

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A importância dos recursos
pedagógicos na dinamização da hora do
conto**

Por **Diana Rute Leite Pinto**

Sob a orientação de **Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

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

junho 2015

*Aos meus pais.
Às minhas irmãs.
Ao André.
À Beatriz.*

*“Pedras no caminho? Guardo-as todas e um dia vou construir um
castelo.”*

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente documento resulta da intervenção educativa levada a cabo pela estagiária no contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho, cujo tema aborda “o impacto dos recursos pedagógicos na dinamização da hora do conto”, pretende mostrar diferentes formas de dinamizar a hora do conto, salientando a importância das histórias no desenvolvimento global da criança.

Um dos objetivos da hora do conto é contar histórias de forma alegre e agradável, a fim de cativar a criança para o universo da literatura, fomentando nela o gosto pela mesma e ajudando-a no seu desenvolvimento.

Para isso, e para realizar a investigação proposta, no decurso da prática profissional, procedeu-se a um estudo qualitativo. Como instrumentos de investigação foram utilizados uma entrevista semi-estruturada realizada à educadora cooperante e o método de análise empírica entrevista-conversa às crianças da sala, constituindo, assim, os sujeitos em estudo.

Importa assim referir que este estudo permitiu concluir que apesar dos recursos utilizados terem constituído um impacto positivo no desenvolvimento do grupo, os que mereceram maior destaque foram as dramatizações realizadas pelas crianças, assim como o uso do fantocheiro e do flanelógrafo. Estes permitiram às crianças fortalecer as amizades, a cooperação, o trabalho em equipa, assim como o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, hora do conto, histórias, estratégias

ABSTRACT

This document results from the educational intervention carried out by a trainee in the context of pre-school education under the master's degree in Preschool Education.

This work addresses the theme "the impact of pedagogical devices in boosting tale hour", aims to show different ways of stepping up storytelling, emphasizing the importance of stories in the child's overall development.

One of the storytelling goal is to tell stories with a cheerful way in order to captivate the child to the world of literature, fostering in them a taste for it and helping it in its development.

For this, and to take carry out the proposed research in the course of professional practice, we proceeded then to a qualitative study to realize mentioned. As a research tool used the semi-structured interview to the cooperating teacher and the empirical analysis method interview-conversation to the children, constituting the subject under study.

It is therefore important to note that this study found that despite the resources used have made a positive impact on the development of the group, who deserved more prominent role plays were performed by children, as well as the use of Puppeteer and flannel. These allowed children strengthen friendships, cooperation, teamwork, and the development of imagination and creativity.

KEYWORDS: Preschool Education, storytelling, stories, strategies

AGRADECIMENTOS

Este relatório foi o culminar de uma longa jornada, percorrida com muito esforço e dedicação. Dela fizeram parte pessoas especiais, sem as quais nada disto seria possível. Quero, assim, agradecer:

À Mestre Ivone Neves pelo saber partilhado, pela ajuda e orientação ao longo deste percurso.

À Educadora Mónica e auxiliar Marisa pelo carinho, pela paciência e pela disponibilidade, por nunca terem desistido de mim.

Às crianças de 3 anos, por todos momentos, todos os sorrisos e todos os carinhos de uma amizade sincera. Por me terem feito crescer.

À minha família pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim.

Ao André por estares sempre ao meu lado e por todo amor.

À Beatriz por ser a melhor afilhada do mundo.

À Fátima, Marina e Joana por me terem acompanhado neste caminho, por me terem feito rir e pela amizade.

À Cecinha pelo sonho realizado.

Ao Ruben e à Bina porque fizeram com que eu chegasse até aqui, pela amizade sincera, por acreditarem que sou capaz.

Aos melhores amigos de sempre, por serem a minha família de coração.
(Ivo, Carolina, Isabel, João, Ana, Bruno, Teresa, Daniel, Moreira)

“O sonho comanda a vida”

António Gedeão

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 O sentido de Educar	10
1.2 Referenciais pedagógicos que promovem práticas de qualidade	12
1.3 A importância de contar histórias	15
1.4 A Hora do Conto.....	17
1.5 O papel do educador	18
1.6 Dinamização da hora do conto: os recursos e estratégias pedagógicas.....	19
1.7 Contributo de alguns estudos pertinentes sobre a temática.....	21
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1. Opções metodológicas	23
2.2. Pertinência do tema.....	24
2.3. Sujeitos de estudo	25
2.4. Instrumentos metodológicos e procedimentos	25
2.4.1. Observação	25
2.4.2. Entrevista	26
2.4.3. Entrevista-conversa.....	27
2.4.4. Análise do conteúdo.....	27
2.5. Análise e tratamento de dados	27
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	31
3.1. Caracterização da instituição.....	31
3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças	35
3.2.1 Caracterização do meio envolvente	35
3.2.2 Caracterização das famílias	36
3.2.3 Caracterização do grupo de 3 anos.....	37

3.3. Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade	47
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS ...	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	57

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – REGISTO FOTOGRÁFIO

ANEXO 2 – REFLEXÕES

ANEXO 3 – EXEMPLOS DO PORTEFÓLIO DE CRIANÇAS

ANEXO 4 – PROJETO “OS ANIMAIS DA SELVA”

ANEXO 5 – PROJETO “A NOSSA CASINHA”

ANEXO 6 – INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

ANEXO 7 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA HORA DO CONTO

ANEXO 8 – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

ANEXO 9 – GRÁFICOS DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIOFAMILIAR DO GRUPO

INTRODUÇÃO

O relatório aqui apresentado foi realizado para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. O estágio ocorreu na valência de jardim-de-infância, numa sala de três anos, no ano letivo de 2014/2015, sob orientação da Mestre Ivone Neves.

No início desse percurso, foram evidenciados as finalidades e os objetivos da realização desta prática. Assim, neste escrito, consta o relato desses momentos vivenciados na valência do jardim-de-infância, articulando-os com os objetivos pretendidos, de salientar a caracterização da instituição através da análise dos documentos de gestão, a aplicação de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa e o domínio e a utilização de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No sentido de plasmar o trabalho desenvolvido, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico, os pressupostos teóricos em que se apoia o estágio e o levantamento de toda a revisão da literatura que sustenta a investigação.

No segundo capítulo, apresentam-se os objetivos da pesquisa, a metodologia e procedimentos de recolha e análise dos dados adquiridos.

No terceiro capítulo, de modo a perceber de que forma se organiza a instituição, analisou-se os documentos de gestão da mesma, apresentando-se, assim, a caracterização do contexto organizacional, a análise da intervenção educativa, tendo em conta as características do grupo e das famílias, traçando ainda as prioridades de uma intervenção conjunta ao nível da instituição.

No quarto e último capítulo, evidencia-se a prática pedagógica desenvolvida em estágio no que se refere aos projetos lúdicos vivenciados e a intervenção realizada ao nível das histórias, sendo explicitadas algumas intervenções da equipa pedagógica ao longo do ano.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se destacam os aspetos mais relevantes do trabalho desenvolvido, aludindo a fatores que, proporcionaram o desenvolvimento pessoal e profissional.

O relatório completa ainda um conjunto de anexos, que evidenciam todo o trabalho descrito.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O sentido de Educar

Ao atendermos ao conceito de educar denotamos que este deriva do latim *educare* e *educere* que significa, especificamente, alimentar, assim como “fazer sair, tirar de...” ou “tornar explícito”.

Este conceito é visto por Cabanas (2002: 52) como um “poliedro” de várias fases onde se mobilizam “(...) uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural (...) uma dimensão artística (...) uma dimensão psicológica, (...) uma dimensão afectiva”. Desta forma, a educação é o resultado de uma ação praticada, na qual devem ser criadas as condições necessárias para que a criança se desenvolva em todas as dimensões e nas demais áreas do saber.

Neste sentido, o relatório apresentado pela Unesco apresenta os quatro “pilares da educação” essenciais para o desenvolvimento de cada indivíduo:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 1996: 77)

Sendo a educação, um conceito em constante alteração, cada vez mais o jardim-de-infância tem um lugar de destaque na sociedade atual. Desta forma, o capítulo II da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece 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)

Neste sentido, entendes-se que o processo educativo não é isolado, sendo resultando da interação e comunicação dos demais intervenientes deste processo.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, meio pelo qual se executa o direito à educação, são estabelecidos um conjunto de oito objetivos dirigidos à Educação Pré-Escolar (EPE), que o Educador de Infância deverá ter em conta na sua intervenção, de onde se salienta o seguinte “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei nº46/86, de 14 de outubro)

Para além de seguir estes objetivos, deverá reger-se ainda pelo exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “(...) a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as suas intencionalidades educativas, nomeadamente o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (1997:14). É, ainda da competência do Educador observar e escutar cada criança para que conheça os seus interesses e necessidades, pois como refere o mesmo documento “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (1997:25)

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2000), afirma que a ação profissional do educador de infância interliga conceitos como educar e cuidar, tendo o dever de se orientar de acordo com as necessidades e interesses de cada criança, gerindo o currículo de forma flexível e transdisciplinar.

Tal é consignado pelo DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde se alude que na EPE, o educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

A criança é reconhecida, segundo as OCEPE (1997), como sendo o sujeito do processo educativo por excelência e, por isso, deve-se partir do que

a criança já sabe, valorizando os seus saberes, como fundamento de novas aprendizagens.

A criança tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem sendo, por isso, fundamental partir do que já sabem, respeitar e valorizar as suas características particulares, para que através do que adquiriu da família se possa desenvolver a todos os níveis.

Torna-se, desde então, essencial que o Educador seja um investigador por excelência conhecendo bem o grupo de crianças bem como cada criança individualmente, contribuindo para que cada criança se transforme “num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma.” (Maturana, 2002:29)

Devemos, portanto, considerar a criança como um ser competente, capaz de construir conhecimento através das situações de aprendizagem criadas. Assim, é de extrema importância que o Educador crie e proporcione atividades e experiências significativas capazes de orientar e promover o desenvolvimento, a aprendizagem e crescimento harmonioso da criança.

1.2 Referenciais pedagógicos que promovem práticas de qualidade

Com a finalidade de apoiar o educador na organização da sua intervenção educativa agindo com intencionalidade onde oferece aprendizagens significativas para as crianças, existem vários modelos curriculares para a EPE.

Como refere Oliveira-Formosinho (2007), o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.

No decorrer deste ano de profissionalização, foram utilizados vários modelos que funcionaram como suporte e fundamentaram a prática profissional. Dois deles encontravam-se estipulados pelo Projeto Educativo

(PE) da Instituição sendo eles: Trabalho de Projeto (TP) onde se “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas” Vasconcelos, 1998:133); e o High-Scope pretendendo “reduzir o papel do adulto e conceber à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão”. (Formosinho, 1998:60 in PE, 2014/2017: 15). Porém, na sala dos 3 anos a equipa pedagógica apoiou-se também no Movimento da Escola Moderna (MEM).

O modelo **High-Scope** é regido por uma perspetiva construtivista onde o indivíduo é visto como “o criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek e Saracho, 1998:73). Assim, e como preconiza Hohman e Weikart (2011) é através da ação com os objetos e da interação com as pessoas, ideias ou acontecimentos que a criança constrói o seu entendimento sobre as coisas, cabendo ao educador desempenhar as funções de observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar estas ações inferindo as suas necessidades e interesses. Desta forma, tornou-se essencial criar um ambiente organizado, que estimule e desafie o grupo, já que “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaço que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efectuada” (idem:161). Foi notável a preocupação na organização do espaço e dos materiais, mantendo a sala dividida em áreas de interesse específicas: área dos jogos, das construções, da casinha, da biblioteca, da expressão plástica e do fantocheiro, onde os materiais estavam expostos e disponíveis para usufruto de todos, consoante os seus interesses. (Cf. Anexo 1 – Fotografias da sala e Anexo 2 – reflexão sobre o espaço).

Também a rotina diária se baseou neste pressuposto, já que permite uma estruturação para os acontecimentos do dia, pois “saber aquilo que espera em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentido de segurança e controlo” (Idem: 225). Este estabelecimento da rotina não implica que esta não seja reestruturada consoante as necessidades do grupo, adotando um carácter flexivo. (Cf. Anexo 2 – Rotina da sala). Esta rotina foi criada com o objetivo de apoiar a iniciativa da criança, valorizando o processo de planear-fazer-rever. Os momentos de assembleia são exemplo desse

processo, onde eram proporcionados às crianças momentos para planificar e avaliar a semana identificando o que fizeram e o que queriam fazer na semana seguinte. (Cf. Anexo 1 – fotografia 7)

Como instrumento de avaliação por parte da criança, foi criado o portefólio onde são expostos trabalhos desenvolvidos pela criança, divididos pelas diferentes áreas de conteúdo. Desta forma e, como referem Shores & Grace (2001) damos a possibilidade à criança de analisar a qualidade do trabalho realizado assim como participar na avaliação do mesmo. (Cf. Anexo 3)

A **Metodologia de Trabalho de Projeto**, surge da necessidade sentida em envolver o grupo num processo de ensino-aprendizagem, que valorizasse a participação das crianças e da equipa pedagógica num projeto comum. Neste sentido, Katz e Charad (1997:3) mencionam que "um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam acabo" tópico esse que parte dos interesses da criança. A autora defende ainda que este não tem um tempo específico e determinado para se concretizar, já que uma das suas principais características é a construção progressiva, dado que se vai "concretizando através de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, desde o início" (Vasconcelos, 1998:94). Neste sentido, a autora defende que a construção do projeto como possuidor de quatro fases, sendo estas: a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e por fim a avaliação e divulgação do projeto. Durante a prática profissionalizante os projetos vivenciados na sala foram "A Selva dos Animais" e "A Nossa Casinha" que surgiram do interesse e curiosidade das crianças, pois o projeto "*deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.*" (idem:102) (Cf. Anexo 4 e 5)

Por último, o **Movimento da Escola Moderna** assume uma perspetiva social, onde o desenvolvimento é construído através das práticas sociais. Segundo este modelo, o espaço educativo é visto como um local de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. De acordo com Niza (1996:141) "(...) os educandos deverão criar com os seus

educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

Desta forma, na sala, foram utilizados alguns instrumentos de organização, de forma a coadjuvar o dia-a-dia do grupo, como o quadro dos aniversários, o mapa de presenças e o registo das assembleias semanais. (Cf. Anexo 1 – fotografias 7,8,9). Todos estes instrumentos têm como finalidade organizar socialmente o trabalho e a vida comum do grupo, sendo manipulados pelas crianças. Nas assembleias semanais, as crianças têm a possibilidade de avaliarem a semana que terminou e planificar a seguinte.

Neste modelo, dá-se também importância ao envolvimento entre a instituição, a comunidade e os pais, sendo que o educador deve estabelecer uma relação entre a escola e a realidade. Desta forma, as escolas “devem ser promotoras de políticas/estratégias que possibilitem um maior envolvimento das famílias na vida escolar do filho. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas, cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental” (Barros, 2008:148 in Carvalho, Samagaio, Trevisan, Neves e Brás, 2011: 140). Na sala de atividades também foi possível observar esta preocupação, já que existiram pais que se disponibilizaram a desenvolver atividades com o grupo, assim como em realizar pesquisas e trabalhos que foram sendo solicitados. (Cf. Anexo 1 – fotografia 10 à 17)

1.3 A importância de contar histórias

A criança vê a literatura como uma fantasia muito próxima da realidade, um fervilhar de sentimentos e de saberes, que lhe permite recriar, inventar, renovar e discordar sobre diversas temáticas. Desta forma, a leitura ou audição de textos infantis permite à criança participar e opinar, estimulando-a no uso de infindas capacidades cognitivas.

A literatura é, de facto, um excelente meio para promover o desenvolvimento das potencialidades da criança, bem como das várias etapas do crescimento.

Podemos ver a literatura como um espaço em que as crianças, de uma forma ativa, vão-se acomodando da realidade em que se inserem, desenvolvendo a criatividade; é um espaço imaginário, onde cada uma se desenvolve. Esta é um lugar mágico, onde a criança amplia o seu mundo, tornando-se alguém com capacidades criativas e estéticas.

Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que (...) amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele. (Jolibert, 2003 in Costa, 2012:56).

Através da audição e leitura de histórias as crianças tem a oportunidade de enriquecer e sustentar a sua imaginação, alargar o seu vocabulário, construir a sua própria autoidentificação, fortalecer o pensamento lógico assim como a memória e o espírito crítico, experienciar momentos de humor e diversão adquirindo, assim, valores que as sustentará para toda a vida.

De acordo com Cavalcanti (2005), as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças, pois permite-lhes o conhecimento de si mesmas, quer sendo através dos diálogos entre a realidade e a ação, quer nas relações entre a família e o mundo, relacionando-se, desta forma, com o mundo interior desenvolvendo a personalidade. Deste modo, a criança é cada vez mais capaz de enfrentar os desafios que a vida lhe coloca, já que:

O conto contém mensagens secretas [...] dialoga com a criança a um nível que não entendemos completamente, que não conseguimos justificar [...] mas é um diálogo conseguido [...] que a atinge na sua interioridade e que lhe permite proceder à arrumação da casa em desordem. (Costa, 1997:170).

No sentido em que ajuda a criança a compreender-se a si própria promovendo o desenvolvimento e todos os aspetos da sua personalidade, Bettelheim afirma que:

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente suas dificuldades

e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (1985:11)

A leitura de histórias permite a exploração das emoções e sentimentos fazendo com que as crianças se sintam cada vez mais confortáveis na sua expressão e comunicação aos outros (Depondt, Kot & Moons, 2004:9).

Da mesma maneira, as histórias são necessárias na medida em que auxilia a criança a desenvolver aspetos interiores como a construção dos valores, do raciocínio, estimula a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o senso crítico e a disciplina que “é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (Dohme, 2011:18-19). Para além disso comportam diversas vantagens nomeadamente: desenvolvimento do sentido estético, do esquema temporal e espacial, o autoconceito, a noção de “eu” e “o outro” e ainda da linguagem, enriquecendo o repertório e o vocabulário, constituindo-se, também, fonte de conhecimento do mundo.

1.4 A Hora do Conto

A Hora do Conto é um momento de diversão, alegria, fantasia, partilha, imaginação, exploração e descoberta. Neste sentido, Taquelim (2011) menciona que “contar histórias é dar colo”, já que a criança não esquece a voz e o olhar de quem as conta, apreciando bastante destes momentos únicos e inesquecíveis, recordando-os ao longo dos tempos.

No seu artigo, a autora distingue leitura em voz alta da atividade de contar histórias. A primeira é realizada pelo adulto-mediador quando o texto já é dominado, permitindo a este olhar quer para o livro, quer para as crianças “abraçando com os olhos todo o grupo” (Taquelim, 2011:3). Já a atividade de contar é equivalente ao ato de narrar sem utilizar o livro, onde o adulto pode “manter ou abandonar um elemento, um gesto ou uma imagem quando conta” (idem:4). Neste caso o adulto consegue contar de cor a narração entregando-se totalmente a este momento.

Analisando a perspectiva de José António Gomes (1997), a hora do conto ocupa um lugar de extrema importância na sala do ensino Pré-Escolar, sendo esta a atividade capaz de proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias.

De acordo com o mesmo autor, a hora do conto deverá ser uma prática diária no jardim-de-infância, destacando-se dos demais. Neste sentido, Taquelim refere que estes momentos,

Podem ser muito variados, dependendo da natureza do grupo, da sensibilidade e perícia comunicativa do mediador e será importante que caminhem no sentido de possibilitar a construção de relações com e entre os livros, permitindo à criança, condicionada pela sua maior ou menor competência leitora, uma maior liberdade na projecção sobre o livro ou um texto em particular e a criação de um vínculo que faça regressar, mais tarde, à relação direta com a leitura (2011:1)

Merege (2005 in Moreno 2007:642) salienta que é importante que o adulto se aproprie da história que vai contar, criando um ambiente de encantamento para as crianças e recorra a comportamentos não-verbais (a postura, a expressão facial, gestos), a entoação e expressividade na leitura, de forma a que este momento seja verdadeiramente experienciado pelas crianças.

A hora do conto, sendo convenientemente concebida e planificada, onde o livro é escolhido de uma forma criteriosa constitui a base da preparação da criança para uma vivência onde a leitura é realizada com prazer.

1.5 O papel do educador

A escola é um dos locais onde o encontro da criança com o livro se concretiza de uma forma mais cativante e lúdica. Para Mata (2008), ouvir histórias está associado, quer aos conhecimentos em literacia, quer à compreensão em leitura. Quanto maior a exposição à literatura infantil mais desenvolvidas serão as concepções/ conhecimentos emergentes de literacia.

Atualmente são os educadores e os professores, os adultos, a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças devendo, por isso, fomentar o interesse pela literatura (Martins, 2004). Neste sentido, considera-se que cabe ao jardim-de-infância proporcionar experiências literárias

diversificadas e ricas para a construção de leitores ativos. Desta forma, a hora do conto é vista como um tempo onde se pode trabalhar a leitura nas suas múltiplas vertentes devendo, por isso, fazer parte da rotina no jardim-de-infância.

O educador deve utilizar diferentes estratégias para cativar a atenção da criança e motivá-la. Assim, segundo Cavalcanti (2006) a hora do conto deverá ser um momento harmonioso preparado com rigor e acolher a criança na sua totalidade.

O educador deve promover estes momentos recorrendo a diversas estratégias e recursos, com “toques especiais” de luz, cor, sons e cenários capazes de prender a atenção da criança e transportá-los para a fantasia. Deve igualmente preparar-se para este momento criando o ambiente e organizando o espaço, sentar-se ao nível das crianças, cativá-las e seduzi-las. (Sim-Sim, 2007; Silva, 2002; Dohme, 2011).

O educador deve seguir alguns critérios na seleção das histórias que lê sendo que a seleção da história deve estar de acordo com a idade e interesses [e necessidades] das crianças e preparar a hora do conto (Ramos & Silva, s/d:6).

1.6 Dinamização da hora do conto: os recursos e estratégias pedagógicas

Para que o momento da hora do conto seja mais rico e vantajoso, pode-se recorrer a diferentes estratégias utilizando os mais variados recursos pedagógicos. Neste sentido e segundo Eiterer e Medeiros (2010) um recurso pedagógico é um material que é construído para assegurar a adaptação recíproca dos conteúdos e serem conhecidos por indivíduos que procuram conhecer ou seja, aqueles materiais criados especificamente para um determinado fim e aqueles que, apesar de não terem sido criados para tal função, podem vir a adquirir o carácter pedagógico nos diferentes processos educativos. Assim, segundo os mesmos, recurso pedagógico é “o que auxilia a

aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola e fora dela” (Eiterer e Medeiros, 2010)

A leitura ou a narração de histórias pode ser acompanhada de vários recursos, tornando esta leitura mais agradável e cativante para as crianças.

Quando a leitura de uma história é dinamizada pelo educador/contador de histórias através da interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música e os cenários, pretende-se facilitar o melhor entendimento do texto, facilitando o processo de aprendizagem da criança (Costa, 2012)

Segundo a opinião de Albuquerque (2000) quando o livro é utilizado somente como meio de narração de histórias, está-se a limitar a imaginação e a criatividade da criança, no sentido em que, através do livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens, fazendo com que a criança seja obrigada a manter-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto.

Por tal motivo, torna-se essencial dinamizar estes momentos, recorrendo a diferentes técnicas de animação de leitura, indo para além da leitura simplista. Desta forma, está-se a valorizar, não só o conteúdo da história, mas também se promove o envolvimento das crianças na história, a motivação para a hora do conto, a criatividade e a imaginação e o contacto com diferentes manifestações artísticas.

Sempre que contamos uma história é essencial termos em conta, tal como defende Marques (1988: 34) “a necessidade de construir um ambiente familiar, no qual a leitura das histórias tenha lugar, evitando as situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem a criança”.

Atendendo ao que é dito por Sim-Sim (2008) é essencial a criação de uma rotina que inclua ouvir, ler ou narrar histórias. Deve, então, estabelecer-se um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias ao grupo, escolhendo um sítio acolhedor e confortável para todos. Desta forma a autora sugere ler “histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objetos reais, etc.” (2008:39).

Como referido, na animação da leitura, são utilizadas algumas técnicas que complementam a história narrada e que devem ser adaptadas às idades das crianças. Algumas dessas técnicas são:

“o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros” (Mata, 2008).

Em suma, existem inúmeras estratégias às quais se pode recorrer. De entre eles salienta-se o recurso ao livro, ao flanelógrafo, ao fantocheiro ou às novas tecnologias como o computador com projetor e tela, dramatizações feitas pelo adulto, desenhos, histórias dramatizadas pelas crianças ou outras técnicas proporcionem às crianças momentos de descontração, onde a fantasia se mistura com a realidade.

1.7 Contributo de alguns estudos pertinentes sobre a temática

Para além da pesquisa bibliográfica realizada anteriormente, foi realizado o levantamento de investigações e estudos realizadas no âmbito desta temática e que contribuíram para uma maior perceção da mesma.

Desta forma, um estudo realizado por Juliana Rodrigues da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti no ano de 2013, no qual se pretendia perceber qual a importância e o impacto causado pela dinamização da hora do conto nas crianças, foram entrevistadas 21 crianças de uma sala de jardim de infância com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, assim como a sua educadora. Desta investigação surtiu que a educadora cooperante considera importante a dinamização da hora do conto, sendo que esta deveria acontecer nas salas pelo menos uma vez por semana. A mesma considera que este momento é essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, auxilia na concentração e na criatividade. No que se refere à técnica que causou maior impacto no grupo esta considera que o conto redondo, o

teatro de sombras, o flanelógrafo e a mala das histórias fruíram mais impacto nas crianças. Já as crianças, quando questionadas sobre a mesma temática, revelaram que o momento da hora do conto que maior impacto teve para elas foi aquando uma dramatização realizada pelo adulto.

Outro estudo realizado por Daniela Silva da Escola Superior de Educação de Lisboa no ano de 2014, onde o objectivo era refletir sobre a importância atribuída à hora do conto no desenvolvimento global da criança, foi utilizada a técnica do focus group a uma grupo de 25 crianças de uma IPSS com 3 anos de idade e um questionário e uma entrevista à educadora da sala. Assim, foi possível concluir que 100% das crianças inquiridas gosta de ouvir histórias, sendo que 71% prefere ouvir histórias com recurso a fantoches e que 29% prefere ouvir histórias com recurso ao livro. A educadora afirma que, na sua prática, proporciona às crianças momentos de dinamização da hora do conto, recorrendo às mais variadas técnicas, nomeadamente: com auxílio a fantoches, a bonecos, ao teatro de sombras, imagens e recurso ao livro, considerando de grande importância estes momentos para o desenvolvimento da criança.

Numa investigação levada a cabo por Joana Maciel, em 2013, pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, onde o objetivo era compreender a visão dos pais sobre a importância das histórias na vida dos seus filhos, foram inquiridos através de um inquérito por questionário, 17 pais de uma sala de crianças de 3 anos. As conclusões retiradas do estudo efetuado são as seguintes: todos os pais consideram que as histórias permitem à criança compreender o mundo que as rodeiam, sendo a relação estabelecida com a criança fortalecida, acontecendo pela possibilidade de criação de uma relação de amizade e intimidade com elas mais forte. Quando questionados sobre o facto de as histórias permitirem à criança conhecer-se a si mesma, 6% dos pais consideram que não permite e que 94% acredita que sim. No que se refere ao lugar das histórias no dia-a-dia das crianças, 94% dos pais assume que se deva contar histórias diariamente, sendo que 6% considera suficiente realizá-lo uma vez por semana. Aquando o questionamento sobre conhecerem estratégias para se contar histórias e à sua importância 94% dos pais

revelaram conhecer estratégias para o efeito, sendo que 88% destes considera importante o uso destas e 6% pouco relevante. Estes justificam ainda as suas opções referindo que são um instrumento que promove o desenvolvimento da criança, já que permite a consolidação da expressividade, da imaginação, da criatividade, no domínio do concreto e do absoluto.

O levantamento destes estudos foi bastante benéfica para a investigação, pelo que foi possível compreender que a hora do conto é vista como um momento de extrema importância quer pelos educadores, crianças e pais. Todos consideram que este ato deva acontecer diariamente na vida das crianças pois auxilia no desenvolvimento cognitivo e linguístico, na concentração e na criatividade. Os recursos pedagógicos facilitam estes momentos dando-lhes um “toque especial”, tornando-se evidente o seu uso. Pelos estudos realizados, é possível concluir que os recursos mais utilizados e que mais interesse provocam às crianças são: conto redondo, o teatro de sombras, o flanelógrafo, a mala das histórias e a dramatização realizada pelo adulto.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Opções metodológicas

A experiência e a vivência que cada criança faz do processo de socialização no jardim-de-infância são decisivas, não sendo, por isso, possível realizar nenhum estudo de carácter pedagógico nem investigativo, sem se conhecer o campo onde se irá intervir. O objetivo deste estudo de investigação é perceber qual a importância que a narração de histórias tem num grupo de 3 anos e quais os recursos pedagógicos de animação da hora do conto que têm mais impacto no desenvolvimento da criança.

Definida a temática a abordar e os objetivos tornou-se essencial definir que tipo de metodologia que se deve utilizar. Metodologia que, ao ser escolhida, “deve depender da orientação do investigador, das suas crenças, da sua preferência e, sobretudo, da questão colocada” (Fortin, 2009:37).

Tendo em conta os objetivos definidos, considerou-se adequado a utilização de um método de análise intensiva, já que permite realizar uma abordagem qualitativa da realidade.

Desta forma, o estudo de caso é a metodologia de investigação mais adequada já que se “procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares” constituindo assim “uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação.” (Lessard-Hébert et al, 1994 in Morgado, 2012:57)

É evidente que a teoria constitui um papel importante nos distintos momentos da investigação. Neste sentido, Quivy & Campenhoudt, salientam a necessidade de “explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas.” (2008:50)

2.2. Pertinência do tema

Através das histórias, a criança enriquece e alimenta a sua imaginação, desenvolve o seu vocabulário, desenvolve o pensamento lógico e a memória, satisfaz a sua curiosidade e adquire valores essenciais para a vida. Para além disso, vive momentos de humor e diversão.

Neste sentido e, segundo Parafita (2007):

“A Hora do Conto é uma valiosa atividade de animação à volta das histórias, sejam elas lidas ou narradas oralmente. O seu objetivo é despertar nas crianças o gosto e o prazer da leitura a partir da magia dos contos e, ao mesmo tempo, exercitar a expressão oral, a capacidade de retenção de informação e a criatividade. Lidas ou contadas, depois exploradas e dramatizadas consoante o nível etário das crianças, as histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta.”

2.3. Sujeitos de estudo

Para a realização deste trabalho de investigação a amostra é composta por 19 crianças da sala dos 3 anos contando com a colaboração da educadora cooperante.

O grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade e é constituído, maioritariamente, por crianças do género masculino, havendo 5 crianças do género feminino e por 14 do género masculino.

2.4. Instrumentos metodológicos e procedimentos

Tendo consciência de que as pesquisas qualitativas se conciliam de diversos métodos que sustentam a recolha de informação, cabe ao investigador seleccionar os que mais se adaptam ao que pretende compreender e investigar. Desta forma, foram seleccionados alguns instrumentos metodológicos para intervir da forma mais eficaz possível, sendo eles: a observação, a entrevista semi-estruturada (Cf. Anexo 6 – 1) e a entrevista-conversa. (Cf. Anexo 6 – 2)

2.4.1. Observação

A observação foi a principal técnica de recolha de informação utilizada, já que facilita a compreensão direta dos vários fenómenos decorrentes do contexto, ou seja, que permite conhecer o contexto e as interações das pessoas que aí se encontram integradas. Neste sentido e, para que esta técnica resultasse foi fundamental estabelecer, com os participantes, uma boa relação e ganhar a sua confiança, para que se sentissem o mais à vontade possível, fazendo confidências que de outro modo seriam impossíveis. (Morgado, 2013). Esta observação considera-se de carácter participante já que permite “estudar uma comunidade durante um longo período, participando na sua vida coletiva” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 197). Assim, a técnica qualitativa é a que mais de adequa já que se deseja “compreender um meio

social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994:155)

Esta observação foi acompanhada por fotografias e por diversos registos, já que “a observação direta pode assumir diversos formatos” (Oliveira-Formosinho, 2002:180). Neste sentido, Bogdan e Biklen consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (1994: 183). Desta maneira é possível analisar situações que em observação direta não nos despertam a atenção. Foram produzidos registos de incidentes críticos, que “(...) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 181); listas de verificação, que “...ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.” (Oliveira-Formosinho, 2002:187) e ainda grelhas de observação.

2.4.2. Entrevista

A entrevista também foi uma das técnicas que sustentou esta investigação, sendo realizada à educadora cooperante.

Neste sentido e tendo em conta o defendido por Máximo-Esteves (2008: 92),

A entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

A entrevista à educadora cooperante teve carácter semiestruturado já que a realização da mesma deve ter como “ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador.” (idem: 96), sendo possível valorizar a presença do investigador de modo a que o entrevistado tenha a liberdade de responder de modo natural e sincero.

2.4.3. Entrevista-conversa

As entrevistas realizadas às crianças foram de índole entrevista-conversa de grupo, também esta uma técnica qualitativa. Este tipo de entrevista caracteriza-se por ser

“orientado por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais o ou menos fáceis de conduzir e orientar.” (Saramago, 2001:14)

Devido ao imprescindível cuidado na realização deste tipo de entrevistas, utilizou-se uma linguagem simples e cuidada, de modo a que as crianças entendessem tudo o que se ia perguntando. A entrevista foi realizada em grupos 6/7 crianças sendo explicado às crianças, no início de cada entrevista, qual a finalidade das suas respostas. Para facilitar a resposta às questões colocadas, foi mostrado aos grupos algumas imagens das histórias contadas, refrescando a memória de cada criança.

2.4.4. Análise do conteúdo

Depois de terminada a recolha de informação é importante proceder à análise qualitativa do conteúdo. Segundo Bardin (1995, in Morgado, 2012:102) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida”. Esta é uma técnica para o tratamento de dados que se propõe a identificar o que é anunciado acerca de um assunto (Vergara, 2005). Esta análise está relacionada com a análise temática, visto ter como princípio revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de em exame de certos elementos constitutivos do discurso (Quivy & Campenhoudt, 2009:228).

2.5. Análise e tratamento de dados

Correspondendo a investigação a um estudo explicativo acerca do impacto das estratégias utilizadas na dinamização da hora do conto e da

importância que contar histórias adquire num grupo de crianças de três anos, houve a necessidade de recorrer à utilização do método de análise do conteúdo, nomeadamente na análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças da sala. (Cf. Anexo 6 – 5/6)

Atendendo à entrevista realizada à educadora cooperante, no que se refere à categoria da dinamização da hora do conto pode-se concluir que esta considera importante a contemplação do momento da hora do conto, quer no PAA, “no sentido de promover que todas as valências se juntem e também dinamizem o conto”, quer na planificação semanal devendo “ser promovido, pelo menos, uma vez por semana utilizando diferentes técnicas” uma vez que “são importantes para o desenvolvimento das crianças já que para além de divertir a criança, ajuda as crianças a crescer e a desenvolver-se em muitas área.” (Cf. Anexo 6 – quadro 1). Esta ideia corrobora com o que é defendido por Sim-sim (2008) que salienta a necessidade de se criar uma rotina que abarque ouvir, ler e narrar histórias, sendo que esta deva acontecer pelo menos uma vez por semana na sala de atividades. De igual modo, o mesmo é comprovado pelo estudo de Rodrigues (2013).

Remetendo agora para a importância deste momento na educação pré-escolar a educadora considera que as histórias “servem para falar de diversos temas, diversos objetivos” salientando que “se a hora do conto for vivida, sentida e com entusiasmo por parte [do adulto], conseguimos trabalhar e transmitir esse entusiasmo para a criança”. (Cf. Anexo 6 – quadro 2)

A ideia apresentada por Dohme (2011) de que as histórias alcançam vários fins nomeadamente a construção dos valores, do raciocínio, estimula a imaginação, a criatividade, a curiosidade e o senso crítico. Esta é atestada pela educadora que partilha da mesma opinião “desenvolvem a imaginação, a linguagem, o falar oralmente em público, na articulação de ideias, na criatividade, na dramática e também serve para diversas aprendizagens.” (Cf. Anexo 6 – quadro 2)

À posteriori tentou-se entender, tendo por base a categoria das estratégias de dinamização da hora do conto, e de entre as técnicas utilizadas ao longo do ano, qual teria sido a que despoletou mais interesse e

entusiasmado às crianças, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento. A educadora reconhece que todas as técnicas utilizadas foram importantes, porém considera que “as dramatizações com as crianças foram as que mais impacto tiveram” sendo que “o teatro de fantoches ou de sombras é sempre um momento especial para eles porque não é todos os dias que têm” (Cf. Anexo 6 – quadro 3). Remetendo este aspeto ao estudo desenvolvido por Rodrigues (2013) verificámos que também nele se considera que o flanelógrafo, os fantoches e as sombras chinesas são técnicas adequadas e entusiasmantes para as crianças.

Já na opinião das crianças quando confrontadas com a mesma questão, a grande maioria referiu as dramatizações feitas por elas na história do “Cuquedo” e “Todos no sofá” e ainda o fantocheiro com a história dos três porquinhos. (Cf. Anexo 6 – quadro 7). Por seu turno, o estudo realizado por Rodrigues mostra que a técnica preferencial foi a dramatização realizada pelo adulto.

Com o uso destas técnicas, denota-se que as crianças não ficaram somente pelo interesse e entusiasmo no momento da hora do conto, procurando o espaço da biblioteca, o fantocheiro e as máscaras nos momentos de atividade livre, tal como menciona a educadora “eu penso que sim (...) depois de implementarmos técnicas (...), como o flanelógrafo, as máscaras para dramatizar, o fantocheiro, viu-se que as crianças começaram a procurar mais esse espaço”. (Cf. Anexo 6 – quadro 4; Anexo 8 – descrições diárias 3, 7, 10, 11,12)

Remetendo a análise para o impacto que estas técnicas tiveram no cultivo do gosto pela leitura e na sua influência nos comportamentos da criança e educadora denota que “notei nas crianças mais tímidas que se sentiram mais à vontade e conseguiram vestir a personagem” além disso “ao nível do trabalho em equipa entre eles se conseguiram organizar” e também “notei uma certa autonomia, uma boa disposição e uma cedência de personagens entre eles”. (Cf. Anexo 6 – quadro 4). Neste sentido Bettelheim (1985) sustenta que uma história que prenda verdadeiramente a atenção da criança, faz com que esta se

sinta mais segura de si própria promovendo o seu desenvolvimento e o da sua personalidade.

Aludindo-se agora à entrevista-conversa realizada com as crianças onde aquando questionadas sobre o interesse em ouvir histórias, foi unanime todas apreciarem este momento diversificando os motivos: “porque me fazem rir”, “porque depois posso contar aos outros”, “porque eram engraçadas”, “porque eram divertidas”, “porque algumas tinham animais” e “porque se faziam vozes giras” remetendo para a expressividade que o leitor faz das mesmas. (Cf. Anexo 6 – quadro 6). Tal como é exposto por Cavalcanti (2006) a hora do conto deve ser um momento proporcionado com rigor e acolher a criança na sua totalidade.

Ao serem questionados sobre o facto de após a audição das histórias procurarem o espaço da biblioteca, do fantocheiro ou das máscaras para brincarem nas atividades livres. Das respostas apresentadas é possível ressaltar que as crianças consideram que depois de ouvir as histórias procuravam mais estas áreas. Estes justificam esta atitude “eu ia porque gostava de ler as histórias”, “eu ai porque gostava de brincar com os fantoches” e “eu também ia porque gosto de tirar e pôr as imagens no fanógrafo”. Apesar disso ainda existiram crianças que preferiam outras áreas. (Cf. Anexo 6 – quadro 7).

No que se refere ao envolvimento das famílias a educadora considera que as famílias tivessem aderido mais à iniciativa, mas que os que participaram, fizeram-no de forma positiva, respeitando a imaginação e trabalhando em conjunto com a criança. (Cf. Anexo 6 – quadro 5)

Por seu turno as crianças, deparadas com a mesma questão mencionaram ter gostado deste momento, pois foi bom ter a participação dos pais nesta dinâmica já que estes os ajudaram muito e que foi divertido. Após estas apresentarem aos amigos o trabalho realizado, estes consideram ter curiosidade em experimentar os fantoches e, por isso, procuravam mais esta área. (Cf. Anexo 6 – quadro 8)

Relativamente às grelhas de observação (Cf. Anexo 7) dos momentos da hora do conto dinamizados, a maioria das crianças manifestou-se atenta e

entusiasmada durante a leitura, sendo rara a que tinha uma atitude de abandono da mesma, expressaram de forma coerente a sua opinião quer no decorrer, quer no final da história, respondendo às questões colocadas e recontando-a de forma sequenciada. Muitas vezes pedem para voltar a ouvir as narrativas contadas.

Após a leitura, os materiais usados eram colocados à disposição das crianças para que estas pudessem usá-los nas atividades livres. Como podemos observar pelos registos de observação, após as estratégias implementadas, as crianças sentiram-se mais predispostas, motivadas e interessadas em frequentar estes espaços enriquecendo as suas brincadeiras, fortalecendo os laços de amizade, cooperação e trabalho em equipa. Para além disso, auxiliaram as crianças no seu crescimento e desenvolvimento como no enriquecimento da imaginação, da criatividade, da linguagem (quer ao nível do repertório quer ao nível do vocabulário), fortalecimento do pensamento lógico, da memória e do espírito crítico. (Cf. Anexo 9)

Através desta análise foi possível apurar a perspetiva da educadora quanto à temática em estudo e ainda conhecer qual a estratégia ou estratégias que conseguiram causar maior impacto para o grupo. Assim verificou-se que quer a educadora, quer as crianças consideram que a técnica que mais despertou o interesse foi as dramatizações realizadas pelas crianças, sendo que para estas o fantocheiro também as motivou.

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da instituição

Para realizar a caracterização da realidade da instituição, recorreu-se à análise dos seguintes documentos reguladores da atividade da mesma: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e Regulamento Interno (RI).

De igual modo, considera-se relevante a análise de algumas informações recolhidas a partir de conversas informais e observações efetuadas.

Entende-se por **Projeto Educativo** o

“documento que consagra a orientação educativa da escola, 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” (ME, DL nº 75/2008, Artigo 9º).

Por outras palavras, é o documento regulador de toda a atividade do Centro Educativo, assim como as suas práticas. Este pretende definir uma linha de ação para a instituição, identificando o centro educativo e os seus atributos e nomeando um conjunto de metas a atingir para o período de tempo que é estipulado.

Segundo Costa (1991: 32), o Projeto Educativo deve responder a quatro questões fundamentais “quem somos?”, “onde estamos?”, “que pretendemos?” e “de que meios dispomos?” obedecendo ainda a um determinado conjunto de indicadores a ter em conta na sua elaboração. Este deve espelhar tudo o que constitui a escola nomeadamente: as estruturas físicas e humanas, possibilitando que a escola conheça bem toda a comunidade educativa, bem como do seu meio envolvente; a identificação dos seus recursos humanos e materiais e a construção colectiva de um plano de atividades que vai tentar dar resposta aos problemas detetados.

De acordo com Costa (1991) a construção de um Projeto Educativo deve obedecer a um conjunto de critérios próprios.

Primeiramente pode-se salientar que o primeiro ponto a que se refere o autor, nota prévia, não se encontra neste documento, sendo substituído por uma introdução onde é descrito o conceito de projeto educativo e não apresenta qual a sua importância para a instituição.

O segundo tópico deve assentar na definição de escola que nos é apresentado por uma definição da fundadora da instituição como sendo “um espaço em permanente mudança, em permanente movimento” e devendo ser encarada “através da leitura atenta do nosso tempo” (PE, 2014/2017:26). Neste documento não se encontra qualquer referência feita ao posicionamento metodológico salientando apenas que a instituição assenta em três dimensões

principais: a humano-espiritual, a social e a vocacional-pastoral, tendo como finalidade educativa a “promoção global e harmoniosa da pessoa para que, através de relacionamentos positivos, amadureça no conhecimento e na estima de si e da realidade que circunda”

O segundo tópico diz respeito a caracterização contextual, ou seja a análise do seu meio circundante, o enquadramento legal, os elementos materiais e humanos da instituição. Neste sentido, podemos constatar que existe no documento a referência aos elementos humanos (idem:17-18). No que se refere aos materiais, constata-se que não existe qualquer tipo de referência feita, nem aos materiais que existem nas salas nem no exterior. Pode ainda acrescentar-se que o PE da instituição menciona características do seu meio circundante assim como descreve as suas infra-estruturas (idem: 19-20).

A definição de objetivos gerais também se encontra presente neste documento, incluindo todos os pontos sustentados pelo autor referido. Apesar de se encontrar referência feita às estruturas organizacional e funcional da instituição (idem: 11-12), este deveria conter uma melhor explicação sobre a forma como se estruturam os órgãos de gestão, organização académica e administrativo-financeira.

No que se refere às disposições finais, divulgação do projeto, avaliação e revisão, apenas é referida a avaliação.

Neste sentido, pode-se concluir que este documento deve ser revisto e analisado com maior frequência pela comunidade educativa, a fim de o melhorar.

O **Regulamento Interno** (RI) é o “documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (DL nº 75/2008, Art 9º).

Este documento surge na sequência do PE, já que se trata de um instrumento de sistematização da organização escolar (Antunéz, 1987: 12).

Existem várias estruturas que orientam a organizar um Regulamento Interno, nomeadamente: generalidades, organização funcional e administrativa da instituição, da convivência na instituição, regime económico, regime de disciplina e alterações ao RI. (Costa, 1991:32)

Partindo para uma análise mais profunda do RI e, tendo por base a estrutura definida anteriormente, pode-se referir que este se encontra dividido em capítulos, sendo que muitos dos itens sustentados não são contemplados no documento da instituição.

É importante referir que no documento não são evidenciados diversos pontos como: a identificação dos órgãos de gestão, identificação da associação de pais e a associação de estudantes (talvez por não se aplicar nesta realidade). Também não faz referência a aspetos como a convivência nas salas, saída/entrada de um edifício; material escolar disponível (somente refere o material que cada criança deve possuir marcado com o seu nome), biblioteca, refeitório, pavilhões, locais específicos, serviço sociais e assistenciais e técnicas pedagógicas.

Podemos ver que o regulamento interno faz referência aos direitos e deveres das crianças, colaboradores e encarregados de educação ainda que de uma forma muito vaga e também refere as normas gerais de regime interno.

Após esta análise pode-se concluir que, na sua grande maioria, este documento não possui os requisitos definidos por Costa (1991).

O Plano Anual de Atividades é definido como um dos “documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (DL nº 75/2008, Art9º).

Neste sentido, na elaboração deste documento, deverão ser tidos em conta três aspetos fundamentais: “os princípios apresentados e os objetivos propostos pelo PE da Escola; as orientações decorrentes da análise do Relatório Anual de Atividades da Escola do ano letivo anterior; um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal, ...) do ano letivo a que o plano se refere.” (Costa, 1991:27-28).

Este documento encontra-se bem estruturado, apresentando um conjunto de atividades a realizar no decorrer do ano letivo, pelas diferentes valências, sendo distribuídas por onze meses (setembro a julho). Para cada mês são apresentadas as atividades, os objetivos, estratégias e recursos que auxiliam o desenvolver das atividades para esse mês. Apresenta ainda uma breve caracterização do grupo-alvo assim como uma lista das identidades que desenvolve parcerias e que tipo de intervenção faz com elas.

São delineados no início de cada ano letivo as parcerias e as atividades que são de carácter “obrigatório” na instituição e estão descritos no PAA.

Neste documento, podemos ter uma visão geral das atividades a realizar durante o ano, sendo importante salientar os dias da família, pai e mãe, o natal, a páscoa e, de forma particular, o dia da padroeira da Instituição que é vivido com grande alegria por todos.

Estes documentos são de extrema importância para cada instituição, pois determinam o bom funcionamento de uma instituição e o carácter eficaz da mesma pela intervenção que terá junto dos diversos elementos da comunidade e estruturas educativas sendo encarado como um benefício do processo ensino-aprendizagem.

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

3.2.1 Caracterização do meio envolvente

Conhecer o contexto onde está inserida a Instituição possibilita, à comunidade escolar, o desenvolvimento de ações que dêem resposta às necessidades e interesses das crianças que nela se encontram. Normalmente, o meio é possuidor de recursos que podem e devem ser aproveitados para fins educativos, com vista a alargar o conhecimento dos alunos e potenciar o desenvolvimento das várias competências, aproximando-os da comunidade em que estão inseridos e que não devem ser descurados pela instituição escolar (DL nº 241/2001).

Esta instituição pertence ao distrito do Porto situada, segundo o PE (2014/2017), na zona mais antiga da cidade. Tem localização privilegiada, já que se encontra numa zona onde o movimento turístico é forte e, por isso tem ao seu dispor inúmeras entidades. Todos estes espaços têm imenso potencial educativo, e se forem bem aproveitados podem fornecer às crianças da instituição uma educação de qualidade. Por terem uma localização próxima da instituição permite com que as crianças se possam deslocar a pé, não necessitando de transporte, podendo assim ter um contacto mais próximo com o meio que a rodeia.

3.2.2 Caracterização das famílias

Sabe-se que a família é o primeiro modelo das crianças. Assim, a comunicação verbal e não verbal entre pais e filhos, as vivências de amor e respeito e os valores, constituem aspetos importantes para o desenvolvimento e formação da personalidade e de aprendizagem das crianças. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2009), diz-nos que “é obvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspectos de desenvolvimento da criança”. Desta forma, torna-se indispensável o conhecimento das famílias das crianças.

Considera-se que a projeção de uma qualidade educativa por parte do educador é mais significativa quando aplicada a um contexto que pressupõe o conhecimento das vivências das crianças, nomeadamente, no seu meio social/familiar, na comunidade e no meio envolvente (ME, 2007).

No que se refere à zona de residência das crianças é possível constatar que as famílias das crianças da sala dos três anos pertencem ao distrito do Porto, distribuindo-se pelos mais variados concelhos sendo estes concelho do Porto, Vila Nova de Gaia, Gondomar e Matosinhos. (Cf. Anexo 9 – gráficos 1 e 2)

No que concerne à distribuição das famílias por freguesia, podemos verificar que a freguesia predominante é Massarelos, sendo as outras famílias distribuídas pelas mais variadas freguesias. Pode-se ainda salientar que com

esta diversidade de freguesias, e avaliando pela sua distância da Instituição, a maioria das crianças têm de se deslocar de carro ou de transportes públicos para as instalações. (Cf. Anexo 9 – gráfico 3)

No que respeita às habilitações literárias dos pais, são um dado igualmente importante para a caracterização das famílias, já que nos dão pistas e indicadores relativos ao nível social e económico. A maioria das mães concluiu o ensino secundário, sendo que a maioria dos pais possuem licenciatura ou o ensino secundário. (Cf. Anexo 9 – gráficos 4 e 5)

Relativamente às profissões, as mães apresentam uma grande variedade, sendo que quatro mães trabalham na área de loja/comércio/balcão e na área do secretariado e administração; os pais trabalham essencialmente na área de loja/comércio/balcão, na área da saúde e comercial de vendas e nas áreas de gestão, educação, restauração e informática. (Cf. Anexo 9 – gráficos 6 e 7)

Pode-se constatar através desta análise que na sua maioria as crianças ou são filhos únicos e que as restantes têm apenas um irmão ou mais. (Cf. Anexo 9 – gráfico 8)

Pode-se ainda referenciar que as mães são na sua maioria os encarregados de educação das crianças e que todas as crianças frequentaram a creche, sendo que só treze crianças frequentaram a creche da Instituição em questão. (Cf. Anexo 9 – gráfico 9 e 10)

3.2.3 Caracterização do grupo de 3 anos

“Todas as crianças nascem com potencialidades peculiares a cada uma delas. Cada criança tem um esquema de desenvolvimento único, determinado por essas potencialidades e pelo seu meio ambiente” (Gesell, 1996:23).

Quando nos referimos à caracterização de um grupo de crianças, para a sua análise torna-se importante “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME:1997:25). Neste sentido, as características do grupo de crianças surgiu da

observação atenta do grupo, do diálogo através do qual expunham os seus interesses e necessidades, de conversas informais com os diversos intervenientes e, ainda, da recolha de dados das fichas de caracterização e inscrição preenchidas pelos pais, no período inicial do presente ano letivo. Importa, assim, caracterizar o grupo de crianças com o qual trabalhamos, ao longo da ação educativa, nas diferentes dimensões.

O grupo de crianças com o qual foi possível interagir, brincar, acompanhar e trabalhar é constituído por dezanove crianças, com três anos de idade, das quais catorze são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, todas elas vindas da creche, porém só treze delas frequentaram a creche da Instituição.

Duas crianças estão sinalizadas com NEE, possuindo uma um atraso a nível do desenvolvimento da linguagem, precisando de ajuda de uma terapeuta da fala, sendo acompanhada uma vez por semana na sala de atividades por uma educadora de ensino especial. Segundo Papalia et al (2001:323) “a terapia da fala e da linguagem para crianças com atraso no desenvolvimento deve começar com uma avaliação profissional tanto da criança como da família”. A outra criança tem problemas a nível de comportamento e atenção, sendo acompanhado por uma psicóloga que vai á sala mais ou menos uma vez por mês e a acompanha periodicamente fora da instituição. Existe ainda uma criança que foi recentemente encaminhada para uma equipa de profissionais (que estabelecem protocolo com a instituição) a fim de fazerem uma avaliação diagnóstica mais pormenorizada. De modo a realizar uma caracterização mais atenta do grupo, esta irá abranger o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, psicossocial e psicomotor.

“ (...) Dar voz à criança é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos.” (Formosinho, 2008:79)

No que se refere ao **desenvolvimento cognitivo** e de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001:314), “a perspectiva cognitiva enfatiza os processos de pensamento e o comportamento que reflecte esses processos. Essa perspectiva inclui as teorias influenciadas pelas abordagens organísmica

e mecanicista.” Ela inclui a teoria dos estágios cognitivos defendidos por Piaget e a teoria sociocultural de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estágio pré-operatório onde “as crianças tornam-se gradualmente sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas só pensam logicamente no estágio das operações concretas” (Papalia et al, 2001:312). Uma das características deste estágio é o jogo simbólico onde “as crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem” usando “símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribui significado.” (idem:312-313). O grupo desempenha o jogo simbólico, interpretando diversos papéis sociais e recorrem a todos os materiais que possuem na Área da Casinha, recriando experiências do cotidiano, nomeadamente a preparação do almoço/jantar, o lavar a loiça ou deitar os “bebés” a dormir e levá-los a passear.

Brazelton (2001) salienta que nesta idade a criança começa a observar todos os que a rodeiam de um modo diferente. A aprendizagem que deles faz baseia-se não só na sua observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina. As crianças revelam grande interesse em mimar canções, emoções e imitar animais. “Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes.” (Papalia et al, 2001:312-313).

O jogo, mais do que qualquer outra conduta, altera a realidade por apropriação direta às necessidades das crianças. Essa apropriação é reforçada pela linguagem simbólica (risos, frases que a criança constrói, etc). Neste grupo o jogo simbólico aparece, essencialmente, na Área da Casinha onde as crianças reproduzem nas suas brincadeiras atitudes/ações que vêm nos adultos com quem interagem. Desta forma cada vez mais utilizam expressões que são ditas pelo adulto, quer na hora das refeições, quer nos momentos de atividades livres quando o adulto as chama a atenção por algum motivo.

As crianças deste grupo revelam algum egocentrismo (característica própria da idade), ou seja “a incapacidade para ver as coisas de um ponto de

vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self e, de acordo com Piaget, é fundamental para a caracterização do pensamento limitado das crianças mais novas” (idem: 316). Só pensam em si, querem sempre ser os primeiros em tudo e têm dificuldade na partilha dos brinquedos com os pares. Este egocentrismo está presente por exemplo em expressões como “isso é meu”, “agora sou eu”, “agora é para mim”. Tal como refere Piaget “as crianças de 3 anos não são, evidentemente tão egocêntricas como os bebés (...) elas ainda pensam que o universo está centrado nelas próprias”. (idem:316) Manifestam alguma dificuldade em respeitar as regras da sala, sendo necessário estar constantemente a lembrar-lhes, e saber esperar pela sua vez de falar pois a sua vontade de mostrar que sabe e a necessidade de se afirmar é tão grande que não se conseguem controlar, sendo, por isso necessário intervir neste sentido.

Durante este período de intervenção foi notória alguma evolução neste sentido. O grupo já se revela menos egocêntrico conseguindo partilhar com os pares os brinquedos da sala porém, ainda existem algumas crianças que manifestam dificuldade em partilhá-los, fazendo frente aos pares dizendo “eu tenho isto e tu não”. Nas atividades livres já é visível a brincadeira entre pares, onde na mesma área as crianças brincam juntas à mesma brincadeira onde frequentemente dizem “queres brincar comigo?” ou “vamos fazer uma construção juntos”. Considero que o grupo está mais organizado nas suas brincadeiras pois já não espalha os brinquedos pela sala fazendo com que os brinquedos, por exemplo, da casinha fiquem na casinha e os das construções permaneçam nas construções. A maior parte das crianças, quer nos momentos de atividade livre, quer nos momentos de atividade orientada, já conseguem respeitar os pares não os interrompendo enquanto falam e quando querem falar colocam o dedo no ar.

Concordando com o defendido por Piaget este grupo consegue fazer a distinção do que é real daquilo que é fantasia, sendo que entendem quando uma pessoa está a fazer de conta, conseguindo elas próprias fazer de conta. Muitas vezes na área da casinha dizem “vamos fazer de conta que eu sou o pai” ou “vamos fazer de conta que estamos a fazer um piquenique”.

Outra característica, considerada importante, mas difícil para as crianças, relaciona-se com a noção de tempo. Embora pareçam diferenciar o “ontem”, o “hoje” e o “amanhã”, como “têm um curto passado do qual se lembram, quase não possuem bases para (...) compreender “as noções do passado, presente e futuro” (Delmine & Vermeulen, 2001:106). Estas questões têm vindo a ser adquiridas ao longo dos tempos e que a introdução do quadro de presenças ajudou bastante na assimilação destes aspetos. Ainda não reconhecem os dias da semana pelo nome, mas identificam que, por exemplo, o dia azul é o dia da música e que o cor de rosa é o dia das histórias. Ainda é bastante frequente dizerem “eu amanhã fui à praia” ou “eu ontem vou à ginástica”

Ao nível do raciocínio lógico-matemático as crianças conhecem as cores primárias (azul, vermelha, azul e verde) assim como as secundárias (castanho, laranja, rosa, etc) conseguindo identifica-las e nomeá-las sem dificuldade. Conseguem também identificar e nomear as formas geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo) associando-as, muitas vezes a objetos do quotidiano. Todas as crianças sabem contar pelo menos até cinco sem saltarem números, sendo que algumas já vão um pouco mais além conseguindo contar até dez. No momento do acolhimento este aspeto foi trabalhado, já que se contam as fotografias das crianças que ainda não chegaram à escola e as que já se encontram na escola. Conseguem fazer conjuntos com dois atributos (tamanho e cor). Este último ponto Papalia (200:313) refere que “por volta dos 4 anos, muitas crianças conseguem classificar utilizando dois critérios, como a cor e a forma”, porém este grupo de crianças já conseguem fazê-lo. Manifestam bastante interesse na montagem de puzzles e na construção com legos e cubos.

Em relação à expressão artística Papalia et al (2001:290) diz-nos que “por volta dos 3 anos, o estágio da forma aparece. Agora a criança desenha diagramas em 6 formas básicas: círculos, quadrados, retângulos, triângulos, cruces, Xs e formas irregulares”. Já é bastante visível a utilização destas figuras nos desenhos do grupo e já conseguem desenhar a figura humana com olhos, boca, nariz, cabelo, tronco e membros. Algumas crianças já atentam a

outros pormenores como o pescoço, a barriga, os dedos, as sobrelanceiras e as pestanas. A grande maioria do grupo verbaliza as suas produções, ou seja explica ao adulto aquilo que desenhou ou pintou sem dificuldade. O grupo de crianças gosta de experimentar novas técnicas de pintura, mostram muito interesse pela plasticina e pela pasta de farinha. A pintura também é algo fascinante para o grupo, gostando de misturar as cores criando verdadeiras obras de arte.

No domínio da expressão musical o grupo revela muito interesse em conhecer e aprender novas canções, sendo um dos pedidos mais frequentes nos momentos de assembleia. Conseguem escutar as canções e sons apresentados em silêncio, fazer a distinção entre silêncio e ruído e acompanhar as músicas com batimentos corporais batendo o seu ritmo.

Relativamente ao **desenvolvimento da linguagem,**

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, apropriando-se da sua língua materna. (Sim-Sim et al, 2008:12).

Segundo Piaget, citado por Sprinthall (1993) nos três anos de idade “o desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar as palavras, é especialmente notável.” Dessa forma, o adulto deve ter consciência que a forma como comunica com a criança é marcante para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar (ME, 1997:66).

Neste sentido, as crianças mostram saber manter um diálogo coerente, constroem frases simples. Porém manifestam algumas dificuldades na pronúncia de certas palavras. Um dos problemas que manifestam é ao nível dos processos de estruturação silábica, ou seja reduzem a sílaba ao formato “consoante-vogal” ou a simplificar o número total de sílabas que compõe uma palavra por exemplo em /sodado/ em vez de soldado ou /pota/ em vez de porta. Este processo acontece também em palavras polissilábicas como em “telefone” passando a /tefone/. Outra questão diz respeito ao processo de reduplicação

de uma sílaba (Lima, 2006) por exemplo em “sapato” que passa a /papato/. O processo de substituição é aquele que se encontra mais presente no grupo onde temos por exemplo “janela” é substituída por /xanela/ ou “sopa” ser substituído por /xopa/. Outro caso de substituição refere-se às consoantes líquidas /l/ e /lh/ sendo substituídas pelas semi-vogais quer /u/ quer /i/, ou então pela sua omissão. Podemos encontrar este processo por exemplo nas palavras “bola” e “folha” sendo substituídas por /boua/ e por /foia/ respetivamente ou então de omissão em “Luísa” passa para /Uísa/. Encontramos ainda processos de metátese, ou seja, a mudança de lugar de um fonema ou sílaba ocorrido dentro da palavra que é o caso de “Mónica” passar a /moquina/. Assim, encontramos erros de sobregeneralização, sendo também bastante comum neste grupo, estando presente, por exemplo em “eu já fazi” ou “ele já fazeu”. No que se refere a esta última questão “dizer /fazi/ em vez de “fiz” é um sinal normal de progresso linguístico (...) quando as crianças descobrem uma regra tendem a generalizar, usando-a mesmo quando as palavras não seguem a regra.” (Papalia et al, 2001:322)

Apesar de todos os casos acima referenciados ainda se verificarem, considero que o grupo tem evoluído muito nesta área do desenvolvimento. O seu discurso é cada vez mais perceptível, falam com mais calma e utilizam cada vez melhor o vocabulário. Também são claras algumas evidências na linguagem onde utilizam diferentes adjetivos, palavras mais complexas dizendo. Mostram curiosidade em saber o significado de palavras que não conhecem.

O grupo de crianças mostra bastante interesse em ouvir histórias e em recontá-las, identificam os personagens e as ações pela ordem em que acontecem, porém não procuram muito a área da biblioteca nas suas brincadeiras. Mostram especial interesse por histórias de animais. Interessam-se por fantoches e por tudo o que seja palpável e manipulável.

Relativamente ao **desenvolvimento psicomotor**,

O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. (ME, 1997:67)

Assim, as crianças ao longo do seu desenvolvimento vão estabelecendo reações com o seu próprio corpo e aprendem a utilizá-lo para comunicar.

Apesar de não possuírem a perícia de um adulto, a criança já adquiriu alguns automatismos, a locomoção e a preensão, a aptidão de imitar e criar novos movimentos. Este conjunto de domínios não se desenvolvem de igual forma em todo o grupo. Assim, é notória a existência de algumas competências básicas a serem desenvolvidas nesta idade, sendo elas: motricidade grossa e fina, esquema corporal e orientação espacial.

Relativamente à motricidade grossa, o grupo move-se livremente usando diferentes movimentos de locomoção nomeadamente andar, correr de forma rápida e lenta, gatinhar, saltar quer a pés juntos quer levantando os joelhos. Sobem e descem escadas alternando os dois pés, sem dificuldade. Conhecem as partes do seu corpo, nomeadamente a cabeça, tronco e membros assim como identificam os órgãos dos sentidos, boca, nariz, olhos, ouvidos e mãos, começando agora a identificar também as sobrancelhas, as pestanas, os dedos e as unhas. Atentam também a pormenores como a cor do cabelo, da pele e dos olhos. Fazem referência aos “acessórios” como o usar óculos e o usar laços e ganchos no cabelo. Conseguem manipular uma bola colocando-a em diferentes posições nomeadamente em cima, em baixo, a frente, atrás e ao lado, dar-lhe um chute e ir atrás dela. Participam e realizam jogos de movimento conseguindo entender as suas regras.

As competências motoras finas “como apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos” (Papalia et al, 2001:287). Desta forma é visível que a maioria das crianças já conseguem fazer o correto manuseio do lápis ou do pincel, movimento em pinça, sendo que já definiram a mão predominante. Conseguem fazer enfiamentos e, no seu geral usam corretamente os talheres (garfo e colher em simultâneo), porém, ainda não sabem apertar os cordões. Algumas crianças já conseguem manusear a tesoura cortando livremente, sem linhas orientadoras. Os ganhos nestas

competências permitem às crianças assumirem uma maior responsabilidade pela sua própria pessoa e desenvolverem a sua imaginação.

Importa mencionar que as crianças são, na sua maioria, autónomas, vão à casa de banho sozinhas, precisando de ajuda em casos específicos, lavam as mãos, comem e tiram a bata sozinhos, procurando cada vez menos o adulto para as ajudarem.

De salientar que “a lateralidade, preferência pelo uso de uma mão sobre a outra, é em geral evidente por volta dos 3 anos”. (idem:288) De acordo com a mesma, é visível que as crianças já têm a sua lateralidade definida revelando-se, na sua maioria, destro.

Por fim, focalizando o **desenvolvimento psicossocial**

“As relações sociais que as crianças em idade pré-escolar formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras” (Hohmann, 2011:572).

Seguindo a linha de pensamento de Freud, vemos que também a nível afetivo a criança passa por cinco fases do desenvolvimento da sua personalidade. Desta forma, o grupo de três anos encontra-se na fase fálica (Delmine & Vermeulen, 2001:62). De acordo com Freud, durante esta fase, as crianças estão mais atentas às diferenças entre os sexos, à relação entre o pai e a mãe. Isso pôde-se constatar sobretudo na área da casinha, onde as crianças assumem diferentes papéis e assim reproduzem o que observam no seu dia-a-dia. Esta fase é cada vez mais visível já que o grupo tem uma grande preferência por esta área sendo que nela, brincam imitando, muitas vezes o adulto, onde usam as suas expressões, as suas falas e os seus gestos. É uma área onde o grupo tem a possibilidade de interagir e brincar com os pares encarando diferentes personagens.

Durante as brincadeiras, as crianças ainda demonstram dificuldade em gerir emocionalmente os seus sentimentos, pois sempre que alguma criança se magoa recorre de imediato ao adulto a chorar, mesmo quando a situação não justifica, pois muitas das vezes, é suficiente um pequeno empurrão para as crianças recorram ao adulto.

São crianças sensíveis que gostam de ouvir reforços positivos, ficando orgulhosos das suas conquistas, porém ficam frustrados quando são repreendidos pelo adulto, por exemplo quando batem a um amigo, chegando por vezes a chorar. Esta emoção é perfeitamente normal pois “apesar de as crianças mais novas conseguirem fazer julgamentos acerca da sua competência em várias atividades (...) tendem a aceitar o julgamento dos adultos, que frequentemente lhes dão um feedback positivo ou negativo” (Papalia et al, 2001:356).

No seu geral, as crianças são bastante carinhosas, mostrando muitas vezes preocupação quando um amigo está triste ou a chorar perguntando “o que tens?” e dando um beijo ou um abraço. Manifestam cada vez mais vontade de ajudar o outro, criança ou adulto, perguntando se precisam de ajuda para realizar alguma tarefa.

Segundo Erikson, as crianças do pré-escolar encontram-se no estágio de desenvolvimento iniciativa versus culpa onde as crianças “conseguem fazer – e querem fazer – mais e mais. Ao mesmo tempo, elas estão a aprender que algumas das coisas que querem fazer vão ao encontro do que é socialmente aprovado, enquanto com outras tal não acontece” (Papalia et al, 2001:355). O grupo tem-se mostrado cada vez mais responsável e observador. Começam a entender o que é correto fazer e o que não é em determinado local, reconhecendo quando fazem algo de mal e menos apropriado.

Ao nível do **desenvolvimento moral**, é importante termos em conta o que nos diz Kohlberg (In Sprinthall, 1993:171), que assim como os autores mencionados anteriormente dividiu o desenvolvimento moral por estádios. As crianças de três anos encontram-se no estágio pré-convencional, uma fase na qual as crianças manifestam uma grande preocupação, pois têm medo de ser punidas, uma vez que já têm consciência do mal que fizeram. Só assim se entende o porquê de tentarem omitir, esconder o erro que cometeram, e por vezes culpa o outro.

O grupo possui capacidade de observação, porém algumas crianças revelam dificuldades em estar atenta. Têm curiosidade em saber o porquê das coisas e desejam saber sempre mais. Exploram de diferentes formas o meio

que as rodeia, gostam de experimentar coisas novas e reconhecem elementos do meio ambiente. Reconhecem os diferentes momentos da rotina diária e muitos já são capazes de expressar a sua opinião com clareza.

Considero que as características deste grupo de crianças, vão ao encontro das várias linhas de pensamento dos autores citados anteriormente, nunca esquecendo que “todas as crianças são únicas, mas todas elas são também membros duma só espécie humana” (Gesell, 1997:58)

3.3. Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

Com o objetivo de se definir as prioridades que existiam ao nível da instituição e da comunidade, reuniu-se com a equipa educativa a fim de se apresentar uma proposta de intervenção.

Assim, e depois de apresentadas as propostas, ficou decidido e acordado com a direção da Instituição que a intervenção seria no âmbito da criação de um espaço de biblioteca comum a toda a comunidade educativa, já que não existia nenhum espaço destinado à mesma, sendo considerado um espaço essencial. A criação deste espaço surgiu também da necessidade que se sentiu em realizar pesquisas com os grupos sobre os seus projetos, já que muitas vezes setinha de levar livros de casa para que os grupos pudessem pesquisar sobre os mais variados temas ou pedir às crianças que realizassem as pesquisas em casa.

Neste sentido, os objetivos para esta intervenção são: a identificação de alguns cuidados a ter com o manuseamento dos livros; conhecimento dos materiais que fazem parte da biblioteca, assim como a sua utilidade; saber utilizar os livros emprestados; respeitar as escolhas dos colegas quanto aos livros; executar atividades que potenciem a imitação, a comunicação e a expressão; desenvolver a capacidade de atenção e de permanecer em silêncio; desenvolver a socialização com outras crianças e adultos, respeitando as diferenças e manusear os materiais sem a presença do adulto.

Para se conseguir levar a cabo estes objetivos torna-se importante recorrer a diversas estratégias. Desta forma, e como ponto de partida para a criação deste espaço, realizar-se-á a leitura do livro “ler doce ler” seguido de um diálogo com os grupos pedindo a sua opinião sobre a criação de uma biblioteca na Instituição e posteriormente a construção de uma chuva de ideias sobre como organizar o espaço. De forma a criar um espaço acolhedor, confortável e alegre, ficou decidido que cada grupo do pré-escolar irá ser responsabilizado por uma parte da organização/decoração do espaço. Assim, ao grupo dos três anos caberá a decoração do espaço e os grupos dos quatro anos e cinco anos encarregar-se-á da catalogação dos livros. Todos os objetos de decoração e áreas do espaço serão discutidas e apresentadas a todos os grupos, tal como se referiu anteriormente.

Torna-se imprescindível na dinamização da biblioteca, a distribuição de tarefas e responsabilidades por todos os adultos. Assim, a estagiária da sala dos 3 anos ficará encarregue de redigir uma carta aos pais com o pedido de livros e da receção dos mesmos, assim como a preparação de uma dramatização com o seu grupo a fim de ser apresentada aos restantes grupos. À estagiária da sala dos 4 anos caberá a tarefa de preparar as fichas de requisição de livros, quer sejam para levar para as salas de atividade, quer sejam para levar para casa e ainda preparará com o seu grupo um teatro de sombras chinesas para apresentação aos restantes grupos. A estagiária da sala dos 5 anos irá contactar o contador de histórias e convidá-lo para participar na dinamização deste espaço, assim como organizará um teatro de fantoches com o seu grupo de forma a apresenta-lo aos demais. Claro que a distribuição das tarefas não significa segmentação, havendo sempre colaboração e espírito de equipa, que se traduzirá, na responsabilidade conjunta de várias atividade, sendo elas: garantir e acompanhar a entrega dos livros que as crianças trouxeram de casa para a biblioteca, a interação com as famílias para a dinamização da hora do conto, realizar um teatro de sombras chinesas para apresentar aos três grupos, a criação de um flanelógrafo gigante para servir como um recurso para a leitura de histórias e o apoio às pesquisas a realizar pelos grupos consonante as apetências e as suas necessidades.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

De forma a termos uma intervenção adequada ao grupo de crianças que que nos encontramos a trabalhar, torna-se fundamental observar e conhecer o grupo assim como cada criança individualmente. Sabendo, de antemão que “a observação constitui [...], a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997:25) numa primeira fase, a intervenção desenvolvida, passou pela observação do grupo e de cada criança em particular. A observação permitiu perceber quais os principais interesses e necessidades do grupo, para posteriormente planear e adequar a intervenção. Assim, foi através desta observação direta e dos registos efetuados que surgiu na sala o projeto “os animais da selva” (Cf. Anexo 4)

Este projeto teve como motivação a leitura da história “a que sabe a lua”, lida pela educadora cooperante dias antes da estagiária ter chegado à sala. Após este momento, durante as assembleias realizadas, as crianças mostraram interesse em conhecer, de forma mais aprofundada, alguns animais presentes na história.

Assim, foi necessário reunir com o grupo de forma a entender os seus interesses e perceber se o tema era suficientemente estimulador para se transformar num projeto lúdico. Desta forma foi proposto ao grupo a execução de um projeto sobre os animais da selva e imediatamente a resposta foi positiva. Realizou-se então uma chuva de ideias sobre o que queriam fazer e de que forma o queriam executar. Desta chuva de ideias surgiu então a proposta de elaboração de um ficheiro de imagens com as pesquisas realizadas pelas crianças, assim como a construção de um canto da selva onde, para ele, seriam construídos alguns animais e uma árvore utilizando materiais reciclados.

Foi de igual modo pertinente selecionar os animais que as crianças queriam pesquisar e estabelecer quem ficaria responsável pelas pesquisas. Ficou também estipulado com o grupo pedir a colaboração dos pais na

realização de uma pesquisa prévia sobre o animal que cada criança escolheu. Cada pesquisa realizada foi planejada e registrada num instrumento de planificação criada para o efeito, onde eram colocadas as fotografias das crianças responsáveis pela pesquisa, assim como aquilo que queriam saber e onde iriam recolher essa informação. Desta forma, foi-se estimulando o grupo para a construção do seu próprio conhecimento, ou seja, foi-se desenvolvendo o princípio da aprendizagem ativa e participativa da criança.

Paralelamente a estas pesquisas foram sendo construídos alguns animais para o novo canto criado na sala dedicado à selva. Todas as construções foram realizadas pelas crianças sendo escolhidos por elas os materiais usados para a construção. Por se tratar de um grupo de crianças pequeno, esta escolha, muitas vezes teve a intervenção do adulto. Também aqui foi utilizado um instrumento de planificação onde as crianças que participaram na construção de cada animal tinham de completar com os materiais que iam ser utilizados e explicando a forma de os construir.

Desta forma foi-se criando e fomentando a autonomia e responsabilidade do grupo através da planificação do que queriam descobrir e como queriam construir.

Paralelamente a isto, foram dinamizadas atividades relacionadas com todas as áreas do conteúdo. Assim, ao nível da matemática realizou-se diferentes jogos como o comboio dos animais (trabalhando termos como à frente, no meio e atrás), correspondências termo a termo, organização dos animais segundo o tipo de revestimento e contagem e organização dos animais pertencentes a cada casa segundo a espécie, o dominó; na expressão motora, expressão musical e expressão dramática foram exploradas diferentes músicas, exploração dos sons e locomoção dos animais da selva e jogos de imitação e dramatizações realizadas aquando a leitura de algumas histórias e em momentos de atividades livres; na expressão plástica a construção de todo o canto dos animais; no conhecimento do mundo todas as pesquisas realizadas e saberes adquiridos através dos jogos realizados; na linguagem oral e abordagem à escrita, explorou-se diferentes lengalengas relacionadas com os animais explorados, contadas histórias como “o cuquedo” e “todos no

sofá” que foram, posteriormente, dramatizadas pelo grupo, o jogo das letras do nome dos animais.

Foi também apelada a colaboração das famílias neste projeto, sendo desafiadas a criarem histórias sobre o animal favorito de cada criança e posterior construção dos personagens sob forma de fantoche, dinamizando desta forma o espaço do fantocheiro. Este projeto culminou com um safari realizado pelos jardins da instituição onde o objetivo era encontrar os animais que, misteriosamente, desapareceram da selva da sala. Para isso a estagiária vestiu-se de exploradora e acompanhou o grupo nesta missão onde durante o percurso foram sendo vencidas missões e ultrapassados obstáculos.

Paralelamente a este projeto, mas já no terceiro trimestre, surgiu um novo projeto na sala designado de “a nossa casinha” (Cf. Anexo 5). Após se observar que a área da casinha era cada vez mais procurado pelas crianças nos momentos de atividades livre, foi questionado o grupo sobre aquilo que gostava de ter na casinha, tornando as suas brincadeiras mais estimulantes e desafiadoras. Assim, foi elaborada uma rede de ideias onde cada criança expressou a sua opinião sobre o tema. Desta forma, dentro daquilo que foi possível à equipa pedagógica, levou a cabo os desejos do grupo. Juntamente com o grupo e partindo daquilo que já conheciam, foram construídos alguns objetos para a casinha nomeadamente: as pinturas das paredes, com a divisão do quarto e da cozinha, uma janela com cortinas, um frigorífico, um cabide com roupas e acessórios, pedindo a colaboração das famílias para este enriquecimento, alimentos em massa de farinha, uma televisão, candeeiros e um tapete. Para além disso foi substituída a cama existente por uma maior. Todas estas construções foram realizadas pelas crianças sendo da sua responsabilidade a forma como as executar e o material a utilizar. Responsabilizando a criança pelo planeamento de todos os objetos, também aqui foi utilizado o instrumento de planificação falado anteriormente. No que se refere às áreas de conteúdo foram realizadas atividades como a exploração dos sons dos utensílios de cozinha e sequencias sonoras dos mesmos, exploração de lengalengas, leitura de histórias a partir da televisão das

histórias, dramatizações constantes. Aprenderam ainda a fazer a cama e a colocar a mesa corretamente.

Concluir que com o passar do tempo, graças ao trabalho em equipa e à responsabilidade implicada, que cada criança aplicou nos projetos lúdicos e também nas restantes atividades, tornou-se num grupo coeso, responsável, empenhado, revelando preocupação e sensibilidade com os outros. São nestas interações, que as crianças ensaiam os alicerces das relações humanas, facilitando a formação de imagens construtivas de si próprios e dos outros. Todas estas atividades proporcionaram o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas de desenvolvimento.

Para além dos projetos vivenciados na sala, os momentos de dinamização da hora do conto também constituíram momentos essenciais e especiais para o grupo, já que em todas as assembleias, mostravam interesse e disponibilidade em conhecer novas narrativas.

Estes momentos serviram de ferramenta pedagógica essencial quer na formação do carácter, na formação intelectual e social da criança. Desta forma, tornou-se num pilar para despertar a criança para o desenvolvimento da imaginação, da empatia, da criatividade, da concentração, do desejo e gosto pela leitura.

Foram utilizadas diferentes estratégias pedagógicas e abordadas diversas temáticas a partir delas como: os fantoches, o flanelógrafo, o conto redondo, as projeções (no teto e na parede), o recurso ao livro, o livro pop-up, as dramatizações, a mala que conta histórias e a criação de uma personagem que conta histórias. Para além disso foi criado, como referido anteriormente, um dispositivo de ligação com as famílias para a criação de histórias e fantoches. Este momento acontecia uma vez por semana, às quintas-feiras, sendo designado do “Dia das histórias”. Para além das histórias, foram também exploradas lengalengas, trava-línguas e poemas.

Desta forma considera-se que sempre que as crianças ouvem uma história, transborda a sua fantasia e além de incentivar a sua criatividade, permite explicar e inculcar modelos, que integra a sua relação com o meio social, ao mesmo tempo que constrói conhecimentos. Assim, foi promovido no grupo

uma assimilação do comportamento adequado na resolução de conflitos. O discurso oral das crianças deste grupo também evoluiu significativamente. Foi observável na aquisição de vocabulário novo.

No final do estágio, estas crianças apresentavam-se mais hábeis nas conversas, conseguindo “captar a atenção do adulto, exprimir afetos, competir, convercer e obedecer de forma socialmente mais adequada” (Sim-sim, 2008:24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida foi importante para o desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido em que foi possível observar e acompanhar o trabalho de uma profissional de educação bem como, o quotidiano das crianças, adquirindo conhecimento prático e pondo em prática todos os conhecimentos teóricos por mim conhecidos.

No que concerne, primeiramente, ao trabalho de investigação realizado no decurso deste ano, este contribuiu imenso para me tornar um educador reflexivo cada vez mais consciente da realidade. O estudo realizado permitiu perceber a importância que as histórias têm na vida de uma criança e quais as estratégias que devemos utilizar de forma a cativá-las, contribuindo de forma positiva para o seu desenvolvimento.

Ao longo do ano, fui adquirindo novas estratégias de acordo com as situações e as características das crianças, questionando de forma consciente a teoria por mim aprendida. A teoria foi algo que também fui aprimorando com o passar do tempo realizando sempre a ligação entre a teoria e a prática.

Um dos fatores que mais contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, foi o apoio da equipa pedagógica, onde consegui, embora com alguma dificuldade, criar uma relação assertiva de confiança e de apoio, o que me valorizou e me levou a superar o passo que dei. A educadora cooperante, revelou-se uma pessoa fundamental dado que me deu a oportunidade de vivenciar experiências e formas de trabalhar muito ricas em diferentes níveis.

O contacto com a supervisora de estágio foi também ele, um dos grandes fatores que ajudaram a progredir e a querer ser sempre melhor. A exigência da supervisora fez com que pudesse refletir de forma pertinente sobre o seu percurso ao longo do ano e sobre aspetos que poderiam ser melhores. Acompanhou todo o processo, tendo sempre o cuidado de valorizar as minhas conquistas e desafiar-me para que pudesse superar-me fazendo um trabalho cada vez melhor.

Tornou-se imprescindível apoiar a minha prática num processo constante de planificação, ação e reflexão. Os conhecimentos adquiridos através deste processo, contribuíram para o desenvolvimento profissional bem como para proporcionar experiências significativas à criança.

Durante toda a prática combati todas as ansiedades e medos sentidos no início. Desta forma acredito que cresci e me tornarei numa educadora por excelência, que tenta todos os dias superar-se a si mesma para atingir os seus fins. Estou consciente de que ainda tenho muito para aprender e sei que a minha aprendizagem não termina por aqui.

Os momentos vividos até então, foram todos uma mais-valia para a minha formação contudo, acredito que os momentos em pequeno grupo e a pares foram os mais significativos, pois são nestes momentos em que as crianças mais se revelam em todos os aspetos. Posso afirmar que me senti integrada e feliz por saber que durante estes meses consegui estabelecer com cada criança uma relação de carinho, confiança, cumplicidade e amizade. Hoje sou capaz de ouvir cada criança, identificando os receios e valorizando cada conquista sua. Hoje, sou capaz de entender cada criança como um ser único que é, dotado de autenticidade, capacidades e de verdade.

Estou consciente de que devemos ser firmes com os valores e regras que incutimos nas nossas crianças, mas essa firmeza de nada nos adiantará se não formos suaves, pois só assim é que sentiremos o respeito e admiração que elas demonstram ter todos os dias por nós. Vivenciar o desenvolvimento de um grupo, exprime-se na responsabilidade de “olharmos para a criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, 2001:31)

sendo este um dos aspetos que mais contribuiu para o meu crescimento pessoal.

Assumo que ainda tenho muito que batalhar para me tornar numa educadora por excelência, com o pensamento que somos um ser em constante desenvolvimento e que o ato de educar e o de aprender são indissociáveis.

Esta experiência foi muito significativa, gratificante, única e inesquecível, tendo com ela vivido momentos para nunca mais esquecer. Assim, levo comigo desta prática todos momentos, os sorrisos e os carinhos de uma amizade sincera espelhada no olhar de cada criança. Estou certa de que este é o caminho a seguir e não me revejo noutra profissão.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema;
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora;
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores.
- Carvalho, A., Samagaio, F., Trevisan, G., Neves, M.I., Brás, C. (2011). *Relações escola-famílias e construção complexa de identidade: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um Contrato Local de Desenvolvimento* In Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade (pp. 133-143).Porto.
- 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;
- Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar – participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, M. C., (1997). *No Reino das Fadas, Fim do Século.*, Lisboa: Edições L^a;
- Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C, Silva; M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- Delors (coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções: manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico;
- Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes;
- Eiteres, C, L.; Medeiros, Z. (2010) *Recursos pedagógicos*. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. Dicionário: *trabalho, profissão e*

condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta;
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gesell, A. (1996). *A Criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, J. A, (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Porto: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*.5ª ed. Porto: Edição Asa;
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget
- Maciel, J. (2013). Um mar de histórias num grupo de três anos. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1287>) [consultado em: maio de 2015]
- Malaguzzi, L. (2008). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (1988). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa. Porto Editora; pp.7-49;
- Martins, E. (2004). *A importância dos contos na activação do desenvolvimento psicossocial das crianças*. Cadernos de Educação de Infância nº 72. 35-36;
- Mata, L. (2008) *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Gulbenkian/ Casa da Leitura
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mesquita, A. & Parafita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*: Lisboa. Ministério da Educação/DGIDC
- Moreno, A. A. (2007). *Contar histórias: um legado de tradição oral incorporado nas práticas pedagógicas*. In Azevedo, F. (coord.). *Imaginário, Identidade e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.
- Morgado, J.C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*, 3^o Edição, Coleção Infância. Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2008) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora
- Papalia, D., et al, (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Parafita, A. (2007). *O rei na barriga*. Porto: Âmbar.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva;
- Ramos, A.M. & Silva, S.R. (s/d). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* Gulbenkian, Casa da Leitura.
- Rodrigues, J. (2013). *Um profissional de educação com dupla habilitação: um percurso com semelhanças e diferenças*. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1223>) [consultado em: maio de 2015]

- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfolio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, C. M. (2002) *A importância de contar histórias para crianças*.
- Silva, D. (2014) Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa (<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3967/1/Dinamiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20hora%20do%20conto.pdf>) [consultado em: maio de 2015]
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da educação
- Saramago, S. (2001, abril). *Metodologias de pesquisa empírica com crianças*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº35, Oeiras.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- Sprinthall & Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Casa da Leitura.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Veloso, R. M. (2001). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Casa da Leitura;
- VERGARA, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo. Atlas;
- Vermeulen, R. & Delmine, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Porto. Edições Asa;

Legislação

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto - *Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - *Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril - *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Documentos da Instituição

Plano Anual de Atividades (2014/2017)

Plano de Trabalho de Turma (2014)

Projeto Educativo (2014/2017)

Regulamento Interno (2014/2017)