



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?

**Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar**

Helena Isabel Dias Coelho

Orientação: Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2013

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O trabalho foi desenvolvido durante o ano letivo 2012/2013, enquanto estagiária, num contexto de Jardim-de-Infância com um grupo de cinco anos, onde se procurou sustentar uma articulação teoria - prática. Tendo em conta os objetivos de estágio devemos ser capazes de: utilizar as técnicas e instrumentos de observação e recolha de dados; utilizar estratégias de investigação para compreender a prática educativa e aplicar de forma integrada os conhecimentos essenciais na construção da intervenção educativa. Assim, a intervenção educativa sustentou-se por princípios fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, particularmente, a intencionalidade educativa sustentada no observar, planear, intervir e avaliar; diferenciação pedagógica face às necessidades do grupo; importância do envolvimento parental e comunidade.

No decorrer do presente relatório iremos dar um enfoque mais aprofundado à hora do conto; que reflexos na aprendizagem das crianças; perceber se o interesse pelas histórias é reflexo de uma motivação intrínseca da criança; perceber se as características do meio familiar justificam o interesse das crianças pelas histórias; perceber a importância que a educadora cooperante e os pais/família atribuem à narração de histórias e perceber a importância da utilização por parte da educadora e dos pais dos diferentes dispositivos pedagógicos.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, hora do conto, professor-- investigador, contar histórias

ABSTRACT

This work was developed during the school year 2012/2013, while a trainee, in a context of Kindergarten with a group of five years, where we sought to sustain an articulation theory - practice.

Having regard the objectives of internship we resort to: different techniques , observation instruments and data collection; investigation strategies to comprehend the educational practice, seek to apply in an integrated manner the essential knowledge in the construction of educational intervention.

Thereby, educational intervention was sustained on fundamental principles in the teaching and learning process, particularly, sustained educational intention in observe, planning, intervening and evaluating; the pedagogical differentiation considering the needs of the group; as well as the parental involvement.

Throughout of the present report we will give a deeper focus to the storytelling and their reflections on learning of the children; realize if interest in the stories is due to an intrinsic motivation of the child; perceive if the family environment characteristics justifies the interest of children in stories; realize the importance that the cooperative educator and the parents/family give to storytelling, and perceive the importance of the utilization by the educator and the parents of different pedagogical devices.

Keywords: cooperative learning, Story Time, teacher researcher, telling stories

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida alguma o estágio pedagógico tornou-se mais coercivo durante a minha formação como profissional do ensino, as situações facilitadoras de trabalho tornaram-se de certa forma ausentes na medida em que nada me “caiu do céu”. Posso afirmar que as dificuldades foram ultrapassadas, por maiores que tivessem sido, e como tal não seria de nada justo da minha parte esquecer e não referenciar as pessoas que me ajudaram a transpor os difíceis obstáculos por mim encontrados.

Foi com muito trabalho, sacrifício e o apoio dos que sempre estiveram dispostos a ajudar, quando solicitados, de forma espontânea e sem qualquer tipo de interesse, tudo se tornou mais fácil.

Após ter passado por esta experiência de vida, gostaria de manifestar alguns agradecimentos.

À Mestre Ivone Neves, pela sua orientação, aconselhamento, disponibilidade, colaboração, acompanhamento, conhecimento, simpatia, apoio e otimismo com que sempre me ajudou a ultrapassar cada problema, agradeço ainda pelo seu grau de exigência que me fez acreditar que era possível e por conseguinte me fez crescer quer ao nível pessoal quer profissional.

À Maria Inês, pelo afeto, carinho e ternura, pelas histórias contadas, na magia do “Era uma vez...”.

Aos meus pais, por todo o apoio, preocupação e confiança que foram depositando em mim e em todo o meu percurso.

Ao Adalberto, meu namorado, que se tornou um apoio essencial, tem sido um excelente conselheiro e um grande amigo, está sempre comigo nos bons e maus momentos.

Ao grupo dos 5 anos, que desde início me receberam de braços abertos e sem eles este trabalho não seria possível.

À Tânia, à Fernanda e à Goreti pelo apoio, amizade, otimismo, colaboração e pela partilha de conhecimentos.

À Sílvia, minha tia, pelo seu apoio, companheirismo, amizade e otimismo nesta caminhada.

À Joana M., à Inês, à Joana S., e à Ana que comigo vivenciaram experiências que ficarão na memória.

Por fim agradeço a todos aqueles que contribuíram para o meu enriquecimento nesta primeira fase da minha carreira como profissional.

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1 Conceção de educação e educador	11
1.2 Perspetivas sobre o futuro	13
1.3 O papel do Educador enquanto Professor Investigador	14
1.4 Documentos orientadores da prática educativa.....	14
1.4.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	15
1.4.2 Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar	16
1.4.3 Lei de Bases do Sistema Educativo.....	17
1.4.4 Perfil Especifico de Desempenho Profissional	17
1.5 Modelos de intervenção educativa.....	17
1.5.1 Modelo High Scope	18
1.5.2 Modelo Movimento Escola Moderna	20
1.5.3 Modelo Reggio Emília.....	21
1.5.4 Metodologia Trabalho de Projeto.....	23
1.6 Aprendizagem cooperativa	24
1.7 A importância de contar histórias.....	25
1.7.1 Características do contador de histórias	26
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1 Tipo de estudo.....	28
2.2 Sujeitos de estudo - amostra	29
2.3 Instrumentos.....	30
2.4 Procedimentos	30
2.5 Análise e tratamento dos dados	32
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	36
3.1 Caracterização da Instituição	36
3.1.1 Projeto educativo.....	38
3.1.2 Regulamento Interno	39
3.1.3 Projeto Pedagógico	39
3.2 Caracterização das famílias.....	40

3.3 Caracterização do grupo de crianças	42
3.3.1 Domínio Cognitivo.....	42
3.3.2 Domínio da Linguagem	44
3.3.3 Domínio Psicomotor.....	46
3.3.4 Domínio Sócio – Afetivo.....	46
3.4 Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade	47
CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
Bibliografia	58
Anexos.....	61

Índice de anexos

Anexo I – Guião da entrevista à educadora cooperante

Anexo II – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Anexo III – Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante

Anexo IV – Guião da entrevista realizada ao grupo de crianças

Anexo V – Transcrição da entrevista realizada ao grupo de crianças

Anexo VI – Análise de conteúdo da entrevista realizada ao grupo de crianças

Anexo VII – Guião da entrevista realizada às mães

Anexo VIII – Transcrição da entrevista realizada às mães

Anexo IX – Análise de conteúdo da entrevista realizada às mães

Anexo X – Gráfico – caracterização (Gráfico nº1;2;3;4;5;6;7;8;9;10)

Anexo XI – Registos de incidente crítico do dia 22 de Maio de 2013

Anexo XII – Registo de incidente crítico do dia 6 de Junho de 2013

Anexo XIII – Registo de incidente crítico do de 28 de Setembro de 2013

Anexo XIV – Exemplo de uma planificação semanal

Anexo XV – Registo do projeto lúdico – O corpo humano

Anexo XVI – Reflexão introdução do fantocheiro

Anexo XVII – Planta da sala

Anexo XVIII – Rede curricular

Anexo XIX – Registo fotográfico

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi proposta a realização do presente relatório de estágio, que posteriormente será a base para a defesa pública.

A intervenção foi vivida em contexto Jardim de Infância, com um grupo de cinco anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sob a orientação da Mestre Ivone Neves.

A prática educativa sustentou-se e de certa forma orientou-se com o intuito de alcançar os objetivos do estágio, sendo eles: conhecer e caracterizar o estabelecimento de ensino; análise aos documentos de regime de autonomia, gestão e administração das escolas; o domínio de métodos e de técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; a aplicação do conhecimento; promover a participação dos pais/família e comunidade em atividades; utilização das metodologias de investigação em educação para compreender e analisar a prática educativa; bem como, a planificação, execução e avaliação da prática educativa.

O presente relatório foi elaborado tendo por base instrumentos como o portefólio reflexivo e o caderno de registos, fundamentando a prática pedagógica que permitiu uma intervenção significativa, através das reflexões relativas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, nas avaliações semanais e avaliações das atividades, assim como nas evidências que se tornaram importantes.

Neste trabalho pretendemos apresentar todo o percurso realizado em contexto Jardim de Infância ao longo do período de estágio, o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos que se subdividem em subcapítulos. No primeiro capítulo o Enquadramento teórico, são abordadas as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa. Num segundo capítulo as Metodologias de investigação, utilizadas para evidenciar o estudo realizado. No terceiro capítulo o contexto organizacional, caracterizamos o

contexto onde decorreu o estágio, o grupo de crianças com que intervimos e a família. Ainda neste capítulo, referenciamos a intervenção conjunta (entre as estagiárias) ao nível da instituição e da comunidade. No capítulo quatro, referimos a intervenção bem como as exigências profissionais da prática, dando enfoque à hora do conto, as histórias, bem como os projetos lúdicos vivenciados com o grupo de crianças. Por último, as considerações finais, refletindo acerca da nossa prática: o que aprendemos, fatores que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional bem como os aspetos positivos da experiência vivida.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção de educação e educador

A palavra “educar” deriva do latim *educare* e *educere*. O termo *educare* significa alimentar, criar para que a possa ser; o termo *educere* significa extrair de, trazer à luz a parte boa da pessoa. Deste modo a educação é um processo de formação pessoal do indivíduo.

O conceito de educação ao longo dos tempos foi evoluindo, devido a diversos fatores, os quais contribuíram para o seu desenvolvimento mas não só, pois também contribuíram para o desenvolvimento da Educação de Infância.

Com a Lei-Quadro nº5/97, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que consagra o ordenamento jurídico da educação Pré-Escolar está evidenciado que:

“a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, Capítulo II, Artigo 2º)

Entendemos assim que educar implica o envolvimento do educador. Ser-se educador é pois uma íngreme tarefa, subordinada ao grande envolvimento quer afetivo quer pessoal, requer uma constante observação e avaliação, para refletir e posteriormente agir, de forma sustentada em metodologias e teorias refletidas no decurso da sua formação.

Contudo, é a prática aliada à experiência e sustentada em bases anteriormente referidas, que definem o sucesso do educador, pois a assimilação cognitiva do saber “ser” educador deve incidir num processo aberto de forma a preencher o conhecimento sustentado nas lacunas presentes no seu dia-a-dia com cada criança.

Citando Freinet, (1973:28) “se o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na

mesma trabalho perdido (...) É como se estivesse a falar com um surdo.” Desta forma, o educador sustém valores direcionados ao ensino como a amizade, proximidade, confiança e afeto na criança, irá promover o contato de proximidade com o grupo, deverá ainda estar atento aos interesses das crianças, apoiando deste modo a sua estratégia de promoção das diversas atividades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar indicam que,

“adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (Departamento de Educação Básica, 1997:18).

Assim, a funcionalidade do educador torna-se crucial, o desempenho por si dedicado será refletido no sucesso das aprendizagens das crianças.

A criança vista como um ser humano ativo deverá ser estimulada a aprender, a descobrir e a brincar, é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias alargando o seu conhecimento. O brincar deve ser visto como uma extensão propícia para o desenvolvimento da criança, sendo importante a existência e criação de condições que o proporcionem.

A autonomia da criança também deve estar ciente, sendo necessário para isso, promover determinados comportamentos bem como tomar decisões em determinadas atividades que irá permitir a resolução de problemas. Partindo da sua autonomia a criança desenvolver-se-á, estando constantemente amparada pelo educador/adulto.

De acordo com Cannavarro (2001:43)

“um importante objectivo da educação pré-escolar consiste em favorecer a autonomia da criança, promovendo a mestria de determinados comportamentos (vestir-se, lavar-se, cumprir regras de um jogo) e a aprendizagem que lhe permite fazer as suas escolhas e resolver os seus problemas.”

Ainda Vygotsky (1994) refere a zona de desenvolvimento proximal, onde pretende explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo, ou seja, aquela em que a criança executa a tarefa com ajuda do adulto ou de uma criança (mais experiente), a potencialidade de que possui a criança será desenvolvida através da ajuda de um terceiro.

A criança como ser autónomo tornar-se-á mais ativa e evoluída através da sua liberdade de ação.

1.2 Perspetivas sobre o futuro

Preparar as crianças para o futuro, torna-se uma tarefa árdua a qual requer acima de tudo muito empenho do educador.

A sociedade atual vive em constante modificação, sobressaindo-se as tecnologias como um recurso ativo e em constante crescimento, torna-se importante amparar o crescimento da criança no novo mundo bem como ajudá-la no sentido de formar cidadãos capazes, ativos e sem preconceitos.

O processo de ensino aprendizagem está subordinado às estratégias de transmissão de valores, “Educar supõe dar segurança, afeto, transmitir valores, saber pôr limites e dizer «não» (...).” (Urta, 2010:123).

Perspetivar o futuro da educação pressupõe uma intervenção coerente e intelectual da condução do processo ensino-aprendizagem por parte do educador, ou seja, é refletir sobre a prática dos valores, incutindo o gosto pelo trabalho e pela descoberta através de uma pedagogia idealizada pelo saber.

Torna-se primordial formar a criança num ser autónomo, mútuo e com identidade de partilha, enfatizando o ser social e cultural desenvolvendo valores de cooperação, capacidade de trabalho, ser solidário, espírito de equipa e entreajuda.

Cabe ao educador estimular o desenvolvimento da criança, criando um ambiente acolhedor, proporcionando deste modo atividades lúdicas com objetivos previamente definidos articulados às atividades propostas.

“Há que ensinar a criança a fazer e a aceitar compromissos, isto fá-la-á sentir-se bem e também a fazer com que outras (...) se sintam bem, sendo-lhe mais fácil iniciar e manter conversas mediante perguntas abertas, expressar e aceitar queixas sem ser ofensivas, já que se pretende expressar aos outros aquilo de que não gostamos para que mudem, e vice-versa.” (Ibidem:112),

desta forma, o apoio constante do educador deverá ser visto como identidade de constante permanência na sala, como reforço à autonomia da criança.

1.3 O papel do Educador enquanto Professor Investigador

O espírito subjacente ao conceito de professor investigador é pouco comum no corpo docente das nossas escolas. De facto, verifica-se que grande parte da investigação produzida por professores é resultado de trabalhos académicos, participações em projetos ou grupos de trabalho de associações de professores.

O conceito de professor investigador cita a arte viável dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades de investigação sobre ideias protótipo de ensino. Por vezes a insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspetos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. Uma prática ponderada confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.

Entender a ideia de ensino reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação e deste modo a prudência associada à cogitação, são elementos essenciais ao desenvolvimento da sua investigação, como refere Zeichner “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, e os nossos estudantes.” (1993:50)

Segundo Alarcão (2001), professor investigador é quem demonstra interesse e acima de tudo vai em busca, procura e investiga.

Ser professor investigador é ser “como estudantes no ensino” (Dewey, 1959:58), ser crítico, autónomo, questionar, questionar-se e acima de tudo ser consciente.

Podemos dizer que um bom profissional no ensino é aquele que encara o ensino como um processo aberto a novas ideias e conhecimentos, empenha-se na procura de novos conhecimentos no sentido de enriquecer o seu conhecimento e acima de tudo na qualidade do ensino, como refere Neves (2007) a formação dos educadores deve estar ligada “ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando a mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas”.

Um professor aprende através da sua experiência, o facto de ser reflexivo “é uma maneira de ser professor” (Alarcão, 2001:6), o ato de refletir deve ser concretizado antes e depois de agir, verificando aspetos positivos e aspetos menos positivos, desta forma alcançará o sucesso e qualidade de ensino.

1.4 Documentos orientadores da prática educativa

A vertente documental baseou-se em exemplares oficiais criados pela DGIDC (Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular), entidade do Ministério da Educação responsável pela criação de instrumentos normativos, pedagógicos e didáticos, surgem como um apoio à gestão do currículo, bem como à intervenção educativa.

1.4.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definem-se como “(...) um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Departamento de Educação Básica, 1997:13)

Este documento constitui uma referência comum a todos os educadores de infância, destinam-se assim à organização e orientação. O educador deve ter em consideração as áreas de conteúdo proposta pelo presente documento, nomeadamente Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide: no domínio das expressões dramática, motora, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

1.4.2 Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

As Metas de aprendizagem estão inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional orientadas pelo Ministério da Educação, o presente documento visa esclarecer as condições favoráveis para o sucesso indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, para os educadores, este documento será útil na planificação e execução. Assim, todas as crianças terão a possibilidade de realizar aprendizagens significativa até á sua entrada no 1º ciclo.

Sendo as aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, em contexto jardim-de-infância deve-se privilegiar o desenvolvimento da criança, abordando as diferentes áreas de forma integrada e globalizante.

No presente documento podem encontrar as seguintes áreas: conhecimento do mundo, expressões, formação pessoal e social, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e tecnologias de informação e comunicação.

1.4.3 Lei de Bases do Sistema Educativo

Estabelece os princípios gerais pelos quais o sistema educativo se rege, os princípios organizativos, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a administração do sistema educativo bem como o reconhecimento do ensino particular e cooperativo.

O presente documento salvaguarda que “Todos os portugueses [tenham] direito à educação e à cultura (...)”. (Lei nº46/2005 de 30 de Agosto, cap. I, art. 2º)

No capítulo II, na secção I estão mencionados os objetivos da Educação Pré-Escolar, tais como o estimular as capacidades da criança, favorecer a observação e compreensão, fomentar a integração, desenvolver capacidades de expressão e comunicação, inculcar hábitos de higiene e saúde, entre outros.

1.4.4 Perfil Especifico de Desempenho Profissional

O Decreto-lei 241/2001 (Perfil específico de desempenho) aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo de ensino básico, tendo como função orientar o educador e o professor.

Através do presente documento, podemos verificar a exigência, bem como, a orientação para a prática educativa, assim, possibilita uma comparação da intervenção com o que se espera que seja alcançado.

1.5 Modelos de intervenção educativa

Os modelos curriculares derivam de teorias que explicam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, concepções acerca da melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem, mas

também de juízos de valor. Um educador ao optar por determinado modelo curricular, previamente deverá ter refletido acerca da opção adaptando-a ao contexto que está inserido.

Os modelos utilizados ao longo do período de estágio refletiram, todos eles, um paradigma construtivista da educação.

O “construtivismo faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito, necessariamente subjectivo, com viabilidade em termos da relação sujeito-mundo, negligenciando como finalidade a realidade e a verdade enquanto conceitos objectivos” (Canavarro, 2001:9),

isto é, assenta na participação ativa do sujeito; na construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, o conhecimento torna-se fundamental para a criança se adaptar ao mundo, bem como, à interação social.

Efetivamente, todos defendem a aprendizagem ativa da criança, como sendo construtora do seu próprio conhecimento. Apesar de serem várias as influências que se destacaram ao longo do período de estágio, são de realçar os seguintes modelos: High Scope; Movimento da Escola Moderna; Modelo Reggio Emilia bem como a Metodologia trabalho de Projeto que de certa forma sustentaram toda a prática.

1.5.1 Modelo High Scope

O planejar, fazer e rever sustentam a ideia central no modelo High Scope, aqui as crianças tem um lugar de privilégio. Por outro lado os pais assumem também um papel relevante.

Hohmann & Weikart (2009) enumeram cinco princípios básicos apresentados neste modelo sendo eles: a aprendizagem pela ação, a interação positiva adulto-criança, o contexto saudável de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação diária da criança.

Assim a aprendizagem pela ação é entendida no sentido em que a criança chega ao conhecimento através do confronto com as experiências diretas e imediatas, Hohmann & Weikart (2009) defendem que

“o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal, [visto que as] crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática.”(Ibidem:5)

Relativamente à interação adulto-criança, os autores acima mencionados afirmam que é imprescindível a existência de uma interação positiva entre o adulto e a criança, assim está presente um clima psicologicamente protegido e de certa forma saudável para a criança. Logo, o adulto deverá entender as atitudes e assim agir de acordo com as necessidades, desta forma, irá ajudar incentivando a criança a desenvolver as suas próprias atividades.

No que diz respeito ao contexto de aprendizagem, o modelo High Scope dá enfoque e valoriza o planeamento do espaço. O espaço é dividido em áreas de interesse das crianças, promovendo o seu interesse no desenrolar das atividades. Estando o espaço dividido em diversas áreas, proporciona um ambiente de aprendizagem onde a criança é confrontada com diversas oportunidades e tem de fazer escolhas e tomar decisões.

A rotina diária torna-se um meio fundamental na aprendizagem ativa da criança, aqui o planear-fazer-rever está presente. As crianças efetuam uma avaliação ao que foi previamente realizado bem como o que pretendem fazer. Ainda na rotina diária estão presentes momentos onde em grupo realizam atividades de pequeno e grande grupo bem como experimentações.

Por último, a avaliação, onde a “observação, da interação (...) e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças” (Ibidem: 9) são retirados registos, assim, através destes realiza-se a planificação das atividades.

No entanto, é de realçar de forma mais específica, os princípios relativos à linguagem defendidos por este modelo. Pois,

“Embora o desenvolvimento da linguagem e literacia se inicie com o nascimento, a crescente capacidade de uso da linguagem e da comunicação constitui uma das maiores significativas diferenças das crianças em idade pré-escolar relativamente às de períodos etários anteriores.” (Ibidem:523)

Assim, e de forma inicial, é importante clarificar que para os defensores deste modelo o desenvolvimento da linguagem e literacia não é visto como um

“(...) ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler. Em lugar disso, vemos a linguagem e a literacia como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento activo da criança no ambiente, onde se incluem as próprias tentativas de comunicar os seus pensamentos, sentimentos e questões acerca das experiências vividas.” (Ibidem:525)

Efetivamente, do mesmo modo que a partir dos 2 anos as crianças começam a utilizar a linguagem para se fazerem compreender, é possível verificar o interesse que demonstram pelas diversas formas impressas que surgem nas suas vidas diárias, tais como: livros, cartazes, jornais, legendas, entre outros. Deste modo, compete ao educador partir dessas mesmas formas para ajudar as crianças neste processo. Um facto a favor do educador é a motivação das crianças, pois apesar de ainda não saberem ler, sabem

“que as letras querem dizer alguma coisa, e estão muito motivadas para criarem o seu próprio sistema de signos para transmitir significados por intermédio da escrita. As crianças querem comunicar. Querem compreender e ser compreendidas.” (Ibidem:525)

Assim, as seis experiências-chaves relativas ao apoio da linguagem e da literacia são as seguintes: falar com outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal; descrever objetos, acontecimentos e relações; tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos; escrever de diferentes maneiras: desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, escrever de formas convencionais; ler de diversas maneiras: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita e ditar histórias. (Ibidem:527)

1.5.2 Modelo Movimento Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna baseia-se na pedagogia de Célestin Freinet. A palavra cooperação é uma das palavras-chave deste movimento, as responsabilidades e as decisões devem ser partilhadas. A pedagogia de Freinet é caracterizada por partir dos interesses e necessidades das crianças,

é entendido que só é possível existir um verdadeiro conhecimento se tivermos em conta os saberes e características das mesmas. Desta forma, o papel do educador recai na organização do ambiente educativo promovendo a aprendizagem, segundo o modelo a informação deve ser partilhada com os colegas, pais, família e comunidade.

Um dos aspetos a referir relativamente a este modelo consiste na utilização de instrumentos de trabalho, os quais “organizam a vida na sala de atividade” (Vasconcelos, 1997:111), como por exemplo mapa de presenças, quadro de responsabilidades, mapa de aniversários, entre outros.

Relativamente à organização do espaço educativo, a sala deve conduzir um ambiente agradável, proporcionando aprendizagens significativas, promovendo a interação educador – criança, interação que o modelo valoriza.

Citando Freinet, (1973) de modo a concluir o que este modelo preconiza, o importante é termos

“(...) um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira. (...); se deixarmos desabrochar a livre actividade, se soubermos dar um pouco de calor ao coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e o nosso trabalho renderá a cem por cento. Esse raio de sol é todo o segredo da Escola moderna.” (Freinet, 1973: 33),

deste modo, o papel do educador baseia a sua teoria numa perspectiva encaminhadora do processo de ensino-aprendizagem promovendo atividades que despertem a vontade na criança.

1.5.3 Modelo Reggio Emília

Uma característica defendida pelo presente modelo é o fato da existência de um espaço na sala destinado à arte bem como um docente especialista na área. Facilmente se constata que o presente modelo valoriza a criatividade e a imaginação das crianças.

A arte é utilizada como um meio para que depois se consiga transmitir outros conhecimentos, ou seja, utiliza-se a arte para que a criança se expresse, demonstrar o que pretende; o que quer, o que deseja. Partindo dos interesses da criança observados, o educador elabora a sua planificação.

O ato que a criança possui em comunicar/falar, entende-se como uma necessidade básica de ser humano, desenvolve assim a pedagogia da escuta, o que é dito pelas crianças é registado e inicia-se projetos. Podemos dizer que as crianças são autoras dos projetos desenvolvidos.

Sendo as crianças as protagonistas do processo de ensino-aprendizagem cabe ao educador trabalhar com projetos que partam das crianças, para tal torna-se necessário saber ouvi-las e respeitando as suas opiniões e vontades, mesmo que a ideia não seja viável, o contacto que a criança tem durante a elaboração ser-lhe-á importante. Ao longo da elaboração e execução do projeto o material utilizado deve ficar exposto, no sentido de lembrar às crianças o trabalho que estão a desenvolver, ao mesmo tempo, permite aos pais ter conhecimento do trabalho que está a ser desenvolvido.

O educador colabora como mediador, um guia, meramente um observador que tem como papel proporcionar oportunidades e experiências, tenta fazer com que as crianças sejam protagonistas ativas e competentes, procuram a realização através do diálogo.

O envolvimento dos pais, familiares e comunidade também é significativo neste modelo. Nas escolas onde prevalece o modelo Reggio Emilia, os pais são convidados a debater com os educadores o currículo escolar, são também convidados a visitar as instalações antes, durante e depois das atividades letivas, entendendo que o diálogo pode favorecer o desenvolvimento da criança. Trabalhar em equipa para alcançar o sucesso e qualidade na educação é de certa forma um dos pilares do presente modelo.

Assim, podemos constatar que o envolvimento familiar está diretamente relacionado com o modelo Reggio Emilia.

Na verdade, os pais cada vez mais intervêm e participam em atividades na escola dos seus filhos, sendo mais notório no pré-escolar, talvez pelo facto

da ligação que têm com os filhos neste período. Na idade pré-escolar os pais vêem os filhos como dependentes, assim torna-se significativo um ambiente acolhedor e harmonioso que englobe crianças, educador cooperante e auxiliar. Estando presente um ambiente de proximidade entre todos, as crianças terão melhores condições no seu desenvolvimento, bem como as suas capacidades e potencialidades.

1.5.4 Metodologia Trabalho de Projeto

Por fim, quanto à Metodologia trabalho de Projeto o qual surgiu da necessidade em desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico, a mesma valoriza a participação das crianças e do educador no processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte torna-os responsáveis pelo desenrolar de cada projeto.

Para Oliveira – Formosinho & Gambôa (2011: 49) “não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança.”

Metodologia de Projeto consiste em

“começar por escolher uma atividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e torná-lo como pretexto e/ou meta de atividade a desenvolver. (...) É importante adotar uma atitude investigativa face a situações problemáticas e então agir, planear actividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão.” (Cortêsão, Leite e Pacheco, 2002:42).

Citando Katz e Chard (1997) os quais referem que um projeto pode ser desenvolvido durante dias, semanas, meses ou até durante o período letivo, visto que, o mesmo se desenvolverá de acordo com os interesses das crianças e com a temática em si.

Pode ainda “envolve[r] trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social”.(Leite, Malpique e Ribeiro dos Santos, 1991: 140)

A metodologia de trabalho de projeto tem vantagens como o investigar, realizar aprendizagens, o aprender fazendo, praticar competências sociais,

resolução de problemas, desenvolvimento da criatividade, contribuindo todos estes fatores para o desenvolvimento da criança e do grupo.

Nos modelos anteriormente mencionados concluímos que em todos eles podemos alcançar uma pedagogia diferenciada.

Todo o ser humano é diferente, a sua vivência, a forma de agir perante determinada situação, bem como a forma de pensar, ou seja, tudo o que acarreta do exterior, das situações que vivência; é único.

Entendemos assim, a diferenciação pedagógica como objetivo primordial dando resposta a todas as crianças com o propósito de as incluírem numa escola inclusiva, desta forma tornar-se-á pertinente conhecer o nível de desenvolvimento da criança, as suas aptidões, os seus interesses, enfatizar os seus valores bem como o saber, assim obterá o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens.

1.6 Aprendizagem cooperativa

Devido às mudanças da sociedade em que vivemos, onde a aprendizagem da comunicação, negociação, liderança e o desenvolvimento de competências sociais se tornam menos favoráveis, ou seja, cada vez mais o tempo que os pais dedicam aos filhos é reduzido, e o mesmo acontece com os filhos em relação aos pais e familiares. Cabe assim, à escola assumir a responsabilidade de ensinar determinadas competências sociais bem como, proporcionar momentos de interação entre pares através da aprendizagem cooperativa.

Citando Lopes & Silva (2008: 6) “a aprendizagem Cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo.” Ou seja, “Quando [se trabalha] em grupo de maneira tradicional é possível interagirem, enquanto que em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida.” (Ibidem:6)

Assim, surge a interdependência positiva, um elemento que “obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente, [tornando-se o] elemento

central da aprendizagem cooperativa.” (Ibidem:6). Com o intuito de evitar dificuldades assenta na responsabilidade de cada criança, contribuindo assim para o bom desempenho do grupo.

Ainda na aprendizagem cooperativa encontramos vantagens relativamente às atividades realizadas, tais como: permitir às crianças desenvolver e adquirir competências sociais e cognitivas.

1.7 A importância de contar histórias

O conto está definido, como tendo origem na tradição oral, numa prática comunitária, motivado por circunstâncias socioculturais e ideológicas. A tradição oral imerge nos mitos, lendas e contos.

Para Joana Cavalcanti (2005), as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios.

Para Albuquerque (2000) o ato de contar histórias foi desde sempre uma ação que esteve presente. Joana Cavalcanti (2002:45) refere que “enquanto existirem pessoas a contar histórias estamos salvos”, as palavras fazem-nos viajar pela dor e pelo amor”. A autora refere ainda que o facto contado surge como um segredo que foi revelado, assim o ato de contar histórias é mais do que divertir as crianças.

1.7.1 Características do contador de histórias

Um contador de histórias torna-se fundamental, no sentido de encantar os ouvintes através da sua voz mágica. Pretende-se que a magia da voz seja de tal forma chamativa, que faça com que os ouvintes mergulhem pelo deslumbramento da magia sem que tenham consciência, transmitindo-lhe valores morais e culturais trabalhando assim a imaginação.

Em contexto Jardim de Infância a prática deve ser proporcionada oferecendo experiências literárias, uma vez que a hora do conto é considerada uma rotina. Assim, cabe ao educador promover e dinamizar momentos para a prática, recorrendo a diversas técnicas, tornando-se num impulso natural, detendo “(...) capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem, a ajuda do livro.” (Albuquerque, 2000:18).

Para Sylviane (2009:9) o “livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear.” Indo de encontra a Albuquerque (2000) a utilização do livro pelas educadoras é como um “roteiro” para a narração.

Sylviane (2009:9) refere que “um livro é uma janela aberta para o mundo, [é capaz] de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia.”

Focando Joana Cavalcanti (2006) a hora do conto deve ser um momento onde o rigor e exigência prevalecem, acolhendo assim a criança. O vínculo estabelecido terá o seu grau de importância aquando a dinamização do conto. Para que o ato de contar histórias seja vantajoso tornar-se-á pertinente que o contador conheça bem o conto, que o ambiente seja acolhedor e cativante, boa expressão oral e sempre que possível despertar nas crianças a participação.

Assim, esta atividade segundo a mesma autora, é tão necessária como quando “uma criança precisa do leite e do cuidado dos pais” (Ibidem 2006:21)

Entendemos assim que: através das histórias a criança desenvolve a sua capacidade de imaginação, compreensão, atenção, memória, criatividade,

alarga o seu vocabulário, bem como as sequências temporais, pois toda a história tem início, meio e fim.

Percebemos assim, que é em contexto pré-escolar, ou seja, entre os três e seis anos, que a hora do conto se torna fundamental, isto é, durante este período as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração, afirmando Cavalcanti que é através do conto que as crianças começam a compreender o mundo que as rodeia.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo iremos apresentar o tipo de estudo realizado, os sujeitos inquiridos, os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados.

No sentido de compreender a importância de contar histórias junto de um grupo de cinco anos, utilizamos as metodologias de investigação que nos ajudaram a perceber o meio mais adequado e eficaz para obtermos a informação pretendida. Assim, começamos por fazer uma revisão da literatura, paralelamente, tivemos em conta os registos de observação, portefólio reflexivo, caderno de registos, avaliações semanais, avaliações das atividades, registo dos projetos lúdicos, planificações semanais, realizando-se ainda entrevistas a um pequeno grupo de crianças, a duas mães e à educadora cooperante. Após todo este processo foi feita a análise de conteúdo onde cruzamos e articulamos os dados interligando-os com a teoria.

2.1 Tipo de estudo

O presente trabalho incide num estudo aprofundado, partindo das vivências ocorridas num contexto jardim-de-infância com um grupo de cinco anos. A pergunta que norteou este estudo foi, “Qual a importância de contar histórias para o desenvolvimento da criança?”.

Os objetivos daí decorrentes foram:

- Perceber se o interesse das histórias é reflexo de uma motivação intrínseca da criança?

– Percecionar se as características do meio familiar justificam o interesse das crianças pelas histórias?

– Perceber a importância que a educadora cooperante e os pais/família atribuem à narração de histórias?

– Percecionar a importância da utilização por parte da educadora e dos pais dos diferentes dispositivos pedagógicos?

Focando Quivy & Campenhoudt (2008), a pergunta de partida deve ser clara, exequível e pertinente. Podemos colocá-la em prática em contexto sala, uma vez que a observação efetuada decorreu durante o estágio pedagógico, por outro lado, torna-se pertinente, visto que, parte da nossa sociedade ainda não valoriza o ato de contar histórias e não proporciona momentos para tal.

Assim, iremos refletir sobre os pontos de vista e pensamentos de alguns autores, bem como pesquisa e análise de leituras, comparando conteúdos de diferentes textos tentando encontrar pontos semelhantes.

De acordo com o objetivo geral que norteou este estudo, considerou-se pertinente utilizar o método de análise intensiva, este facultava uma abordagem qualitativa da realidade, distinguindo-se pela sua agilidade a nível de seleção de técnicas, na sua profundidade no estudo, bem como, pela abundância de dimensões a explorar.

De acordo com Quivy & Campenhout (2008),

“explorar as teorias, de ler e reler as investigações exemplares (...) e de adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas.” (Ibidem:50)

Ou seja, a teoria torna-se fundamental no sentido em que tem como papel unir os vários momentos da investigação. Torna-se essencial a existência de um fio condutor, ou seja, a exploração da teoria, o ato de "ler e de reler (...), de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados", desta forma, a revisão de literatura efetuada torna-se importante. (Ibidem:50).

O mesmo autor refere que a presente metodologia se baseia num método qualitativo, tenta compreender os problemas e análise dos comportamentos, atitudes e valores, refere ainda, que apresenta um caráter descritivo visto que, descreve os dados recolhidos.

2.2 Sujeitos de estudo - amostra

Sendo a amostra uma pequena parte da população em estudo, na elaboração da presente investigação, o universo da amostra foi composto pela colaboração da educadora cooperante, um pequeno grupo de crianças da sala dos cinco anos (sete crianças) escolhidas aleatoriamente, e duas mães (o pedido de colaboração foi extenso a todos os pais/encarregados de educação das crianças os quais estiveram ativamente presentes em projetos e acompanhavam todo o trabalho desenvolvido, mas apenas dois demonstraram interesse efetivo em colaborar neste estudo).

A elaboração cuidada da amostra surge no sentido de percebermos se o interesse das crianças pelas histórias é reflexo de uma motivação intrínseca; perceber se o meio familiar justifica o interesse das crianças pelas histórias; compreender a importância que a educadora e os pais/família atribuem à narração de histórias, e por fim, entender a importância da utilização por parte da educadora e dos pais nos diferentes dispositivos pedagógicos.

2.3 Instrumentos

No sentido de dar resposta à pergunta de partida “Qual a importância de contar histórias para o desenvolvimento da criança?” recorremos a entrevistas semi-estruturadas, tendo como vantagem a interação entrevistador – entrevistado onde o entrevistado tem liberdade nas suas respostas.

Para além das entrevistas realizadas, efetuamos uma análise documental, observação participante, diferentes formatos de registos listas de verificação, análise às fichas de anamnese, portefólio reflexivo, registo dos projetos lúdicos, caracterização do grupo bem como a rede curricular.

As entrevistas, seguindo o pensamento de Quivy & Campenhoudt (2008:69) “contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargaram ou rectificam o campo de investigação das leituras. (...) [leituras e entrevistas] complementam-se e enriquecem-se”. Uma vez que a entrevista visa a recolha dos dados para posteriormente serem analisados, tornou-se uma ferramenta com o seu grau de importância (ver anexo II, anexo V e anexo VIII).

O presente estudo tornou-se pertinente uma vez que o grupo de crianças onde foi realizado o estágio pedagógico, demonstrou interesse por ouvir histórias, quer contadas pela educadora, quer pela estagiária ou mesmo pelas crianças do grupo.

2.4 Procedimentos

Após definidos os objetivos que pretendemos estudar, iniciamos a recolha dos dados que compreendeu a análise documental, observação participante e entrevistas. Para Afonso (2005) devemos ter em conta a qualidade dos dados recolhidos, estando divididos em três princípios sendo eles: a) fidedignidade (os dados foram recolhidos e não inventados), b) validade (a pertinência dos dados para a investigação) e c) representatividade (onde o número de pessoas estudadas é representativo do objeto que está a

ser analisado), seguindo estes princípios, os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo (ver anexo III, VI e IX)

Na recolha de informação e para que a mesma seja pertinente utilizamos a técnica de análise documental. Sousa caracteriza a análise documental sendo um “(...) procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (Sousa, 2009:88)

Para a recolha de informação, utilizamos a entrevista. Nesta técnica o “entrevistador [realiza] o menor número possível de perguntas, (...) na medida em que um mínimo de intervenções [torna-se] necessário para conduzir a entrevista” (Quivy & Campenhoudt, 2008:74). Realizamos as entrevistas a meio do ano letivo, onde entrevistamos a educadora cooperante, duas mães e um pequeno grupo de crianças (sete elementos). Tratando-se de uma observação participante uma vez que nos integramos no contexto com o grupo para recolher informação, utilizamos alguns tipos de registo, tais como: registo de incidente crítico, registo fotográfico, listas de verificação, avaliações de atividades, avaliações semanais, dois portefólios de crianças e registo dos projetos lúdicos. Nos registos de incidente crítico, registamos momentos como: aprendizagens significativas, comportamentos e ações empregadas pelas crianças que nos suscitaram especial atenção. A fotografia, um meio poderoso, o qual nos ajudou com a apresentação da informação em momentos onde as crianças estavam a trabalhar, as aprendizagens obtidas e acima de tudo na descrição do trabalho que estava a ser desenvolvido pelo grupo. Quanto às listas de verificação a sua vantagem é a diversidade de aplicação que esta tem, ou seja, permitem o registo de presenças/ausências, em aprendizagens, comportamentos ou materiais existentes ou ausentes. Relativamente às avaliações das atividades, permitem-nos de forma direta transparecer o aproveitamento que cada uma delas representou. Na realização das avaliações semanais percebemos se foram atingidos os objetivos planeados previamente, refletindo deste modo entre os aspetos conseguidos e as lacunas encontradas. Os portefólios de criança, apenas tivemos a oportunidade de

realizar dois devido à escassez do tempo, através destes conseguimos uma avaliação mais precisa do trabalho desenvolvido pela criança. Por fim o registo dos projetos lúdicos que se tornaram essenciais nos domínios das diversas áreas de conteúdo, proporcionando assim aprendizagens significativas para o grupo de crianças.

2.5 Análise e tratamento dos dados

Autenticada toda a recolha dos dados, procede-mos à sua interpretação, Afonso (2005:118) refere que o texto que vamos criar é “uma leitura, uma construção (...), resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto”.

Com o presente estudo pretendemos esclarecer qual a perceção e qual a importância do ato de contar histórias, sendo esta ação conduzida por um adulto ou pela própria criança (quando inventa uma história).

Sentimos necessidade de recorrer ao método de análise qualitativa, particularmente à análise das entrevistas.

No sentido de dar uma resposta aos nossos objetivos em estudo, tornou-se significativo aplicar os procedimentos metodológicos com os resultados obtidos.

Iniciamos as entrevistas à educadora cooperante e aos pais questionando se guardam alguma recordação da infância relativamente a histórias, mãe A e mãe B responderam que guardam redações da infância, de salientar a educadora cooperante que refere que não frequentou o pré-escolar, ficava com a avó.

Relativamente à importância do ato de contar histórias, educadora, mãe A e mãe B responderam em conformidade, afirmando que é importante, apresentando o desenvolvimento produzido pela criança, “acho que o ouvir histórias faz com as crianças possam entrar num mundo imaginário, (...)

podem ser o que quiserem, e isso é muito importante porque faz com que as crianças adquiram autoconfiança” (mãe A), “é também uma forma de aprendizagem. As histórias ensinam, abrem imaginação” (mãe B), (ver anexo VII, VIII e IX), a educadora refere que “também considero importante que uma educadora de infância incentive a família da criança em casa” (ver anexo II). Na entrevista às crianças colocamos a questão se gostam de histórias. Todas responderam que sim. Reforçamos a questão perguntando se em casa alguém lhes conta histórias, com resposta afirmativa a criança U reforça que o pai “conta às vezes, eu estou sempre a pedir para ele me contar uma história que eu ainda estou acabar mas ele nunca me conta”. (ver anexo V). Uma vez que em casa lhes são contadas histórias pretendemos saber quem são os contadores, as respostas diversificaram em “a mãe”, “o pai”, “a irmã”, “a avó”, a T reforçou quem lhe conta são “os irmãos, eles inventam” (ver anexo V). Torna-se essencial o papel do contador de histórias, como refere Joana Cavalcanti (2002:65) o contador de histórias deve estabelecer um “vínculo com a sua audiência” e a sua “melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora (...) é em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo de faz-de-conta” (ibidem:72).

Uma vez que o ato de contar histórias, segundo o grupo de crianças, é praticado em casa, pretendemos saber se em casa têm livros de histórias e onde estão. Relativamente a estas duas questões as crianças responderam que têm, reforçando a C, dizendo que tem “infinitos” (ver anexo V), os livros encontram-se no quarto, na sala, no escritório e no sótão. Verificamos assim que a maioria das crianças entrevistadas têm os livros ao seu dispor, apenas uma tem os livros no sótão o que dificulta à criança a aquisição do livro.

O tempo dedicado para o contar uma história segundo os entrevistados (mãe A, mãe B e educadora), a educadora cooperante refere que “depende de fatores como a idade das crianças”, “a capacidade de atenção”, “interesse” pela história, mãe B refere que “pode haver um período de contar histórias todos os dias”, podem ser “histórias pequenas ou contadas por capítulos” refere a mãe A (ver anexo VIII). Pretendemos ainda, colocar a questão às mães, interrogando-

as se têm por hábito contar histórias ao seu filho, responderam, em conformidade, citando que o único entrave é a questão do tempo. A mãe A refere que "a C tem a avó que lhe conta muitas vezes, [pois] tem mais tempo".

Relativamente ao tempo estimado mãe A acha que será "razoável entre os 30 minutos e 1 hora", mãe B "30 - 40 minutos". Educadora cooperante apresenta fatores como a idade da criança, a capacidade de atenção e interesse. Joana Cavalcanti (2006) afirma que a hora do conto deve fazer parte da rotina da criança no contexto de Jardim de Infância, realçando o facto de que a hora do conto/o ato de contar histórias não deixe de ser novidade para a criança ou seja o ato de contar histórias deve fazer parte da rotina da criança.

Retratando o tipo de histórias, a educadora cooperante defendem que as "histórias também devem ser o mais próximo do real" (ver anexo II), mãe B refere que "os gostos das crianças devem ser respeitados", mãe A acha que "histórias de aventuras (...) estimula[m] a curiosidade das crianças. (...) histórias que falem de amizade, de respeito pelos outros e por eles próprios são importantes para ir formando o carácter das crianças".

Ao grupo de crianças entrevistadas colocamos a questão se gostam de contar histórias respondendo que sim, a criança F reforçou que adorava contar histórias. Uma vez que gostam de contar histórias pretendemos saber a quem contam história, obtemos respostas como: "à minha mãe", "ao meu pai", "aos peluches", "à minha avó quando tem tempo", "a mim" (ver anexo V). As duas últimas atraem especial atenção, o fator do tempo que a avó tem, e o contar histórias ser elas próprias.

À educadora cooperante foi colocada a questão dos materiais a que recorre para contar histórias, respondendo "para além dos livros, utilizo também o PowerPoint, fantoches, flanelógrafo, ..." (ver anexo II). O material a ser utilizado dependerá da história bem como dos interesses das crianças. Pretendemos ainda a opinião das mães, como referiu a mãe A "a criança fica mais atenta", mãe B considera que "cativa a criança", podemos assim constatar que mãe A e mãe B responderam em conformidade.

Ainda relativamente aos dispositivos pedagógicos utilizados durante o período de estágio, pretendemos saber se o grupo de crianças gostou dos vários recursos utilizados quando contamos histórias e quais os que mais gostaram responderam em conformidade “sim”, focando o flanelógrafo, fantocheiro, apresentação em computador (PowerPoint), quando a estagiária encarnou diferentes personagens, justificando as suas respostas como: “dão para contar muitas histórias aos amigos”, “são giros”, “tem muitas coisas, colocas-te muitos objetos, ah e personagens” (ver anexo V). Aqui verificou-se a diversidade dos dispositivos bem como a criatividade que os atraiu.

Pretendemos ainda colocar a questão acerca das vantagens e desvantagens relativamente ao ato de contar histórias, educadora e as duas mães demonstraram concordância nas respostas, mãe A responde que só consegue enumerar vantagens como “aquisição de novas palavras, crianças mais interessadas, promove o gosto pela leitura, que os vai ajudar na escola primária”, mãe B refere que “desenvolvimento social, moral e intelectual, adquirem novas palavras, e mais conhecimento.” A educadora refere que só consegue enumerar vantagens, “desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento crítico, a atenção”.

Constatamos assim, que com as entrevistas realizadas, os inquiridos concordam com a importância de contar histórias, pois é marcante para o desenvolvimento da criança. Como refere Abramovich:

“É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, (...) [ou seja,] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar (...), pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.” (Abramovich, 1989:17)

Podemos concluir que o ato de contar histórias poderá ser um momento de enriquecimento. Todas as histórias contadas durante o período de estágio tornaram-se uma mais-valia para as crianças, apesar do elevado número de histórias contadas estas não foram em demasia pois como refere Joana Cavalcanti (2006) a hora do conto deve fazer parte da rotina da criança, é através do conto que a criança começa a compreender o mundo que a rodeia,

as histórias levam-nos, encaminham-nos para a realidade e para a imaginação e onde as barreiras são ultrapassadas.

Através do estudo percebemos que embora em casa as crianças tenham quem lhes conte histórias, mas devido ao tempo que os pais/família tem muitas das vezes o ato de contar uma história não é possível, verifica-se assim que o grupo de crianças tem uma motivação intrínseca, ou seja, elas próprias possuem o gosto pelas histórias e muitas vezes incentivam e solicitam a prática.

Verificamos também, pelos registos e entrevista que os pais dão importância ao ato de contar histórias, visto que, este ato só enriquece a criança. Constatamos também a posição do educador onde este é um mediador importante para o desenvolvimento das crianças, praticando o ato de contar histórias diariamente. Os recursos utilizados pela educadora e pela estagiária sustentaram esta prática, enriqueceram-na, ajudando as crianças a contextualizar a história. Realçamos a visão de Joana Cavalcanti (2006) referindo a importância do educador utilizar estratégias pedagógicas para que as crianças se sintam motivadas por este momento tão rico e tão cheio de magia, como é o de ouvir histórias.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da Instituição

O estágio pedagógico referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencendo à área metropolitana do Porto, cidade com aproximadamente 14 500 habitantes inseridas no distrito do Porto. Caracterizada por se situar num meio urbano, próximo do centro da cidade, à volta da instituição podemos encontrar uma escola secundária e zona desportiva.

A instituição é constituída por várias valências, diferentes, mas com a mesma missão, dar resposta às necessidades da comunidade em dois âmbitos: Geriatria e Dependência; Infância e comunidade, e criar ações que proporcionem atingir esses fins. Atualmente o Jardim de Infância acolhe 107 crianças com idades compreendidas entre os 6 meses e os 5 anos de idade.

A valência Jardim de Infância surgiu em 1984 no âmbito de criar uma solução à necessidade da comunidade, uma vez que, a zona em que se situa era bastante carenciada a esse nível. No ano da sua fundação, para além das respostas sociais Creche e Jardim de Infância, contava com um serviço de Atividades de Tempo Livre (ATL), que posteriormente foi transferido para outro edifício, visto a procura pelos serviços do Jardim de Infância ter aumentado e este necessitar de espaço físico para conseguir responder às solicitações.

A presente instituição, é uma associação de fiéis os quais com uma personalidade jurídica, canónica e civil. Esta rege-se segundo valores e princípios inspirados nas catorze obras da misericórdia de proteção e promoção da humanidade, na dimensão espiritual e corporal.

Na valência pré-escolar, no que diz respeito aos órgãos que a orientam, no seu funcionamento, encontra-se um elemento principal; a coordenadora a qual tem encargos como “diretora” pois trata da gestão administrativa e pedagógica, a gestão administrativa e financeira é feita pelo diretor geral apoiado pelos serviços administrativos e tesouraria. Acima da coordenadora pedagógica existem uma diretora dos serviços sociais, para além do diretor geral elemento organizador.

Relativamente à organização da instituição, no edifício do Jardim de Infância encontra-se as respostas sociais de Creche e Pré-Escolar. Quanto à sua estrutura física, é constituído, por uma receção, dois gabinetes técnicos, sala de reuniões, instalações sanitárias para adultos, instalações sanitárias para crianças, balneários para funcionários, cozinha, refeitório, sala polivalente, sala de ateliers pedagógicos e recreio/parque exterior o qual é “...igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas suas oportunidades educativas que podem oferecer, merece a mesma atenção do educador que o

espaço interior” (Departamento de Educação Básica, 1997: 38 e 39). Uma vez que,

“(...) à medida que as crianças exploram o brincar no exterior vivenciam muitas experiências-chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. Constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo.” (Hohmann e Weikart, 2009: 433).

Como espaços ditos exclusivos sala de atividades dos 3 anos, sala de atividades dos 4 anos, sala de atividades dos 5 anos e sala de ateliers ocupacionais. A referir que cada sala tem uma instalação sanitária individual, de destacar a sala dos 5 anos que a casa de banho é no interior da mesma.

Quanto ao princípio da solidariedade o que vai de encontro com os objetivos da instituição, “Promover o respeito pelos direitos e deveres das partes envolvidas”; “estimular o desenvolvimento e a integração social da criança”. Uma vez que, a necessidade de educarmos cidadãos responsáveis, que assumam e vivenciem igualdades, responsabilidades e solidariedade é algo fundamental. No decorrer do estágio pedagógico tive a oportunidade de vivenciar uma recolha de alimentação para animais. É do conhecimento, realizarem diversas atividades de recolha com fim de ajudarem instituições carenciadas.

3.1.1 Projeto educativo

No que concerne ao Projeto Educativo,

“documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril),

em contexto Pré-Escolar é, de facto, possível perceber quais são as principais finalidades da educação no estabelecimento de ensino em questão. Apesar do presente documento ser de grande importância, o centro de estágio em questão não usufrui do mesmo, (isto porque, foi submetido a um certificado de qualidade em 2008, e, em março de 2010 foi-lhe atribuída a certificação,

com isto, ainda não foi possível chegar a um consenso relativamente à sua realização).

3.1.2 Regulamento Interno

Relativamente ao regulamento interno, o centro de estágio

“é uma instituição cuja complexidade organizacional (...) exige, para o seu correto funcionamento a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes do processo educativo” (Costa 1992: 31),

como tal, “o regime de funcionamento da instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação, dos objetivos em questão, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (decreto-lei nº 115 A/98 de 4 de Maio).

Após análise do regulamento interno da instituição, verifiquei que este é constituído por seis capítulos, nos quais é referida a legislação, objetivos, serviços prestados, participações financeiras, direitos, deveres, instalações e regras de funcionamento.

3.1.3 Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico patenteia as respostas sociais; Creche e Jardim-de-infância, pretende sensibilizar os utentes e respetivos cuidadores para a importância de uma alimentação saudável. Este tem como tema “Educação para uma alimentação saudável!”. A alimentação é um fator de grande importância no desenvolvimento da criança, uma vez que detetaram lacunas nesse sentido, têm como objetivo inculcar nas crianças hábitos e cuidados a ter. No projeto pedagógico, encontra-se o cronograma de atividades, geralmente denominado de Plano Anual de Atividades, as atividades planeadas no início do ano letivo são discutidas nas reuniões mensais. Ainda neste documento,

saliento a informação relativa ao número de utentes nas valências, a equipa pedagógica, assim como as trabalhadoras de serviços gerais, as atividades extra curriculares e por último o atendimento aos pais/encarregados de educação. A este último ponto (atendimento aos pais/encarregados de educação) torna-se pertinente especificar a relação estabelecida com os mesmos, uma vez que são os principais responsáveis pela educação e transmissão de valores, logo a instituição precisa da colaboração e participação destes. O projeto pedagógico indica a disponibilidade da educadora para fornecer qualquer informação sobre a criança.

Como nota final, saliento aspetos relevantes observados, tais como a valorização da criança como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, o incentivo ao envolvimento dos pais/encarregado de educação na educação do seu educando tal como a procura da transmissão de valores morais, éticos e de cidadania.

3.2 Caracterização das famílias

Comprometendo a família como principal responsável e promovedor da educação dos filhos bem como a influência sobre o comportamento a análise ao meio de acolhimento onde se insere cada criança é um indicador de comportamento desenvolvido pelas mesmas no dia-a-dia. Cria-se assim a necessidade de pesquisar o micro sistema onde a criança está inserida diretamente projetado para o núcleo familiar.

Assim sendo, como motor de busca procurei informação arquivada nos dossiês individuais de cada criança e junto da educadora cooperante.

Relativamente à idade dos pais a faixa etária seguiu uma variável dos 30 aos 60 anos, sendo que, a faixa predominante seria entre os 30 e os 35 anos. Pode-se ainda constatar que as mães são mais novas do que os pais. (Ver anexo X, gráfico 1 e 2).

No que diz respeito ao número de irmãos verifica-se que a maioria das crianças tem apenas um irmão. (Ver anexo X, gráfico 3)

No que concerne às habilitações académicas dos pais, através do gráfico 4 (ver anexo X, gráfico 4), pode-se verificar que o 3º ciclo predomina. Quanto às profissões dos pais (ver anexo X, gráfico 5) a predominante é a fotógrafo, onde apenas dois pais exercem a mesma profissão. No gráfico 6 (anexo X) onde refere a profissão das mães, pode-se constatar que a profissão ajudante de lar é a predominante onde 3 mães exercem a função, seguida de contabilista com apenas duas mães.

Relativamente ao estado civil, a maioria dos pais são casados, apenas duas crianças são filhos de pais divorciados, também duas tem pais solteiros. (ver anexo X, gráfico 7 Neste ponto penso ser relevante transmitir que a situação das crianças em que os pais não estão juntos não perturba de modo significativo o comportamento da mesma.

A localidade terá alguma influência perante a criança em aspetos como a distância de sua casa à escola e o meio como esta se desloca. O grupo na sua maioria vive na cidade de St. Tirso (ver anexo X, gráfico 8) e todos muito próximos da instituição em questão, apenas uma criança vive um pouco mais distante residindo num concelho vizinho (Vila Nova de Famalicão).

Por último, um ponto que achei importante durante a pesquisa de informação foi se os pais/família são possuidores de automóvel, uma vez que tendo carro facilitará o trajeto assim como a comodidade, como se pode verificar no gráfico 9 (ver anexo X) apenas uma família não tem automóvel.

Em jeito de conclusão, destaco a disponibilidade, compreensão, interesse, colaboração e entrega que os pais sempre manifestaram nas tarefas apresentadas.

3.3 Caracterização do grupo de crianças

“O conceito de «escola inclusiva» supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo/turma. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Departamento de Educação Básica, 1997:19).

A planificação das unidades de trabalho requer o conhecimento do grupo de trabalho no sentido de apurar quais as estratégias a aplicar na sala, para tal, a caracterização das crianças assume-se como fundamental na construção das ideias de trabalho.

Trata-se de um grupo heterogéneo, cada criança tem a sua personalidade individualizada e ideias diferenciadas, contudo, seguem um fio de interesses plausíveis ao grupo. Partindo da caracterização do grupo a sala dos cinco anos é composta por vinte e quatro crianças, como se pode verificar no gráfico nº10 (ver anexo), onde treze são do sexo masculino e onze do sexo feminino.

A maioria das crianças já frequenta a instituição desde os 3 anos, apenas cinco crianças estão desde o berçário estando familiarizadas com toda a instituição, de referir uma criança que veio este ano, transferência de escola, informação obtida através de conversa com educadora cooperante.

3.3.1 Domínio Cognitivo

No que diz respeito ao domínio cognitivo, segundo Piaget, o grupo encontra-se no estágio Pré-operatório. “... a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do mundo” (Piaget citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001: 312) estão presentes.

No que concerne à função simbólica, tive a oportunidade de verificar diversas vezes situações como o brincar na casinha com as bonecas fazendo de conta que eram os seus filhos, como “vou levar o meu bebé a passear, está

a chorar!”, “gostas da roupa do meu bebé?”, (ver anexo XII) aqui verifica-se um dos momentos onde as crianças atribuem diferentes significados a um simples objeto.

Quanto à compreensão das identidades, a qual consiste na “conceção de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas, mesmo se mudam a forma, o tamanho ou a aparência” (ibidem: 313), justifico esta citação com um registo observado onde duas crianças afirmam a uma funcionária “no ano passado tu tinhas óculos!”.

Relativamente à causa e efeito, os porquês. “Os porquês colocados de forma persistente pelas crianças mais novas mostram que elas são agora capazes de ligar causa e efeito, não apenas em relação a ocorrências específicas no ambiente físico, mas também em relação a contextos sociais mais complexos” (ibidem:313). As crianças criam sistematicamente interrogações, como “estás a escrever aí porquê?”, “gosto dos teus brincos, porque os trouxeste?”. Esta «idade» dos porquês torna-se positiva para a criança, cria uma certa curiosidade que se torna vantajosa no seu enriquecimento.

No que concerne à capacidade para classificar, regularmente foram propostas atividades à criança nas quais tinha de classificar segundo um atributo.

Por último, a compreensão do número, no grupo encontram-se crianças com a competência mais desenvolvida do que outras, foi notório numa situação em que a educadora perguntou quantas bolotas tinha na mão, a criança em questão teve de contar, e no final disse “tens quatro”, enquanto que, a uma outra criança a educadora tinha seis bolotas na mão e perguntou, “quantas bolotas tenha na minha mão?”, em breves segundos respondeu “seis”.

Na sala encontrava-se quadro de presenças, quadro das tarefas, quadro do tempo e quadro de registos das presenças nas áreas. Estes dispositivos ajudavam e permitiam o desenvolvimento de competências, tais como, leitura de tabelas, contagem das presenças nas áreas para saberem as áreas já

frequentadas, capacidade de observar, expor as ideias, aceitar as ideias dos colegas.

Distinção do real e do imaginário, para melhorar o comportamento e o ruído produzido pelas crianças, a estagiária e o grupo de crianças atribuíram o nome de “Tobias” a um fantoche da biblioteca, foi explicado ao grupo que o Tobias iria ficar atento a todos os comportamentos. Esta fantasia funcionou, algumas crianças do grupo desde logo referenciaram que o Tobias era um boneco – um fantoche – respeitando sempre.

No que concerne a noções temporais, em grande grupo, quando as crianças falavam podíamos verificar o uso correto dos termos (amanhã”, “para a semana”, “ontem”, “no fim de semana”, como referenciou a C “No fim de semana, no domingo, eu fui ao parque da Rabada andar de bicicleta”. Mas também tinha crianças que ainda apresentavam uma ligeira dificuldade, no caso da U “amanhã eu fui para cada da avó).

Relativamente ao egocentrismo, no início do ano letivo o grupo apresentou alguns marcos mas com o passar do tempo foi superado, é um grupo que sabe esperar pela sua vez, sabem que tem de levantar a mão, por vezes não conseguem controlar a emoção de querer falar/contar a novidade mas assim que lhe é explicado que tem de esperar pela sua vez desde logo o fazem.

3.3.2 Domínio da Linguagem

No que concerne ao domínio da linguagem, a oralidade é primordial nesta idade, no sentido de ser o meio de comunicação que mais utilizam.

No acolhimento é dada a liberdade às crianças para falarem, solicitando e insistindo um pouco com os casos mais acentuados. Todos os dias, de manhã, no acolhimento são contadas as novidades, cada criança de sua livre vontade partilha com os colegas algumas informações. Aqui a linguagem é

utilizada na sua forma mais elaborada, notando-se o gosto em estar a participar e o estar a contar algo bom com os colegas.

Foi observado que no grupo nem todas as crianças estavam no mesmo nível de desenvolvimento, umas demonstravam um nível mais expressivo e de certa forma diferenciado do que outras. Uma das vinte e quatro crianças apresentava problemas específicos, contudo frequentou sessões de terapia para ultrapassar esse entrava.

No que diz respeito à escrita, a maioria das crianças no início do ano letivo apresentavam dificuldade na escrita do seu próprio nome, as mesmas necessitavam do auxílio do pauzinho que tinha o seu nome escrito para efetuarem a cópia, esta dificuldade sentida por um pequeno grupo de crianças desde logo foi ultrapassada, a sua força de vontade em querer escrever autonomamente sem auxílio ajudou a superar tal dificuldade.

O cuidado apresentado pelos pais era notório, a maneira como as crianças falavam realçava-se que por trás, existiam um reforço positivo, a forma como se expressavam bem como a utilização de vocabulário rico, o que promovia uma capacidade de argumentação.

No que concerne à sintaxe o grupo elabora com facilidade frases simples e complexas. Quando solicitadas responde a questões utilizando a oração subordinada causal «porque», como ligação utilizam a copulativa «e».

No que diz respeito à utilização dos verbos, no geral aplicam o tempo verbal correto.

Uma vez que o grupo demonstrava interesse, o contar e recontar histórias esteve muito presente. Na sala era grande a diversidade de materiais que estava ao dispor das crianças, autonomamente procediam ao conto (inventado) de histórias. A sequência lógica da narrativa era realizada com facilidade. Foi notório no conto de histórias criadas/inventadas em que a descrição era pormenorizada, citavam aspetos impensáveis, relacionando sempre com aspetos do dia-a-dia.

3.3.3 Domínio Psicomotor

Uma vez que o movimento integra um dos primeiros estilos de comunicação na criança, cabe ao adulto inculcar hábitos essencialmente na educação pré-escolar.

O grupo demonstrava interesse pelas atividades, foi dinâmico, apresentando agilidade no correr e saltar. Nas sessões de motricidade foi notório a preferência pelos percursos bem como atividades com movimentos.

“As competências motoras grossas desenvolvidas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto, da dança e de outras actividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo da toda a vida.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:3287)

Assim sendo, o educador apresenta um papel que se pode tornar determinante para projeção do futuro da criança.

No que diz respeito à motricidade fina a maioria das crianças realizam com facilidade o apertar dos cordões, bem como a correta utilização da tesoura para recortar em linha reta ou curva desde que esta esteja delimitada.

Relativo à lateralidade fator que requereu bastante trabalho, no início do ano, pois o grupo apresentava alguma dificuldade. Na globalidade das crianças este facto já não se verifica, visto que, conseguem com facilidade distinguir o lado direito do lado esquerdo, bem como, o seu lado dominante.

Por fim realço para o facto de que quando falamos do desenvolvimento motor torna-se pertinente enfatizar que falamos também dos movimentos e da motricidade, ou seja, não se refere apenas os movimentos globais, mas também a motricidade fina. Esta é caracterizada por movimentos que envolvem coordenação óculo-manual e os músculos, assim, proporciona a que cada criança aprenda a utilizar e dominar o seu corpo da melhor forma.

3.3.4 Domínio Sócio – Afetivo

O domínio Sócio-afetivo invocou especial atenção no início do ano letivo, uma vez que o grupo apresentava atitudes menos adequadas. Deste modo

pensamos ter conseguido os resultados pretendidos, uma vez que o grupo conseguiu atingir comportamentos delineados como ideais. Apesar do egocentrismo característica muito comum na idade, tal facto não foi notório, o grupo sabe partilhar, ajudar, respeitar os colegas e adultos bem como as regras e muito unido.

Nesta faixa etária – cinco anos – as crianças são caracterizadas por fazerem aquilo que é considerado correto pelo adulto, pois são idealizados como modelos perfeitos a Mãe/Pai e a educadora.

O grupo gosta de experimentar atividades novas, têm imensas ideias e curiosidades. É bastante unido, mesmo nas escolhas das atividades a realizar, o que direciona para aprendizagens conseguidas.

Outro ponto forte do grupo é o espírito de entreaajuda, verificando-se em trabalhos de grupo e na divisão de tarefas uma forte ligação e espírito de grupo, destaca-se assim o respeito pelo outro valor importante na construção do ser humano.

3.4 Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar define-se que na “intencionalidade educativa – decorre o processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (Departamento de Educação Básica, 1997:14) As intervenções foram refletidas tendo em conta o tema da instituição “Educação para uma alimentação saudável”, assim sendo, pretendemos privilegiar o refeitório e o espaço exterior – recreio.

Equipa pedagógica e estagiárias finalistas reuniram-se com o objetivo de definir a proposta dada pelas estagiárias que após observação à instituição verificaram que os dois espaços eram os que mais carência demonstravam, sendo a proposta viável, avançamos.

Uma vez que a sua prioridade se destacava iniciou-se a intervenção com o refeitório, onde o barulho causado pelas crianças nas refeições era em demasia.

Sabendo que o refeitório abrange as crianças desde um ano de idade até aos cinco anos de idade, sendo que, a ordem de almoço inicia-se com a sala de um ano, seguindo a sala dos dois anos, três anos, quatro anos e por último os cinco anos. Raramente o pré-escolar se encontrava com a creche, embora cada sala tem a sua mesa, os horários eram diferentes.

Quanto à ornamentação, podemos dizer que o mesmo se encontra acolhedor, bastante simpático, usufrui de luz natural, paredes com cores vivas e quadros alusivos à alimentação.

No sentido de consciencializar as crianças pelos seus atos, como estratégia utilizada recorremos à elaboração de um vídeo com filmagens durante uma refeição de almoço do pré-escolar. Posteriormente realizou-se um teatro o qual tinha como tema a alimentação saudável apelando à mesma, no final foi projetado o vídeo. Após visualização foi dialogada a problemática. Em contexto sala de aula também foi dada especial atenção, onde as crianças falaram dos aspetos bons e menos bons.

Posteriormente partindo de um manequim as estagiárias vestiram-no de cozinheira, esta figura ficaria permanente no refeitório (ver anexo XIX fotografia nº3) simbolizando o respeito uma vez que estaria diariamente no refeitório, a mesma recompensava quando o comportamento era positivo. A figura foi dada a conhecer às crianças, apelando a um bom comportamento, bem como, a prática de uma alimentação saudável. Com o auxílio de um quadro (ver anexo XIX fotográfico nº5) todos os dias era colocada uma marca de acordo com a sala que melhor se comportou, no final da semana ganhava a sala com maior número.

Uma outra prioridade de intervenção ao nível da instituição refere-se ao espaço exterior – recreio.

Partindo da ideia de que a organização da família sofreu alterações, sendo a criança afetada devido ao trabalho dos pais com os horários perante a nossa sociedade, cada vez mais as crianças prolongam o seu tempo no jardim-de-infância, estando o desenvolvimento afetivo, social, intelectual e físico à responsabilidade da instituição. A Lei-Quadro nº5/97, de 10 de Fevereiro estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, bem como, “favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, tendo como objetivo fomentar o desenvolvimento da criança, respeitando as suas características individuais.

Desde início do estágio pedagógico que as estagiárias tinham como prioridade de intervenção a dinamização do espaço exterior – recreio, local amplo onde se brinca livremente, explorando brincadeiras como jogos tradicionais, jogos de competições bem como um local para relaxar. (ver anexo XIX fotografia nº6, nº7 e nº8)

No sentido de tornar o local ainda mais acolhedor e acima de tudo confortável procedeu-se à sua dinamização com balizas, cordas, jogos de bowling, jogo do galo, panos com recortes onde a bola é atirada para o recorte (ver anexo XIX – Registo fotografia nº6, nº7, nº8, nº9, nº10, nº11, nº12, nº13 e nº14), entre outros, todos com níveis diferentes uma vez que deste espaço desfrutam crianças dos três anos de idade até aos cinco anos.

Podemos dizer que o objetivo foi atingido, o espaço ficou acolhedor e acima de tudo atrativo, nele as crianças podem brincar livremente com uma diversidade de jogos à sua disposição. Para concluir o projeto, foi colocada uma caixa com areia, mais um espaço onde as crianças brincam livremente (ver anexo XIX, fotografia nº15, nº16 e nº17). Como se pode verificar através das fotografias as brincadeiras neste espaço com cerca de nove metros quadrados, as crianças brincam livremente. Vigotsky (1994) considera que “no brincar a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”, (...) “a colher transforma-se em avião, a forma é um trator que leva areia”. Com os

jogos a criança desenvolve o seu caráter social, os aspetos relativos à socialização tornam-se pertinentes.

Com todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano pretendemos intervir no sentido de criar cidadãos ativos e capazes, ou seja, proporcionar aprendizagens significativas, experiências produtivas, estimular o desenvolvimento global e promovendo comportamentos de cidadania.

CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a intencionalidade educativa – (...) decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (Departamento de Educação Básica, 1997:14). De facto, para que o educador consiga desenvolver uma intervenção educativa que assente num paradigma construtivista, onde a criança participe ativamente na construção do seu conhecimento, é necessário que o educador seja consciente, dê voz à criança, conheça os saberes que ela possui. Assim, o papel que o educador desempenha deve ser sistemático; observa, planeia, age e por último avalia, este processo deve ser sempre de forma ordenada e cíclica.

Cristina Parente (2002) refere que a “observação directa de crianças envolvidas em actividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças.” Desta forma, observar tem o seu grau de importância, podemos mesmo dizer que é fundamental, visto determinar parte da ação educativa, sendo o fio condutor do educador. É possível

evidenciar uma situação ocorrida em grande grupo (ver anexo XI), onde a criança em questão demonstrou interesse em conhecer quais os animais que têm ossos e quais os que não tem, a curiosidade espalhou-se pelas restantes crianças, sendo que desenvolveram pesquisas (em casa e na escola) que seguidamente foram arquivadas na capa das pesquisas localizada na biblioteca da sala (ver anexo XIX fotográfico nº1 e nº2).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição (...)” (Departamento de Educação Básica, 1997:26)

Planificar junto das crianças torna-se um processo vantajoso e gratificante, na medida em que leva a criança a desenvolver o pensamento construtivo expondo as suas ideias, promovendo a autoconfiança o que por conseguinte orienta a criança num maior êxito de concentração. Na prática pedagógica, a planificação era realizada com as crianças. Efetivamente, no acolhimento o grupo manifestava-se sobre os seus interesses e ideias, caso existissem trabalhos inacabados as crianças solicitavam a conclusão dos mesmos demonstrando valores de responsabilidade e dedicação.

Na planificação com as crianças utilizávamos o registo em teia, com desenhos, imagens ou escrito, era registado tudo o que se pretendia, quer para a planificação do dia, bem como, para o registo de projetos. Planificar com o grupo era importante, uma vez que vai de encontro à aprendizagem cooperativa e ao socio-construtivismo. Para além da planificação dos adultos (educadora cooperante e estagiária) com as crianças do grupo, também era realizada uma planificação mensal e semanal com educadora cooperante e estagiária (ver anexo XIV), assim como uma planificação individual para atividades.

Um outro ponto a referenciar são as áreas presentes na sala. Inicialmente foram realizadas listas de verificação de materiais, com o objetivo de fazer o levantamento do material existente e material em falta. De modo paralelo, com ajuda das crianças, em pequenos grupos, estas foram expondo sugestões de materiais que gostavam de ter. Formosinho (2011) refere que os “materiais pedagógicos são os livros de texto no âmbito da educação de infância; têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar”.

“Quando entramos [numa] escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc. tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam” (Zabalza, 1996:232), na sala dos cinco anos, todos os trabalhos realizados pelas crianças eram expostos, os trabalhos que no entender das crianças seriam mais importantes, tais como: dia da mãe, dia do pai, dia do amigo, e dia da família eram expostos no placar à entrada da sala.

O grupo vivenciou três projetos lúdicos: “O Corpo Humano” (ver anexo XV), “Pais de Mochila às Costas” e “Histórias em movimento”.

Em todos eles foram abordadas as áreas de conteúdo, proporcionaram uma proximidade criança-criança e criança-adulto. O grupo demonstrou interesse constante, querendo aprender, expondo ideias, sendo reflexivos e ativos acima de tudo, conseguindo alcançar aprendizagens significativas.

Partindo das observações efetuadas e de acordo com as características e necessidades do grupo, a intervenção centrou-se no ato de contar histórias, bem como a sua importância no desenvolvimento da criança.

A área da biblioteca, a qual estava um pouco desfavorecida, não proporcionava momentos lúdicos às crianças, a sua dinamização recaiu pelo interesse do grupo e da equipa cooperante no sentido de proporcionar e fomentar o trabalho desenvolvido com a pertinência do tema escolhido. Inicialmente foi construído um fantocheiro bem como alguns dos fantoches,

(ver anexo XVI), a atividade do fantocheiro foi planeada no sentido de desenvolver a linguagem oral, a criatividade e autonomia da criança. Podemos referir que as crianças que brincavam nesta área recorriam com frequência ao fantocheiro para as suas brincadeiras. Brincadeiras, que se tornavam produtivas. De facto, foi notório o desenvolvimento da linguagem oral, a autonomia, a espontaneidade no faz de conta, bem como a agilidade com os fantoches. A imaginação não tinha limites, as histórias inventadas pelas crianças apenas terminavam devido ao tempo estimado, e posteriores rotinas como o almoço.

Nesta área criavam-se “sessões de teatro” como referiam as crianças. O pequeno grupo que estava na área solicitava à equipa pedagógica se podiam fazer uma sessão de teatro, sendo aceite, os elementos convidavam os amigos a vir assistir, eram colocadas cadeiras e almofadas para que todos estivessem confortáveis.

Era objetivo tornar o espaço acolhedor, estimulador, acima de tudo confortável, onde as crianças pudessem brincar livremente. Refletindo com um pequeno grupo, verificou-se que a disposição dos livros estava um pouco confusa, desde logo foi proposto a catalogação dos livros. Assim, com a atividade em causa, consolidaram correspondência, conceito de número, bem como a seriação, ordenando do mais alto ao mais baixo.

As atividades na área decorriam normalmente, até que certo dia a Q, durante o acolhimento teve uma ideia, mudar a biblioteca para a área das construções, as construções para a área dos jogos e a área dos jogos para o lugar da biblioteca (ver anexo XVII) os colegas desde logo concordaram demonstrando entusiasmo.

Com a biblioteca num novo espaço, mais amplo, originaram-se mais ideias. A dinamização da presente área teve ainda a introdução do flanelógrafo, (ver anexo XIX, fotografia nº23) partindo de um material acessível, simples e leve, o dispositivo permite que a criança explore livremente e construa a sua história. As imagens estavam acessíveis às crianças para que pudessem

experimentar e vivenciar, uma vez que as imagens eram todas do mesmo material, feltro, dava para trocar as roupas e adereços com facilidade.

Introduzimos ainda uma mesa, com dois bancos, onde as crianças podiam realizar as atividades que pretendessem, tais como, criar histórias ilustrando, entre outros. Para isso tinham ao seu dispor lápis e folhas. A área continha ainda um quadro preto, no chão estava uma manta e almofadas para que as crianças estivessem confortáveis.

Albuquerque (2000) refere que contar e ouvir histórias constitui-se como uma das paixões mais assumidas e constantes na primeira infância. Através das observações realizadas verificamos que se tornava pertinente centrarmos na hora do conto. Sendo o grupo característico pela sua curiosidade, entusiasmo, participação e o gostar de aprender, destacou-se o interesse no projeto da dinamização da biblioteca “Histórias em movimento”. Com o projeto foram abordadas várias histórias, as crianças vivenciaram de momentos onde ouviam histórias: narradas com e sem o auxílio do livro, através de imagens, dramatizações, fantoches e através do flanelógrafo. Pretendíamos explorar o domínio da linguagem oral, onde a motivação, aprendizagem, criatividade e imaginação da criança não tinha limites.

Citando Emília Traça (in Cavalcanti, 2002:45) “Um dos primeiros pedidos que a criança de idade semiótica faz ao seu círculo, familiar e educacional, é a expressão quase universal: “conta-me uma história”.” O interesse demonstrado ficou marcado por momentos em que as crianças solicitavam o conto de uma história da biblioteca da sala ou uma história trazida de casa. O interesse pelas histórias era de tal modo intrínseco que, as crianças chegaram a uma certa altura que não pediam para lhes contar, mas sim, que lhe fosse permitido contar aos amigos, tornando-se assim o habito de leitura uma rotina.

Os dispositivos pedagógicos salientaram-se durante a prática, e segundo (Bernstein, 1990) é uma “forma especializada de comunicação”, então “o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura”. Podemos dizer que um dispositivo pedagógico é um

material que trás a mudança; é um recurso com o qual o ambiente e o espaço tornar-se-ão lúdicos.

Assim, como dispositivo pedagógico criamos a mala das histórias (ver anexo XIX, fotografia22) recorrendo a uma figura fictícia, a fada, que deixava todas as sexta-feira uma história, juntamente com uma carta e uma surpresa caso acha-se pertinente. O responsável do dia ficava intimidado aquando verificação da caixa das histórias. Como refere Cavalcanti (2006) “o sentido de mala que guarda histórias e transporta segredos pode ter o sentido de concha e por isso de princípio misterioso”. Desta forma, a mala torna-se num instrumento de caracter simbólico e misterioso.

Na sala dos cinco anos, o grupo vivenciou mais um projeto em simultâneo com os dois anteriores, o projeto “O corpo humano” (ver anexo XV). O projeto surgiu após visita a uma livraria, onde foi oferecida uma enciclopédia do corpo humano. Durante aquele dia o interesse em querer folhear a enciclopédia para ver o que continha foi evidente. Em grande grupo falou-se no ato e boa vontade que aqueles senhores tiveram, pois como referiu a J “É um livro muito caro! Temos de cuidar bem dele!”. Deste modo, surgiu o projeto “O Corpo Humano”. Ainda em grande grupo falamos sobre a importância de conhecermos o nosso corpo, os órgãos nele existente bem como a circulação do sangue. Certo dia a criança B trouxe um esqueleto que tinha em casa para ficar na sala durante o ano, como referiu “ Eu trouxe para os amigos poderem ver melhor!”.

O grupo no seu geral é curioso, tem vontade e necessidade de descobrir e partilhar conhecimentos. O diálogo e curiosidade acerca da visita à livraria foi pretexto que desencadeou o projeto, partindo de toda a motivação intrínseca das crianças demos início ao projeto.

Ao longo do projeto foram realizadas pesquisas, bem como a consolidação do conhecimento que o grupo tinha. O conhecimento do grupo em geral foi positivo, ou seja, houve uma grande quantidade de crianças a partilhar o que sabia acerca do corpo humano.

Criamos a chuva de ideia a qual resultou do conhecimento que as crianças tinham/o que sabiam acerca do corpo humano. Bem como o que queriam saber, o que vamos estudar, onde vamos pesquisar, o que queremos fazer/construir. No final do ano realizamos uma exposição com toda a informação que as crianças foram pesquisando bem como partes do corpo humano que construíram (ver anexo XV)

Na sala o grupo vivenciou ainda o projeto “Pais de mochila às costas”, era objetivo do projeto envolver os pais.

Ao longo do projeto foram realizadas visitas dos pais à sala onde realizavam a atividade pretendida; contavam uma história; traziam novidades onde dialogavam com o grupo ou falavam da sua profissão. Nas visitas do grupo de crianças ao local de trabalho dos pais, era realizada uma visita guiada pelo espaço verificando o que se fazia, o trabalho produzido e como era realizado.

Com os três projetos de sala, conseguimos trabalhar um leque de objetivos meramente estabelecidos, bem como articular os três projetos de sala. Inicialmente o grupo vivia o projeto das “histórias em movimento” onde surgiram os outros dois (“Pais de mochila às costas” e “O corpo humano”)

Não esquecendo a participação dos pais/família, como refere o Decreto-lei nº5 de 10/02/97, artigo 4º, [pretendemos] “Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos, (...) Participar, (...) [voluntariamente] em atividades educativas”. A participação foi ativa em tudo o que lhes era proposto, bem como nos portefólios de criança (ver anexo XIX fotografia nº22) nas leituras dos livros que os seus educandos levavam para casa, em pesquisas, curiosidades, partilha de materiais de desperdício, entre outros, demonstrando uma participação constante, adotando o perfil ativo, presente e participativo nas diversas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado por terminado o estágio profissionalizante podemos afirmar que se traduziu numa nova experiência cheia de aprendizagens. Sinto que alcancei mais uma etapa, quer a nível pessoal quer profissional. No entanto, é impossível não agradecer à educadora cooperante e à orientadora de estágio, que contribuíram para que todo o desenvolvimento e crescimento fossem possíveis, partilhando medos, dúvidas e ideias.

Todo o caminho delineado, todas as batalhas conquistadas e todas as aprendizagens requerem uma continuidade, procurando novos conhecimentos.

A prática pedagógica, as atividades realizadas, o contacto com o grupo de crianças e com a educadora cooperante, a partilha de experiências, as reuniões semanais com a educadora, as reuniões com a orientadora de estágio, auxiliaram e enriqueceram toda a construção de um educador permitindo o sucesso.

Ao longo de toda a prática pedagógica esteve presente a cooperação, mantendo sempre a presença, participando ativamente, ao nível da instituição bem como ao nível do envolvimento parental, criando atividades que proporcionassem a presença dos pais/família e comunidade. As atividades realizadas em contexto sala partiram sempre dos interesses e das necessidades do grupo, observando e refletindo no sentido de compreender as necessidades das crianças.

Os laços afetivos criados tornaram-se fundamentais ao longo de toda a prática pedagógica, facilitaram o bom funcionamento do ambiente educativo.

Ao longo da prática profissional vivenciei momentos enriquecedores, com os erros cometidos senti que cresci. Os medos, angustias, o nervosismo, a insegurança, o receio de não estar a realizar o trabalho ideal, a incerteza do caminho que seguia, eram uma preocupação constante. Quando gostamos daquilo que fazemos, o trabalho tem mais sabor, o nosso empenho e dedicação será refletido e todas as barreiras serão ultrapassadas.

Com o estudo realizado, focalizado na importância de contar histórias, no futuro gostava de aprofundar este estudo, uma vez que as histórias são um elemento crucial no processo de desenvolvimento da criança. É através das histórias que a criança pode ultrapassar os medos, dificuldades, problemas do dia-a-dia, enriquece o vocabulário, desenvolve a sua capacidade de atenção, a memória e imaginação.

Bibliografia

- ABRAMOVICH, F. (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder Educación Y Consciencia Sociologica de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Route Editorial S.A.
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P. PEREIRA, A. (2001). “*Diferenciação Pedagógica*”. Escola Superior de Educação de João de Deus
- CAVALCANTI, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ª ed.). São Paulo: Paulus
- CAVALCANTI, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler
- CAVALCANTI, J. (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus

- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J., (2002). “Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?” Porto, Porto Editora
- COSTA; JORGE A. (1992). *Gestão escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Companhia Editora Nacional
- FREINET, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*, Lisboa: Moraes Editores
- GARDNER, H. (1994). *A criança Pré-Escolar: Como pensa e como a Escola pode ensiná-la*, Porto Alegre: Artes Médicas
- HERMÁNDEZ, F. (1998). *A importância de saber como os docentes aprendem*, in Pátio. Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009). *Educar a criança*, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; RIBEIRO DOS SANTOS, M. (2001). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2012) *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
- NEVES, Ivone (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*, in Revista Saber (e) Educar nº12, Porto: Publicação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Org) (2011). *O trabalho de projecto na Pedagogia-em-participação*. Coleção Infância, Porto, Porto Editora
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilizações
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (1999). *O Mundo da criança*, 8ª Edição, Editora Mc Graw Hill
- PARENTE, C. (2002). *Observar: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira Formosinho, J. (org), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L., (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- SYLVIANE, R., (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora
- SOUSA, Alberto, B., (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ªed
- URRÁ, Javier (2010), *Educar com Bom Senso, Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa: Esfera dos Livros
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande*, Porto: Porto Editora
- VIGOTSKI, L. (1994), *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes
- ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

Legislação

- Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio
- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, nº5/97 de 10 de Fevereiro

Outros documentos

- Projeto Educativo
- Projeto Pedagógico
- Regulamento Interno

Anexos

Anexo I – Guião da entrevista à educadora cooperante

Fases	Objetivos	Perguntas / Afirmações	Tópicos	Tempo
Prólogo	Facultar à entrevistada um ambiente acolhedor no sentido de adquirir colaboração nas questões colocadas.	Boa tarde, desde já o meu obrigado pela sua disponibilidade.	Saudação. Cumprimento. Agradecimento. Disponibilidade.	2min.
Contextualização	Dar a conhecer a intenção da entrevista bem como os seus objetivos. Reforçar que a entrevista será de carácter sigiloso.	A presente entrevista foi solicitada no âmbito de um trabalho de investigação, para realização do relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar.	Apresentação. Identificação.	4min.

Tema 1 – Momentos da infância	Conhecer os momentos relacionados com o ato de contar histórias na infância da entrevistada.	1- Efetuando uma retrospectiva à sua infância, guarda algumas recordações relativamente ao seu período Pré-Escolar? Quais?	Conhecimento de momentos da infância.	4min.
Tema 2 – Importância da estratégia	Entender as vantagens e as desvantagens de contar histórias.	2- Considera importante o ato de contar histórias no contexto Jardim de Infância? Pretende justificar?	Importância de contar histórias.	4min.
Tema 3 – Tempo dedicado	Compreender o tempo previsto.	3- Qual a regularidade com que conta histórias?	Aplicação da estratégia.	4min.
Tema 4 - Tempo estimado	Entender o tempo estimado para o ato.	4- Relativamente ao tempo, quanto tempo considera ser estimado para contar histórias?	Aplicação da estratégia	5min.

Tema 5 – Tipo de histórias	Compreender o tipo de histórias	5-Considera importante o tipo de histórias a serem utilizadas?	Estilo de histórias	4min.
Tema 6 – Materiais utilizados	Conhecer os materiais utilizados	6-Quais os materiais a que recorre para contar histórias? 7-Considera importante a utilização de dispositivos pedagógicos? Pretende justificar?	Diversidade de materiais	4min.
Tema 7 – Vantagens e desvantagens	Perceber as vantagens e desvantagens	8-Relativamente às vantagens e desvantagens de contar histórias, pretende citar algumas vantagens bem como desvantagens?	Vantagens e desvantagens de contar histórias.	6min.

Anexo II – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Desde já queria agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

Contar histórias enriquece a imaginação da criança, vivência de momentos de humor, alimenta o vocabulário, desenvolve o pensamento lógico, a memória, estimula o espírito crítico adquirindo valores para a vida.

A “rotina” de contar histórias é de grande importância, a mesma ajuda no desenvolvimento e habilidades da criança.

Esta entrevista tem como propósito conhecer a sua opinião acerca da importância de contar histórias para a criança.

A presente entrevista será de caráter sigiloso.

1.Efetuada uma retrospectiva à sua infância, guarda algumas recordações relativamente ao seu período Pré-Escolar? Quais?

Eu não frequentei o Pré-escolar, estive sempre com uma avó, muito atenta e carinhosa, que me contava imensas histórias, algumas que ela própria inventava. Acho que a minha paixão por histórias vem dessa experiência.

2.Considera importante o ato de contar histórias no contexto Jardim de Infância? Pretende justificar?

Sim, considero extremamente importante o ato de contar histórias no contexto de Jardim de Infância, também considero importante que uma Educadora de Infância incentive a família da criança a contar histórias em casa e criar atividades em parceria com esta para que isso aconteça. O ato de contar histórias desenvolve na criança, vários aspetos, a linguagem, a imaginação e também a memória.

3.Qual a regularidade com que conta histórias?

Tento contar todos os dias, às vezes não é possível por existirem outras atividades, igualmente importantes no desenvolvimento integral da criança.

4. Relativamente ao tempo, quanto tempo considera ser estimado para contar histórias?

Depende da idade das crianças, da sua capacidade de atenção e também do interesse que cada história desperta nas crianças.

5. Considera importante o tipo de histórias a serem utilizadas?

Sim, acho que é importante ter sempre em atenção o tipo de linguagem que se utiliza e também a qualidade das ilustrações, que devem ser, sempre que possível o mais colado ao real.

6. Quais os materiais a que recorre para contar das histórias?

Para além dos livros, utilizo também PowerPoint, fantoches, flanelógrafo.

7. Considera importante a utilização de dispositivos pedagógicos? Pretende justificar?

Sim, os dispositivos pedagógicos são estratégias, ajudam as crianças a contextualizar a história, cativam a criança, fazem com que a criança fique interessada e mergulhe no conto.

8. Relativamente às vantagens e desvantagens de contar histórias, pretende citar algumas vantagens bem como desvantagens?

Só consigo enumerar vantagens no ato de contar histórias, desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento crítico, a atenção.

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo III – Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	RESPOSTAS
1- Recordações da infância no contexto Pré-Escolar	Tipo de recordações	<p>Sim.</p> <p>Não frequentei o pré-escolar.</p> <p>Estive com a minha avó.</p> <p>Lembro-me das histórias que ela contava, algumas inventava.</p>
2- Importância de contar histórias	Mais-valias	<p>Sim.</p> <p>Extremamente importante.</p> <p>É importante que uma educadora incentive a família.</p> <p>Desenvolve a criança, na linguagem, imaginação e memória.</p>
3- Tempo dedicado a contar histórias	Duração das histórias	<p>Depende da idade das crianças.</p> <p>Depende da capacidade de atenção e interesse..</p>
4- Tipo de histórias	Características das histórias	<p>Devemos ter atenção à linguagem e ilustrações.</p>

		Devemos ser o mais próximas do real.
5- Dispositivos pedagógicos	Materiais	Livro. PowerPoint. Fantoches. Flanelógrafo.
	Importância	Sim. Ajudam a criança a contextualizar a história. Cativam a criança.
6- Vantagens e desvantagens	Vantagens	Só vantagens.
	Desvantagens	Desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento crítico e a imaginação.

Anexo IV – Guião da entrevista realizada ao grupo de crianças

Fases	Objetivos	Perguntas / Afirmações	Tópicos	Tempo
Prólogo	Facultar aos entrevistados um ambiente acolhedor no sentido de adquirir colaboração nas questões colocadas.	Olá. Quero-vos agradecer por estarem comigo aqui. Muito obrigada a todos.	Saudação. Cumprimento. Agradecimento.	2min.
Contextualização	Dar a conhecer a intenção da entrevista bem como os seus objetivos. Reforçar que a entrevista será de carácter sigiloso.	A entrevista que vos vou fazer é para um trabalho que eu estou a fazer para terminar o meu curso. As perguntas que eu vou fazer vão ficar comigo, ninguém vai saber quem foi que respondeu.	Apresentação. Identificação.	5min.

Tema 1 – Gosta de histórias	Conhecer o gosto das crianças.	1- Durante o ano contamos imensas histórias. Vocês gostam de histórias?	Gosto por histórias.	4min.
Tema 2 – Contam-vos histórias em casa	Saber se tem alguém que lhes conta histórias.	2- Lá em casa alguém vos conta histórias?	Alguém conta histórias.	4min.
Tema 3 – Quem é que conta as histórias.	Saber quem é que conta histórias.	3- Quem é que vos conta histórias?	Quem conta.	4min.
Tema 4 – livros em casa	Compreender quem tem livros de histórias em casa.	4- Em casa têm livros de histórias?	Tem livros.	3min.
Tema 5 – local dos livros	Entender onde se encontram os livros.	5- Onde estão os vossos livros?	Local.	3min.

<p>Tema 6 – Gosto por histórias</p>	<p>Conhecer o gosto pelas histórias. Saber a quem contam histórias.</p>	<p>6- Gostam de contar histórias? 7- A quem contam?</p>	<p>Gosto por histórias. A quem contam</p>	<p>5min.</p>
<p>Tema 7 – Diversidade de materiais/recursos utilizados no conto</p>	<p>Compreender quais os materiais que mais gostaram.</p>	<p>8- Gostaram das várias formas que a H utilizou para contar histórias? 9- Qual foi a forma que a H utilizou para contar histórias que gostaram mais? 10- Porquê, querem dizer?</p>	<p>Diversidade de recursos e materiais. Que recursos gostaram mais.</p>	<p>8min.</p>

Anexo V – Transcrição da entrevista realizada ao grupo de crianças

Dados Questões	Criança C	Criança F	Criança G	Criança Q
1- Durante o ano contamos imensas histórias. Vocês gostam de histórias?	Sim.			
2- Lá em casa alguém vos conta histórias?	Sim.	Sim, contam.	Sim.	Sim.
3- Quem é que vos conta histórias?	O pai e a mãe.	O meu pai e o meu irmão. As vezes a minha mãe.	A minha mãe.	A mãe, a avó, e o pai.
4- Em casa têm livros de histórias?	Sim. Tenho infinitos.	Sim.	Sim.	Sim.

5- Onde estão os vossos livros?	No meu quarto, numa estante.	Na sala.	Na sala e no sótão.	Na sala, na estante.
6- Gostam de contar histórias?	Sim.	Sim, eu adoro.	Sim.	Sim.
7- A quem contam?	Conto muitas à minha mana.	Aos meus pais e aos meus bonecos. Às vezes conto à avó, quando ela tem tempo	À minha mãe.	À minha avó e aos meus peluches.
8- Gostaram das várias formas que a H utilizou para contar histórias?	Gostei.	Sim, adorei.	Sim.	Sim.
9- Qual foi a forma que a H utilizou para contar histórias que mais gostaram?	Do flanelógrafo e do fantocheiro.	Do computador, quando te vestiste, do fantocheiro e gostei muito do flanelógrafo.	Fantocheiro.	Fantocheiro e flanelógrafo.

<p>10- Porquê? Querem dizer?</p>	<p>Porque os dois dão para contar muitas histórias.</p>	<p>São divertidos, e também dão para contar varias histórias, porque colocas-te muitos objetos, ah e personagens.</p>	<p>Porque eu gosto de ir para lá contar histórias.</p>	<p>São giros, têm muitas coisas para contarmos histórias.</p>
---	---	---	--	---

***continuação da transcrição da entrevista**

<p>Questões</p> <p>Dados</p>	<p>Criança T</p>	<p>Criança U</p>	<p>Criança V</p>
<p>1- Durante o ano contamos imensas histórias. Vocês gostam de histórias?</p>	<p>Sim.</p>		

2- Lá em casa alguém vos conta histórias?	Sim.	O meu pai conta às vezes, eu estou sempre a pedir para ele me contar uma história que eu ainda estou acabar mas ele nunca me conta.	Sim.
3- Quem é que vos conta histórias?	Os meus irmãos, eles inventam.	A minha mãe á vezes e a minha irmã.	A minha mãe e os meus irmãos.
4- Em casa têm livros de histórias?	Tenho.	Sim.	Sim.
5- Onde estão os vossos livros?	No quarto, parece que tenho uma biblioteca.	Os meus livros estão no escritório.	Os meus estão na estante da minha sala, eu tenho muitos, parece que tem até ao céu.
6- Gostam de contar histórias?	Sim.		
7- A quem contam?	Aos meus irmãos.	Á minha mãe, e a mim às vezes eu gosto.	Ao meu pai, à minha irmã mais

			nova e aos peluches.
8- Gostaram das várias formas que a H utilizou para contar histórias?	Eu gostei muito.	Sim.	Sim.
9- Qual foi a forma que a H utilizou para contar histórias que mais gostaram?	Fantocheiro e o flanelógrafo.	Gostei de todos.	Eu gostei de todos, gostei muito quando te vestias.
10- Porquê? Querem dizer?	São giros, tem muitas coisas para nós contar histórias aos amigos.	Não.	Foi divertido.

Anexo VI - Análise de conteúdo da entrevista realizada ao grupo de crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	RESPOSTAS	
1- Gosto pelas histórias	Gostam de histórias	Criança C	Sim.
		Criança F	
		Criança G	
		Criança Q	
		Criança T	
		Criança U	
		Criança V	

2- Contar histórias em casa	Contam histórias	Criança C	Sim.
		Criança F	Sim contam.
		Criança G	Sim.
		Criança Q	Sim.
		Criança T	Sim.
		Criança U	O meu pai às vezes.
		Criança V	Sim.
	Quem conta	Criança C	Pai e a mãe.
		Criança F	Pai e irmão. Mãe às vezes.
		Criança G	Mãe.
		Criança Q	Mãe, avó e pai.
		Criança T	Irmãos, eles inventam.
		Criança U	Mãe. Às vezes a irmã.
		Criança V	Mãe e irmãos.

3- Livros de histórias	Têm livros	Criança C	Sim. Infinitos.
		Criança F	Sim.
		Criança G	
		Criança Q	
		Criança T	Tenho.
		Criança U	Sim.
		Criança V	
	Onde estão	Criança C	Quarto.
		Criança F	Sala.
		Criança G	Sala e sótão.
		Criança Q	Sala.
		Criança T	Quarto.
		Criança U	Escritório.
		Criança V	Sala.

4- Contar histórias	Gostam de contar	Criança C	Sim.
		Criança F	Adoro.
		Criança G	Sim.
		Criança Q	
		Criança T	
		Criança U	
		Criança V	
	A quem contam	Criança C	Irmã.
		Criança F	Pais, aos bonecos. Às vezes À avó.
		Criança G	Mãe.
		Criança Q	Avó e aos peluches.
		Criança T	Irmãos.
		Criança U	Mãe, às vezes a mim.
		Criança V	Pai, mãe, irmã mais nova e aos peluches.

5- Dispositivos pedagógicos	Gostaram das várias formas para contar histórias	Criança C	Sim.
		Criança F	Adorei.
		Criança G	Sim.
		Criança Q	
		Criança T	Gostei muito.
		Criança U	Sim.
		Criança V	
	Qual gostaram mais	Criança C	Flanelógrafo, fantocheiro.
		Criança F	Computador (ppt), quanto te vestiste, fantocheiro e flanelógrafo.
		Criança G	Fantocheiro.
		Criança Q	Fantocheiro e flanelógrafo.
		Criança T	Fantocheiro e flanelógrafo.
		Criança U	Todos.
		Criança V	Todos. Gostei muito quando te vestiste.

Anexo VII – Guião da entrevista realizada às mães

Fases	Objetivos	Perguntas / Afirmações	Tópicos	Tempo
Prólogo	Facultar aos entrevistados um ambiente acolhedor no sentido de adquirir colaboração nas questões colocadas.	Boa tarde, desde já o meu obrigado pela disponibilidade.	Saudação. Cumprimento. Agradecimento. Disponibilidade.	2min.
Contextualização	Dar a conhecer a intenção da entrevista bem como os seus objetivos. Reforçar que a entrevista será de carácter sigiloso.	A presente entrevista foi solicitada no âmbito de um trabalho de investigação, para realização do relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar.	Apresentação. Identificação.	3min.

<p>Tema 1 – Momentos da infância</p>	<p>Conhecer os momentos relacionados com o ato de contar histórias na infância da entrevistada.</p>	<p>1-Efetuada uma retrospectiva à sua infância, guarda algumas recordações relativamente ao seu período Pré-Escolar? Quais?</p>	<p>Conhecimento de momentos da infância.</p>	<p>4min.</p>
<p>Tema 2 – Importância da estratégia</p>	<p>Entender as vantagens e as desvantagens de contar histórias.</p>	<p>2-Considera importante contar histórias no Jardim de Infância? Pretende justificar?</p>	<p>Importância de contar histórias.</p>	<p>4min.</p>
<p>Tema 3 – Tempo dedicado</p>	<p>Compreender o tempo previsto.</p>	<p>3-Com que regularidade considera a prática de contar histórias? 4-Tem por hábito a prática de contar histórias ao seu filho? 5-Relativamente ao tempo, quanto tempo considera estimado para contar</p>	<p>Aplicação da estratégia.</p>	<p>10min.</p>

		histórias?		
Tema 4 – Tipo de histórias	Compreender o tipo de histórias	6-Que tipo de histórias considera importantes?	Tipos de histórias	5min.
Tema 5 – Materiais utilizados	Conhecer os materiais utilizados	7-Considera importantes os recursos utilizados para contar histórias? Como por ex. fantocheiro, flanelógrafo, entre outros.	Diversidade de materiais.	3min.
Tema 6 – Vantagens e desvantagens	Perceber as vantagens e desvantagens	8-Relativamente às vantagens e desvantagens de contar histórias, pretende citar algumas vantagens bem como desvantagens?	Vantagens e desvantagens de contar histórias.	6min.

Anexo VIII – Transcrição da entrevista realizada às mães

<p>Questões</p> <p>Dados</p>	<p>Mãe A</p>	<p>Mãe B</p>
<p>1- Efetuando uma retrospectiva à sua infância, guarda algumas recordações relativamente ao seu período Pré-Escolar? Quais?</p>	<p>Sim, quando andava no infantário adorava os períodos onde a professora nos mandava ir para o tapete para nos contar uma história inventada ou para nos ler uma história. Algumas vezes eramos nós os alunos que tínhamos de inventar e contar uma história aos nossos amigos, desenvolvendo assim a nossa imaginação e o vocabulário. Nós acabávamos por usar as nossas experiências do dia-a-dia para criarmos a nossa história, era um período muito interessante. Também gostava quando muitas vezes acabava-mos por representar as histórias que nos eram</p>	<p>Guardo muito boas recordações só lá andei na sala dos 5anos, lembro da Educadora e de alguns amigos (mantenho contacto ainda com alguns), lembro das instalações, lembro que ao fim de semana trazíamos fichas para fazer e eu adorava, lembro-me de brincar numa casinha de bonecas que existia na escola.</p>

	<p>contadas. Também tínhamos períodos onde fazíamos trabalhos manuais e penso que foi aí que comecei a gostar tanto de trabalhos manuais.</p>	
<p>2- Considera importante contar histórias no Jardim-de-infância? Pretende justificar?</p>	<p>Sim, acho que o contar histórias no jardim-de-infância é muito importante, porque existem crianças que infelizmente é o único sítio onde lhes é contada histórias. Acho que o ouvir histórias faz com que as crianças possam entrar num mundo imaginário onde podem ser super-heróis ou o que quiserem, e isso é muito importante porque faz com que as crianças adquiram autoconfiança pois em muitas situações podem interiorizar as personagens e enfrentar diferentes situações.</p>	<p>Considero muito importante na minha opinião é também uma forma de aprendizagem. As histórias ensinam, abrem a imaginação, fazem de certa forma sonhar e fazem com que a memória das crianças comece a funcionar.</p>

<p>3- Com que regularidade considera a prática de contar histórias?</p>	<p>Penso que pode haver um período de contar histórias todos os dias, nem que seja uma história curta, ou então para os meninos mais crescidos podem pegar num livro e ir contando a história por capítulos.</p>	<p>Considero importante contar histórias todos os dias quer seja no jardim-de-infância ou em casa nem que sejam de porte pequenino, a minha experiência diz-me que as crianças gostam.</p>
<p>4- Tem por hábito a prática de contar histórias ao seu filho?</p>	<p>Sim, gostava de poder contar mais mas o tempo torna-se escasso. Mas sei que muitas vezes a C conta à avó, como está mais tempo com a avó e a avó tem mais tempo para lhe dedicar. Mas quando posso conto, até porque ela pede. Tenho pena é que isto acontece mais ao fim de semana, pois é quando temos mais tempo.</p>	<p>Tenho, embora seja em média uma história por semana. Faço muitas vezes noite, logo estou pouco tempo com ele, mas quando ele pede ou eu pergunto se ele quer, se ele quiser eu conto, desde que tenho um bocadinho de tempo.</p>

<p>5- Relativamente ao tempo, quanto tempo considera estimado para contar histórias?</p>	<p>Em termos de tempo penso que um período razoável é entre a meia hora e uma hora, dependendo da história. Depende também da forma de contar a história, isto é, se a história é apenas lida, contada ou representada.</p>	<p>Na minha opinião as histórias devem ser lidas até ao fim. Consideraria o tempo de uma história para entre os 30 – 40 minutos depois começa a ser muito maçador para as crianças e começam a perder o interesse.</p>
<p>6- Que tipo de histórias considera importantes?</p>	<p>Acho as histórias de aventura muito interessante e estimula a curiosidade das crianças. Penso que as histórias que falam da amizade, de respeito pelos outros e por eles próprios são importantes para ir formando o carácter das crianças. As histórias que transmitam valores são importantes.</p>	<p>Todo o tipo de histórias infantis respeitando o gosto das crianças.</p>

<p>7- Considera importantes os recursos utilizados para contar histórias? Como por exemplo o fantocheiro, flanelógrafo, entre outros.</p>	<p>Sim. Acho que sim, até porque eu utilizo muitas vezes um fantoche que a C gosta muito. Acho que ela fica mais atenta. O flanelógrafo, ela gosta muito, quando a Helena utilizou a primeira vez ela quando chegou a casa contou-me, estava todo entusiasmada, disse que era gira e que dava para contar muitas histórias, e que tinha muitas personagens. Notei logo que ela gostou desse recurso que utilizou.</p>	<p>Considero. Acho que cativa as crianças. O facto de por exemplo usar um fantoche, o facto do fantoche se mexer vai criar na criança uma certa atenção ou seja a criança vai ficar ali atenta esperando por novas intervenções que a vão cativando.</p>
<p>8- Relativamente às vantagens e desvantagens de contar histórias pretende citar algumas vantagens bem como desvantagens?</p>	<p>Vantagens sim, desvantagens não estou a ver. Encontro vantagens como a aquisição de novas palavras, ajuda-os a serem crianças mais informadas e mais interessadas, promove o gosto pelas leituras o que os vais ajudar muito quando forem para a escola primária.</p>	<p>Encontro vantagens como o desenvolvimento social, moral e intelectual das crianças, adquirem novas palavras, e mais conhecimento.</p>

Anexo IX – Análise de conteúdo da entrevista realizada às mães

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	RESPOSTAS
1- Recordações da infância no contexto Pré-Escolar	Guarda recordações	Mãe A – Sim.
		Mãe B – Guardo muitas.
	Tipo de recordações	Mãe A – Quando íamos para o tapete ouvir histórias. Quando inventava e contava aos amigos.
		Mãe B – Brincadeiras, das fichas que trazia ao fim de semana.
2- Importância de contar histórias	Mais-valia	Mãe A – Sim. Faz com que as crianças entrem num mundo imaginário, adquirem confiança.
		Mãe B – É também uma forma de aprendizagem, ensinam, abrem a imaginação.

3- Regularidade com que conta histórias	Com que regularidade	Mãe A – Todos os dias.
		Mãe B – Todos os dias. Em casa e no Jardim-de-infância.
4- Hábito de contar histórias	Costuma contar	Mãe A – Sim mas gostava de contar mais.
		Mãe B – Tenho, uma por semana em média.
5- Tempo dedicado a contar histórias	Duração das histórias	Mãe A – Entre trinta minutos e uma hora. Dependa da história
		Mãe B – Entre trinta e quarente minutos.
6- Tipo de histórias	Características das histórias	Mãe A Aventura, histórias que falem da amizade, respeito pelo outro. Histórias que transmitam valores.
		Mãe B – Todo o tipo de histórias, desde que respeitem o gosto da criança

7- Dispositivos pedagógicos	Importância	Mãe A – Sim. Eu utilizo.
		Mãe B – Sim.
	Materiais	Mãe A – Fantoches e flanelógrafo.
		Mãe B – Fantoches.
7- Vantagens e desvantagens	Vantagens	Mãe A – Vantagens sim. Aquisição de novas palavras, crianças mais interessadas, o gosto pela leitura.
	Desvantagens	Mãe B – vantagens, o desenvolvimento social, moral e intelectual e adquirem novas palavras.

Anexo X – Gráficos - caracterização

Gráfico 1

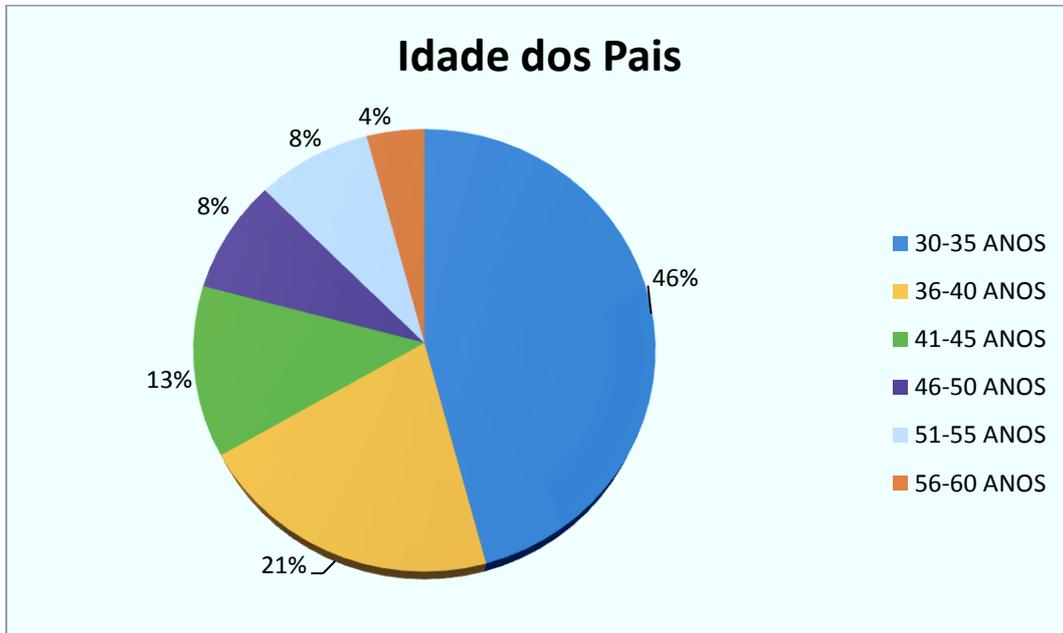


Gráfico 2

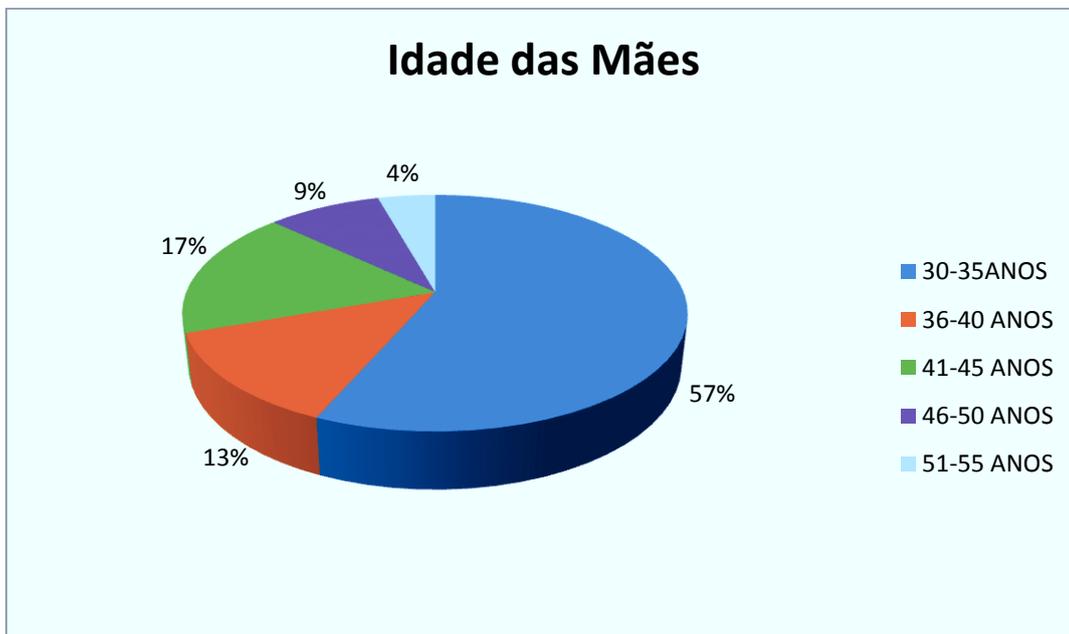


Gráfico 3



Gráfico 4

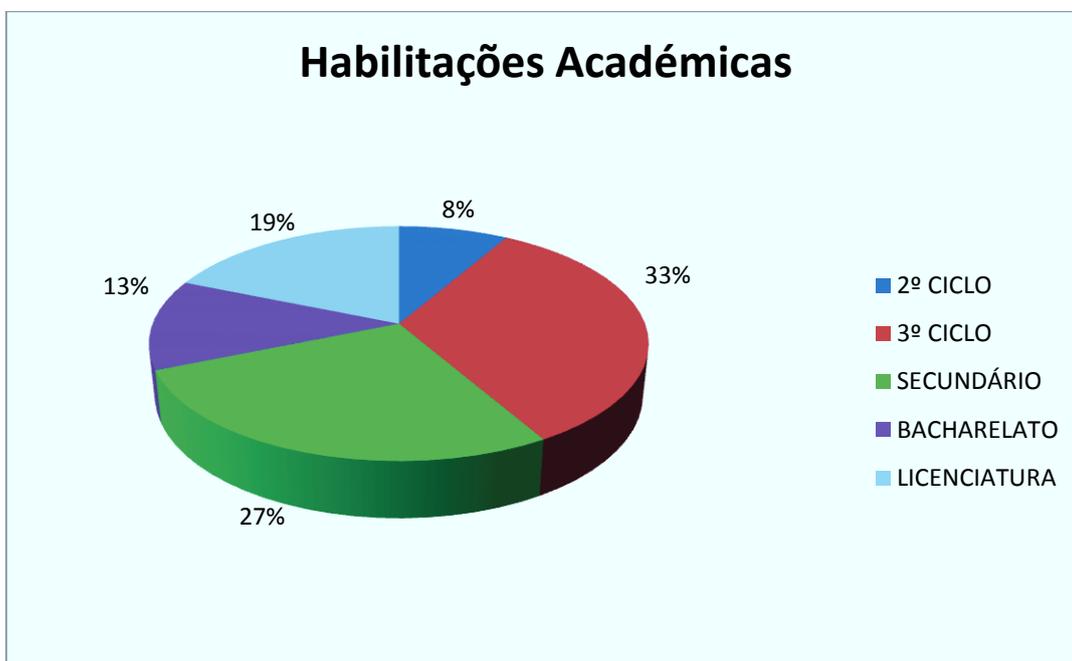


Gráfico 5

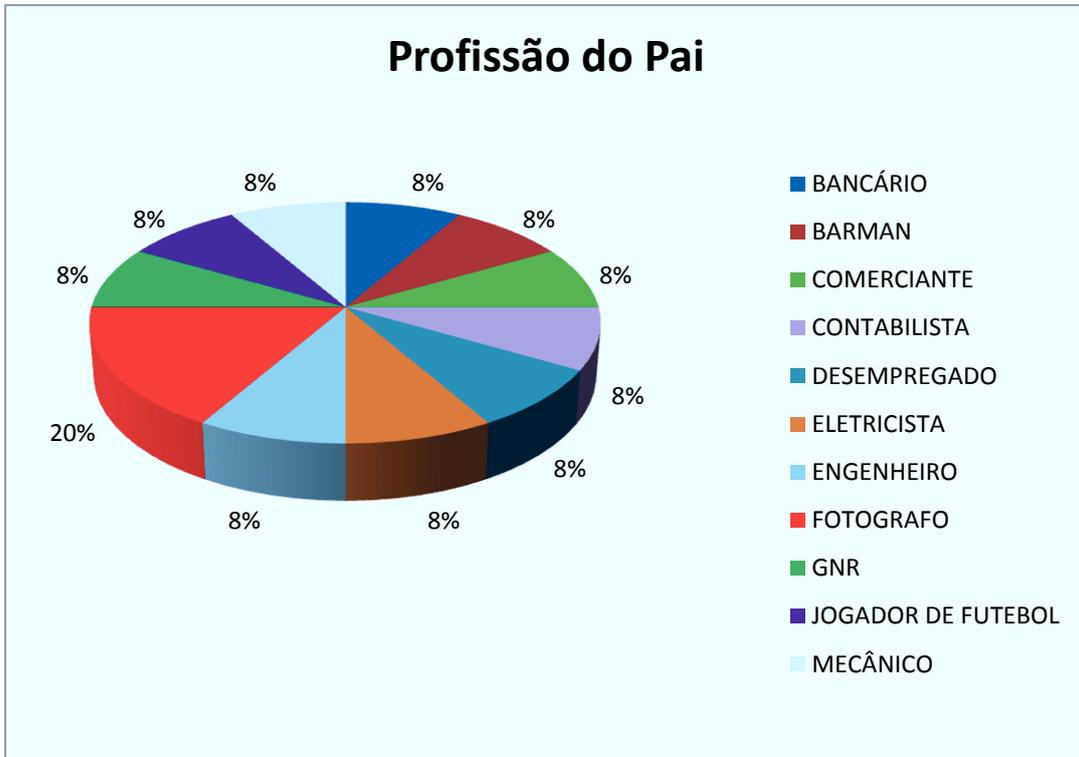


Gráfico 6

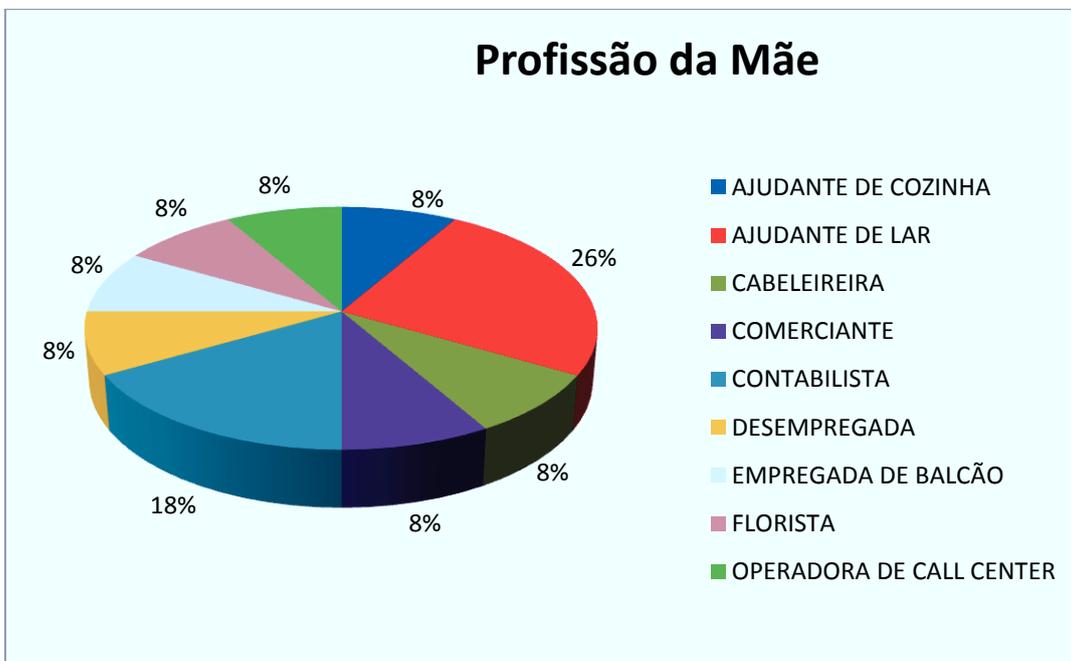


Gráfico 7

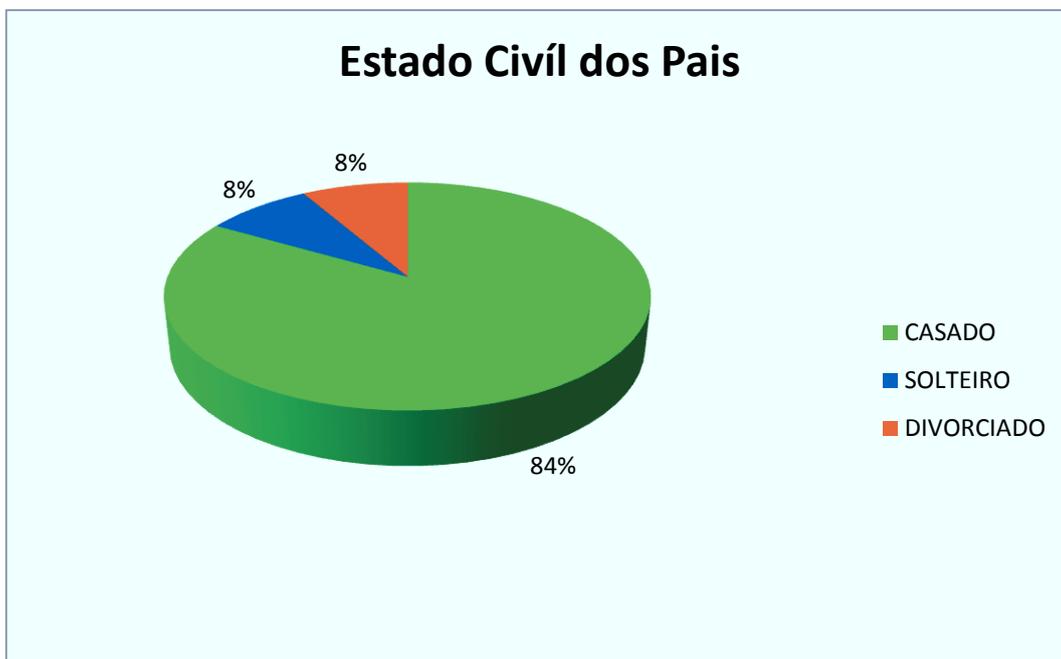


Gráfico 8

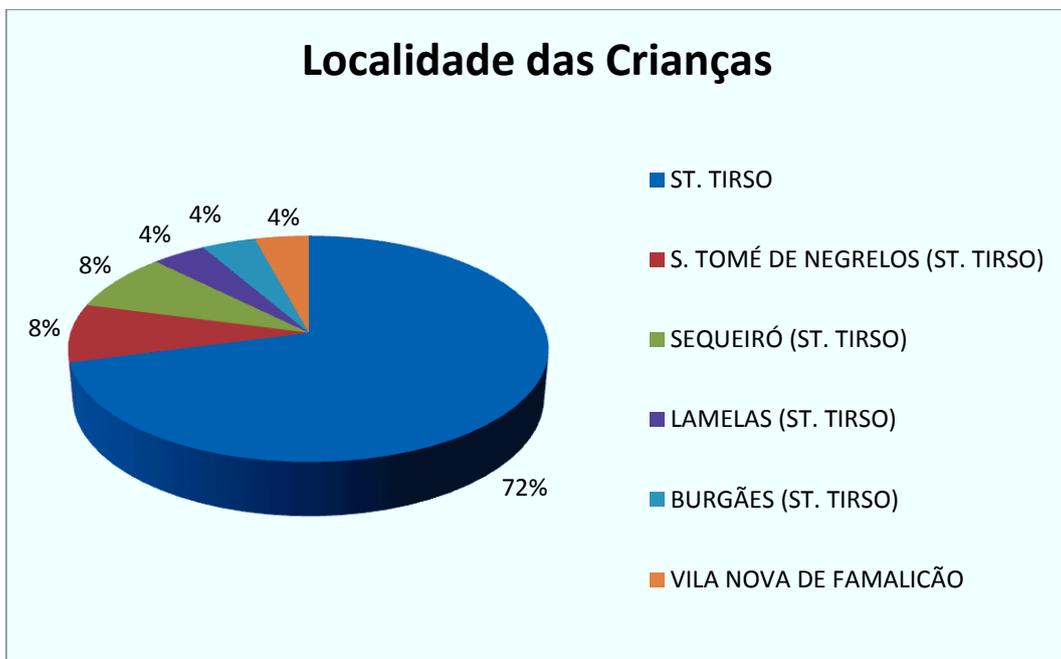


Gráfico 9

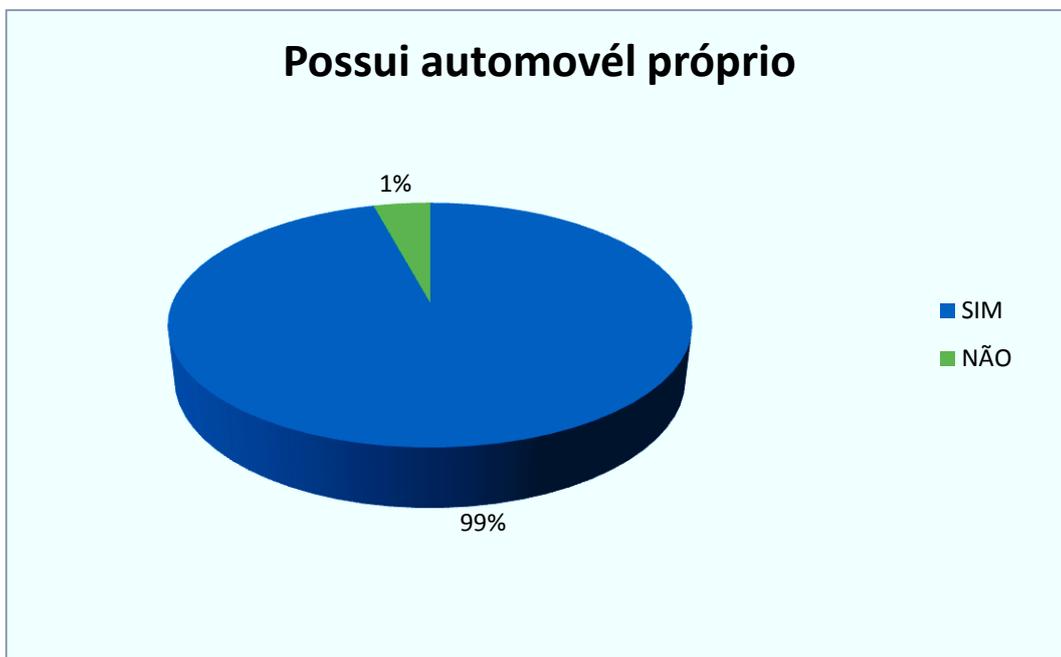
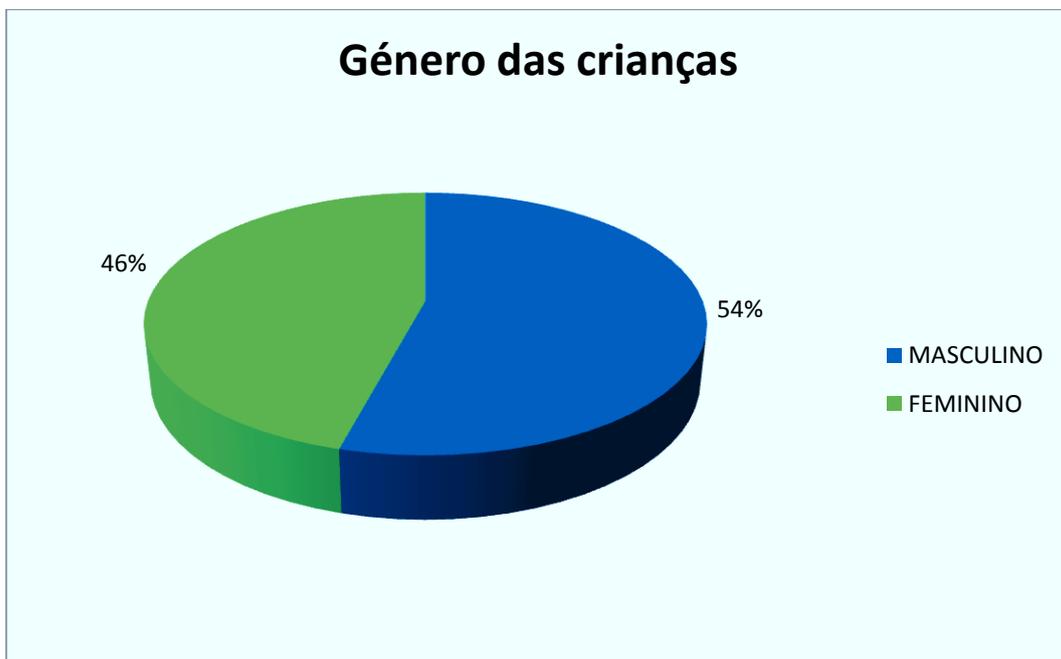


Gráfico 10



Anexo XI – Registos de incidente crítico dia 22 de Maio de 2013

Idade: 5 anos

Intervenientes: Criança J

Local: Sala dos 5 anos, em grande grupo

Data: 22/05/2013

Incidente:

Inserido no projeto de sala “O Corpo Humano”, em grande grupo estávamos a estudar os ossos do esqueleto humano. A estagiária levou um protótipo do esqueleto humano para que conseguissem observar com mais particularidade.

Durante o diálogo com o grande grupo a J colocou o dedo no ar, após ter permissão questionou se todos os animais tinham osso, perante esta questão achei pertinente não responder mas sim perguntar aos colegas o que achavam. As respostas variaram entre o sim e o não. Uma vez que o grupo demonstra interesse em realizar pesquisas em casa e na escola, pedi para que pesquisassem e no dia seguinte trouxessem as pesquisas. A curiosidade da J era grande, a mesma pediu se podia ir á internet com uma amigo pesquisar, assim foi. No final da manhã, antes da higiene de almoço já tinha a sua pesquisa e a sua questão estava resolvida, então disse aos colegas que não ia dizer “amanhã trazemos as pesquisas, porque se eu disser depois vocês já vão saber”, os amigos concordaram.

No dia seguinte, após os bons dias e as novidades as pesquisas começaram a fluir, todos muito entusiasmados começaram a falar acerca do que pesquisaram. Chegaram à conclusão que realmente uns têm e outros não, trazendo imagens de animais que tem osso e dos que não tem.

Como habitual, as pesquisas realizadas foram anexadas na capa das pesquisas para sempre que quiserem consultar.

Comentário:

O registo da presente observação tornou-se significativo pela curiosidade demonstrada por uma nova aprendizagem. Esta é uma característica muito peculiar do grupo, em que gostam de saber sempre mais, onde um pequeno tema se desenrola e se aprofunda com facilidade.

Uma vez que o estudo do momento se baseava nos ossos do esqueleto humano o grupo podia ficar só nesta temática, mas o seu interesse e sentido investigativo “são mais fortes” daí surgir uma nova pesquisa.

Anexo XII – Registos de incidente crítico dia 6 de Junho de 2013

Idade: 5 anos

Intervenientes: Criança A, F, J e O

Local: Sala dos 5 anos, na área da casinha

Data: 06/06/2013

Incidente:

Após ter terminado a atividade em grande grupo, estagiária e educadora cooperante em conversa com o grupo foi decidido que de seguida cada um escolhia a área que pretendia para a brincadeira livre.

Quando me aproximei da área da casinha, verifiquei que o grupo que se encontrava nesta mesma área as suas brincadeiras iam de encontro à realidade, em que as bonecas que se encontram nesta área eram os filhos, bem como as conversas que as crianças estabeleciam.

Num certo momento, F diz à O “Vou levar o meu bebé a passear, está a chorar!” responde a O “Eu posso ir com vocês.” Responde a F “Anda então porque ele está a chorar muito!”. As duas andaram pela sala a passear. Durante o passeio numa das conversas a F pergunta à O “Gostas da roupa do meu bebé?” responde a O “Gosto, é gira, onde compras-te?”, responde a F “Foi a madrinha dele que lhe ofereceu!”.

Comentário:

Como se pode verificar neste pequeno grupo que brincava livremente na área da casinha, a função simbólica está bem presente.

O grupo dos 5 anos no geral é um grupo desenvolvido, nas suas brincadeiras a realidade está muito presente, é notório determinadas situações que vivenciaram com familiares próximos e as querem “partilhar” com os amigos recordando-as vivenciando-as novamente numa brincadeira.

Anexo XII – Registos de incidente crítico dia 28 de Setembro de 2013

Idade: 5 anos

Intervenientes: Criança Y e M

Local: Polivalente, Acolhimento

Data: 28/09/2012

Incidente:

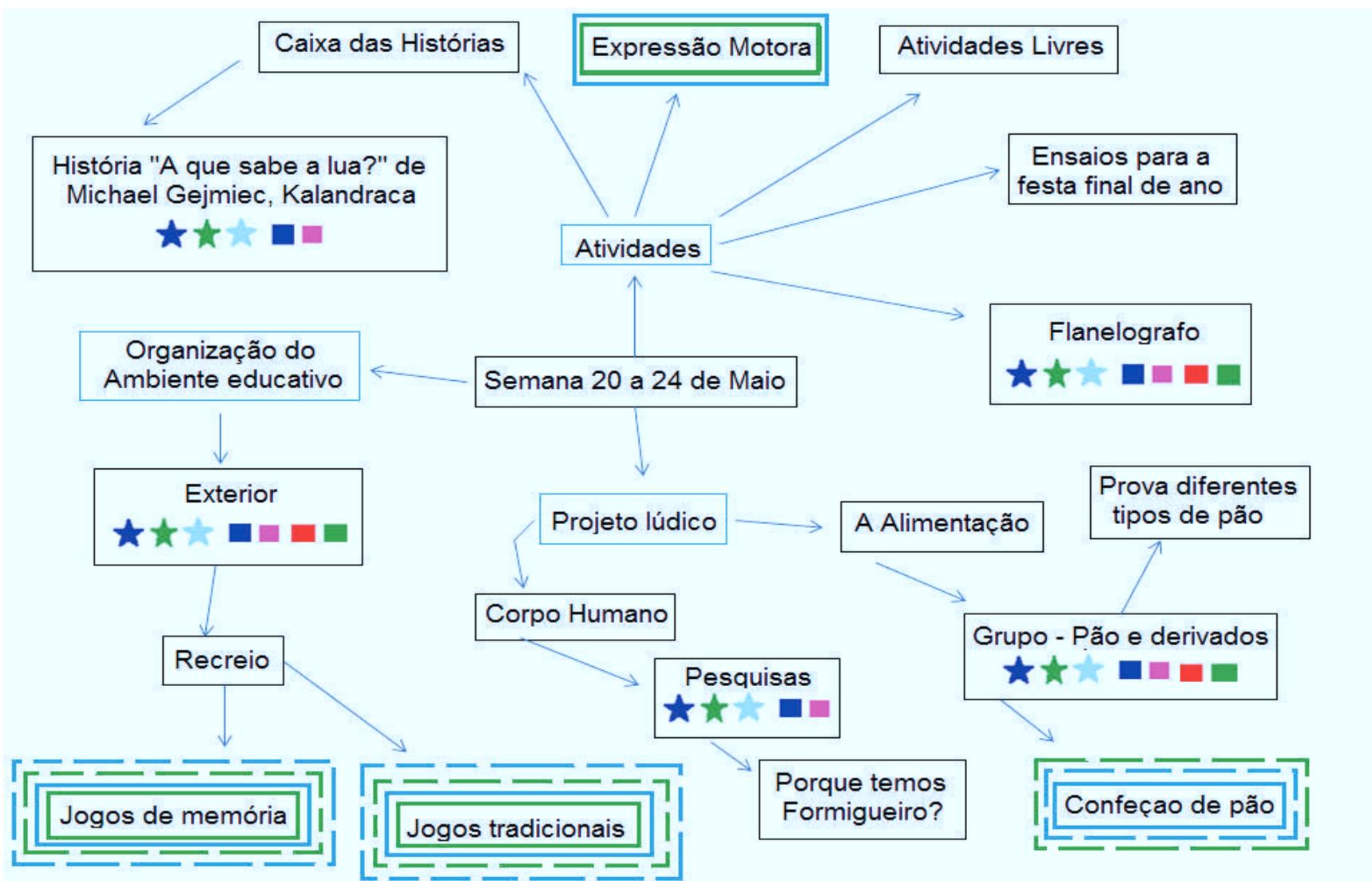
No polivalente, local onde todos os dias se realiza o acolhimento de todas as crianças, desde as 7h30 até às 9h, hora em que as educadoras iniciam a sua atividade, tive a oportunidade de constatar que a Y e a M estavam a conversar com uma auxiliar afirmando que a mesma no ano letivo anterior usava óculos. A auxiliar ao princípio referia a Y e a M estavam enganadas, mas a Y insistia “no ano passado tu usavas óculos!” até que a auxiliar afirmou que era verdade e explicou o porque de este ano já não usar.

Comentário:

Neste registo podemos verificar que as duas crianças implicadas estavam cientes de que a auxiliar no ano anterior usava óculos e este ano não usa, ao início a auxiliar dizia que estavam enganadas, mas por fim teve mesmo que dizer a verdade pois as duas crianças estavam certas.

Aqui verificamos que houve uma mudança, e passado cerca de um mês quando as crianças encontraram a auxiliar verificaram desde logo que a mesma tinha algo diferente. A memória destas duas crianças ajudou a que as mesmas notassem a diferença.

Anexo XIV – Exemplo de uma planificação semanal



Legenda:

Atividade proposta pelo adulto

Atividade realizada pelo adulto

Atividade proposta pela criança

Atividade realizada pela criança

Área de Formação Pessoal e Social 

Área de Conhecimento do Mundo 

Área de Expressão e Comunicação 

Dominio da Expressão Motora 

Dominio da Expressão Dramática 

Dominio da Expressão Plástica 

Dominio da Matemática 

Dominio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita 

Objetivos:

- A criança deve ser capaz de partilhar com os colegas e com os adultos
 - A criança deve ser capaz de se relacionar com as outras crianças
 - A criança deve ser capaz de cooperar com as outras crianças
 - A criança deve ser capaz de cumprir as regras de convivência social por iniciativa própria
 - A criança deve ser capaz de utilizar objetos utilizando o seu nome correto
 - A criança deve ser capaz de ir buscar o que necessita
 - A criança deve ser capaz de executar o seu trabalho até ao fim
 - A criança deve ser responsável por determinadas tarefas
 - A criança deve ser capaz de orientar um jogo sem ajuda do adulto
 - A criança deve revelar autoestima
 - A criança deve ser capaz de superar uma situação de conflito com os colegas
 - A criança deve ter iniciativa de pesquisa
 - A criança deve ser capaz de descrever ações pormenorizadamente
 - A criança deve ser capaz de se exprimir oralmente com autonomia e clareza
 - A criança deve ser capaz de demonstrar interesse por contar histórias
 - A criança deve ser capaz de brincar desempenhando o papel do adulto
 - A criança deve ser capaz de variar a velocidade e intensidade da voz
 - A criança deve ser capaz de demonstrar diferentes emoções
 - A criança deve ser capaz de improvisar diálogos
 - A criança deve manusear corretamente diferentes materiais
-
- O adulto deve ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem à criança
 - O adulto deve ser capaz de estimular a memória da criança
 - O adulto deve proporcionar momentos em que estimule a criatividade na criança

Anexo XV – Projeto Lúdico – O corpo humano

Data início: 15 de Novembro de 2012

Data início: 31 de Maio de 2013

Justificação do tema do projeto “O Corpo Humano”

Após uma visita à Livraria Sumo de Letras a qual pertence aos avós de uma criança do grupo dos 5 anos, onde as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma história contada pela educadora cooperante, ver e conhecer o funcionamento da livraria assim como os livros lá existentes desfrutando dos mesmos folheando-os.

No final da visita, os avós da criança M ofereceram ao grupo uma enciclopédia do Corpo Humano, as crianças desde logo agradeceram e o seu entusiasmo foi notório.

Durante a viagem de regresso à escola e durante aquele dia o interesse em querer folhear a enciclopédia para ver o que nela continha foi evidente.

Em grande grupo falou-se no ato e boa vontade que aqueles senhores tiveram, pois como referiu a J “É um livro muito caro! Temos de cuidar bem dele!”

Uma vez que o interesse em ver a enciclopédia e o que nela estava escrito foi grande e notório, em conversa com o grupo e meramente solicitado pelos mesmos surgiu o projeto “O Corpo Humano”. Ainda em grande grupo

falamos sobre a importância de conhecermos o nosso corpo, os órgãos nele existente bem como a circulação do sangue, foram pontos que se destacaram na conversa.

Dias depois a criança B trouxe um esqueleto que tinha em casa para ficar na sala durante o ano letivo, como referiu “ Eu trouxe para os amigos poderem ver melhor!”.

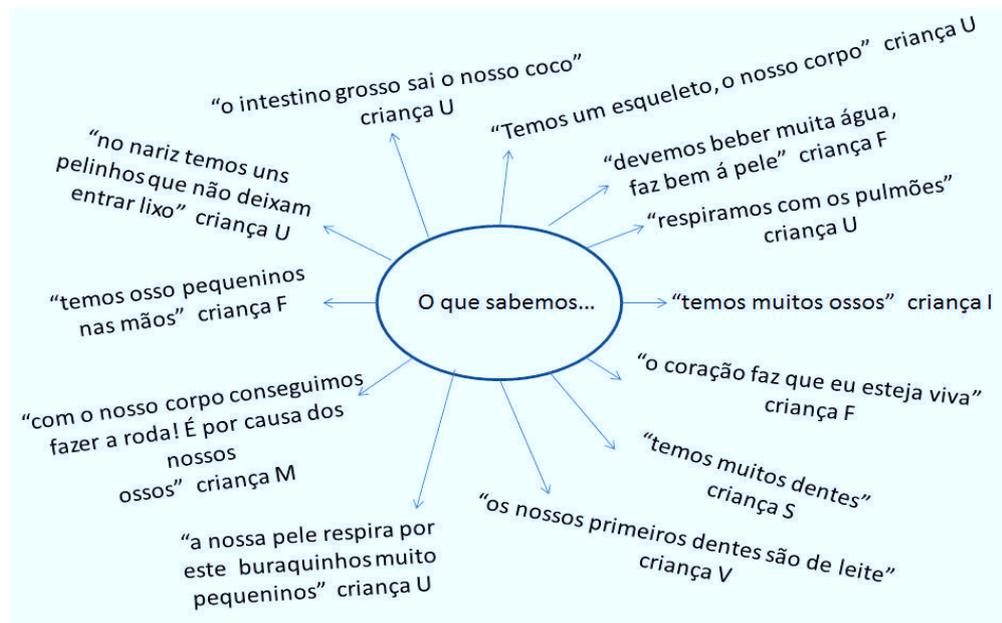
O projeto de escola, este ano letivo tem como tema “Educação para uma alimentação saudável”, o mesmo vai ajudar no estudo do corpo humano.

O grupo no seu geral é curioso, tem vontade e necessidade de descobrir e partilhar conhecimentos. O diálogo e curiosidade acerca da visita à Livraria foi pretexto que desencadeou o projeto, partindo de toda a motivação intrínseca das crianças será dado início ao projeto.

Questões de base que sustentam o projeto

Após dar início ao projeto, o grupo foi questionado acerca da temática que iriam estudar, perguntou-se o que sabiam. O conhecimento do grupo em geral foi positivo, ou seja, houve uma grande quantidade de crianças a partilhar o que sabia acerca do corpo humano

A chuva de ideia a qual resultou do conhecimento que as crianças tinham/o que sabiam acerca do corpo humano foi realizada pela estagiária.



Áreas de conteúdo

No sentido de corresponder aos interesses do grupo, às suas características e por conseguinte ao projeto em estudo todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) serão abordadas, as mesmas serão ajustadas de acordo com a atividade em questão.

Intenções do projeto

Após a perceção da estagiária e da educadora cooperante acerca do interesse do grupo e que o mesmo estava adequado ao contexto, oferecendo uma enorme interesse o qual podia envolver as famílias, formulou-se as seguintes intenções:

- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação e na entreatajuda;

- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas (observação, descrição, análise e explicação);
- Estimular hábitos de pesquisa;
- Envolver as famílias no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos;
- Estabelecer relações de colaboração com a comunidade educativa.

Fase I – Definição do problema

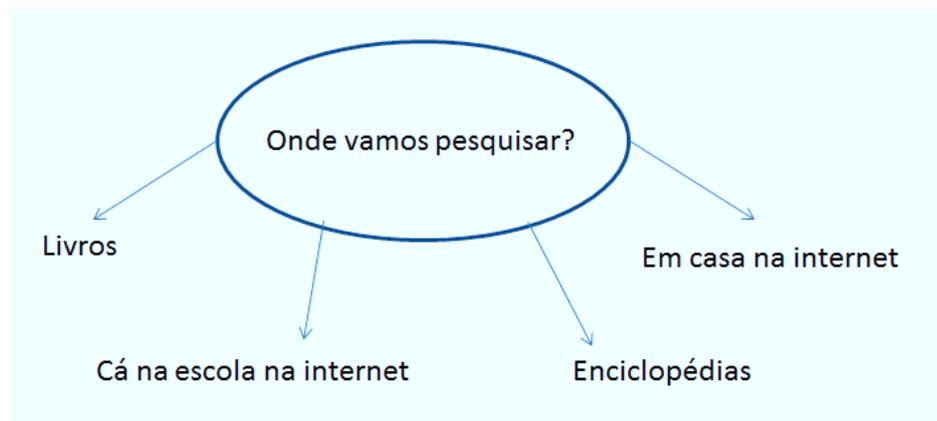
Em grande grupo as crianças foram questionadas acerca do que queriam saber sobre o corpo humano.

Dos seus interesses surgiu a seguinte teia:



Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Foi questionado ao grupo como vão pesquisar e como. No sentido de dar resposta às mesmas o grupo conclui:

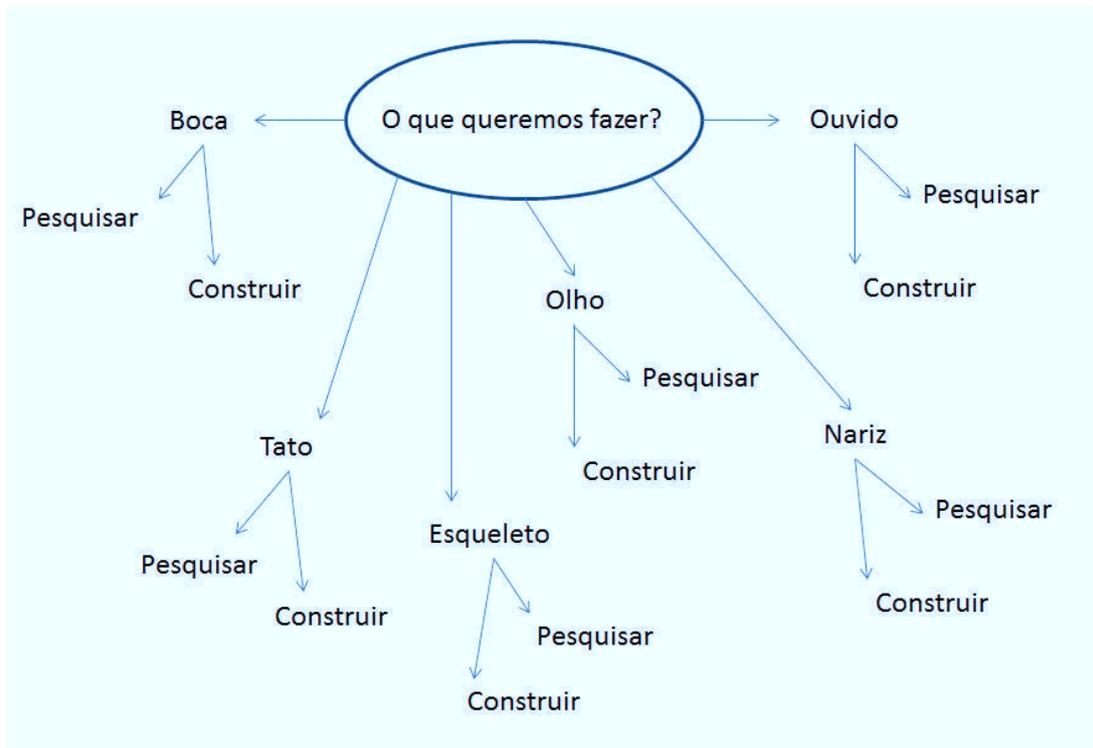


Foi sugerido ao grupo que em casa pedissem ajuda aos pais, pois como referenciam “em casa na internet” precisam da ajuda dos pais/irmão.

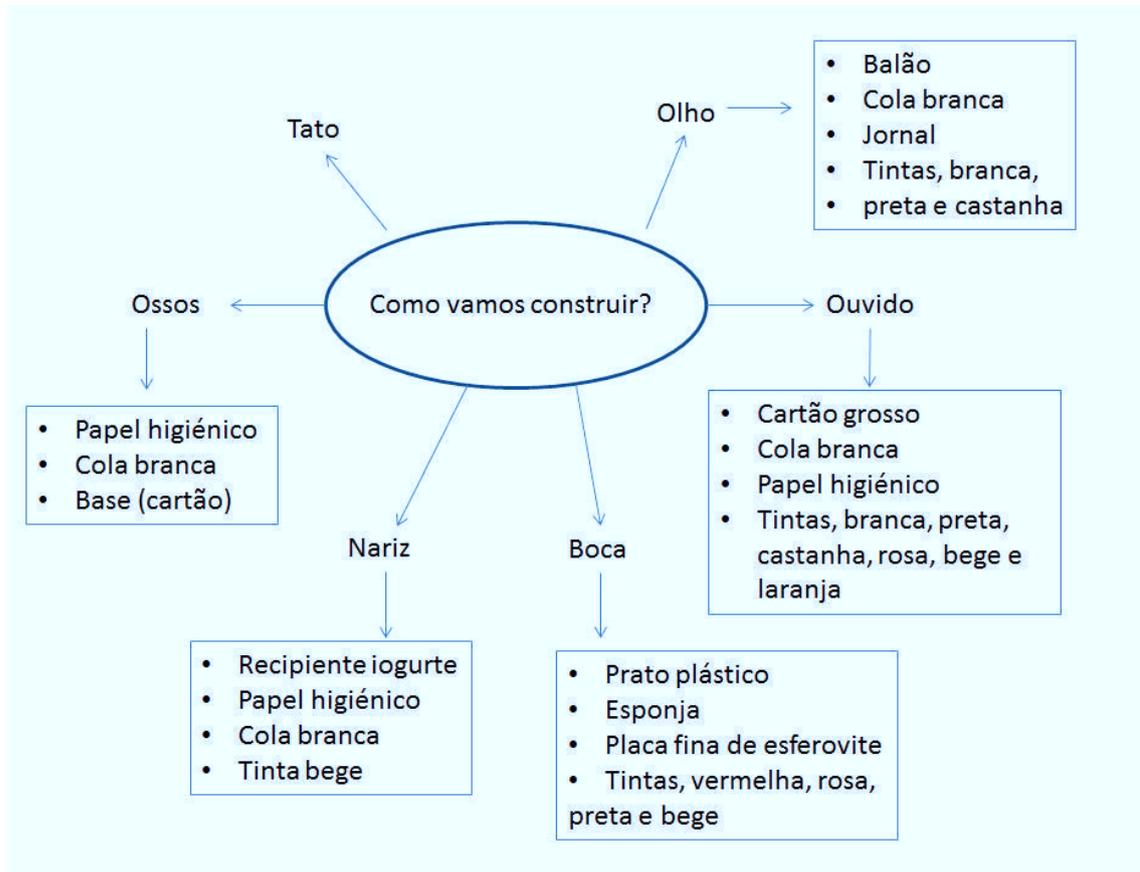
A colaboração dos pais nestas atividades é importante para a motivação do filho, por outro lado a colaboração do pai pode trazer novas ideias.

Seguidamente, o grupo demonstrou interesse na construção dos órgãos, ao mesmo ritmo que os iam estudando. Com isto, surgiu a ideia de realizar uma exposição para que os pais pudessem ver os trabalhos e como referiu o U também podem aprender.

Para dar início ao trabalho realizou-se uma chuva de ideias com o que querem fazer:



Fase III – Execução



Numa primeira fase, uma vez que o grupo solicitava a aprendizagem e demonstrava interesse no livro que lhes foi oferecido, procedeu-se à leitura do mesmo.

Partindo dos interesses do grupo, iniciou-se o projeto com os cinco sentidos.

As pesquisas serão realizadas em pequenos grupos (máximo 3 elementos), as crianças são escolhidas consoante os seus interesses individuais. A escolha do número de crianças por grupo surgiu após conversa

em grande grupo onde apresentaram as suas razões, explicando o porque de três elementos ser considerável, como referiu a criança “Eu acho que 3 chega, porque se não os amigos vão ficar parados sem fazer nada, e vão estar a ver os outros a fazer as coisas”.

1ª Etapa - Visão

Iniciamos a atividade com a pesquisa acerca da visão. O grupo constituído pelas crianças O e U juntamente com a estagiária procederam à pesquisa na sala de informática.

Com a pesquisa realizada procedeu-se ao registo da mesma e por conseguinte à construção do olho.

Para a construção foi necessário 1 balão, jornal (cortado aos bocadinhos), cola branca e tinta branca, preta e castanha. O modo de construção foi escolhido pelo grupo. Encheram o balão, atou-se e começaram a colar os bocadinhos de jornal com a cola branca no balão. Assim que terminado, deixou-se secar, de seguida procederam à pintura.

Para concluir o sentido em estudo realizou-se uma atividade a qual consistiu: em pares, com uma lanterna pequena uma criança projetava a luz para o olho da colega e via a iris a aumentar ou diminuir consoante a distância que estava a luz.



2ª Etapa – Audição

Em grande grupo recaiu o interesse na construção do ouvido. O meio de pesquisa foi o computador, o trabalho foi realizado pela F e V com ajuda da estagiária, seguidamente passaram ao registo e apresentação aos colegas das pesquisas que realizaram.

Para a construção escolheram utilizar cartão, papel higiénico (aos bocadinhos), cola branca e tinta branca, preta, castanha, bege, azul, verde, rosa e laranja. Com uma imagem retirada nas pesquisas delinearão o cartão, recortaram, de seguida com a pasta (cola branca e papel higiénico) preencheram o ouvido, delimitando as zonas.



3ª Etapa – Paladar

Seguidamente, as crianças J e U realizaram a pesquisa acerca do paladar. Posteriormente realizaram os revistos para apresentarem em grande grupo.

Na construção da boca o grupo decidiu que necessitava de um prato de plástico, uma placa de esferovite (que tinham na sala nos materiais de desperdício), um bocadinho de esponja e tinta vermelha, rosa, preta e bege.



4ª Etapa – Os Ossos (esqueleto humano)

Após breve diálogo em grande grupo as crianças mostraram interesse em passar ao estudo dos ossos e posteriormente voltariam aos cinco sentidos.

Sendo um dos grandes objetivos do projeto, ir de encontro aos interesses do grupo, sem controvérsia avançou-se com o mesmo.

A estagiária levou um esqueleto para a sala para que cada criança tivesse a oportunidade de ver pormenorizadamente cada osso.

O grupo desfrutou de uma oferta realizada pela estagiária, um livro sobre o corpo humano, incluindo um puzzle do esqueleto humano. Após leitura do livro, passaram à montagem do esqueleto, era objetivo da atividade consolidar o conhecimento anteriormente adquirido, na construção do puzzle.

Nume breve reflexão acerca da atividade, o grupo demonstrou interesse e participação, sempre atentos, questionando sempre que necessário, indo de encontro às intenções do projeto.

As crianças C e R, procederam à construção do esqueleto humano, anteriormente em conversa conduziram a que na construção utilizassem uma base de cartão grosso, papel higiénico (aos bocadinhos) e cola branca iniciaram a construção. Um outro grupo constituído pela G, N e V realizaram a escrita das legendas a computador com a ajuda da estagiária.



5ª Etapa – Olfato

Segundo escolha em grande grupo, as crianças decidiram que queriam estudar o olfato.

A criança U uns dias antes trouxe um recipiente de iogurte, como referiu “Helena isto aqui é para quando construirmos o nariz, fazemos com isto!” aceitando a sua ideia, respondi que na altura em grande grupo expunha a sua ideia.

Assim que iniciou o diálogo em grande grupo a U expos a sua ideia, os amigos desde logo concordaram. As crianças I e X procederam à construção escolhendo os próximos passos. A cor do nariz e construção foi escolhido pela criança I e pela X.



6ª Etapa – Tato

Por último, mas não menos importante, procedeu-se à construção do tato. Em conversa em grande grupo, ficou decidido que “era interessante” como referiu a F construírem o tato com uma luva. Como referiu a V “podíamos fazer assim: na luva colocamos alguma coisa para encher”; acrescentou a Y “podia ser farinha!”, grupo aceitou as ideias dos colegas procedendo à construção a criança I.



7ª Etapa – Pesquisas

- Como é o nosso cérebro
- Como é o nosso coração

Em grupos de dois foram realizadas pesquisas. A criança Y e a criança D pesquisaram sobre o coração. Outro grupo constituído pela criança I e criança J pesquisaram acerca do cérebro. No final das pesquisas realizaram um registo para apresentarem aos amigos.

Após dialogo com o grupo foram refletidos todos os trabalhos realizados bem como as pesquisas, falando-se um bocadinho de cada uma, no sentido de consolidar o que foi aprendido.

Relativamente ao tema do corpo humano ainda existe muito mais a explorar, mas devido ao tempo não é possível, contudo o projeto foi no seu desenrolar de encontro aos interesses das crianças e estas estiveram motivadas no seu desenrolar.

Realizando uma autoavaliação ao projeto, considero que no início tive uma certa dificuldade em começar, mas com a ajuda da orientadora de estágio e da educadora cooperante penso que consegui evoluir.

A motivação das crianças foi importante, partindo dos seus interesses o projeto foi evoluindo. Penso que o projeto teve um desenrolar produtivo, as crianças foram participativas o que gerou um projeto interessante.

Foi notório o conhecimento que o grupo acarretou com as pesquisas realizadas, posso dizer que me sinto satisfeita com este projeto, sinto que aprendi e que as crianças também aprenderam. Posso dizer que a missão foi cumprida.

Relativamente à divulgação, no início do projeto foi solicitado em grande grupo pela criança U realizar uma exposição na entrada do jardim-de-infância e convidar toda a comunidade, contudo não sendo possível foi dialogado com as crianças em grande grupo explicando o porquê. Compreendendo, desde logo arranjaram soluções, perguntou a V “Podia ser então no corredor!” as restantes crianças concordaram, sendo viável ficou decidido que a exposição seria no corredor do pré-escolar.

Durante a exposição foi notório o contentamento das crianças dos 5 anos, receberam imensos elogios pelo trabalho desenvolvido. As mesmas explicavam aos visitantes, fazendo-se de guias. Esta atividade proporcionou momentos de partilha de conhecimento, quer com os pais quer com os amigos dos 3 e 4 anos.





Anexo XVI – Reflexão introdução do fantocheiro

Área da biblioteca – Introdução do fantocheiro

A atividade do fantocheiro foi planeada no sentido de desenvolver a linguagem oral e a autonomia da criança. Deste modo, seguiu-se um planeamento cuidado onde no desenvolvimento pudesse existir uma interação entre a estagiária e as crianças.

Assim sendo, as ideias para a construção do fantocheiro foram surgindo de forma debatida selecionando-se as ideias mais aliciantes e o modo ideal para a construção do fantocheiro.

Foram utilizados materiais do nosso dia-a-dia, como um barão de casa de banho e a cortina que posteriormente foi decorada.

Como inauguração do fantocheiro foi contada uma história, com o intuito de motivar o grupo para futuras atividades na área da biblioteca.

Esta atividade foi muito bem conseguida pois a procura das crianças ao fantocheiro para brincar tem tido uma aderência assídua, incluindo as crianças mais reservadas o que significa a excelência da realização da atividade uma vez que os objetivos principais desta baseiam-se no desenvolvimento da linguagem oral, autonomia e espontaneidade no faz de conta.

Data: 6 de Março

Anexo XVII – Planta da sala

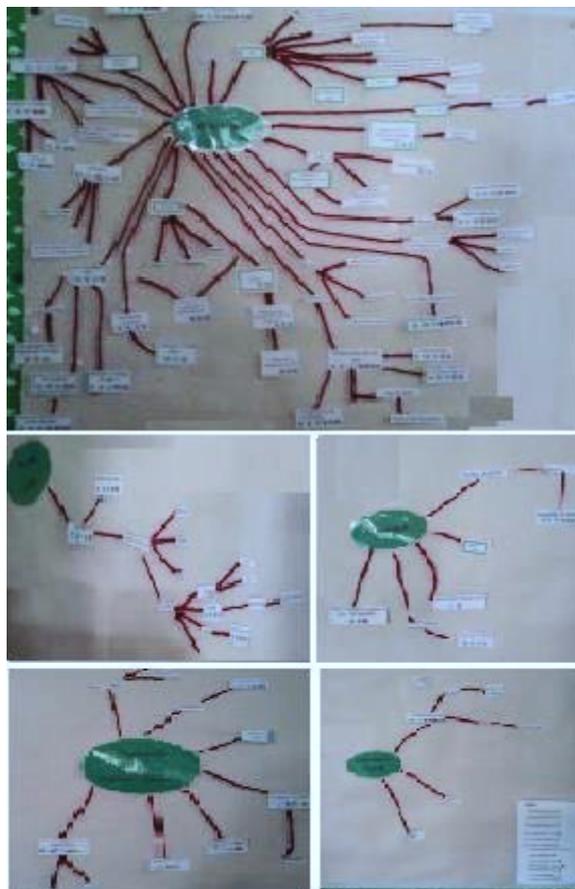
- Antes



- Depois



Anexo XVIIKI – Rede curricular



Anexo XIX – Registo fotográfico

1



2



3

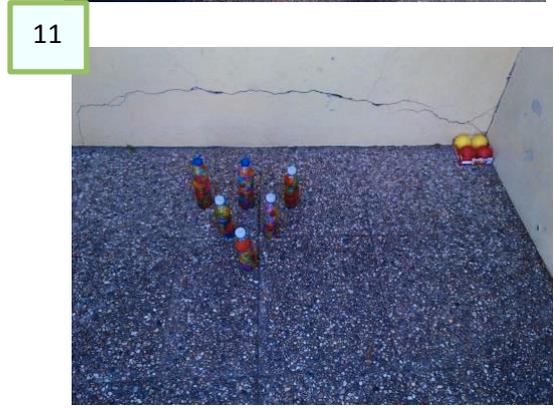


4



5





14



15



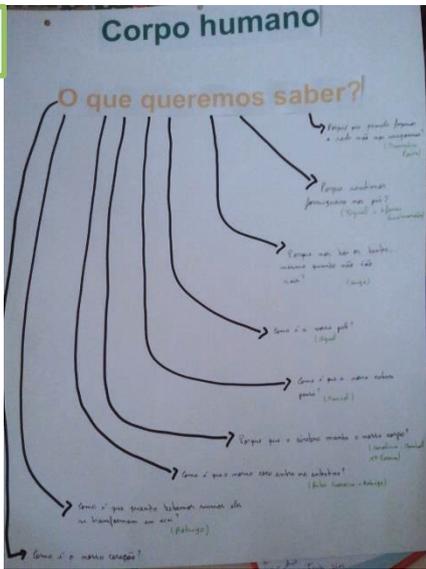
16



17



18



20



22



23



22



Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexos nas aprendizagens

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE PAULA FRASSINETTI PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.

De

HELENA ISABEL DIAS COELHO

Orientação

MESTRE MARIA IVONE MONFORTE DAS NEVES

