creche e de Jardim de Infância. Contudo, o desenho não era só elaborado através de materiais de desenho, poderia ser efetuado de muitas outras formas, entre as quais, utilizando jornais ou revistas, material reutilizável, folhas ou plantas, etc. Em concordância com o acima exposto, destaco uma atividade que dinamizei, em contexto que Creche, que consistia na elaboração de um desenho com recurso a gelatina. Para esta atividade, procedi à contação da história *Winnie The Pooh - As Minhas Primeiras Cores* (2011), de Walt Disney, com o objetivo de mostrar às crianças as diferentes cores. Para esta atividade, sentei-me no tapete com as crianças, mostrando-lhes as cores realizadas com a gelatina (leve gelatinas de vários sabores e cores e confecionei na sala, visto que o principal objetivo era que a gelatina ficasse meio líquida e meio sólida para que as crianças conseguissem desenhar), permitindo que as crianças tocassem nas gelatinas e explorassem o seu sabor¹³, a fim de conhecerem outros sabores, para além daqueles que já conheciam. Após este contacto com a gelatina, coloquei, individualmente, cada criança na mesa de refeição e cada uma fez um desenho com a gelatina, com as mãos. Como esta atividade se realizou com bebés muito pequenos, notei que estavam felizes enquanto tocavam nas gelatinas, pois davam imensas gargalhadas.

¹³ Esta atividade foi realizada com o consentimento dos pais das crianças, sendo que previamente tive um diálogo com os pais, a fim de verificar se as crianças tinham alergias.

Destaco, também, uma outra atividade, esta concretizada em contexto de Jardim de Infância, a elaboração de um painel realizado com materiais recolhidos numa visita de estudo à Tapada de Mafra. No dia anterior à visita de estudo, tinha contado a história *Floresta Encantada* (2005) de Anna Casalis, com o objetivo de fazer uma breve exploração dos pré-conceitos das crianças relacionados com a temática das florestas. Após essa breve exploração (que não deverá ter demorado mais do que 10 ou 15 minutos, pois a docente só queria mesmo perceber quais eram os conhecimentos prévios das crianças e não queria aprofundar muito a temática antes da visita de estudo), solicitei às crianças que recolhessem materiais da natureza e que os trouxessem para a escola. No dia posterior à visita, realizámos um painel, com esses materiais, sobre o que tínhamos observado na visita de estudo e notei que todas as crianças estavam empenhadas na sua construção e, ao mesmo tempo, iam conversando sobre aspetos da visita de estudo, o que demonstra que tinham adquirido novos conhecimentos. Assim, confirma-se que diversificar atividades de exploração de histórias, recorrendo, por exemplo, à transversalidade de áreas, como, neste caso, em que a área da Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Introdução à Escrita – se entrecruzou com as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social e, ainda, com os domínios das Expressões (expressão musical, física e artística) e da Matemática, redundou numa aquisição de conhecimentos e de competências mais completas.

Em relação à oitava e nona questões “Quais as atividades mais eficazes?” e “Quais as atividades menos eficazes?”, três inquiridas responderam que todas as atividades eram eficazes, pois todos os caminhos levam à aprendizagem. Apenas uma profissional especificou que a atividade mais eficaz era completar histórias e a menos eficaz era realizar a leitura/contação das histórias e não as explorar oralmente. Nesta questão, não poderia estar mais de acordo com as respostas das inquiridas. Tal como já mencionado no decorrer desta investigação, as histórias são um mundo por descobrir e cabe-nos a nós, profissionais de educação, promover, em cada contexto escolar, a contação e a leitura de histórias, bem com a sua exploração, através de atividades que promovam a aprendizagem e a motivação para aprender. Para mim, todas as atividades são eficazes, na medida em que todas as crianças são diferentes e o que é eficaz para a aprendizagem de uma criança, para outra, pode já não o ser e vice-versa. Neste sentido, penso que seja função do profissional de educação detetar qual atividade/estratégia mais adequada à criança e, também, ao grupo/turma. Nesta sequência, Silva *et al* (2009, p. 31), referindo-se especificamente ao 1.º CEB, afirmam que

[...] preencher breves momentos da a[-]tividade le[-]tiva, de preferência no final do horário diário, com um ritual de leitura recreativa, sem o ónus de um questionário oral ou escrito para avaliar a compreensão do texto ou de propostas de a[-]tividades ou tarefas para realizar em casa. Constitui um importante investimento na promoção da leitura que é vivido pelas crianças de forma prazerosa. [...] há que definir uma hora determinada para a “hora do conto”, assim como o espaço onde decorre esta a[-]tividade de forma a não a confundir com as outras a[-]

Atividades marcadas pela tônica do trabalho. Depois de as crianças estarem comodamente sentadas e atentas, o professor iniciará este momento mágico com uma determinada fórmula (Era uma vez..., Perlimpimpim e a história começa assim, ou qualquer outra).

Neste enquadramento, parece-me pertinente salientar as atividades posteriores à contação de histórias cujas estratégias me pareceram particularmente eficazes, em contexto da prática no 2.º CEB. Trata-se da leitura do livro “O museu”, de Susan Verde (2014), que serviu como ponte para a introdução de um novo tema sobre obras de arte. Antes da contação da história, coloquei diversas questões aos alunos, tais como: “O que veem na ilustração/capa?”; “O que acham que está a fazer a menina?”. De seguida, iniciei a leitura da história em voz alta e de forma expressiva, realizando uma leitura de forma calma e pausada. Terminada a leitura, voltei a estabelecer um diálogo com as crianças, a fim de verificar se tinham compreendido ou não a história e, para tal, coloquei questões como: “Do que é que este livro trata?”; “Há alguma palavra que não conheçam?”; “O que é para vocês a arte?”; “Já entraram em algum museu?”; “Conheciam alguma obra que aparecia nas imagens do livro?”.

Com a finalidade de uma maior exploração do livro, elaborei uma apresentação em *PowerPoint* com as obras faladas no livro e as obras na realidade (colocando a imagem do livro ao lado da imagem real), abordando, assim, de forma geral, cada artista e respetiva obra de arte. Para tirar maior partido do livro “O museu”, propus à turma o jogo “brincar às emoções”, em que as crianças dramatizaram as emoções presentes no livro. Comecei por pedir à turma que se colocasse em círculo e, ao meu sinal, as crianças deveriam simular corporalmente as seguintes emoções: alegria, surpresa, admiração, mimo, indiferença. Posteriormente, solicitei à turma que representasse o seguinte: “Agora vamos todos imaginar que estamos a ver uma obra de arte; “Como é que o nosso corpo reage?”; “Vamos todos representar a pose do quadro da bailarina”; “Vamos todos rodopiar e dar muitas reviravoltas”; “Agora todos a respirar fundo”; “Agora vamos todos representar a escultura “O pensador»”; “Vamos todos representar tristeza”; “Vamos imaginar que saltitamos pelo campo em flor”; “Agora, vamos ficar todos com cara de assustados”.

No meu ponto de vista, esta atividade foi bem-sucedida, pois verifiquei que as crianças estavam muito atentas à história e, quando questionadas, responderam corretamente, o que mostrou que haviam compreendido a história. Quando mostrámos o *PowerPoint* com as obras de arte, as crianças mostraram-se muito interessadas ao visualizar as pinturas/esculturas, descobrindo as diferenças entre as obras de arte reais e as alteradas por outros artistas. Quanto à atividade de expressão dramática, considero que o grupo manifestou um grande envolvimento e entendimento, pois tiveram um pensamento organizado e sequencial que se notou na rapidez com que faziam as poses, bem como numa certa expressividade corporal; aquando do diálogo, e subsequente troca de ideias, a turma mostrou enriquecimento vocabular, no domínio da comunicação oral.

Deste modo, verificamos que existem imensas atividades passíveis de serem realizadas em contexto de sala de aula e que todas são eficazes para fomentar a aprendizagem dos alunos, na medida em que todos os alunos têm ritmos e formas de aprendizagem distintas, então, cabe ao docente adaptar cada atividade ao grupo/turma e verificar quais são as que funcionam melhor com aquele grupo em particular, de modo a tirar maior partido das aprendizagens dos alunos.

Já no que diz respeito à décima questão, “Que critérios utiliza para escolher as histórias que irá contar/ler aos seus alunos?”, a E1 referiu que “um dos principais critérios da escolha da história, tendo em consideração que são crianças pequenas, será a escolha de livros com pouco texto e com muitas imagens, para tentar captar a atenção das crianças”; a E2 mencionou que “o principal critério que utiliz[a] na escolha dos livros é a linguagem que o mesmo utiliza, isto é, opt[a] por livros com uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças”, mencionando, ainda, que outro critério que utiliza se centra “[n]a ilustração do livro, visto que a ilustração dos livros capta bastante a atenção das crianças e permite que estas tenham um contacto mais perto com a história”. Por sua vez, a P1 frisou que, “antes de fazer a seleção de um livro, primeiramente [ê-o], de forma a ficar a conhecer do que trata a história”, mas, também, “para encontrar atividades para realizar a exploração do livro e motivar as crianças para a aprendizagem”; Para a P1, “o livro tem que possuir uma escrita coerente, frases curtas e imagens apelativas”; já a docente P2, geralmente, escolhe “histórias relacionadas com os temas a lecionar no âmbito do Estudo do Meio, de acordo com as épocas festivas e estações do ano”; contudo, por vezes, “escolhe livros de acordo com os interesses das crianças, de forma a que estas se sintam incluídas na escolha do livro, motivando-as, assim, para a leitura/contação”.

Sou de opinião que o principal critério para a escolha de um livro deve residir na observância do interesse do grupo/turma. Contudo, este critério acaba por comportar algumas “limitações”, na medida em que todas as crianças têm interesses diferentes e o que pode despertar mais interesse num aluno pode não despertar noutro, e vice-versa; assim, cabe ao educador/professor procurar a diversidade entre os livros que seleciona, escolhendo, por exemplo, diferentes géneros literários, temas, ou mesmo diferentes estilos de ilustrações. Deste modo, a criança terá contacto com uma variedade apreciável de obras literárias. Para além deste critério, considero que também é importante escolher um livro relacionado com as temáticas que estão a ser abordadas em contexto de sala de aula, visto que acaba por ser um instrumento que permite que as crianças compreendam e assimilem novos conhecimentos. Em todos os contextos de estágio, considero que foi nesta fase, isto é, na escolha de livros, que sentia mais dificuldades, principalmente no estágio em contexto de Jardim de Infância, visto que a sala era heterogénea, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e, conseqüentemente, o nível de compreensão e de aprendizagem de cada aluno era

relativamente diferente. No entanto, a educadora cooperante aconselhou-me a escolher livros direcionados para as crianças com 5/6 anos e, aquando da contação, adaptar o texto a todo o grupo. Penso que, desta forma, resultou bastante bem, sendo que as crianças compreenderam sempre as histórias, o que se veio a comprovar nas atividades de pós-leitura. Neste sentido, destaco a atividade, já referida no decorrer deste trabalho, em que, antes de iniciar a leitura do livro *O Zoo do Joaquim* (2009), de Pablo Bernasconi, comecei por explicar o intuito dessa leitura. Neste sentido, o principal objetivo seria as crianças conhecerem, através da história, os animais e o modo como os poderíamos construir e, posteriormente, seriam as crianças a construir o seu animal preferido. Seguidamente, perguntei às crianças, olhando para a ilustração da capa, do que poderia falar a história e o que poderíamos ficar a saber com a leitura desta história. Após este breve diálogo, que serviu para constatar quais as conceções prévias das crianças sobre o tema, procedi à leitura da história de forma expressiva, com realce para a representação dos sons dos animais, realizando uma leitura de forma calma e serena. Este momento de contacto com a leitura e com o livro é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, tanto mais que, “desde muito cedo, a maioria dos bebés gostam que leiam para eles e a frequência com que os pais e outras figuras parentais o fazem, bem como o modo como o fazem pode influenciar a qualidade do seu discurso, e eventualmente, a qualidade da leitura” (Papalia *et al*, 2001, p. 226). Para dar continuidade à atividade, coloquei música de fundo e solicitei às crianças que desenhassem o animal que tinham construído numa folha de papel; após a tarefa estar concluída, reuni as crianças no tapete e estas mostraram o animal que realizaram e falaram sobre os animais que tinham desenhado (o que comiam, como se deslocavam, os sons que faziam, etc.). Através do desenho das crianças, verifiquei que tinham desenhado não só o animal que tinham construído com os materiais reutilizáveis, como, também, outros animais que figuravam na história.

Assim sendo, considera-se que devemos seguir critérios quando queremos escolher uma história. Um dos principais critérios que o educador/professor deve ter em consideração é se o livro escolhido vai ao encontro da temática a ser abordada e se é passível de ser adaptada ao grupo/turma, entre outros, obviamente.

Relativamente às questões décima primeira e décima segunda, “Utiliza recursos ao contar/ler histórias?” e “Se sim, quais?”, todas as inquiridas responderam positivamente, sendo que a E1 especificou que utiliza “livros, marionetas, objetos do quotidiano, sombras chinesas, instrumentos musicais, jornais e tudo aquilo que possa ser animado”; a E2 destacou que “os materiais que mais utiliz[a] são os fantoches e música ambiente de fundo, de modo a manter as crianças concentradas; a P1, em consonância com a E1 e a E2, similarmente, referiu que utiliza “objetos do quotidiano” bem como “fantoches”; A P2 afirmou que utiliza frequentemente “o quadro interativo, o fantocheiro e o leitor de CDs”. É um facto que, durante os quatro

estágios realizados, observei a utilização dos mais diversos recursos aquando da leitura e/ou contação de histórias. Os estágios permitiram-me verificar que os recursos que utilizamos nesses momentos, quando são diversificados, promovem motivação nas crianças e, sobretudo, o gosto em ouvir histórias e, ainda (ou posteriormente), o gosto pela leitura. Um dos recursos que mais observei a ser utilizado foi o teatro de fantoches e, ocasionalmente, os adereços eram objetos do quotidiano. Penso que os recursos a ser utilizados na contação das histórias também devem ser escolhidos tendo em consideração os interesses principais do grupo, visto que, deste modo, melhor se capta a atenção de toda a turma.

No enquadramento destas questões, parece-me relevante destacar a utilização de recursos em alguns momentos de leitura e contação de histórias, em contexto de estágio, mais concretamente, em Creche. Assim, toma-se como exemplo da história “Não é uma caixa” (2006), de Antoinette Portis, em que, após a contação da história, com recurso ao livro físico, a atividade consistia na exploração, pelas crianças, de uma caixa grande com tampas no exterior e, no seu interior, encontravam-se jornais e revistas, alguns já amachucados e rasgados, outros ainda inteiros. Parece-me que esta atividade decorreu de forma proveitosa, visto que a caixa e acessórios despertaram grande interesse nas crianças, o que as predispôs a ouvir a história mais atentamente; um dos aspetos positivos foi observar que um menino que já não ia ao infantário há uma semana, devido a problemas de saúde, quando encontrou a caixa (como ainda não estava na hora da atividade, a caixa encontrava-se num canto da sala), ficou muito entusiasmado e começou de imediato a explorá-la. Começou por agarrar nas tampas e, posteriormente, espreitou para dentro da caixa. Outro aspeto positivo foi observar a reação das crianças ao colocar a caixa no tapete, indo logo ao encontro desse objeto e começando imediatamente a exploração, sendo que umas se interessaram mais pelas tampas; para outras, foi o interior da caixa que lhes suscitou mais curiosidade.

Constatei, também, que as crianças ficaram bastante entusiasmadas com o amachucar e o rasgar de papéis. Como a caixa era grande, consegui sentar duas crianças de cada vez em cima dos papéis e elas adoraram. Não só mexiam no papel, como conversavam e interagiam entre si. Deste modo, posso afirmar que a atividade foi bem-sucedida. Penso que o facto de ter explorado primeiramente o livro, com as crianças, incitou a sua curiosidade. O livro tinha imagens simples, mas divertidas, o que permitiu que as crianças vissem mais do que uma simples caixa. Com esta atividade, constatei que, com uma simples “coisa”, neste caso, uma caixa com diversos materiais, os bebés ficam muito entusiasmados e com vontade de descobrir mais, principalmente os bebés mais velhos que já começavam a demonstrar o espírito de descoberta, o que me motivou bastante para o decorrer da semana.

Destaco, também, ainda em contexto de Creche, a atividade posterior ao momento de contação, intitulada “Labirinto Musical”, justamente porque o par de estágio construiu esse recurso. Os principais objetivos da atividade consistiam na produção de sons e na exploração

de novos materiais, na promoção da aquisição da marcha e na introdução de noções espaciais (noções de dentro e fora e passar por cima/baixo, sendo que estas duas últimas só foram possíveis de realizar com as crianças mais velhas). Para iniciarmos a atividade, começámos por reunir as crianças no tapete e realizar a exploração do livro, nomeadamente da capa e das ilustrações. Sou de opinião que a atividade foi bem-sucedida, uma vez que todas as crianças demonstraram bastante interesse pelos materiais utilizados e pelo som que os mesmos produziam. Ao iniciar a atividade, optámos por colocar a estrutura musical distante das crianças, com o objetivo de serem estas a deslocarem-se até à mesma, incentivando, assim, a sua curiosidade. Quando pousámos o “labirinto musical” no chão, as crianças que já conseguiam, de alguma forma, deslocar-se foram de imediato ao encontro da estrutura e esboçaram largos sorrisos e gargalhadas ao verem algo tão grande.

Para além de esta ser uma atividade que podia ser realizada de forma individual, permitido que as crianças explorassem o material sozinhas, é também uma atividade que pode ser trabalhada em grupo devido ao tamanho da estrutura, promovendo, assim, a socialização entre as crianças e, também, estimulando a audição e a produção de sons completamente diferentes. Como, nesse dia, apenas estavam presentes cinco crianças na sala, conseguimos que todas explorassem a estrutura de forma individual e, também, em grupo, o que permitiu observar a diferença de idades existente na sala. Como seria de esperar, entre a criança de 4 meses e a de 13 meses, as diferenças são abundantes, visto que uma necessita de efetuar a exploração com um adulto por perto, enquanto a criança de 13 meses já explora tudo de forma livre. Também foi bastante perceptível a diferença entre a criança de 12 meses e a criança de 10 meses, pois, apesar de esta última também já gatinhar, era notório que a criança de 12 meses estava a começar a exibir o “desejo de posse”, isto é, já retirava da mão dos colegas o que estes tinham, gerando alguns conflitos, que, na minha opinião, tanto a minha colega como eu conseguimos gerir, explicando a essa criança que não se deve tirar os “brinquedos”, pois ela também não gostaria que tirassem os dela, o que resultou na altura, pois, passado algum tempo, já não tirava objetos aos colegas. Esta atividade permitiu-me, também, observar que as três crianças mais velhas – de 12, 11 e 10 meses – já comunicavam entre elas, ou seja, havia uma mistura de sons, com o som das suas vozes, mas também gritando, balbuciando ou batendo palmas, a que se juntava o som dos materiais.

Ainda no âmbito da atividade “Labirinto Musical”, parece-me pertinente mencionar que, quando as crianças da nossa sala terminaram a atividade, a educadora cooperante se dirigiu à sala de 1 ano e trouxe com ela um menino para experimentar a nossa atividade. Quando o menino chegou à sala, ficou com tanta vergonha que ficou a olhar para nós e depois quis voltar para sua sala. Seguidamente, a educadora dirigiu-se à sala dos dois anos e foi chamar dois meninos para que nós conseguíssemos observar e ter uma noção da diferença de idades. A diferença foi, de facto, avassaladora. As crianças de dois anos, quando viram o “labirinto”,

começaram a correr à volta do mesmo, pegando em cada material durante alguns segundos, repetindo o processo pouco depois. Houve um menino que ia perguntando o que era determinado material e nós íamos dizendo. Este menino, quando pegava nos materiais, abanava sempre com muita força, pois apercebeu-se que, se chocalhasse com mais força, mais barulho fazia e era disso que ele gostava: do barulho.

Em síntese, o “labirinto musical” foi uma atividade que me deu muito gosto de realizar e, sem dúvida, foi uma atividade que, no início, considerei um “problema”, devido à estrutura, pois não estávamos a conseguir realizá-la e tivemos de pedir auxílio na sua construção. No entanto, após estar construída, foram surgindo as ideias relativamente ao tipo de material que poderíamos utilizar e de como o poderíamos fazer. Penso que se deve apostar na diversificação de recursos, seja para os momentos de leitura ou contação de histórias, seja para momentos que a antecedem ou a sucedem, porque serão sempre uma mais-valia para estas atividades, como se comprova com os exemplos em Creche. Esta atividade permitiu-me, ainda, constatar que uma atividade musical não aborda apenas conteúdos musicais, mas aborda também outras áreas, como por exemplo, a Linguagem e a Comunicação, pois como era uma atividade em grande grupo, permitiu uma grande interação entre todos; a Matemática, através da contagem de materiais; o Conhecimento do Mundo, através de materiais reutilizáveis e a área da Expressão, mais concretamente, a dança, promovendo, assim, a interdisciplinaridade entre as áreas e facilitando a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, como também será referido na discussão à pergunta 16 (“Na sua opinião, as histórias constituem um elemento facilitador para a transversalidade das áreas curriculares?”). Também em contexto de estágio, mais concretamente no estágio em 2.º ano do 1.º CEB, observei que a docente utilizava, algumas vezes, o recurso à dramatização, o que penso que também tenha sido uma estratégia bem-sucedida. Antes da dramatização, existia um trabalho prévio por parte da professora e dos alunos, sendo que esse trabalho prévio envolvia toda a turma e, para além da leitura, implicava, ainda, o trabalho em pequeno grupo (normalmente a turma era dividida em 4 ou 5 grupos para ensaiarem entre si) e, por fim, o trabalho em grupo (representação). Durante esta preparação, notei que as crianças estavam entusiasmadas e iam colocando questões sobre o texto e, através do diálogo entre todos, íamos fazendo a interpretação do texto, isto é, eram as próprias crianças que, de forma autónoma, colocavam as perguntas de interpretação do texto.

No que concerne à décima terceira e décima quarta questões, “Utiliza diferentes técnicas na leitura ou contação de histórias?” e “Se sim, quais?”, todas as inquiridas referiram que uma das principais técnicas que utilizavam diziam respeito à alteração do tom de voz e à mímica com as expressões (alegria, tristeza, fúria, raiva, etc...). A E1 acrescentou, ainda, que, “para além da alteração da voz, também utiliz[a] instrumentos cinético-dramáticos, música, instrumentos de meditação e luzes de apoio”. Efetivamente, quando utilizamos diferentes

técnicas para ler ou contar histórias, conseguimos captar, mais eficazmente, a atenção das crianças. De facto, foi nos estágios em contexto de Jardim de Infância que mais verifiquei a diversidade de técnicas para a leitura e contação de histórias. Na minha opinião, a educadora expressava-se muito bem e contava a história como se estivesse, ela própria, a representar, isto é, contava a história como se a mesma estivesse a acontecer na realidade. De modo a cativar as crianças, a educadora criava *suspense* e envolvia os alunos na contação, fazendo com que estes também participassem na história. No meu ponto de vista, considerei impressionante o facto de a educadora envolver as crianças na contação e as crianças continuarem a ter um comportamento exemplar, isto é, não se distraíam nem saíam do seu lugar. Penso que isto tenha acontecido devido ao facto de a educadora, desde cedo, ter estabelecido a rotina da hora do conto com as crianças e lhes ter previamente ensinado e explicado quais os comportamentos e atitudes que deviam adotar aquando dos momentos de contação de histórias.

Neste contexto, reconheço que, nas minhas semanas de intervenção, nos momentos que antecediam a contação de histórias, me encontrava receosa, visto que a educadora conseguia “prender” as crianças à história e eu tinha receio de não o conseguir fazer. Contudo, a educadora sempre me transmitiu calma e aconselhou-me a contar as histórias como se estivesse a vivê-las, isto é, a viver as emoções das personagens, na linha do preconizado por Vania Dohme (2010, p. 32): “[...] contar histórias é mais do que simplesmente falar bem, é ser um pouquinho de ator. Contar bem uma história, significa interpretá-la e às vezes, é necessário, além de narrar, interpretar um, dois ou até mais personagens”. Neste sentido, quando promovia a leitura ou contação de histórias em contexto de sala de aula, utilizava diversas técnicas, entre as quais destaco: a mudança de voz, a mudança da postura corporal, a utilização de adereços, o gesticular, a adequação do ambiente da sala (luzes) e o uso do silêncio para criar *suspense*. Assim, confirma-se que diversificar as técnicas de leitura e de contação de histórias permite motivar a criança e estabelecer um vínculo afetivo com o adulto, na medida em que o leitor/contador, ao expressar os sentimentos das personagens, irá envolver, de forma mais eficaz, as crianças na história.

No respeitante ao contexto de estágio em 1.º CEB, mais concretamente com a turma de 2.º ano, sublinho a atividade de leitura dramatizada da história “A Rainha das Cores”, juntamente com a minha colega de estágio. Antes de iniciar a leitura, e privilegiando sempre o diálogo com as crianças, optei por, primeiro, mostrar a capa do livro e colocar algumas questões à turma, tais como: “O que observam na capa?; “O que esta capa vos transmite? ”; “Que cores estão representadas na capa?; “O que sentem quando veem essas cores?” e “O que acham que esta história vai contar?”. Após o diálogo, procedi, então, à leitura dramatizada do livro. Terminando a leitura, voltei a estabelecer um diálogo com as crianças, a fim de verificar se tinham compreendido ou não a história e, para tal, coloquei questões como: “Há alguma

palavra que não conheçam?"; "O que é que esta história contou?"; "Quais foram as personagens da história e o que é que elas representavam?" Abordei, também, a temática dos sinónimos e dos antónimos com algumas palavras que apareciam na história e solicitei a cada criança que fosse escrever no quadro uma palavra que estivesse presente no livro, a fim de iniciar um *brainstorming* com as ideias principais do texto. Seguidamente, pedi às crianças que elaborassem um texto com o título "Se eu fosse um rei/rainha..." e que realizassem a respetiva ilustração.

No meu ponto de vista, esta foi uma atividade bem-sucedida, pois foi notório o envolvimento das crianças aquando da leitura da história, o que permitiu que estivessem bastante motivadas a realizar as tarefas posteriores. Durante a realização da composição, muitos alunos chamavam-me com o objetivo de partilhar as suas ideias, o que, na minha perspetiva, foi bastante positivo, constatar que as crianças estavam empenhadas em descrever ao pormenor os seus reinos. Terminada a composição e respetiva ilustração, cada aluno foi ao quadro apresentar o seu trabalho aos colegas e, após cada apresentação, realizámos um pequeno diálogo com troca de ideias sobre cada composição. Neste caso, específico, concluiu-se que as atividades elencadas foram conducentes a um trabalho de consolidação de aprendizagens, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento das competências linguísticas, tanto orais, como escritas.

Passando para a décima quinta questão, "No momento da leitura ou contação de histórias, a sala é organizada de forma diferente?", todas as inquiridas responderam negativamente. Apesar de ter verificado que em nenhum contexto de estágio a sala era organizada de forma diferente, penso que, por vezes, na leitura ou contação de histórias, a dinâmica deveria ser alterada de modo a proporcionar novas experiências às crianças. Se, ocasionalmente, as crianças ouvissem contar uma história num ambiente diferente daquele a que estão habituadas, poderiam ganhar um novo interesse pelas histórias. Lamentavelmente, não consegui verificar este facto, porque, nos momentos de leitura ou contação de histórias, a sala não sofreu quaisquer alterações. Infelizmente, também, durante as leituras e contações de histórias, também não organizei a sala de forma diferente, pois não me sentia à vontade para o fazer. Penso que o facto de não ter observado as docentes a organizarem a sala de modo diferente me fez sentir insegura e também não o fiz. Lamento não o ter feito, pois era uma forma de comparar ambas as situações e conseguir, também, responder a esta questão e retirar conclusões concretas sobre se, de facto, é importante organizar a sala de forma diferente nesses momentos. Deste modo, em contexto de estágio, não me parece que tenha sido valorizada a organização do espaço, a este nível. Contudo, o espaço pode ser visto, também, como um recurso importante para a leitura ou contação de histórias, na medida em que poderá ser adaptado ao tipo de histórias em foco e, assim, permitir que a criança se envolva mais na leitura ou contação e que imagine que está mesmo a viver o "mundo mágico"

das histórias. Algumas mudanças, simples, como reorganizar a posição de alguns materiais, ou colocar cenários/ajudas visuais na parede, ou, ainda, mudar os sofás e as cadeiras nesses contação, consoante a luminosidade pretendida para cada história, ou seja, se se pretende um ambiente mais íntimo, ou mais vivo, com o sol a inundar o espaço. Ou, ainda, talvez, mesmo, levar a leitura ou contação para o espaço exterior, poderão ser estratégias interessantes (e relativamente simples e baratas) para cativar as crianças.

No que diz respeito à décima sexta questão, “Na sua opinião, as histórias constituem um elemento facilitador para a transversalidade das áreas curriculares? Se sim, porquê e de que forma?”, as respostas foram, mais uma vez, unânimes, uma vez que todas as inquiridas asseveraram que as histórias são potenciadoras de abordagens transversais entre todas as áreas curriculares. A E1 respondeu afirmativamente, defendendo que “as histórias oferecem um manancial muito rico de descobertas sobre o que nos rodeia e sobre a transformação do real”, mas fazendo a seguinte ressalva: “as histórias não podem ser vistas unicamente como suporte para o desenvolvimento curricular. Existem imensas possibilidades de aprendizagem a partir de histórias – linguagem oral, matemática, conhecimento do mundo, abordagem à escrita, etc.”; por seu turno, a E2 sublinhou que “as histórias são um elemento facilitador para a transversalidade, visto que, através de uma história, podemos trabalhar imensos conteúdos e relacioná-los uns com os outros. Terminando a contação de uma história, podemos realizar várias atividades que incluam a abordagem de todas as áreas de conteúdo”; a P1 destacou que, “a partir da contação de histórias, podemos trabalhar diversos conteúdos e criar uma ligação entre os mesmos, promovendo, assim, a interdisciplinaridade e a transversalidade”, sendo que “uma história é sempre um bom ponto de partida para começar a abordar um tema e é uma forma de motivar as crianças”; por último, P2 referiu, também, as histórias como elemento facilitador para a transversalidade as áreas curriculares, “na medida em que permitem articular os diferentes conteúdos programáticos com uma obra literária e, dessa forma, [as crianças podem] aprender a relacionar conceitos”.

Nesta sequência e também como já referido no decorrer desta investigação, a leitura ou contação de histórias, para além de promover o desenvolvimento global da criança, promove, também, a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas de conteúdo, facilitando, deste modo, a aquisição de novos conhecimentos e, também, a interligação entre os conhecimentos já adquiridos anteriormente e os novos conhecimentos. Em contexto de estágio, um dos principais objetivos que definia para os momentos de leitura ou contação de histórias, era, justamente, que, através de um livro, conseguisse abordar várias áreas, articulando, assim, a transversalidade entre os conteúdos. Através das histórias, podemos, por exemplo, abordar a área da Formação Social e Pessoal, discorrendo e refletindo, juntamente com as crianças, sobre os valores, os sentimentos, a partilha, ou mesmo sobre as diferentes raças ou culturas que determinada história evidencie. É possível, igualmente, explorar conteúdos da área da

Matemática, através de histórias relacionadas com números ou mesmo com a resolução de problemas. Neste sentido, importa referir que

[a]s aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação [...] a narração de histórias é um meio de se apropriar da noção do tempo, pois corresponde a uma sucessão temporal [...] Recontar a história oralmente ou através de uma série de desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção de tempo e também com a linguagem. (OCEPE, 1997, p.77).

Por sua vez, também área do Conhecimento do Mundo ou Estudo do Meio é passível de ser abordada através da leitura ou contação de histórias, na medida em que podemos selecionar um livro que incentive a criança a compreender o mundo que a rodeia, permitindo que adquira a noção da realidade em que está inserida, despertando e estimulando a curiosidade da criança para o mundo. Também as Expressões podem ser trabalhadas através das histórias, por exemplo, através do desenho. No percurso dos estágios, verifiquei que o desenho era uma atividade eleita por todas as profissionais de educação, visto que permitia que as crianças passassem aquilo que ouviram na história para o papel, sendo possível verificar quais as aprendizagens sobre a história que ouviram, visto que que o desenho é

[...] uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, complementando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (OCEPE,1997, p.69).

Por último, mas não menos importante, a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita encontra-se presente em todos os livros, na medida em que é uma área transversal, *par excellence*, uma vez que que pode ser explorada através da interação entre pares, por exemplo. Esta área está presente em todas as outras áreas, até porque permite a exploração de diversos conteúdos e temas, como já verificado no decorrer deste relatório, na linha do preconizado o pelas OCEPE (2016, p. 60):

[a]s competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Sendo assim, importa valorizar todas as áreas, promovendo a interdisciplinaridade entre as diversas áreas, de modo a construir experiências únicas de aprendizagem às crianças. É, também, importante salientar que a leitura/contação de histórias poderá estar presente no quotidiano das crianças em mais do que um momento ao longo do dia; para tal, é necessário que existam livros que estejam ao alcance das crianças, de modo a que os possam consultar sempre que queiram (nomeadamente, nos momentos de brincadeira). Também devido ao potencial transversal que as histórias comportam, os educadores/professores podem (e devem) utilizar as histórias como indutoras das atividades, o que poderá ser uma estratégia para motivar as crianças para a aprendizagem. Através da contação e/ou leitura de histórias, tal como supramencionado, podem-se trabalhar inúmeras áreas de conteúdo, isto porque o aspeto físico dos livros, quando apelativo, ajudam a despertar o prazer pela leitura, bem como a imaginação e a criatividade. Nesta sequência, conclui-se que

[...] as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, pp. 63-64).

Para finalizar este questionário, à última questão, “Na sua opinião, qual o impacto da leitura/contação das histórias no desenvolvimento social, comportamental e cognitivo das crianças?”, as inquiridas reconheceram, unanimemente o impacto positivo das histórias a vários níveis. A E1 admitiu que “a contação de histórias tem um impacto positivo na vida das crianças, a todos os níveis”, discriminando em seguida: “a nível social, a criança consegue expressar-se melhor para com os outros; a nível comportamental, pode aprender novos comportamentos/regras com as histórias; e, a nível cognitivo, permite enriquecer e alargar a visão delas sobre o mundo que as rodeia”, acrescentando, ainda, no âmbito desta última dimensão: “a parte cognitiva da criança também pode ser desenvolvida através da exploração da história, bem como com atividades relacionadas com a história”; a E2 enumerou extensivamente todas as vantagens a vários níveis, defendendo que “as histórias têm um impacto muito positivo no desenvolvimento das crianças”, ressaltando que, “quando fal[a] em desenvolvimento, [se refere] ao desenvolvimento global da criança e não a um tipo específico de desenvolvimento, visto que as histórias desenvolvem inúmeras capacidades nas crianças”, sublinhando, ainda, que “a contação de histórias tem um impacto nas crianças de tal modo que devemos considerar as histórias como estratégia facilitadora do processo ensino-aprendizagem”. Discriminando os benefícios, enunciados pela E2, nas várias dimensões:

podemos começar por falar do desenvolvimento social em que este é motivado pelo desenvolvimento da linguagem da criança e que pode ser observado, por exemplo, na exploração oral de textos e na troca de impressões motivada pela contação. Este

desenvolvimento social fará com que a criança adquira as normas linguísticas e que se expresse melhor, promovendo, assim, a interação entre o grupo.

Ao nível comportamental, podemos, por exemplo, contar uma história em que as personagens têm comportamentos corretos e, a partir dessa história, podemos trabalhar o “lado comportamental” das crianças, pois, quando uma história é bem explorada, faz com que as crianças percebam que aquela história pode ser transportada para a vida real.

Por fim, a nível cognitivo, ajudam a criança a compreender o meio que as rodeia, desenvolvem a imaginação e a criatividade e, para além disso, promovem nas crianças o gosto pela leitura. O nível cognitivo também deve ser trabalhado com as crianças através da exploração do livro e da realização de atividades relacionadas com a história.

A P1 frisou que “a contação de histórias funciona como uma entrada para o mundo imaginário e intelectual das crianças. É através da contação de histórias que as crianças adquirem o gosto pela leitura, como tal devem ser muito estimuladas durante a infância”, tanto mais que “as histórias ajudam a criança a formar-se enquanto pessoa e cidadão. É através [das histórias] que as crianças conseguem alargar horizontes, dando asas à sua imaginação”. A P1 concluiu, deste modo, que as histórias, “para além de estimularem a criatividade das crianças, permitem que estas desenvolvam a sua capacidade de saber escutar. Tanto a nível social, comportamental ou cognitivo, as vantagens são inúmeras”; a P2 reconheceu que “uma criança que ouve diferentes tipos de histórias aprende que existem personagens bons e maus, tal como há na vida real, compreende que, ao ter comportamentos adequados, consegue ser feliz e não penalizada, como acontece com os personagens que são os vilões das histórias”; assim, “ao ouvirem histórias, enriquecem o vocabulário, desenvolvem a criatividade, adquirem o gosto pela leitura e pela escrita”.

É um facto inegável que a leitura/contação de histórias tem um impacte enorme na vida das crianças, tal como já mencionado, *ad infinitum*, no decorrer desta investigação. Também é um facto incontestável que as histórias comportam apreciáveis benefícios no desenvolvimento das crianças. É através das histórias que a criança tem um primeiro contacto com o código da escrita e, como tal, a contação de histórias deve estar presente na sua vida desde cedo. Em contexto de estágio, na sala de Berçário, promovi o contacto das crianças com o livro, pois considero que o simples facto de tocar num livro e observar as suas ilustrações despertam curiosidade nas crianças. Contudo, devemos ter em consideração que

[...] a imagem não substitui um texto escrito. Mas também, para certas mensagens, o texto escrito não substitui uma imagem. Ou seja: quando se pretende passar uma determinada mensagem à criança pequena, fazendo-o, concretamente, através do recurso ao livro infantil [...] a criança que se encontra no processo de aquisição de palavras, que possui vocabulário simples, com situações, a[-]ções e objetos do quotidianos, encontra na imagem um auxiliar importantíssimo, já que esta vai conceder forma à palavra, concretizando-a, facilitando à

criança um processo de conhecimento múltiplo, uma ampliação conotativa dos conceitos, o enriquecimento do vocabulário e uma resposta linguística variada (Torres, 2002, pp. 263-264).

Focando-me na questão principal sobre o impacto da leitura/contação das histórias no desenvolvimento social, comportamental e cognitivo das crianças, penso que os três desenvolvimentos estão interligados entre si, uma vez que a atividade de leitura/contação de histórias não promove apenas “um” desenvolvimento, mas o desenvolvimento integral da criança, sendo que, por vezes, umas histórias promovem mais do que uma aprendizagem a certo nível do que outras. Nesta sequência, considero que, a nível comportamental, as histórias servem como bons exemplos para as crianças, na medida em que as crianças, quando são pequenas, absorvem aquilo que veem e ouvem. Assim, uma história que aborde exemplos de bom comportamento fará com que as crianças se guiem pelos comportamentos observados. A nível social, penso que uma história promove, sobretudo, a socialização entre pares, isto porque ouvir contar histórias desenvolve a linguagem e a comunicação e, por conseguinte, desenvolve a socialização. Esta situação também se pode verificar nos momentos que antecedem a leitura/contação, na leitura/contação e na pós-leitura/contação. Neste sentido, em todos os estágios que realizei, a leitura/contação de histórias, passava sempre por estas três fases: antes da leitura/contação da história, estabelecia um diálogo com as crianças e explicava qual o objetivo da leitura/contação, verificando, ainda, as conceções prévias que já tinham sobre o tema da história; durante a leitura/contação, tentava sempre envolver os alunos, através de questões que colocava no decorrer da leitura/contação; e a pós-leitura/contação envolvia um diálogo realizado com as crianças e respetivas atividades. Já a nível cognitivo, a leitura/contação de histórias permite que a criança estabeleça conexões entre os conceitos e os conhecimentos já adquiridos, ajuda a criança a interpretar e a analisar, a expressar-se melhor e, adicionalmente, promove a sua imaginação e sua criatividade, entre outros benefícios. Neste sentido, é

[...] crucial para o desenvolvimento da criança, para a sua independência psicológica e maturidade moral, na medida em que consegue fornecer matéria fantástica em quantidade e qualidade suficientes: acenando, sugerindo, solucionando: através de imagens, de ideias, de situações que levam os miúdos a se proje[-]tarem nos heróis sempre bons e vitoriosos, que acabam por conquistar a paz, a justiça e castigam os maus remetendo-os irreversivelmente, para os lugares mais incríveis (Santos, 2002, p. 120).

Assim, verificamos que a contação de histórias promove uma panóplia de capacidades, coadjuvando no desenvolvimento integral da criança, sendo que o educador/professor tem o papel fundamental de estimular e motivar a criança, desempenhando, assim, um papel ativo no seu desenvolvimento harmonioso. Assim, podemos verificar que a maioria das inquiridas evidenciavam boas práticas de leitura e/ou contação de histórias, o que redundava numa otimização das aprendizagens das crianças. Aliás, na minha própria prática, tentei sempre

imitar essas boas práticas, complementando com outras que também considere relevantes, como está patente ao longo de toda esta secção.

2.6. Considerações Finais

Durante toda a investigação, pude refletir acerca da importância das histórias na vida das crianças e de como são indispensáveis para o seu crescimento. Neste sentido, cabe aos profissionais de educação e, também, à comunidade educativa, não só promover o contacto das crianças com os produtos da Literatura para a Infância, como também apostar em hábitos precoces de leitura/contação de histórias, com a maior frequência exequível, incluindo mesmo esses momentos, caso possível, na própria rotina das crianças. Quaisquer histórias que forneçam às crianças conhecimentos, sejam eles conhecimentos sociais, pessoais ou científicos, são conhecimentos que, mais tarde, irão ajudar na capacidade de resiliência destes cidadãos do mundo. Com a apresentação e a discussão dos resultados, conseguimos compreender que não é suficiente pegar num livro e ler o texto às crianças, é necessário delinear várias estratégias de leitura/contação de histórias, tendo como principal enfoque a faixa etária dos alunos e o grupo/turma em que estamos inseridos, bem como os interesses e as necessidades das crianças, indo ao encontro das aprendizagens que pretendemos promover nos alunos.

Enquanto futura educadora/professora, considero a leitura/contação de histórias uma atividade essencial, independentemente da faixa etária com que estamos a trabalhar, devendo essa leitura/contação ser feita desde que as crianças são pequenas. A leitura/contação é muito mais do que apenas ler ou contar uma história para entreter as crianças. O educador/professor deve ter, permanentemente, o cuidado de preparar, antecipadamente, a leitura/contação da história, colocando-se a si, educador/professor, na história, para que as crianças também o consigam fazer, transmitindo, desse modo, aquilo que sentem e/ou pensam, ou mesmo transpondo acontecimentos que ouviram na história para a realidade. Quando estamos a ler/contar uma história, devemos cativar e motivar as crianças e é através da entoação, das mudanças de voz em diferentes alturas da história, da projeção da voz, do uso de adereços e acessórios, ou até mesmo da reorganização do espaço em que lemos/contamos a história que conseguimos captar a atenção das crianças e, ainda, envolvê-las na história, permitindo que desenvolvam o seu imaginário e a sua criatividade. Quando estamos a ler/contar uma história, devemos sempre tentar que as crianças percebam a história e que dela retirem alguma aprendizagem e, se possível, que a possam aplicar na vida real, de modo a desenvolver alguns valores essenciais para viver em comunidade. Para facilitarmos esta aprendizagem, podemos, também, usar diferentes técnicas de leitura/contação de histórias, entre as quais destaco: o uso de marionetas, de objetos do quotidiano ou fantoches. No entanto, ressalva-se que existem, à disposição do

educador/professor, uma panóplia de estratégias que pode implementar e adaptar ao grupo/turma.

Recordando as respostas aos inquéritos que aplicámos às profissionais de educação, comprova-se, novamente, que, através da contação de histórias, podemos implementar atividades que nos permitam aprofundar temas de diversas áreas de conteúdo e, ainda, promover a interdisciplinaridade e transversalidade entre todos os domínios. Assim, a leitura/contação de histórias torna-se uma peça-chave no desenvolvimento global da criança e deve estar presente desde sempre na sua vida.

Se tivesse a oportunidade de realizar esta investigação novamente, iria dar voz, também, às crianças, ou seja, iria também aplicar questionários às crianças, para verificar se consideram importante a leitura/contação de histórias e porquê, para, assim, estabelecer uma comparação entre o que os profissionais consideram importante e as respostas das crianças. Se tivesse a oportunidade de fazer esta pesquisa novamente, penso que seria, ainda, proveitoso alargar o público alvo, inquirindo mais profissionais de educação dos contextos do Pré-Escolar e de 1.º CEB.

Reflexão Final

O presente relatório reflete o *terminus* de uma etapa fundamental na minha vida, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que as aprendizagens foram muitas e que foi possível aplicá-las em estágio. É em contexto de estágio que nós, futuras educadoras e professoras, observamos e implementamos as práticas educativas e temos a oportunidade de as relacionar com as teorias estudadas nas unidades curriculares contempladas na Licenciatura e, posteriormente, no Mestrado. O estágio torna-se, assim, o momento mais propício para se aprender a prática educativa através da observação e da intervenção.

No decorrer do Mestrado, reunimos informações diversas que foram contextualizadas e que nos permitiram, como futuras profissionais da educação, consolidar e fortalecer saberes, produzindo, ainda, novos conhecimentos sobre a docência e sobre boas práticas em contexto escolar. Sem dúvida que a presença das educadoras e professoras cooperantes fez com que as nossas aprendizagens fossem mais consubstanciadas, na medida em que, sem a sua ajuda, possivelmente não conseguiríamos ter superado alguns obstáculos nem ter revisto algumas formas de trabalhar. No meu ponto de vista, o facto de contactarmos diretamente com a realidade do mundo da educação e da docência, permitiu que as nossas aprendizagens tenham sido bastante significativas, o que nos permitiu uma melhor preparação para o nosso futuro na área da docência.

Considerarei, igualmente, essencial, para mim, circundar-me dos mais diversos profissionais na área da educação, como é o caso de não só dos educadores e professores, mas também dos auxiliares de ação educativa, que também me possibilitaram compreender que o trabalho

deve ser concretizado numa lógica de trabalho de equipa entre professores e auxiliares de ação educativa, em cooperação plena, tendo por base o respeito do método e do espaço de cada um. Também é importante referir que os professores de apoio desempenham um papel fundamental, no que concerne ao bom funcionamento do grupo, pois esses professores conseguem dirigir a sua atenção para as crianças que apresentam maiores dificuldades, permitindo, assim, que os alunos com maiores dificuldades sejam acompanhados de forma mais próxima. Também os professores das ofertas complementares suplementam o trabalho dos professores titulares de turma, ao trabalharem diversos aspetos e áreas, também numa lógica de contribuírem para o desenvolvimento pleno de cada criança. Posso afirmar que os docentes das ofertas complementares nos ensinaram a melhor realizar a interdisciplinaridade entre o lecionado nas aulas e o que iria ser abordado nas aulas complementares. Os encarregados de educação, os familiares e os amigos das crianças também são peças fundamentais para o sucesso da boa relação entre todos. No decorrer dos estágios, considero que, diariamente, os familiares das crianças honravam a parceria com os professores e educadores, mostrando-se sempre disponíveis para apoiar as atividades realizadas.

Durante a nossa prática, devemos estar em constante questionamento e aperfeiçoamento, lembrando que toda a criança é uma criança e, como tal, não aprendem todas da mesma forma, nem têm os mesmos interesses e necessidades. Deste modo, devemos refletir sobre formas de adaptar o ensino a cada criança individualmente, não esquecendo que a criança está inserida num grupo/turma, o que significa que também os interesses do grupo/turma devem ser tidos em consideração. Neste sentido, infere-se que os “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). Nesta linha de pensamento, Pimenta (2002) recomenda que a formação profissional seja baseada na prática, isto é, valorizando a prática profissional como momento de edificação de saber, através da sua reflexão, análise e problematização.

Uma das aprendizagens que considere mais relevante, durante estes cinco anos de curso, foi o facto de cada profissional ser diferente do outro e que cada um tem a sua própria identidade profissional, sendo que esta identidade está sempre em constante construção. No entanto, esta construção “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). Sendo que estagiei em diferentes contextos, fiz questão de assumir quer o papel de educadora, quer o papel de professora, mostrando em ambos os contextos uma proximidade igual, consoante a idade e as características de cada grupo/ turma. Enquanto estagiária, sinto que, no decorrer dos

estágios, consegui começar a construir a minha própria identidade profissional e espero que, com a minha futura prática profissional, consiga amadurecer esta identidade.

Durante a realização das várias atividades, tentei ter sempre em atenção a individualidade de cada criança, contudo, nunca esquecendo o grupo como um todo. No decorrer das semanas de estágio e, ao conhecer melhor cada criança, pude compreender a maneira como cada criança funciona e, por essa razão, a nossa forma de trabalhar com cada uma deve ser diferente e o mais individualizada possível. Por outro lado, no que concerne à avaliação, esta foi uma das dificuldades que encontrei no decorrer dos estágios e, embora tenha conseguido superar essa dificuldade ao longo dos estágios, sinto que a terei de melhorar esse aspeto ao longo do meu percurso profissional. Essencialmente, estes estágios ensinaram-me que ser educador e/ou professor é muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos. Ser educador e/ou professor é ser um alicerce na construção de um ser humano cujas diversas potencialidades devem ser trabalhadas e refletidas.

Tendo em consideração que o mundo da educação é um mundo bastante amplo e rico em aprendizagens e experiências, terei, durante o meu percurso profissional, oportunidade para crescer e amadurecer alguns aspetos da minha prática. O mundo da educação está sempre em constante mudança e cabe-nos a nós, educadores/professores, acompanhar esta mudança, frequentando, para isso, formações e outras ações de desenvolvimento científico-pedagógico que nos permitam aperfeiçoar a nossa prática, dando o melhor de nós às crianças. Para terminar, concluo, assim, que “[s]er apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua a[-]tividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores” (Day, 2004, p. 36).

Referências Bibliográficas

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Aguiar e Silva, Vítor (1981). “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”. Sá, Domingos Guimarães de. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*, pp. 11-15. Braga: Editorial Franciscana.

Aquino, Júlio (1996). *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus.

Alarcão, Isabel. (coord.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel (2003). “Ser Professor Reflexivo”. Alarcão, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, pp.171-189. Portugal: Porto Editora.

Almeida, Ana Rita (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus.

- Almeida, João & Pinto, José (1975). "Teoria e investigação empírica nas ciências sociais". *Análise Social*. Vol. XI, n.º 42-43, pp. 365-445. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6755?mode=full>, consultado a 8 de outubro de 2019.
- Almeida, L., Corte, A., Rato, C., Silvestre, A., Grande, M., Gil, G. & Martins, C. (2005). "Modelo de Intervenção em Saúde Pré-Escolar". *Psi Logos* (Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca), vol. 2 n.º 2, pp. 33-55.
- Amado, João. (2000). *A construção da disciplina na escola- Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa Editores.
- Amorim, Meire & Farago, Alessandra (2015). "As práticas de leitura na educação infantil". *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2 (1), pp. 134-154.
- APEI – Associação de Profissionais da Educação de Infância (s.d.). "Modelos pedagógicos". Disponível em <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>, consultado a 16 de outubro de 2019.
- Araújo, Renata, & Fratari, Maria Helena (2011). "O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições". *Revista da Católica*, 3(5), pp. 66-75.
- Arends, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Trad. Maria João Alvarez, Luísa Bizarro, João Nogueira, Isabel de Sá & António Branco Vasco. Alfragide: McGraw-Hill.
- Azevedo, Ricardo (1999). "Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares". *Presença Pedagógica*, N.º 27, pp. 1-10. Editora Dimensão e *Cadernos do Aplicação*, Vol.14, N.º ½., Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Balça, Ângela (2008). "Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados". *EF@ bulações–e-journal of children's literature*, 2, pp. 1-9.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Trad. Maria João Cordeiro. Lisboa: Gradiva.
- Bernasconi, Pablo (2009). *O Zoo do Joaquim*. Trad. Ana Maria Noronha. Pontevedra: Kalandraka.
- Bilória, Jéssica & Metzner, Andréia (2013). "A importância da rotina na Educação Infantil". *RFafibe*, ano VI, n.º 6, pp. 1–7.
- Birou, Alain (1982). *Dicionário de ciências sociais*. (5ª ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). "Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas". Bogdan, Robert & Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em Educação*, pp.15-292. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.
- Bowlby, John (1988) *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Basic Books.
- Bredenkamp, Sue & Rosengrant, Teresa (eds.) (1993). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Canário, Rui (org.) (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Cardona, Maria João (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.
- Cardona, Maria João (2007). "A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio". *Cadernos de Educação de Infância*, (81), pp. 10-15.
- Cardona, Maria João, Nogueira, Conceição, Piscalho, Isabel, Tavares, Teresa Uva, Marta, & Vieira, Cristina (2011). *Guião de educação género e cidadania*. 1.º Ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG.
- Carvalho, Bárbara (1987). *A literatura infantil: Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global.
- Coelho, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna.
- Collins, Rives & Cooper, Pamela (2005). *The power of story: teaching through storytelling*. Illinois: Waveland Press.
- Conti, Fábio & Souza, Audrey (2010). "O Momento de Brincar no Ato de Contar Histórias: Uma Modalidade Diagnóstica". *Psicologia, ciência e profissão*, n.º 30 (1), pp. 98-113.
- Cordeiro, Mário (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, Luís (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Couto, José Manuel (2003). "Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral". Azevedo, Fernando (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, Maria Antonieta (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.
- Cunha, Maria José. (2012). "Contos e lendas: instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo". Mesquita, Armindo (coord.). *A Magia do Mundo Literário na Literatura Infantil*, pp. 207-218. Lisboa: Âncora Editora.
- Cury, Augusto (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Pergaminho, Cascais.
- Damásio, António (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Europa-América.
- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo ensino*. Trad. Assunção Flores. Lisboa: Porto Editora.
- Delgado-Martins, Maria Raquel, Costa, Armanda & Ramalho, Glória (2000). *Literacia e Sociedade — Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Demo, Pedro (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

- Diniz, Maria Augusta Seabra (1993). *A Literatura de Expressão Oral. As Fadas não Foram à Escola*, pp.4775. Porto: ASA
- Diogo, José (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, Maria de Lourdes & Pereira, Iris (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas”. *Perspectiva*. V. 24, n.º 2, pp. 597-622. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%cc%a7a%cc%83o%20pre%cc%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>, consultado a 4 de outubro de 2019.
- Dohme, Vânia (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.
- Damião, Maria Helena. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Estrela, Maria Teresa (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (1991). “Notas sobre os paradigmas de investigação em educação”. *Noesis* (18), pp. 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>, consultado a 02 de novembro de 2019.
- Fernandes, Paulo (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, Fernando, *Formar Leitores - Das teorias às práticas*, pp.19-33. Lisboa: Lidel.
- Fontes, Olga. (2009) “Literatura Infantil: Raízes e Definições”. *Cadernos de Estudo*, 14, pp. 1-7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas-Magalhães, Armindo (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Garcia, Agnaldo (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Rio de Janeiro: Vitória.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito – Teoria e prática*. Trad. Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, Isabel Capoa (2011). *Literacia visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Goleman, Daniel (2012). *Inteligência Emocional*. Trad. Mário Dias Correia. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, José António. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

- Gomes, José António. (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.
- Gomes, José António (2007). "Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura". *ABZ da Leitura*, pp. 1-13. Lisboa: Casa da Leitura.
- 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.
- Hoffmann, Jusara (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2011). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jardilino, J. R. L., & Horikawa, A. Y. (2005). "A formação do professor: desafios à educação na pós-modernidade". Jardilino, José & Nosella, Paolo (org.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*, pp. 187-205. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar.
- Jesus, Saúl (2008). "Estratégias para motivar os alunos". *Educação*. V. 31, n. 1, pp. 21-29. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>, consultado a 21 de junho de 2019.
- Junqueiro, Guerra (1877, 1987). "Duas palavras". *Contos para a Infância*, pp. 7-8. Porto: Justiça e Paz.
- Kant, Immanuel (1784). "O que é o Iluminismo?". Trad. Artur Morão. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf, consultado a 22 de outubro de 2019.
- Lajolo, Marisa (1986). *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense.
- Leitão, Francisco. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Loughlin, Catherine & Suina, Joseph (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llenas, Anna (2012). *O Monstro das Cores*. Trad. Rosana de Mont'alverne. Amadora: Nuvem de Letras.
- Lodi, João (1989). *A entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Many, Erik e Guimarães, Samuel. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marchão, Amélia (2013). "O Lugar dos Livros no Jardim de Infância". *Aprender*, n.º 33, pp. 25-34.
- Marques, Ramiro (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Mata, Maria de Lourdes (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Lisboa: Gulbenkian/ Casa da Leitura.
- Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Col. infância (Vol.13). Porto: Porto Editora.

- Mirzoeff, Nicholas (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Mogilka, Maurício (1999). "Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso". *Educação e Pesquisa*, pp. 57-68. São Paulo: USP.
- Moreira, Paulo (2009). *Emoções e Sentimentos Ilustrados. Para trabalhar com crianças entre 4 e os 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Newton, Isaac (1675). "Carta para Robert Hooke, 5 de fevereiro". In Brewster, David (2009, 1855). *Memoirs of the Life, Writings, and Discoveries of Sir Isaac Newton*, vol. 1. Edinburgh: Thomas Constable. Disponível em <http://www.newtonproject.ox.ac.uk/view/texts/normalized/OTHE00101>, consultado a 18 de outubro de 2019.
- Niza, Sérgio (1998). "A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico". *Inovação*. Vol. 11, n. 01, pp. 77-98.
- Oliveira, Elizabeth & Ferreira, Pedro (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org) (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. Lisboa: Texto Editora.
- Papalia, Diane, Olds, Sally & Feldman, Ruth (2001). *O mundo da criança*. Trad. Isabel Soares. Amadora: McGraw-Hill.
- Patrini, Maria de Lourdes (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez Editora.
- Peery, J. Craig (2002). "A música na educação de infância". Spodek, Bernard (org.). *Manual de investigação em educação de infância*, pp. 461-502. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, Jean (1972). *Para onde vai a educação*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pimenta, Selma (2002). "Professor reflexivo: construindo uma crítica". Pimenta Selma & Ghedin, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e crítica de um conceito*, pp. 12-52. São Paulo: Cortez.
- Pires, Maria Laura (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega
- Plano Nacional de Leitura (PNL) (s.d.) *Princípios Plano Nacional de Leitura 2027*. Disponível em http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=principios, consultado a 4 de outubro de 2019.
- Pombo, Olga, Guimarães, Henrique, Levy, Teresa (1994). *Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, João Paulo (2002). "Investigar a nossa própria prática". GTI (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. Lisboa: APM.
- Portugal, Gabriela (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

- Portugal, Gabriela. (2013). “Na nossa conceção de criança esta é incapaz”. Entrevista realizada por Andreia Lobo. *Educare*. Disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545&langid=1>, consultado a 11 de setembro de 2019.
- Post, Jacalyn & Hohmann, Mary (2003). *Educação De Bebés Em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Trad. Cristina Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prole, António (2008). “Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura”. *ABZ da Leitura |Projectos de Promoção da Leitura*. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf, consultado a 29 de julho de 2019.
- Ramos, Ana Margarida (2007). *Livros de Palmo e Meio, Reflexões sobre a literatura para a infância*. Editora: Caminho.
- Ramos, Rui (1994). “A Segunda Fundação (1890-1926)”. Mattoso, José (dir.). *História de Portugal*. Vol. VI, pp. pp. 492-493. Lisboa: Editorial Estampa.
- Reis, Pedro (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Col. Situações de Formação, N.º 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, Ana Cristina & Oliveira, Ana Paula (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Riscado, Leonor (2008). “Letras pequenas para grandes leitores”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 83, pp. 18-20.
- Rocha, Natércia (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP| Biblioteca Breve.
- Rodrigues, Carina (2007). “Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica”. *Visão Global*. V. 10, n.º 2, pp. 161-184.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, Maria do Céu. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint-Exupéry, Antoine (2001). *O Príncipezinho*. Trad. Joana Morais Varela. Lisboa: Presença.
- Santos, Lana (2004). *Creche e Pré-escola: Uma abordagem de saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, Manuel Bragança (2002). “A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias)” Mesquita, Armindo. *Pedagogia do Imaginário: olhares sobre a literatura infantil*, pp. 116-121. Porto: Asa.
- Sarmiento, Teresa (2009). “As identidades profissionais em educação de infância”. *Locus SOCI@L* 56, 2, pp.46-64.

- Sakamoto, Cleusa & Silveira, Isabel (2019). *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulos. Edição Kindle.
- Sêco, João (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Encarnação; Bastos, Glória; Duarte, Regina & Veloso, Rui (2009). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Lisboa: ME|DGID. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>, consultado a 4 de outubro de 2019.
- Sim-Sim, Inês & Ramalho, Glória (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sisto, Celso. (2005). *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Curitiba: Editora Positivo.
- Sisto, Celso (2009). *A literatura frequenta a escola... Mas quem conta as histórias?* Parolin, Isabel (org.). *Sou professor! A formação do professor formador*, pp. 67-71. Curitiba: Positivo.
- Sobrino, Javier (2000) (org.). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Trad. Maria Cabral Pacheco de Miranda & Vera Teixeira. Porto: Porto Editora.
- Sousa, Francisco. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, Norman & Sprinthall, Richard (1993). *Psicologia Educacional*. Trad. Educational psychology – A developmental approach. Lisboa: McGraw- Hill.
- Torres, Maria Goreti (2002) “A relação texto/imagem na literatura para crianças: Confluências e disjunções”. Mesquita, Armindo (coord.). *Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a literatura infantil*, pp. 263-276. Porto: Edições ASA.
- Traça, Maria Emília (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, Rui & Riscado, Leonor (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.
- Veloso, Rui (2006). “A Leitura Literária”. Leite, Maria Teresa (org.) *Actas do Seminário Educação e Leitura* pp. 23-29. Esposende: Câmara Municipal de Esposende. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf, consultado a 26 de outubro de 2019.
- Vygotsky, Lev. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água.
- Zabalza, Miguel (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Col. Horizonte da Didáctica. Porto: Asa.
- Zabalza, Miguel (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação e documentos orientadores

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 03 de fevereiro de 1989. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 216/2000 de 2 de setembro. Diário da República n.º 203/2000, Série I de 02 de setembro de 2000. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/96 de 17 de dezembro. Diário da República n.º 68/2002, Série II de 21 de março de 2002. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017 Diário da República n.º 128/2017, Série II de 5 de julho de 2017. do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 28 de agosto de 2006. Assembleia da República. Lisboa.

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

Ministério da Educação (ME) (s.d.). *Orientações para Atividades de Leitura. Programa - Está na Hora da Leitura, 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

OCEPE (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programas de Português do Ensino Básico (2009). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I – Quadro das estratégias para motivar, prevenir e gerir situações de indisciplina dos alunos¹⁴

¹⁴ Adaptado de: Jesus, S.N. (2008). “Estratégias para motivar os alunos”. Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 21-29. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>, a 21 de junho de 2019.

Estratégias para motivar os alunos para a disciplina na sala de aula	Estratégias que os professores podem utilizar para prevenir e gerir situações de indisciplina dos alunos
Manifestar entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos;	Manter a calma, serenidade e segurança, no sentido de modelar o comportamento dos alunos;
Clarificar o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina, levando os alunos a aperceberem-se da coerência interna entre as matérias a aprender e a adquirirem uma perspetiva global dessas aprendizagens;	Ser flexível e coerente na forma de atuar, podendo alguma surpresa no comportamento do professor em relação aos alunos permitir uma maior eficácia na influência sobre estes (por exemplo, o professor pode aproveitar e manifestar humor nalgumas situações inesperadas em vez de ficar perturbado com elas);
Procurar saber quais são os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles;	Nunca esquecer que também já foi aluno e que também gostava de brincar;
Utilizar metodologias de ensino diversificadas tornando a explicação das matérias mais claras, compreensíveis e interessantes para os alunos, estabelecendo também as relações entre as novas matérias e os conhecimentos anteriores;	Evitar categorizar ou rotular os alunos indisciplinados, pois pode estar a contribuir para a manutenção do comportamento destes (por exemplo, não dizer “tinhas que ser tu”);
Partir de situações ou acontecimentos da atualidade ou do quotidiano dos alunos;	Delegar funções de “assistente” no líder informal da turma, para a gestão da indisciplina na sala de aula;
Reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os seus conhecimentos anteriores, levando-os a perceberem as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar mais os seus desempenhos se se esforçarem	Repreender os alunos em particular e quando tal atitude é efetivamente necessária e identificar os casos de alunos com problemas familiares (por exemplo, agressividade na família ou alimentação deficiente) e tentar contribuir para a resolução de tais situações;
Clarificar crenças inadequadas sobre os resultados escolares que os alunos possuam e que possam estar a contribuir para um menor esforço ou empenhamento nas atividades de estudo (por exemplo, “o professor não gosta de mim e, logo, não vou conseguir obter boa nota”).	Estabelecer contratos (gestão de contingências) que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos, no sentido de os responsabilizar e de os levar a desenvolver uma “disciplina interior”.

Anexo II – Horário da sala do Berçário

Horário	Rotina
07h30	Abertura da creche
07h30-9h00	Acolhimento- Sala de 1 ano
09h00-09h30	Reforço da manhã
09h30-10h00	Higiene
10h00-11h00	Início das atividades orientadas
11h00-11h30	Higiene e preparação para o almoço
11h30-12h00	Almoço e preparação para a sesta
12h00-14h00	Hora da sesta
14h00-15h00	Higiene e preparação para o lanche
15h00-15h30	Lanche
15h30-18h30	Higiene e atividades de brincadeira livre
18h30-19h00	Prolongamento e encerramento da creche

Anexo III – Horário da sala do Jardim de Infância

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
09h00-09h15	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo	Reunião em grande grupo
09h15-10h30	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h30	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
12h30-14h00	Almoço/atividades no exterior	Almoço/atividades no exterior	Almoço/atividades no exterior	Almoço/atividades no exterior	Almoço/atividades no exterior
14h00-15h30	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva	Atividade letiva
15h30-16h15	Expressão Musical	Expressão Físico-Motora	Expressão Físico-Motora	Lanche	Lanche
16h15-17h30	Pequenos Construtores	Lanche	Lanche	Expressão Físico-Motora	Pequenos Construtores

Anexo IV – Reação das crianças à atividade do "Labirinto Musical"

Nome da criança	Idade	Sexo	Reação
A	12 meses	F	Primeira a entrar de livre e espontânea vontade dentro da estrutura e iniciou logo a exploração dos materiais.
A.	11 meses	M	Começou na semana anterior a dar pequenos passos- e foi a dar os seus passinhos até à estrutura. Em semelhança ao M., este também ficou a observar atentamente até iniciar a exploração. Após a exploração ser concluída este, sentou-se no chão, diante dos materiais e começou a produzir som. Quando finalmente, explorou os materiais que se encontravam no exterior, levantou-se e caminhou para dentro da estrutura, voltando a sentar-se quando se encontrou diante dos materiais. O A. é uma criança muito curiosa e depois de ter explorado os materiais, decidiu também explorar a estrutura, ou seja, começou a subir para cima das crianças que se encontravam no «labirinto», trepando sobre elas- foi um momento bastante divertido, tendo em conta que ainda está na fase da aquisição da marcha.
M.	10 meses	M	Começou por ficar em frente à estrutura e apenas olhava ao seu redor, quando observou que a I. estava a mexer nos materiais e que estes faziam sons «estranhos», também começou a mexer nos materiais, mas muito a medo. Após o «choque inicial» em que o M. explorou apenas uma parte da estrutura, este iniciou a exploração a gatinhar em redor da restante estrutura a fim de observar os outros materiais. Quando terminou a exploração da parte de fora do «labirinto musical», decidiu por fim, entrar dentro da mesma e foi uma grande animação.
M.	9 meses	F	Não se deslocou até à estrutura visto ainda não gatinhar, apenas se desloca arrastando o rabo pelo chão, mas por pouco tempo. Quando a colocámos diante do «Labirinto», esta iniciou logo a exploração dos sons e abanava-se para a frente e para trás, até conseguir alcançar os materiais que desejava.
L.	4 meses	F	Efetou a exploração da estrutura musical com o nosso auxílio, isto é, tanto eu como a minha colega, sentávamo-nos com pernas à chinês e colocávamos a L. à nossa frente (esta começa agora a adquirir a postura de estar sentada) e colocávamos os materiais à frente desta, exemplificando como fazer e produzindo o respetivo som, a fim de observarmos a reação desta- que foi maravilhosa! A L. ouvia um som novo e desatava a rir, foi muito gratificante saber que uma “coisa” construída por nós, provocou reações estonteantes (da nossa parte, inesperadas devido à pouca idade da criança e ao facto de a educadora já nos ter alertado do quão difícil é realizar uma atividade com crianças desta idade) em seres tão pequeninos.

Anexo V – Planificações das duas Atividades Ilustrativas em Creche

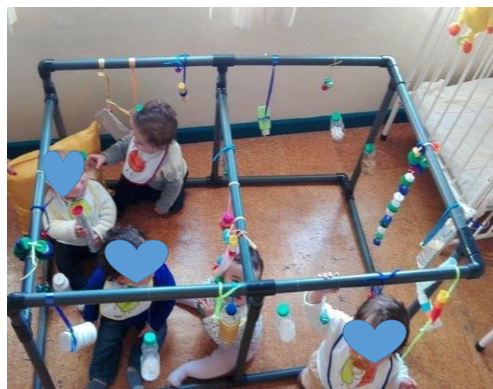
Atividade “O que está dentro da caixa?”					
Atividade a realizar	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>A atividade subdivide-se em duas partes e serão ambas em grande grupo.</p> <p>Primeiramente, as crianças exploram o exterior da caixa. Seguidamente, exploram o conteúdo interior da caixa e procedem à sua rasgagem.</p>	<p>1.Promover o desenvolvimento da linguagem oral;</p> <p>2.Desenvolver a percepção táctil;</p> <p>3. Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>4.Promover a socialização.</p>	<p>1.Iniciação à fala: comunicação através do diálogo, sons e gestos;</p> <p>2.Estimular a percepção tátil;</p> <p>Reconhecer as diferentes sensações e percepções relacionadas com o tato;</p> <p>Conhecer novas formas e cores;</p> <p>Desenvolver a curiosidade.</p> <p>3. Manipulação dos objetos;</p> <p>Promover a coordenação óculo-manual;</p> <p>Desenvolver o movimento de pinça ou preensão.</p> <p>4. Interação entre criança-criança e</p>	<p>Começa-se por contar a história no tapete, adequando-a ao grupo e, também, à faixa etária.</p> <p>Posteriormente, deve colocar-se a caixa, ainda fechada, no tapete, até as crianças se dirigirem até ela. Seguidamente, as crianças começam por explorar o exterior da caixa, onde se encontram diversas tampas (com tamanhos e formas diferentes). Durante esta exploração, as estagiárias interagem com as crianças, através da comunicação oral e gestual.</p> <p>Posteriormente, a estagiária abre a caixa e retira um bocado de papel, fazendo a demonstração de como rasgar ou amachucar o papel, de modo a incentivar as crianças a rasgar/amachucar o papel sozinhas. Quando os papéis estiverem rasgados ou amassados, as estagiárias reúnem todos os pedaços, atirando-os em cima das crianças, criando, assim, a ilusão de uma “chuva de papéis”. Em relação às crianças mais pequenas (4 meses), a estagiária senta-se com elas no tapete e coloca-lhes na mão os diversos tipos de papel, a fim de estas, através do contacto direto com o material, conseguirem ter percepções dos diversos tipos de papel, neste caso, mais grosso ou mais fino, e das diferentes cores que os papéis apresentam. É importante salientar que, durante o decorrer da atividade, as estagiárias estarão sempre em permanente diálogo com as crianças.</p>	<p><u>Humanos:</u> Cooperante Ajudante de ação educativa Estagiárias;</p> <p><u>Materiais:</u> Livro <i>Não é uma caixa</i>, de Antoinette Portis; Caixa de cartão grande; Tampas com diversos tamanhos e cores; Rolhas de garrafas; Jornais e revistas; Cola quente.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Registo fotográfico.</p>

		criança-adulto; Respeitar o Outro.			
--	--	---------------------------------------	--	--	--

Atividade: Estrutura com tubos: “Vamos explorar os sons?”					
Atividade a realizar	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>A atividade “Labirinto musical” será realizada em grande grupo.</p> <p>As crianças, em conjunto, exploram materiais musicais, produzindo som.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento da linguagem oral; Promover o desenvolvimento sensorial; Promover o desenvolvimento da marcha; Desenvolver a curiosidade; Promover o desenvolvimento 	<ol style="list-style-type: none"> Estimular a iniciação à fala: comunicação através de canções, sons e gestos; Despertar na criança o interesse pela experimentação; Estimular sensações e emoções; Fornecer uma variedade de materiais e proporcionar experiências diversificadas; Estimular a aquisição da marcha; Estimular a aquisição de maior controlo e coordenação motora; Desenvolver a postura de equilíbrio; Incentivar a exploração de novos materiais; Pegar e manipular objetos; Estimular a criança para escutar, dançar e brincar com objetos sonoros; Desenvolver a motricidade fina; Estimular o ouvido; Cantar uma canção; 	<p>As estagiárias, primeiramente, começam por montar o “Labirinto musical”, colocando e distribuindo todos os objetos por toda a estrutura.</p> <p>De seguida, reúnem as crianças em grande grupo e estas, em conjunto, manipulam os objetos para a descoberta dos sons. Pretende-se que cada criança, consiga explorar e manipular cada material e que, no decorrer da exploração dos materiais, as crianças explorem sensações, tenham destreza na manipulação dos objetos, descobrindo, assim, os diversos sons.</p> <p>As estagiárias devem ajudar e estimular a descoberta de sons que cada brinquedo/objeto produz, incentivando as crianças a deslocar-se por todo o labirinto à procura de outros objetos/instrumentos. Em relação às crianças que ainda não se deslocam de algum modo (crianças de 4 e 5 meses), as estagiárias seguram-nas ao colo e vão colocando na mão dessas crianças os objetos.</p> <p>Durante toda a atividade, as estagiárias, juntamente com a educadora, vão conversando e cantando as canções com as crianças.</p>	<p><u>Humanos:</u> Educadora cooperante, ajudante de ação educativa e estagiárias;</p> <p><u>Materiais:</u> Tubos PVC; T's e dobradiças; Garrafas de plástico (250ml); Cola; Sal grosso; Fio de coco; Cordéis; Grão; Massa; Arroz; Sal; Sais de banho; Tampas; Tubos de plástico; Guizos; Cola quente.</p>	<p>Observação direta; Registo fotográfico.</p>

	<p>imento auditivo; 6.Promover o desenvolvimento da criatividade e; 7. Sensibilizar e promover o gosto pela música; 8. Promover a socialização.</p>	<p>Ouvir uma grande diversidade de sons; Desenvolver o sentido rítmico e melódico; 6. Incentivar a criança a explorar os sons que um objeto pode produzir; Experimentar situações de interação com a música, canções e movimentos corporais; Utilizar diferentes tipos de objetos para produzir sons. 7. Dançar ao som da música; Bater palmas, seguindo um ritmo; Ouvir canções e acompanhar com palmas; Ouvir canções e acompanhar com palmas; Realização de movimentos livres ao som da música; Estimulação auditiva: capacidade de escutar; Estimular a emissão de sons e balbucios; 8. promover a interação entre criança-criança e criança-adulto; Respeitar o Outro; Estimular o valor de partilha dos brinquedos; Desenvolver o sentimento de confiança e segurança consigo mesma e com os outros.</p>			
--	---	--	--	--	--

Anexo VI – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em Creche



Anexo VII – Planificação Mensal das Atividades em Jardim de Infância

Situação desencadeadora/Ponto de partida: Partindo do projeto pedagógico da sala, foi elaborado um Projeto de Estágio, em que partiremos de uma história infantil relacionada com a natureza e realizaremos diversas atividades centradas nas áreas das expressões.

Conteúdos: Artes: descobrir as artes através da natureza- dar a conhecer obras de arte; escultora Joana Vasconcelos e Niki Saint Phalle.

Contexto: Como as crianças já possuem alguns conhecimentos sobre o meio que as rodeia, iremos partir dos conhecimentos prévios das mesmas e iniciar assim o nosso projeto, em que iremos apelar à redução do desperdício e apresentar artistas que utilizem materiais do uso quotidiano para realizar obras de arte.

Objetivos: Estimular a criatividade da criança, sugerindo atividades que fomentem o gosto pela arte; Sensibilizar para a música erudita; Estimular a capacidade de comunicação e representação; Incentivar as crianças a interessar-se pela natureza e pela sua preservação.

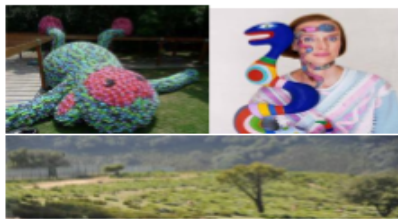
Áreas de conteúdo ou Domínios privilegiados:

- Formação Pessoal e Social;
- Conhecimento do Mundo;
- Expressão e Comunicação.

Outras estratégias/atividades a realizar:

- Construção de animais com materiais do quotidiano;
- Atividades que surjam pelo interesse e sugestão das crianças;
- Esculturas em barro;
- Exposição dos trabalhos realizados em partilha com os pais, baseados na

Descobrir a natureza através das artes



Principais estratégias/atividades:

- Observação direta de diversas obras de arte;
- Leitura de histórias;
- Dramatizações;
- Dançar ao som de música clássica;
- Jogos dramáticos;
- Visita à Tapada de Mafra;
- Representações escritas e plásticas sobre as atividades;
- Jogos de matemática;
- Teatro de luz negra;
- Visita à sala de leitura Bernardo Santareno.
- Conversa com um engenheiro zootécnico sobre a alimentação de animais de grande porte.

Avaliação:

- Observação direta; Registo de incidentes; Registo fotográfico; Grelhas de observação.

Anexo VIII – Planificação da Duas Atividades Ilustrativas em Jardim de Infância

Área de Conteúdo/Domínio	Objetivos	Estratégias	Atividade	Recursos	Avaliação
<p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>- Educação Artística</p> <p>- Subdomínio: Jogo Dramático/Teatro</p>	<p>- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo;</p> <p>- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo;</p> <p>- Desenvolver uma relação de diálogo, confiança e respeito mútuo entre todos os intervenientes;</p> <p>- Desenvolver o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões;</p> <p>- Fomentar o gosto pela leitura;</p> <p>- Imitar de formas variadas objetos e animais, bem como situações comuns da vida real;</p> <p>- Explorar as características dos sons;</p> <p>- Identificar e reproduzir sons da natureza;</p> <p>- Sensibilizar e promover o gosto pela música;</p> <p>- Desenvolver a criatividade;</p> <p>- Assumir papéis, através da imitação.</p>	<p>1. Antes de iniciar a leitura deste livro, a estagiária explica o objetivo desta leitura. Para tal, pergunta às crianças, olhando para a ilustração da capa, do que é que pode falar a história e o que podemos ficar a saber com a leitura desta história. De seguida, sucede-se a leitura da história de forma expressiva. Após terminar a leitura, estabelece-se a um pequeno diálogo com as crianças sobre a história.</p> <p>2. De seguida, a estagiária explica a atividade que irão realizar: a construção da sua personagem favorita em 3 dimensões. Para tal, a estagiária irá colocar na área de trabalho diversos materiais à disposição das crianças e estas devem utilizar os que desejarem, sendo que podem usar só um material ou, então, misturar vários materiais.</p> <p>3. De seguida, cada criança escolhe (guardando segredo) um animal que pretenda imitar e, à vez, cada um irá imitar o animal que escolheu; não poderá falar nem imitar qualquer ruído do animal e os colegas tentarão adivinhar qual o animal representado. Esta atividade também poderá ser realizada em pequenos grupos. Esta atividade será realizada com música ambiente.</p>	<p>1. Leitura da história <i>O zoo do Joaquim</i></p> <p>2. Elaboração das personagens do livro com diversos materiais.</p>	<p><u>Materiais</u> Livro <i>O zoo do Joaquim</i>; Papel Eva; Papel de Lustro; Cartolinas; Panos; Rolhas; Tampas; Lã; Canetas; Lápis; Tintas; Algodão; Leitor de CD'S; CD;</p> <p><u>Humanos</u> Educadora; Crianças; Estagiárias; Auxiliar de ação educativa.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Registo fotográfico.</p>

Área de Conteúdo/Domínio	Objetivos	Estratégias	Atividade	Recursos	Avaliação
<p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Expressão e Comunicação</p>	<p>- Promover a consciência de si e do outro;</p> <p>- Estimular a interação social;</p> <p>- Estimular a noção de responsabilidade;</p> <p>- Favorecer a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos;</p> <p>-Trabalhar em equipa;</p> <p>-Respeitar o Outro;</p> <p>- Fomentar o gosto pela leitura;</p> <p>- Estimular a atenção e a concentração;</p> <p>- Estimular a linguagem oral e as capacidades de expressão oratória;</p> <p>- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</p> <p>- Desenvolver competências criativas e de experimentação;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de</p>	<p>(Como se realiza a visita de estudo à Tapada de Mafra, no dia seguinte, a estagiária vai fazer uma breve sensibilização, durante a conversa de tapete e pede-lhes que durante a visita recolham coisas da natureza e tragam na sexta-feira).</p> <p>1. Antes de iniciar a leitura da história <i>O monstro das cores</i>, estagiária começa por mostrar às crianças um mostro com várias cores feito em cartolina. De seguida, a estagiária coloca o livro ao lado da cartolina e explica o objetivo desta leitura. Para tal, pergunta às crianças, olhando para a ilustração da capa, do que é que pode falar a história e o que podemos ficar a saber com a leitura desta história. Posteriormente, sucede-se à leitura da história de forma expressiva. Após terminar a leitura, estabelece-se um pequeno diálogo com as crianças sobre a história</p> <p>2. De seguida, as crianças irão criar o seu monstro em cartão e pintar de acordo com as suas emoções (verde, preto, azul, amarelo, vermelho ou rosa) e recortá-lo; seguidamente, irão mergulhar uma folha branca numa mistura que contém espuma de barbear e diversos guaches- para fazer o fundo; Quando secar, as crianças irão colar o monstro na folha e representar, tal como no livro, outras emoções.</p>	<p>1. Leitura da história <i>O monstro das cores</i>;</p> <p>2. Elaboração das personagens do livro com diversos materiais;</p> <p>3. Atividade experimental: "Pega monstros".</p>	<p><u>Materiais</u></p> <p>Livro «O monstro das cores»</p> <p>Espuma de barbear;</p> <p>Guaches;</p> <p>Pincéis;</p> <p>Cola líquida;</p> <p>Copos transparentes;</p> <p>Colheres;</p> <p>Corantes;</p> <p>Borato de sódio;</p> <p><u>Humanos</u></p> <p>Educadora;</p> <p>Crianças;</p> <p>Estagiárias;</p> <p>Auxiliar de ação educativa.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Registo fotográfico.</p>

<p>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>- Matemática</p> <p>- Conhecimento do Mundo</p> <p>Educação Artística</p> <p>- Subdomínio: Artes Visuais</p>	<p>expressar a curiosidade e de questionamento;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de resolução de problemas a partir da observação;</p> <p>- Estimular a curiosidade e o desejo de saber;</p> <p>Desenvolvimento da criatividade e sentido estético;</p> <p>- Promover a exploração e a descoberta;</p> <p>-Exploração de elementos expressivos de comunicação visual;</p> <p>-Construção do monstro com cartão.</p>	<p>3. Após o almoço, as crianças irão fazer um pega-monstros, o qual terá a forma e cor que as crianças pretenderem.</p> <p>Procedimento¹⁵ para a realização dos pega-monstros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuir um copo de plástico; 2. Contar 10 linhas no copo de plástico contando a partir de baixo; 3. Fazer uma marca nessa linha à volta do copo; 4. Distribuir os tubos de cola líquida transparente; 5. Deitar a cola no copo de plástico até à marca; 6. Colocar 5 gotas de corante alimentar em cada copo com cola. Cada criança escolhe a cor que prefere e conta as gotas; 7. Mexer para misturar a cola e o corante; 8. Mostrar aos alunos o borato de sódio. Permita que observem a cor e a textura do sólido; 9. Colocar água no copo de medidas até aos 475ml; 10. Deitar 25g de borato de sódio. Questão: O que acontece ao borato de sódio na água? Os alunos devem ser capazes de observar que o borato de sódio vai para o fundo. 11. Mexer para dissolver o borato de sódio; 12. Adicionar aos poucos, e mexendo sempre, a solução de borato de sódio no copo com a cola líquida até que a consistência da cola se altere formando o pega-monstros; 13. Puxar o pega-monstros para fora do copo com o pau (ou a colher). 			
---	---	--	--	--	--

¹⁵ 3 Procedimento retirado de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/descoberta_78.pdf, consultado a 12 de maio de 2017.

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



Anexo X – Planificação Mensal das Atividades em 2.º ano do 1.ºCEB

<p>O que as crianças podem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver-se nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula ; -Desenvolver as suas capacidades de vida democrática; -Expressar as suas opiniões e críticas, fundamentando as suas razões e comunicando-as à turma; -Trabalhar em pares, em pequenos grupos e em grande grupo, de forma colaborativa. 	<p align="center">Projeto de Intervenção «Um por todos...Todos por um»</p>	<p>Como começar: os conhecimentos e as experiências das quais se parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversas em grande grupo para compreender as conceções dos alunos; -Realização de jogos; -Leitura de textos/histórias; -Exploração de materiais
<p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação para a Cidadania; -Expressões; -Português; -Matemática; -Estudo do Meio. 	<p>Estratégias que podem ser desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver atividades que partam da manipulação e exploração de materiais, do próprio corpo e da prática de jogos; -Realizar tarefas/trabalhos das várias áreas do saber e apresentar os resultados à turma; -Valorizar as opiniões dos alunos, em momentos de diálogo entre aluno-turma. 	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Turma do 2ªA; -Comunidade Educativa; -Professora cooperante: Sandra Cabaço; -Estagiárias: Joana B. e Teresa T.
<p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de produtos escritos; -Realização de fichas de consolidação. 	<p>Atividades em pequenos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realização de atividades de Expressões; -Realização de Jogos; 	<p>Recursos Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Materiais de escrita; -Caderno diário; -Manuais Escolares; - Recursos do manual escolar -Material Informático; -Telemóvel (Fotografias).
	<p>Atividades para todo o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realização de atividades relacionadas com as Expressões; -Realização de atividades no exterior. 	
	<p>Avaliação: o que compreenderam e são capazes de transferir:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Avaliação Semanal; -Observação Direta; -Grelhas de avaliação; -Registos escritos e gráficos dos alunos; -Registos fotográficos. 	

Anexo XI – Planificação das duas Atividades Ilustrativas: 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

Área de Conteúdo/Domínio	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias e Atividades	Recursos	Avaliação
Português	<p><i>O2 - Oralidade</i></p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos</p> <p>2.2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p> <p>2.3. Referir o essencial de textos ouvidos.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>3.3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado;</p> <p>12. Monitorizar a compreensão</p> <p>12.1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses;</p> <p>17. Planificar a escrita de textos</p> <p>17.1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo</p> <p>20. Compreender o essencial dos textos 20.1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações;</p> <p><i>G2 - Gramática</i></p> <p>25. Compreender formas de organização do léxico</p> <p>25.1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p>	<p>- A estagiária solicita aos alunos que abram a lição no caderno de Português;</p> <p>- Em seguida, a estagiária apresenta o livro <i>A rainha das cores</i> e coloca questões aos alunos, como:</p> <p>- O que observam na capa e contracapa?</p> <p>- O que é que estas cores vos transmitem?</p> <p>- O que é que associam a estas cores?</p> <p>- O que é que pensam que esta história vai tratar?</p> <p>-Após a apresentação do livro, a estagiária procede à sua leitura em voz alta e de forma expressiva; quando a leitura terminar, estabelece-se a um pequeno diálogo com as crianças, a fim de verificar se estas compreenderam o texto e se existem palavras que não conhecem;</p> <p>-Numa segunda fase, a estagiária coloca questões acerca de conteúdos gramaticais, já lecionados pela professora cooperante, com o objetivo de rever alguns conteúdos, fazendo, para isso, uso de algumas expressões do texto, como por exemplo:</p> <p>- Qual é o sinónimo de suave?</p> <p>- Qual é o sinónimo de alegre?</p> <p>Estas perguntas são feitas de forma aleatória e cabe à criança que respondeu à questão ir colocar a resposta no quadro, de forma a fazer um <i>brainstorming</i>; quando o <i>brainstorming</i> estiver concluído as crianças irão fazer uma composição com o máximo de 10 linhas com aquelas palavras-chave. Esta composição será feita de forma individual e, posteriormente será feita de forma coletiva, a fim de todas as crianças ficarem com um texto comum.</p>	<p>Caderno diário;</p> <p>-Livro “A rainha das cores”;</p> <p>- Computador;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Quadro interativo;</p>	<p>-Qualidade das intervenções ;</p> <p>-Observação direta e indireta;</p> <p>-Registos fotográficos.</p>

Área de Conteúdo/Domínio	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias e Atividades	Recursos	Avaliação
Português	<p><i>Oralidade</i></p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos</p> <p>2.2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p> <p>2.3. Referir o essencial de textos ouvidos</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <p>4.1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>4.2. Formular adequadamente perguntas e pedidos;</p> <p>4.3. Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>E.D.</p> <p>Bloco 1: Jogos de exploração Corpo - Explorar o movimento global do seu corpo; - Explorar os movimentos do corpo. Voz - Reproduzir sons; - Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos.</p>	<p>As estagiárias começam por apresentar o livro <i>O museu</i> para dar início ao tema das obras de arte; após a sua apresentação, colocam questões aos alunos, tais como:</p> <p><u>Pré-leitura:</u> Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que veem na ilustração/capa? - O que acham que está a fazer menina? <p><u>Leitura:</u> A leitura será feita em voz alta e de forma expressiva pelas estagiárias; quando a leitura terminar, estabelece-se a um pequeno diálogo com as crianças sobre a história que acabaram de ler.</p> <p><u>Pós-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que é que este livro trata? - Há alguma palavra que não conheçam? - O que é para vocês a arte? - Já entraram em algum museu? - Conheceram alguma obra que aparecia nas imagens do livro? <p>A fim de explorar o livro, as estagiárias mostram uma apresentação em <i>PowerPoint</i> com as obras vistas no livro e as obras na realidade, abordando, assim, de forma geral, cada artista e respetiva obra de arte.</p> <p>Realização do jogo da “Descoberta das emoções”</p> <p>Para tirar maior partido do livro <i>O museu</i>, as estagiárias vão propor à turma o jogo “brincar às emoções”, em que as crianças dramatizam as emoções presentes no livro. As estagiárias começam por pedir à turma que se coloquem em círculo e, ao sinal das estagiárias, as crianças vão simular corporalmente as seguintes emoções: alegria, surpresa, admiração, mimo, indiferença. Seguidamente, as estagiárias dizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Agora vamos todos imaginar que estamos a ver uma obra de arte, como é que o nosso corpo reage?”; - “Vamos todos representar a pose do quadro da bailarina”; - “Vamos todos rodopiar, e dar muitas reviravoltas”; - “Agora todos a respirar fundo”; - “Agora vamos todos representar a escultura «O pensador»; - “Vamos imaginar que saltamos pelo campo em flor”; - “Agora, vamos ficar todos com cara de assustados”. - “Vamos todos representar tristeza”; 	<p>Humanos:</p> <p>Alunos;</p> <p>Professora;</p> <p>Estagiárias.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>- Livro <i>O museu</i>;</p> <p>-</p> <p>Apresentação em <i>PowerPoint</i> sobre <i>O museu</i>;</p>	<p>- Observação direta centrada na participação dos alunos;</p> <p>- Grelha de observação de atitudes;</p> <p>- Grelha do envolvimento das crianças;</p> <p>- Grelha de avaliação das produções dos alunos.</p> <p>- Registos fotográficos.</p>
Expressão Dramática				

Anexo XII – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºano)



Anexo XIII – Planificação das duas Atividades Ilustrativas: 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

Área de Conteúdo/Domínio	Objetivos e Descritores de Desempenho	Estratégias e Atividades	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	<p>Bloco 5 — À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>1. Realizar experiências com a luz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fontes luminosas. - Observar a passagem da luz através de objetos transparentes (lentes, prismas, água, ...). - Observar a intersecção da luz pelos objetos opacos — sombras. - Observar e experimentar a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos, ...). <p>2. Realizar experiências com ímanes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos com ímanes. - Observar o comportamento dos materiais em presença de um íman (atração ou não atração, repulsão). - Magnetizar objetos metálicos (pregos, alfinetes, ...). <p>- Números e Operações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para dar continuidade à aula de estudo do meio iniciada na sexta-feira, as estagiárias começam por referir aos alunos que hoje irão realizar diversas experiências; - Seguidamente, as estagiárias solicitam aos alunos que recordem o que aprenderam na aula passada; - Após um breve diálogo, as estagiárias solicitam aos alunos que abram o manual de estudo do meio, na página 119; - Para dar início à experiência, as estagiárias frisam que existem materiais que deixam passar a luz e que conseguimos ver através deles; - Seguidamente, as estagiárias estabelecem um diálogo com os alunos sobre os materiais que estes pensam que deixam passar a luz, referindo o porquê dessa opção; - Posteriormente, as estagiárias solicitam aos alunos que coloquem o afia no parapeito da janela, à luz do sol; - De seguida, colocam, à vez, uma folha de acetato, uma folha de cartão, um pedaço de tecido e um vidro à frente do afia; - À medida que vão observando os materiais, os alunos irão registar na tabela da página 119 o que verificaram; - Para terminar, segue-se um debate sobre as conclusões da experiência. - Para dar início à temática da sombra e da reflexão, as estagiárias dirigem-se, com as crianças, ao recreio para que elas brinquem com a própria sombra; - Seguidamente, as crianças regressam à sala e as estagiárias tornam a sala num ambiente escuro e, com uma lanterna forte, os alunos irão criar sombras; - Passando para a temática da refração, as estagiárias perguntam aos alunos o que é que estes pensam que acontece à luz quando atravessa um meio diferente do ar; - Seguidamente, as estagiárias colocam uma palhinha de refresco dentro de um copo vazio; - De seguida, colocam a água no copo e os alunos observam a palhinha; 	<p>Humanos: Alunos; Professora; Estagiárias.</p> <p>Materiais: - Manual de estudo do meio; - Afia colorido; - Folha de acetado; - Folha de cartão; - Tecido; - Tábua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Envolvimento dos alunos; - Questões no decorrer da atividade; - Grelha com lista de Verificação da Experiência; - Escala de classificação da experiência.

<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representação decimal de números racionais não negativos - Numerais fracionários - Frações equivalentes e noção de número racional - Ordenação de números racionais representados por frações com o mesmo numerador ou o mesmo denominador, ou utilizando a reta numérica ou a medição de outras grandezas - Geometria e Medida - Medidas de Comprimento - Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; conversões 	<ul style="list-style-type: none"> - Segue-se um diálogo com os alunos; - As estagiárias solicitam aos alunos que abram o manual na página 125; - Posteriormente, as estagiárias lançam a seguinte questão: “O íman atrai todos os objetos da mesma forma?” - De seguida, os alunos registam as suas previsões na página 125, justificando as suas opções; - Seguidamente, as estagiárias colocam todos os objetos, com exceção do íman, dentro da bacia, misturados com a areia, o sal e a limalha de ferro; - Posteriormente, aproximam o íman do conteúdo da bacia; - Vai-se retirando do íman os objetos que foram atraídos; - Para terminar, segue-se um diálogo e os exercícios, realizados em conjunto, da página 126. - A estagiária inicia a aula mostrando às crianças uma caixa fechada. Dentro dela haverá lápis de diferentes tamanhos, onde três lápis têm tamanhos visivelmente diferenciados (pequeno, médio e grande) e outros três terão uma mínima diferença de tamanho entre si e os restantes lápis terão tamanhos variados. A estagiária começará por abanar a caixa e pergunta à turma o que tem dentro dela. Depois de ouvir algumas hipóteses das crianças, lança algumas pistas: São objetos que têm o mesmo nome. Quando novos, têm um tamanho, depois vão encolhendo, encolhendo.... Tem cinco letras, começam com a letra l e terminam com a letra s. Quando as crianças descobrirem, a estagiária abre a caixa e distribui os lápis para as crianças. - Seguidamente, escolhe três alunos que têm o lápis com maior diferença de tamanhos e pergunta: → “Qual deles é o maior? Porquê? E o menor? Porquê?”; → “Será que há lápis do mesmo tamanho? Como posso saber?” - Depois a estagiária escolhe mais três crianças que têm os lápis com mínimas diferenças, pouco visíveis, de tamanho e coloca as mesmas perguntas. - Posteriormente, a estagiária pergunta como é que se pode ter a certeza da diferença exata entre os lápis e se existe outra forma de verificar se os lápis têm o mesmo tamanho; - Após os alunos exporem suas ideias a respeito do assunto, a estagiária tem um breve diálogo com os alunos, explicando que hoje em dia tudo pode ser medido utilizando a unidade de medida (metro). Em seguida, explica que quando necessitamos medir a altura de uma pessoa, tamanho de uma mesa, comprar uma barra de cano ou de ferro entre outros objetos, utilizamos as medidas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa com lápis; - Caderno diário; - Manual de matemática; - Livro de fichas; - Computador; - Internet; - Projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Questões no decorrer na explicação; - Resolução de exercícios.
-------------------	---	---	---	---

		<p>comprimento. A medida de comprimento mais utilizada é o metro, mas existem outras que são utilizadas de acordo com a extensão que queremos medir. Algumas medidas de comprimento são maiores e outras menores que o metro;</p> <p>-Seguidamente, a estagiária apresenta um vídeo no youtube (https://www.youtube.com/watch?v=9vYpjuKxm7k) sobre as medidas de comprimento;</p> <p>-Seguidamente, a estagiária solicita aos alunos que abram o manual de matemática na página 140,141 e 142; posteriormente, os alunos irão responder às questões do manual e procede-se à correção em grande grupo;</p> <p>- A estagiária irá passar no quadro exercícios para os alunos resolverem individualmente e procede-se à correção em grande grupo;</p> <p>-Seguidamente, solicita aos alunos que abram o caderno de apontamentos e que passem do quadro para o caderno o seguinte: Unidades de medida de comprimento A unidade principal das medidas de comprimento é o metro(m). Os submúltiplos do metro são o decímetro (dm), o centímetro (cm) e o milímetro (mm), enquanto os múltiplos do metro são o decâmetro (dam), o hectómetro (hm) e o quilómetro (km).</p>		
--	--	--	--	--

Anexo XIV – Fotografias das duas Atividades Ilustrativas em 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.ºano)



Anexo XV – Questionário realizado às docentes

Questionário

Este questionário tem como finalidade contribuir para a elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o título “Dezassete rosas azuis: A leitura/contação de histórias no Pré-Escolar e no 1.ºCEB”. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade em responder às questões que se seguem, sendo que a sua cooperação será de elevada importância no enquadramento da minha temática de investigação.

Sexo: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de Serviço: _____

1. Qual é a sua opinião relativamente à contação de histórias no JI e no 1º CEB??
2. Considera que há vantagens em contar histórias em contexto escolar? Se sim, indique porquê.
3. Enquanto educadora/professora, costuma contar ou ler histórias aos alunos?
4. Se sim, com que frequência conta ou lê histórias em contexto de sala de aula (diariamente, semanalmente ou mensalmente)?
5. Costuma realizar ou promover atividades de leitura ou contação de histórias?
6. Se sim, com que frequência?
7. Se sim, que tipo de atividades realiza?
8. Quais as atividades mais eficazes?
9. Quais as atividades menos eficazes?
10. Que critérios utiliza para escolher as histórias que irá contar/ler aos seus alunos?
11. Utiliza recursos ao contar/ler histórias?
12. Se sim, quais?
13. Utiliza diferentes técnicas na leitura ou contação de histórias?
14. Se sim, quais?
15. No momento da leitura ou contação de histórias, a sala é organizada de forma diferente?
16. Na sua opinião, as histórias constituem um elemento facilitador para a transversalidade das áreas curriculares? Se sim, porquê e de que forma?
17. Na sua opinião, qual o impacto da leitura/contação das histórias no desenvolvimento social, comportamental e cognitivo das crianças?
18. Gostaria de partilhar mais alguma informação ou algo que considere relevante acerca desta temática?

Muito obrigada pela atenção dispensada.