



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

«Era uma vez...»
O Contributo das Histórias
para a Educação Pré-Escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

SARA ISABEL PAIVA DOS SANTOS

Novembro 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

«Era uma vez...»
O Contributo das Histórias
para a Educação Pré-Escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob Orientação da Professora Mary Katherine Martins e Silva

SARA ISABEL PAIVA DOS SANTOS

Novembro 2014

"O Universo é feito de histórias e não de átomos"

Muriel Rukeyser

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me apoiou incondicionalmente, em especial a minha mãe, Helena.

Aos amigos e companheiros de viagem e às colegas de estágio, pelo apoio e pela partilha.

À professora e supervisora Kathy, pela orientação e pela serenidade ao longo do estágio.

Às equipas educativas de ambos os contextos, nomeadamente à educadora cooperante Sofia e à educadora cooperante Patrícia, por me terem aberto as portas das suas salas, pela amabilidade e pela confiança que depositaram em mim.

Às crianças que me possibilitaram meses fantásticos, bem como aos seus cuidadores, pais e Encarregados de Educação, pela disponibilidade com que me receberam.

À professora Cândida e ao professor José António, exemplos de profissionalismo e humanidade, bem como à professora Ana Paula, por me despertarem sempre a curiosidade e a vontade de querer saber mais.

Às minhas estrelinhas, que estarão sempre comigo: o meu pai, João, os meus avós, Olívia e Adolfo, e o meu amigo, Francisco.

Agradeço também a todas as pessoas que entraram na minha vida e me fizeram, e continuam a fazer, acreditar no lado mais positivo do ser humano e na educação.

E a todas as pessoas que me fizeram sorrir nos dias mais cinzentos.

“Aqueles que passam por nós não vão sós e não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O presente relatório surge no seguimento da minha Prática Profissional Supervisionada em contexto educativo, nas valências de Creche e de Jardim-de-Infância.

Intitulando-se «*Era uma vez...*», o contributo das histórias para a Educação Pré-Escolar, proponho-me incidir sobre a importância das histórias neste contexto, sendo que o objetivo é explicitar não só a importância de ler, contar e recontar histórias como também a importância da dinamização das mesmas.

A diversidade de recursos e técnicas proporcionam atividades lúdicas e educativas, alargando as representações das crianças, através das várias formas de exploração das histórias, o que proporciona um ambiente *securizante e* dinâmico.

Tendo sempre em conta o desenvolvimento holístico das crianças, e portanto, faixa etária em que se encontra, correlacionam-se intencionalidades com a versatilidade que as histórias/livros podem assumir.

Para além disso, as histórias e os livros constituem-se como veículos da criatividade, de valores, de conhecimentos, tendo o seu lugar ao nível das diversas áreas do conhecimento.

Expressando-se através de uma abordagem qualitativa, em que são reconhecidas às crianças qualidades, competências e capacidades na construção do seu crescimento, incorpora-se também uma abordagem multidisciplinar, focalizada para o saber-estar, para a expressão e comunicação, e para o conhecimento do mundo.

Palavras-chave: crianças, histórias, literatura infantil, géneros literários, fantasia.

ABSTRACT

This report comes from my Supervised Professional Practice in educational context, in the areas of Childcare and Kindergarten .

Named «*Once upon a time ...* », *the contribution of stories for Preschool Education*, I propose to focus on the importance of the stories in this context, and the goal is to explain not only the importance of reading, telling and retelling stories as well as the importance of their improvement.

The diversity of resources and techniques provide recreational and educational activities, extending the representations of children, through different forms of exploration of the stories, which provides a reassuring and dynamic environment.

Bearing in mind the holistic development of children, and therefore, the age group they are in, correlate intentions with the versatility that the stories / books can take.

In addition, the stories and the books are formed as vehicles of creativity, values, knowledge, and its place across the different areas of knowledge.

Expressing itself through a qualitative approach, in which they are recognized to children qualities, skills and abilities in building its growth, it incorporates also a multidisciplinary approach, focused for the civic education, for the expression and communication, and the knowledge of the world.

Keywords: children, stories, children's literature, literary genres, fantasy.

LISTA DE ABREVIATURAS

1CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ATL – Atividades de Tempo Livre.

E.E. – Encarregado(s) de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	v
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
INTRODUÇÃO	1
I. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	3
1. Meio onde estão inseridos os contextos	3
2. Dimensão histórica, jurídica e organizacional.....	3
3. Equipa educativa	5
4. Famílias das Crianças	6
5. Grupo de Crianças	8
6. Organização do tempo e do espaço	9
7. Intenções pedagógicas das Educadoras Cooperantes	10
II. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	11
1. Intenções transversais aos contextos de Creche e JI.....	11
2. Intenções pedagógicas para o contexto socioeducativo de Creche.	13
3. Intenções pedagógicas para o contexto socioeducativo de JI.....	14
III. INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS	16
1. Trabalho com as famílias.....	16
2. Trabalho com a equipa educativa.	17
3. Intervenção no tempo e no espaço.....	18
4. Atilividades realizadas em Creche	18
5. Atividades realizadas em JI	19
6. O trabalho de projeto	20
IV. A PROBLEMÁTICA – UMA INTRODUÇÃO.....	22
1. Referencial Metodológico	23
2. «Era uma vez...» o contributo das histórias para a Educação Pré-Escolar	24
3. Porquê contar histórias?.....	25
4. Vantagens da literatura infantil e géneros literários	29

5. O papel do educador e a relação escola/família	32
6. Na Prática Profissional Supervisionada – em Creche	36
7. Na Prática Profissional Supervisionada – em JI.....	38
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Grupo de crianças de valência de creche e JI.....	8
Quadro 2. Intenções pedagógicas das educadoras cooperantes.....	10
Quadro 3. Intenções pedagógicas transversais aos contextos creche e JI	12
Quadro 4. Intenções pedagógicas transversais – famílias	12
Quadro 5. Intenções pedagógicas transversais – equipa educativa	13
Quadro 6. Intenções pedagógicas transversais – tempo	13
Quadro 7. Intenções para a valência de creche	14
Quadro 8 Intenções para a valência de JI	15

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teatro de fantoches “Viva o peixinho”	37
Figura 2. História “A nuvem e o caracol”	37
Figura 3. História sensorial.....	38
Figura 4. Dedoche utilizado na história “Queres brincar comigo”	38
Figura 5. Álbum de imagens/retrospectiva do trabalho desenvolvido em janeiro	38
Figura 6. Livro pop-up “O macaco do rabo cortado”	39
Figura 7. História “O dia em que o mar desapareceu” com instrumentos musicais.....	40
Figura 8. Dramatização do teatro “Capuchinho Vermelho”	41
Figura 9. Livro resultante do projeto “Os cavalos”	42

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Quadros	52
Quadro 1 - Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos.....	52
Quadro 2 – Espaços físicos dos contextos educativos.....	53
Quadro 3 - Caraterização das famílias das crianças de creche.....	54
Quadro 4 - Esquematização de dados: estrutura familiar.....	55
Quadro 5 - Esquematização de dados: idade dos pais.....	55
Quadro 6 - Esquematização de dados: Habilitações literárias dos pais.....	55
Quadro 7 - Esquematização de dados: Situação profissional dos pais.....	55
Quadro 8 - Famílias das crianças - JI.....	56
Quadro 9 - Esquematização de dados: estrutura familiar.....	57
Quadro 10 – Nacionalidade dos Pais.....	57
Quadro 11 - Esquematização de dados: Situação profissional dos pais.....	57
Quadro 12 - Caraterização do grupo de crianças Creche.....	58
Quadro 13 - Esquematização de dados: idade e sexo das crianças.....	59
Quadro 14 - Esquematização de dados: nacionalidade das crianças.....	59
Quadro 15 - Esquematização de dados: percurso institucional do grupo de crianças....	59
Quadro 16 - Grupo de Crianças JI.....	60
Quadro 17 - Esquematização de dados: idade e sexo das crianças.....	61
Quadro 18 - Esquematização de dados: nacionalidade das crianças.....	61
Quadro 19 - Esquematização de dados: percurso institucional do grupo de crianças....	61
Quadro 20 - Projeto de leitura “A PAR” - Projeto de leitura em contexto familiar.....	62
Quadro 21 - Atividades do grupo de crianças – Creche.....	63
Quadro 22 - Dia-tipo Creche.....	63
Quadro 23 – Agenda semanal JI.....	64
Quadro 24 - Modelo Pedagógico High Scope: uma revisão teórica.....	65
Quadro 25 - Experiências Chave do Modelo High Scope para Bebés e Crianças.....	66
Quadro 26 - Modelo Pedagógico MEM: uma revisão teórica.....	67
Quadro 27 – Touchpoints/Creche.....	68
Quadro 28 – Rimas dos sentidos/Creche.....	69
Anexo II – Diagramas.....	70
Diagrama 1 - Roda de Aprendizagem Ativa/ High Scope.....	70

Anexo III – Figuras	71
Figura 1 – móbil de gotas de água em cartolina.....	71
Figura 2 – massa de cores.....	71
Figura 3 – exposição desenhos das crianças.....	72
Figura 3- a) com lápis de cor e canetas	72
Figura 3 - b) digitintas.....	72
Figura 4 – álbum de fotos com retrospectiva desenvolvida ao longo do mês	72
Figura 5 – árvores genealógicas das crianças – com a família.....	72
Figura 6 – trabalho em cortiça - com a família.....	73
Figura 7 – galhos de sobreiro.....	73
Figura 8 – saquinhos de cheiro/olfato.....	73
Figura 9 – caixa sensorial.....	74
Figura 10 – pintura com sal.....	74
Figura 11 – momento de partilha: <i>leitura</i> de um livro de um livro a pares	74
Figura 12 – experiência: “a respiração”	75
Figura 13 – máscaras de Carnaval – previsão.....	75
Figura 14 – registo do crescimento das estufas de agriões e morangos.....	75
Figura 15 – pesquisas em computador.....	76
Figura 16 – projecção de datashow – projecto “As borboletas”- metamorfose.....	76
Figura 17 - Projeto “Os cavalos”	76
Figura 17 - a)cavalo realizado pelas crianças.....	76
Figura 17 - b)livro resultante do projecto.....	76
Figura 17 - c)página do livro.....	76
Figura 18 - Projeto “As borboletas”	77
Figura 19 - Projeto “A cortiça”	77
Figura 19 - a)propriedades da cortiça.....	77
Figura 19 - b) jogo do galo em cortiça.....	77
Figura 19 - c) quadro em cortiça.....	77
Figura 20 - Projeto “Acantonamento - para onde vamos?”	78
Figura 20 - a)localização/mapa/trajecto.....	78
Figura 20 - b)o espaço.....	78
Figura 21 – imagens dos órgãos dos sentidos	78
Figura 22 – silhueta de uma criança.....	79

Anexo IV – Notas de Campo.....	80
Nota de campo 1.....	80
Nota de campo 2.....	80
Nota de campo 3.....	80
Nota de campo 4.....	80
Nota de campo 5.....	80
Nota de campo 6.....	80
Nota de campo 7.....	81
Nota de campo 8.....	81
Nota de campo 9.....	81
Nota de campo 10.....	81
Nota de campo 11.....	82
Anexo V – Plantas	83
Planta 1 - Sala de actividades Creche.....	83
Planta 2 - Sala de actividades JI.....	84
Anexo VI – Portefólio de Creche.....	85
Anexo VI – Portefólio de Creche.....	85
Anexo VI.A – Anexos: Portefólio de Creche.....	86
Anexo VII – Portefólio de JI.....	87
Anexo VII – Portefólio de JI.....	87
Anexo VII.A – Anexos: Portefólio de JI.....	88
Anexo VIII – Portefólio da Criança/JI.....	89
Anexo VIII – Portefólio da Criança.....	89

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado do percurso ao longo da Prática Profissional Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, que decorreu durante o mês de janeiro – em contexto educativo de Creche (IPSS), e no período de fevereiro a maio de 2014- na valência de Jardim-de-Infância (instituição privada), ambas pertencentes ao distrito de Lisboa.

Da prática em ambos os contextos, constou inicialmente uma semana de observação participante, iniciando-se um processo de adaptação de crianças e adultos, constituindo-se também, e por excelência, como um momento importante de caracterização dos contextos.

Durante o tempo de prática, surgiu a problemática que dá o mote a este relatório *«Era uma vez...»*, o contributo das histórias para a Educação Pré-Escolar.

Pretendo refletir acerca da importância de ler e contar histórias às crianças, desde cedo, bem como à animação das mesmas, para o desenvolvimento pleno da criança. Estes momentos não são, de todo, passivos, pelo que a criança é convidada e incentivada a participar, proporcionando-se momentos de interação entre adultos e crianças.

Essenciais para o desenvolvimento da linguagem, mas também como um mergulhar na criatividade e imaginação, as histórias abrem-nos múltiplas possibilidades em contexto educativo, no qual, o adulto funciona também como “mediador” entre a criança e a leitura/livro.

Esta problemática surgiu também do meu interesse, *desde sempre*, de ouvir e contar histórias. O cheiro de um livro novo, ou o cheiro amadeirado, de um livro de páginas amareladas que viu passar o tempo. Porque para mim, é disso que se constroem as histórias (e as boas memórias) – de cheiros, de cores, de sonhos e de conhecimentos. De um despertar de sentidos e não só.

No que se refere à estrutura e organização do relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos e vários subcapítulos.

No primeiro capítulo será apresentada uma breve caracterização dos contextos educativos de Creche e JI, onde realizei a minha PPS, constituindo-se pela caracterização: do meio envolvente, da dimensão histórica, organizacional e jurídica, dos espaços e tempos da sala de atividades, da equipa educativa, dos grupos de crianças e respetivas famílias, bem como das intencionalidades das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo, irei referir e fundamentar as minhas intencionalidades pedagógicas, com base no processo de caracterização de ambos os contextos, adotando uma postura crítico-reflexiva ao longo do mesmo.

No terceiro capítulo, irei fazer uma análise minha intervenção, das atividades desenvolvidas ao longo da PPS em ambos os contextos, com base na OCEPE.

O quarto capítulo será dedicado à problemática emergente da prática, cuja temática se desenrola em torno do contributo das histórias em contexto pré-escolar. Começarei por indicar a metodologia utilizada ao longo deste estudo. No decorrer do capítulo, irei justificar a minha escolha, para posteriormente, refletir, de forma fundamentada, acerca da importância de contar histórias e da animação de leitura, irei também definir alguns géneros da literatura infantil, bem como realizar uma breve reflexão sobre o papel do educador de infância, indicando algumas estratégias a adotar durante estes momentos, até à intervenção nestes contextos, fazendo uma articulação teórico-prática, no que concerne à problemática definida.

Esta temática, apresenta-se numa abordagem multidisciplinar, uma vez que, apesar de diretamente relacionada com o domínio da linguagem, incorpora as três grandes áreas do saber (OCEPE), às quais é transversal.

No quinto e último capítulo serão apresentadas as minhas considerações finais, refletindo sobre a minha intervenção, bem como a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora-de-infância.

Importa referir que, quer no decorrer da minha PPS, quer ao longo da elaboração deste relatório, tive em conta questões éticas e deontológicas, num compromisso de anonimato e confidencialidade dos dados, com base Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI). Neste sentido, não será revelado nenhum dado que possa identificar as crianças, a equipa educativa ou as instituições onde foi realizada a intervenção, pelo que apresentarei nomes fictícios (em algumas situações poderão surgir as iniciais dos nomes dos intervenientes), bem como registos fotográficos nos quais as caras serão impercetíveis, garantindo assim o objetivo a que me comprometi responder.

CAPÍTULO I. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Compreender o meio onde se insere o contexto de desenvolvimento das crianças é uma mais-valia uma vez que “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação” (ME, 1997, p.23), uma vez que estas “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65).

Ao longo deste capítulo apresentarei a caracterização para ação, dos contextos socioeducativos de Creche e Jardim-de-Infância (ver anexo I – quadro 1; quadro 2)- nos quais realizei a minha PPS, bem como, a caracterização das equipas educativas, dos grupos de crianças e respetivas famílias a eles inerentes.

Abordarei igualmente as intenções educativas das educadoras cooperantes, a organização dos materiais e espaços físicos, tempo e rotinas diárias.

1.Meio onde estão inseridos os contextos

As instituições nas quais realizei a minha PPS localizam-se no concelho de Lisboa, e enquadram-se numa realidade urbana influenciada pelo movimento e agitação, apresentando-se ambas com facilidade de acesso de transportes públicos e de carro.

Ao nível da Creche, consta do meio envolvente diversos serviços, tais como cafés, lojas diversas, farmácias, um hospital, escolas e uma universidade, um museu, um estádio de futebol e um jardim público. A instituição estabelece inclusive algumas parcerias com a comunidade, de referir, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, uma Escola Básica do 1º Ciclo e uma Universidade da área envolvente (PAA, 2013/2014)

No que se refere à Instituição de JI, a área envolvente caracteriza-se por uma zona residencial de prédios, cafés, mercearias, papelarias, lojas e comércio tradicional, farmácias, escolas, um hospital, um jardim público e um pequeno parque infantil vedado, constituindo-se nomeadamente como uma zona residencial e comercial.

2.Contextos socioeducativos - dimensão histórica, jurídica e organizacional

A instituição onde decorreu a PPS em Creche é uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social, coordenada por uma congregação de cariz religioso-católico difundida pelo país. Abriu as suas portas em 1976, mas desde 1994 que funciona em novas instalações construídas de raiz, um edifício com dois pisos que engloba 4 salas de creche, 7 salas de JI, casas-de-banho, a Praça Central (espaço interior de atividades),1

biblioteca, 1 refeitório, 1 sala de dança/polivalente, 1 ginásio, 1 sala de interioridade, 1 sala de educadoras e 2 jardins exteriores com árvores e equipamento múltiplo.

De referir ainda que, ao nível da estrutura e organização dos espaços, a instituição apresenta alguns aspetos em comum com o modelo pedagógico High Scope e com o modelo *Reggio Emilia*, e.g. praça central (espaço comum), à volta da qual estão dispostas as diversas salas de atividades, a decoração dos corredores com produções das crianças, entre outras.

Tem capacidade para acolher 57 crianças em creche e 166 crianças na valência em JI, funcionando de 2ª a 6ª feira, das 8h às 17h30, em creche, sendo o horário de saída do JI alargado até às 18h30. As crianças inscritas têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, frequentando a Creche/Instituição durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais (PE 2013/2014).

A direção da instituição é assumida por duas Irmãs da congregação e uma psicóloga. Envolve 4 setores: creche (4 salas dos 4 aos 36 meses), JI (7 salas dos 3 aos 6 anos) diversos serviços especializados (Psicologia, Educação para Interioridade, Laboratório de Ciências, Biblioteca, Primeiros Socorros, Música, Dança Criativa e Inglês¹); e serviços de apoio (Receção; Secretaria, Cozinha e Refeitório; Limpeza e Serviços Técnicos) que, direta ou indiretamente influenciam o funcionamento e as rotinas de todas as crianças e parceiros educativos envolvidos.

Quanto à instituição onde decorreu a PPS em JI, trata-se de um Externato, sendo uma instituição de ensino privado.

Fundada em 1968, a direção é assumida por dois membros da direção, sendo que “ao longo da sua história os proprietários e directores têm sido sempre professores.” (informação consultada no *site* da Instituição², 15 de fevereiro de 2014).

Tem como base o Movimento da Escola Moderna, metodologia adotada pelos educadores e professores da instituição. Sustentando-se em princípios filosóficos e éticos de justiça, reciprocidade e igualdade, apoiam-se numa praxis em contexto democrática, organização e gestão do trabalho curricular por consensos negociados e aprendizagem cooperada. “Assim desenvolve-se na sala de aula e na escola um sistema social baseado em procedimentos democráticos gerido pelo professor e os alunos”. (Modelo Pedagógico, consultado no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014)

¹ Destina-se a crianças de 4 e 5 anos.

² Por questões éticas e deontológicas, o referido *site* não será divulgado.

No que refere às instalações e espaços físicos, o Externato funciona numa moradia, com 3 pisos: “3 salas para a pré-escolar, 5 salas para o 1º ciclo, 1 sala de expressão plástica, 1 sala de professores, 1 espaço de centro de recursos, 1 pavilhão polivalente (refeitório, ginásio e outras atividades), espaço para recreio.” (consulta no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014), com equipamento lúdico (exterior), horta pedagógica e casas de banho. Existe também meios de atuação em caso de incêndio e sismo, bem como dispositivos de vigilância e controlo de entradas e saídas. (Condições de segurança, consultado no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014).

Destina-se a crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, o JI tem capacidade para dar resposta a 75 crianças, e o 1ºCEB, tem capacidade para 120 crianças.

O horário de funcionamento do Externato é das 8h00 às 19h00, sendo que as atividades letivas iniciam-se às 9h00 e terminam às 16h00. (consultado no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014), existindo também acesso a AEC’S – ballet, karaté, inglês, teatro, natação; para além de visitas de estudo no âmbito de projetos em desenvolvimento ao longo do ano, bem como de um acantonamento anual para os alunos do primeiro ciclo e do pré-escolar (5 anos) como forma de convívio entre eles e de relação com comunidades humanas e espaços culturais criteriosamente escolhidos. (Atividades, consultado no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014).

Disponibiliza quatro setores: JI (3 salas mistas, dos 3 aos 6 anos), 1º CEB (5 salas dos 6 aos 10 anos: 1 sala de 1ºano, 1 sala de 2ºano, 1 sala de 3ºano, 1 sala de 4º ano, 1 sala mista), Serviços Especializados (Psicologia Educacional, Educação Musical, Dança Criativa, Educação Física, Expressão Plástica, Professores de Apoio e Atividades Extra Curriculares); serviços de apoio (secretariado, cozinha e refeitório, limpeza).

3. Equipa educativa

No que refere à equipa educativa da valência de Creche, esta é constituída pela educadora de infância e duas assistentes operacionais, sendo que “cada criança tem um adulto de referência, a quem chamamos “cuidadora”” (Nota de campo, PCS 2013/2014)

Existem ainda dois profissionais que trabalham diretamente com o grupo de crianças – o professor de música e a professora de dança criativa, que fazem atividades com as crianças uma vez por semana.

Ao nível do contexto de JI, o trabalho desenvolvido é partilhado entre a educadora e a assistente operacional, que para além de trabalharem juntas há alguns

anos, reúnem-se semanalmente para a partilha e discussão de ideias, pois é importante criar “um espaço de debate e de confronto de ideias, necessário à dinâmica das práticas pedagógicas”. (Coutinho, 2010, p.30). Tal permite um ambiente positivo e consistente para uma ação pedagógica mais harmoniosa e funcional.

Também mantêm contato direto durante as atividades letivas, um professor de música (uma vez por semana) e a professora de dança criativa (de 3 em 3 semanas).

Importa referir que, durante o momento do repouso, após a hora de almoço, encontra-se também uma assistente operacional na sala do repouso, com as crianças de 3 e 4 anos.

4.Família das Crianças

Neste ponto irei fazer “o primeiro retrato [das crianças] referenciando-as às suas famílias”, uma vez que “reportar as crianças às famílias (...) visa entender ambas as instituições [família e o JI] como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana”. (Ferreira, 2004, pp. 65-67), sendo que estes dados são importantes, no sentido em que “nos permitem visualizar [...] algumas características constitutivas dos contextos familiares das crianças.” (Coutinho, 2010, p.35)

Ao nível de Creche (ver anexo I – quadro 3), de acordo com o PCS e as fichas individuais de inscrição das crianças, este, é constituído maioritariamente por famílias nucleares, existindo três famílias monoparentais. (ver anexo I – quadro 4)

No que diz respeito à idade dos pais/mães, ronda entre os 19 e os 50 anos, destacando-se a faixa etária dos [30-34] anos e os [35-39] anos. (ver anexo I – quadro 5)

Quanto às habilitações literárias, varia entre “sabe ler e escrever” e o doutoramento, sendo o enfoque de ambos – pai e mãe - no ensino superior. (ver anexo I – quadro 6)

Ao nível da situação profissional dos pais, existe um total de 6 desempregados, sendo o contexto socioeconómico do grupo de crianças variado, procurando-se um equilíbrio entre crianças de contexto baixo, médio e alto, no mesmo grupo. (ver anexo I – quadro 7)

Quanto ao nível da participação no contexto, a Educadora recorre a algumas estratégias que permitem aproximar as famílias das atividades realizadas na sala: a exposição dos trabalhos nos placards da sala, levar os pais a participarem nas atividades e projetos desenvolvidos, e em dias festivos. (ver anexo IV - nota de campo 1)

Importa referir ainda as reuniões de pais no início e final do ano letivo, bem como a disponibilidade da educadora de atendimento aos pais uma vez por semana, da educadora. Existem igualmente sessões e reuniões temáticas, de acordo com cada idade [das crianças], no sentido de os esclarecer quanto a algumas características destas idades, e de eventuais dúvidas que surjam. Neste sentido, Katz refere que: “quando mais pequena é a criança maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias” (1980, cit.in Figueira, 1998, p. 69).

No que refere ao contexto de JI, (ver anexo I – quadro 8) segundo a informação das fichas de matrícula de cada criança, as famílias das crianças deste contexto são maioritariamente nucleares, existindo quatro situações de estrutura familiar monoparental. (ver anexo I – quadro 9). Encontram-se também três situações em que os pais estão a trabalhar no estrangeiro.

Quanto à nacionalidade dos pais, é maioritariamente portuguesa, existindo três pais, de nacionalidade belga, brasileira e holandesa. (ver anexo I –quadro 10)

No que refere ao agregado familiar, quanto ao número de filhos, varia entre um a três filhos, sendo que grande parte das crianças tem, pelo menos, um irmão, encontrando-se alguns deles a frequentar a mesma instituição.

Relativamente ao meio socioeconómico das famílias, a média situa-se num nível médio/alto, sendo que as profissões dos pais predominam na prestação de serviços.

No que refere ao envolvimento dos pais na vida escolar, e como tal, articulação sala/família, esta centra-se nomeadamente através da exposição dos trabalhos das crianças, sendo que, por vezes, os pais também participam nos projetos em curso, levando para a sala materiais e informações para o mesmo.

Importa referir que são realizadas reuniões semestrais, para avaliar e apresentar os trabalhos desenvolvidos, existindo igualmente um horário de atendimento individual, a ser marcado com os pais e E.E. (RI, consultado no *site* da Instituição¹, 15 de fevereiro de 2014)

Um outro aspeto importante é o facto de, “neste meio social, a estrutura nuclear combina-se frequentemente, no quotidiano, com redes de sociabilidade familiar alargada, assentes em vínculos de consanguinidade (...) visível nas entradas/saídas das crianças do JI.” (Ferreira, 2004, p.73), através da presença de avós e tios.

“Esta situação e experiência sociais, constituídas em *stocks* e repertórios de conhecimentos disponíveis e competências de /para a comunicação, adquiridas na

socialização primária e marcados pela cultura de pertença familiar, ancoram *habitus* diferentes e constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir que alicerçam uma espécie de *grelha de interpretação* ou *quadro de referências*” (Ferreira, 2004, p. 74), que as crianças mobilizam em contexto educativo.

5. Grupo de Crianças

Quadro 1 – grupo de crianças da valência de Creche e JI

	Creche	JI
Nº de crianças	18 crianças: 9 raparigas e 10 rapazes	22 crianças: 11 raparigas e 11 rapazes
Estrutura etária	Grupo homogéneo	Grupo heterogéneo
Idades	Dos 2 anos aos 2 anos e 11 meses.	Dos 2 anos e 11 meses aos 6 anos e 6 meses.
NEE	Sinalizada 1 criança com NEE	Sinalizada 1 criança com NEE
Frequência no ano anterior	8 crianças	14 crianças

Fonte: elaboração própria

O grupo de crianças da sala de Creche (ver anexo I – quadros 12; 13; 14; 15) é constituído por 18 crianças, 8 raparigas e 10 rapazes, de 2 anos. É um grupo etariamente homogéneo, sendo que esta organização do grupo foi uma opção da equipa educativa uma vez que é mais fácil gerir um grupo de crianças com necessidades semelhantes, do que crianças com necessidades muito diferentes, que exigem uma rotina diferente (ex: hora da sesta). Está também sinalizado um caso de NEE.

De acordo com o PCS 2013/2014, “O grupo demonstra interesse em ouvir histórias, ler livros, fazer de conta e todas as atividades relacionadas com a expressão plástica. Apreciam canções, ouvindo e cantando.”

Segundo a educadora cooperante, são também realizadas avaliações trimestrais, com base no COR, que posteriormente poderão ser apresentadas aos pais.

No que refere ao grupo de crianças de JI (ver anexo I - quadros 16; 17; 18; 19), é composto por 22 crianças, 11 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Está sinalizado um caso de NEE no grupo de crianças, uma criança com *défice* auditivo e uma criança em consultas de desenvolvimento para despiste de hiperatividade.

Foi possível observar os vários cenários de interação que se geram entre crianças/adultos, crianças/espço e entre pares, sendo um grupo que manifesta curiosidade e boa capacidade de questionamento, demonstrando querer saber sempre mais.

Neste sentido, “distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos de infância.” (Franklin, 1995, *cit. in* Pinto & Sarmento 1997, p. 17).

6. Organização do tempo e do espaço

A sala de atividades de Creche (ver anexo V – planta 1) proporciona uma série de escolhas de atividades para as crianças, marcando-se pela variedade de equipamentos e materiais, evidenciando-se os jogos e mobílias em madeiras, entre outros. Dividida por áreas, destacam-se cinco: jogos de chão, faz-de-conta, jogos de mesa/desenho, área da biblioteca e caixa de areia.

De acordo com a educadora cooperante, este espaço vai sofrendo alterações ao longo do ano letivo, em que a disposição do mobiliário/espço da sala é alterado.

Decorreu também o “Projeto de leitura A PAR” (ver anexo I – quadro 20), sendo que os livros eram acompanhados com um caderno vai-vem de registo de comentários sobre as histórias.

A educadora cooperante segue uma linha orientadora de ação relacionada com princípios do modelo pedagógico High/Scope, em que ressalta a roda da Aprendizagem Ativa das crianças, “pois ela observa, interage e descobre, passando por Experiências-Chave representativas das suas explorações e brincadeiras.” (PCS 2013/2014), bem como as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE.

As rotinas (ver anexo I – quadros 21; 22) de cada sala são estabelecidas pela equipa educativa da mesma, sendo também discutidas com toda a equipa da instituição para que haja uma melhor organização desta e também para que os espaços não fiquem sobrelotados. (ver anexo IV – nota de campo 2)

A sala de JI (ver anexo V – planta 2) é uma sala ampla, iluminada pela luz natural, e contempla diversas áreas: música, pintura, computador, biblioteca, faz-de-conta, construções, escrita, ciência/matemática/jogos de mesa, sendo que são frequentemente expostos os trabalhos das crianças, dentro e fora da sala de atividades.

Outro fator estruturante do quotidiano da sala é a rotina diária (ver anexo I – quadro 23) e o impacto desta sobre a ação das crianças, conferindo-lhes autonomia e

segurança, e permitindo-lhes saber “o que vem a seguir” e como agir. A rotina segue sempre a mesma estrutura sendo que o “cotidiano da instituição está organizado a partir de horários previamente definidos, mas flexíveis”. (Coutinho, 2010, p.22). Está “planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2011,p.224), sendo planificada e negociada entre adulto/crianças, de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Importa referir que estão igualmente presentes e ao dispor das crianças diversos materiais e instrumentos de pilotagem ao alcance das crianças, permitindo a sua autonomia e realização de atividades de acordo com os seus interesses. Os materiais encontram-se etiquetados de forma a facilitar a sua identificação, manipulação e arrumação, sem interferências do adulto.

7.Intenções pedagógicas das educadoras cooperantes

Quer a educadora de Creche, quer a educadora de JI, valorizam a autonomia das crianças e o sentido de cooperação, fomentando a comunicação e as relações entre pares. Segue-se um quadro com as intenções mais específicas de cada educadora.

Quadro 2 - Intenções pedagógicas das educadoras cooperantes
Creche :Modelo pedagógico: HighScope (Ver anexo I – quadros 24; 25. Ver anexo II – diagrama 1)
<ul style="list-style-type: none"> - criar um ambiente de cooperação - encorajar as relações entre pares - promover a curiosidade e a descoberta - respeitar os ritmos de cada criança
JI : Modelo pedagógico: MEM (Ver anexo I – quadro 26)
<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver uma ação pedagógica em parceria com as crianças para uma vivência democrática mais eficaz - facilitar a formação democrática através da cooperação e partilha - promover a comunicação e o respeito pelo outro - promover a autonomia das crianças <p>Nota: Heterogeneidade (etária) constitui-se como intenção inerente ao MEM.</p>

Fonte: elaboração própria com base no PCS/PCG, e informações cedidas pelas educadoras.

Importa referir que as intenções delineadas pelas educadoras cooperantes funcionam também como linhas orientadoras da minha prática no sentido de um continuum pedagógico, partilhando também eu das mesmas.

CAPÍTULO II . INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Conhecer a realidade educativa através de um levantamento prévio de todo o contexto educativo e particularmente do grupo de crianças é um passo fundamental para depois se delinearem as intenções a desenvolver. Neste sentido, Vasconcelos (1991, p.44), refere que “compete a cada educador encontrar o seu [modelo de planificação], procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir, os seus valores em articulação com aquilo que o Conhecimento (...) nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem”.

Somente assim será possível desenvolver uma prática contextualizada, ou seja, que considere as características do grupo de crianças, mas também os princípios e as intenções educativas, quer da instituição, quer da educadora cooperante.

Partindo das intenções definidas pelas educadoras cooperantes e apresentadas no ponto anterior, delineeii intenções pedagógicas para a ação, transversais: com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, e específicas a cada contexto, refletindo sobre o trabalho desenvolvido ao longo da PPS.

1. Intenções transversais aos contextos de Creche e JI

As minhas intenções tiveram em conta os modelos vigentes em cada sala de atividades, bem como as OCEPE e Metas de Aprendizagem, constituindo-se também como um seguimento e partilha das intenções delineadas pelas educadoras cooperantes, tendo sempre em consideração as etapas de crescimento em que as crianças se encontravam, para uma prática mais adequada.

Desta forma, é importante despertar na criança o respeito por si própria e pelos outros como “locus de cidadania” (Vasconcelos, 2007, p. 112), respeitar a individualidade de cada criança, estimular o seu desenvolvimento, valorizar as suas diferenças e promover a sua autonomia (Portugal, 2012).

Quadro 3 - Intenções pedagógicas transversais aos contextos Creche e JI

- Promover e a encorajar a autonomia e iniciativa da criança num plano de aprendizagem ativa;
- Promover a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico da criança através de diversas explorações;
- Promover, de acordo com o desenvolvimento de cada criança, diversas atividades e materiais do seu interesse, efetuando propostas numa perspetiva globalizante;
- Ter um conhecimento real de cada criança, as suas vivências e os seus interesses, reconhecendo a criança como ser individual e único;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida e numa perspetiva de educação para a cidadania.

Fonte: elaboração própria

No que refere às famílias, considero que a participação dos pais na vida da Creche e JI é fundamental, “na medida em que favorece trocas de saber e que promove espaços de relação entre os pais pode contribuir para estimular entre eles o próprio desenvolvimento” (Cascais, 1998, p. 68).

Quadro 4 - Intenções pedagógicas transversais aos contextos Creche e JI – famílias

- Estabelecer relações colaborativas com a equipa de sala e com as famílias, através da partilha de informações
- Comunicar e divulgar o trabalho realizado em contexto educativo com as famílias;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo, e estabelecendo uma estreita relação, responsabilizando-as e apoiando-as na sua ação educativa.

Fonte: elaboração própria

Quanto à equipa, aos adultos do contexto educativo penso que é importante um clima favorável à relação com toda a equipa, no sentido em que “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias (...) de forma a poderem oferecer um

contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objectivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 129), uma vez que, de acordo com as OCEPE (1997, p.41) “...trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição [...] têm um papel na educação das crianças”.

Quadro 5 - Intenções pedagógicas transversais aos contextos Creche e JI – equipa

- Estabelecer relações de respeito e cooperação.
- Propiciar um ambiente de troca de informações e ideias para uma prática mais eficaz e harmoniosa.

Fonte: elaboração própria

Também o tempo e as rotinas se constituem uma dimensão do contexto educativo. Neste sentido, é importante proporcionar às crianças um cenário expectável (rotinas), mas surpreendente e ativo no seu “diálogo com o mundo”, tendo-as presente como seres “psico-bio-sociais”, e portanto, como um “todo”. É necessária uma observação cuidada da mesma, da necessidade de resposta contínuas, devendo-se constituir como momentos pensados, na emergência de uma interação entre adulto e criança significativa, considerando a influência do ambiente físico.

Como refere Post & Hohmam (2007, p.193), “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias primas do seu crescimento ” .

Quadro 6 - Intenções pedagógicas transversais aos contextos Creche e JI – tempo

- Participar na rotina diária estabelecida de forma consistente;
- Promover novas formas de interação durante os momentos de transição.

Fonte: elaboração própria

2.Intenções pedagógicas para o contexto socioeducativo de Creche

Para o contexto educativo de Creche, apresento, de seguida, as intenções delineadas.

Quadro 7 - Intenções para a valência de Creche

- Estimular a exploração sensorial, recorrendo a diversos materiais.
- Promover o desenvolvimento da noção corporal.
- Trabalhar temáticas do interesse das crianças bem como de situações vivenciadas, tais como: os animais, a chuva e o Inverno.

Fonte: elaboração própria

Estas intenções são orientadas pelas experiências-chave do modelo High Scope, bem como, através das OCEPE, tendo igualmente em conta que “o desenvolvimento infantil não é uma linha contínua e progressiva. Antes numa sucessão de momentos-chave (...), de *touchpoints*.” Neste sentido, os *touchpoints* (de Brazelton), ou pontos de referência, referem-se a “várias fases que ocorrem durante os três primeiros anos de vida”, constituem-se por esforços de desenvolvimento da criança, em que há momentos de desorganização, e portanto “oportunidades para a criança se organizar no patamar seguinte”. (cit. In Cintra, s/d). Tratam-se assim de saltos evolutivos no processo de crescimento e maturação, esperados para cada fase do desenvolvimento (ver anexo I – quadro 27) das crianças.

Tendo igualmente em conta os interesses do grupo definidos no PCS 2013/2014 - ouvir histórias; ler livros; fazer de conta; expressão plástica; canções - tentei orientar a minha prática em função destes interesses, e das fragilidades, criando um fio condutor no desenrolar das atividades para assim lhes dar mais sentido.

3.Intenções pedagógicas para o contexto socioeducativo de Jardim-de-Infância

De acordo com Folque (2006, p.6) “A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, [nos quais] «todos ensinam e todos aprendem» (Niza,1996).”

Apresento, de seguida, as minhas intenções para o contexto de JI.

Quadro 8 – Intenções pedagógicas para a valência de JI

- contar/ler histórias com recurso a diferentes suportes;
- desenvolver experiências científicas;
- proporcionar momentos de exploração de diversas técnicas de pintura;
- incentivar novas descobertas e partilhas através das experiências das crianças;
- promover o espírito crítico e o diálogo argumentativo;
- trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto.
- proporcionar o contacto com diversos materiais/recursos e técnicas para contar histórias.

Fonte: elaboração própria

Contar/ler histórias com recurso a diferentes suportes, tendo em conta que, um dos interesses manifestos pelo grupo, através da observação direta, centrou-se nos momentos de “livros e leituras”/leitura de histórias, que tem lugar uma vez por semana.

Desenvolver experiências científicas, uma vez que as atividades (dirigidas) relacionadas com as ciências experimentais eram realizadas esporadicamente;

Proporcionar momentos de exploração de diversas técnicas de pintura, pois para além de irem de encontro aos interesses das crianças, permite um alargamento do seu referencial teórico, dando-lhes mais escolha (se conhecemos mais, temos um maior leque de escolhas);

Incentivar novas descobertas e partilhas através das experiências das crianças, funcionando como um seguimento das intenções delineadas pela educadora cooperante, uma vez que diariamente as crianças eram incentivadas a partilhar as suas experiências quotidianas.

Promover o espírito crítico e o diálogo argumentativo, no seguimento das intenções da educadora cooperante, sendo que existem diversos momentos de trocas de ideias ao longo do dia. Uma vez que esta construção de aprendizagens entre pares nem sempre é sinónimo de consenso, podendo, por vezes, simbolizar conflito, é na partilha e na comunicação, que se vai construindo e *edificando*.

Estes objetivos fundem-se com as Áreas de Desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo igualmente em conta o modelo pedagógico institucional – Movimento da Escola Moderna (MEM).

De referir ainda que, relativamente à intervenção no espaço, quer em Creche, quer em JI, pretendi desenhar o espaço da sala de atividades, como sendo um espaço que proporciona “a interação social, exploração e aprendizagem (...) e o bem-estar” (Katz et al. 1998, p.147), tendo por base o pressuposto “aprender a brincar e brincar para aprender”, uma vez que, e de acordo com Ferreira (2004, pp.84-86), “A estrutura da organização da sala do JI é definida por (...) áreas de atividades” que fornecem, “silenciosamente, dados visuais, olfativos, quinésicos, tácteis e auditivos que, situados e «fixados» num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver. (...) Cada uma destas áreas, à sua maneira, como que inventariando as suas funções prévias, confere estabilidade aos lugares, confeciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas”, estando repletos de “significações implícitas (...), permite a antecipação das escolhas possíveis e apela à ação da criança na autogestão das atividades.”.

CAPÍTULO III . INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS

Ao longo deste capítulo, e tendo em conta as intenções delineadas no capítulo anterior, irei fazer uma análise reflexiva da minha intervenção nos contextos, abordando: o trabalho com as famílias; com a equipa educativa; a intervenção no tempo e no espaço; atividades realizadas nos contextos de Creche e JI, tendo em conta as OCEPE, e , por fim, o trabalho de projeto.

1. Trabalho com as famílias

Tendo em conta que “socialmente diversificadas, também elas [as famílias] se revelam como factores explicativos da realidade escolar e permitem entender dimensões cruciais dos processos de mudança ou reprodução do campo educativo [...] a família e a escola modernas fazem-se em articulação recíproca” (Almeida, 2005, p.590)

Assim, através dos momentos de observação e da experimentação, e tendo em conta a importância de desenvolver práticas facilitadoras da relação entre pais e filhos e que favoreçam a organização e o bem-estar da criança, penso que poderá ser positivo incluir atividades que visem esta dimensão relacional escola-família. Desta forma, pensar sobre o envolvimento das famílias e concretizá-lo, fez parte das minhas intenções, procedendo-se de forma gradual.

Ao nível da Creche, comecei por colocar, à entrada da porta da sala de atividades, a minha carta de apresentação, com desejos de Boas Festas (uma vez que a semana de observação participante decorreu no período anterior ao Natal/Ano Novo). Em janeiro, alterei a árvore de Natal que colocara na carta de apresentação, para elementos relativos ao Inverno – o nosso tema de partida para as atividades. A partir daí fui desenvolvendo algumas atividades com as famílias: o enfeite de gotas de água em cartolina para expor no corredor (ver anexo III – figura 1); atividades em que as crianças levavam as suas produções para casa – massa de cores (ver anexo III – figura 2); exposição, no corredor, de alguns trabalhos das crianças, dos sumários diários e dos materiais utilizados, que os pais podiam ver e explorar (ver anexo III – figura 3), bem como exposição de um álbum de fotos com a retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo do mês de janeiro (ver anexo III – figura 4).

Também em JI, o meu contacto com as famílias, se iniciou através da carta de apresentação, exposta à entrada da sala, uma vez que esta se constitui como a forma mais imediata de me dar a conhecer a todos os E.E./famílias.

Assim, neste contexto, a família foi várias vezes solicitada, quando possível, de forma direta, e sempre com recurso a cartas, através de atividades como a elaboração de árvores genealógicas (ver anexo III – figura 5) no âmbito do Dia da Família (ver anexo IV – nota de campo 3), de projetos como “A Cortiça”, em que as crianças respeitantes a este projeto elaboraram, com as famílias, trabalhos em cortiça (ver anexo III – figura 6; ver anexo IV – nota de campo 4;). Com particularidade, uma das crianças do grupo, externa ao projeto, tendo conhecimento de que aquelas crianças realizavam o mesmo, trouxe galhos de sobreiros (ver anexo III – figura 7; ver anexo VI – nota de campo 5); através do Portefólio da Criança (ver anexo VIII), bem como da comunicação do *Projeto de Acantonamento* – apresentado aos pais/famílias.

Importa referir que, quando as crianças assim desejavam, os pais/famílias eram convidadas a assistir às comunicações de projetos ou teatros, ao nível da realização de atividades³ ou através da exposição de projetos e trabalhos.

2.Trabalho com a equipa educativa

Antes de mais, é de destacar o bom ambiente entre toda a equipa, o que é sem dúvida uma mais valia, pois considero que quando nos sentimos bem, quando sentimos

³ “o pai da Marta foi à sala ensinar-nos a semear agriões e morangos em estufas” (nota de campo, 31 de março de 2014)

que fazemos parte de, conseguimos dar mais e melhor. Este ambiente positivo não se destaca somente na minha relação com a educadora cooperante e a(s) assistente(s) operacional(ais) - bem como com toda a equipa das instituições, mas também com as estagiárias das outras salas, existindo uma certa articulação entre salas promovida por nós, construindo deste modo um verdadeiro trabalho de equipa resultando da interação, do envolvimento e da partilha de ideias e experiências.

3. Intervenção no tempo e no espaço

De referir que as rotinas devem ter um carácter flexível, estando por isso sujeitas a alterações, sempre que necessário. Tal, prende-se também com questões de tempo, que se constitui como elemento fundamental na dinâmica dos grupos e, tal como afirma Brofenbrenner (1981), “a sua compreensão só é possível conjuntamente com outros elementos, como o espaço, as atividades e os papéis sociais dos atores” (cit. in Cardona, 1992, p. 8)., existindo assim um fator de interdependência com todos os momentos que ocorrem em contexto socioeducativo.

No que refere aos momentos de transição, em contexto de Creche, as canções e “jogos cantados”, ocorriam várias vezes ao dia, todos os dias.

Já em contexto de JI, para além das canções, de ocorrência mais pontual do que em Creche, os jogos, as rimas, lengalengas e trava-línguas, enriqueciam estes momentos.

Importa referir que, em ambos os contextos, participei nas rotinas diárias de forma consistente de modo a promover e a encorajar a autonomia e iniciativa da criança num plano de aprendizagem ativa.

4. Atividades realizadas em Creche

Neste ponto, irei identificar, de forma sucinta, algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PPS, de acordo com as áreas/domínios do conhecimento (OCEPE)

- Área de Formação Pessoal e Social, deverá ser contemplada como uma área transversal, Como tal, foram incentivados e valorizados comportamentos de partilha e de respeito pelo outro.
- Área do Conhecimento do Mundo, centrou-se em experiências ao nível sensorial: paladar – provar sal e açúcar; audição – balões com arroz e balões sem arroz, olfacto – saquinhos de cheiro (ver anexo III – figura 8), visão – bolas de sabão, tato - o gelo, a caixa sensorial (ver anexo III – figura 9), história tátil,

senso que foram abordados, ao longo da prática, temas como: os sentidos e as sensações, a chuva, o inverno, os animais, o corpo (e.g. silhueta de uma criança)

- Área de Expressão e Comunicação
 - Expressões: Expressão Motora, através de jogos de movimento e imitação; Expressão Dramática, através de teatros para as crianças – Teatro de fantoches “Viva o peixinho”, histórias com recurso a dedoches. Na Expressão Plástica, destacou-se o móbil de “gotas de chuva” em cartolina, desenvolvida com os pais, pinturas com sal (ver anexo III – figura 10), digitintas e massa de cores. Ao nível da Expressão Musical, as canções eram recorrentes, sendo que as crianças respondiam muito positivamente a este estímulo.
 - No que refere à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a hora do conto, com livros e histórias, e as rimas, prendiam igualmente a atenção do grupo.
 - E por fim, o domínio da Matemática, por inferência, através de canções e de histórias.

Assim, em Creche, tentei abordar aspetos diferentes ao longo do mês, começando no inverno e terminando nos animais, estando sempre presentes questões relacionadas com os sentidos (e sensações) e com o desenvolvimento do esquema corporal, tendo também em conta as intenções delineadas.

5. Atividades realizadas em JI

Irei identificar, de forma sucinta, algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PPS, de acordo com as áreas/domínios do conhecimento. (OCEPE)

- Área de Formação Pessoal e Social, como já referido, por se tratar de uma área transversal e constante em qualquer momento, ajudar a criança a desenvolver atitudes de respeito, de honestidade, de cooperação, de solidariedade (ver anexo III – figura 11) e de participação ativa, com vista à sua formação global.
- Área do Conhecimento do Mundo. No âmbito desta área foram desenvolvidos diversos projetos, que se constituíam como uma das vivências do grupo na sala de atividades: “Os cavalos”, “As borboletas”, “A cortiça”, “Acantonamento - para onde vamos?”, as árvores genealógicas, realizadas com as famílias, bem

como experiências várias: a respiração⁴ (ver anexo III – figura 12), a flutuação⁵, o paladar⁶.

- Área de Expressão e Comunicação:
 - Expressões: Expressão Motora, realizando-se especialmente durante o tempo destinado para a educação física, através de diversas atividades de movimento: jogos, percursos, danças de roda. Expressão Dramática, quer através de teatros realizados pelas crianças – “O capuchinho Vermelho”, como através de teatros para as crianças – “Orelhas de borboleta”. A Expressão Plástica, manifesta em diversas situações, como na criação das máscaras de Carnaval (ver anexo III – figura 13), ao longo dos projetos, ao nível da criação dos cenários para o teatro. E Expressão Musical, através de músicas (e.g. teatro), canções, manipulação de instrumentos.
 - Ao nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para além das crianças serem incentivadas a realizarem registos escritos (e.g. escrever/copiar o nome), este domínio contou também com a leitura de livros, conto de histórias, rimas.
 - Por fim, a Matemática, através de experiências sobre quantidade, ou o registo crescimento estufas (gráfico - ver anexo III – figura 14) decorrente de uma atividade com o pai de uma das crianças (estufas de agriões e morangos).
- Também as TIC/Computador, tiveram uma presença assídua ao longo da prática, quer através de pesquisas realizadas para os projetos (ver anexo III – figura 15), da escrita de palavras no *Microsoft Word*, e de desenhos no *Paint.*, bem como o recurso ao *data-show*, e.g. na exibição de um vídeo sobre a metamorfose, no âmbito do projeto sobre borboletas. (ver anexo III – figura 16)

Desta forma, crianças e adultos cooperam no sentido de “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos” (Niza, 2013, p. 144), sendo que é neste ambiente que as atividades e os projetos surgem, ao ritmo do grupo de crianças.

⁴ Esta experiência decorre dos momentos de respiração que têm lugar durante as atividades de educação física, de dança criativa e de música, em que as crianças conhecem tão bem a expressão “*agora vamos respirar*”.

⁵ Esta experiência surge no decorrer do projecto da cortiça – *será que a cortiça flutua?*, sendo depois adicionados outros materiais: pedras, pedras-pomes, esferovite, folhas, conchas, plasticina...

⁶ Esta experiência – com água, açúcar, sal e limão – surge no decorrer de uma conversa entre as crianças, durante a hora de almoço: “se misturar água com açúcar fica salgado como a água do mar” - *Hugo*. “Eu acho que fica ácido” - *Estela*. (nota de campo, 12 de maio de 2014, refeitório).

6. O trabalho de projeto

Ao longo da PPS, e com maior visibilidade em JI, foram desenvolvidos vários projetos, com base na metodologia de trabalho de projeto.

É necessário ter em conta a metodologia de trabalho de projeto como um processo que cria condições ao desenvolvimento das crianças, em diferentes áreas essenciais como seres humanos, ou seja, que permite o desenvolvimento de competências, numa perspetiva de aprendizagem ativa, respeitando, portanto os interesses e curiosidades das crianças.

Katz (2006, p. 2), realça que “existem quatro tipos básicos de aprendizagem a serem abordados: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos”, sendo importante valorizar as predisposições inatas das crianças, e.g. para aprender, não as negligenciando, e dar ênfase a sentimentos desejáveis.

“A *Mafalda* diz-me, com um ar muito sério: “Sara, sabes porque é que fazemos projetos? (Porquê?) Que é para aprendermos coisas sobre as coisas do mundo.” (nota de campo, 23 de abril de 2014, sala de atividades)

Mais do que isso, e partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos do seu próprio processo educativo e atores competentes para a interpretação da realidade em que se inserem, pretendeu-se dar voz às experiências das crianças, com vista à exploração das suas conceções e ideias prévias. Neste sentido, um importante fator de aprendizagem é que *quem aprende já sabe*, partindo das suas experiências e tendo em consideração os seus interesses e as suas necessidades para a promoção de aprendizagens significativas (Ausubel, 1968) e ativas, numa perspetiva sócio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1987).

Importa referir que todos os projetos – “Os cavalos” (ver anexo III – figura 17), “As borboletas” (ver anexo III – figura 18); “A cortiça” (ver anexo III – figura 19); “Acantonamento” (ver anexo III – figura 20), foram elaborados em pequenos grupos de trabalho, de acordo com as crianças que deles queriam participar. Importa ressaltar, que também os temas dos mesmos, partiu das crianças, que se mostraram interessadas em desenvolvê-los. O projeto do *acantonamento* é realizado com todas as salas de atividades do JI, destinando-se às crianças que passarão, no ano seguinte, para o 1ºCEB.

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, que constrói o seu conhecimento através de uma abordagem holística, quer na descoberta do mundo, quer

na resolução de problemas, demonstrando ter capacidade para “gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.” (Vasconcelos, 2011, p.12)

Assim, e segundo Katz e Chard (2009, p.101), os projetos “assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio, meio e fim”, onde pensamentos e ideias ganham forma e se transformam em conhecimentos e aprendizagens cooperadas.

CAPÍTULO IV. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA – UMA INTRODUÇÃO

Neste capítulo, irei abordar a problemática sob diversos tópicos, realizando inicialmente uma revisão teórica da literatura, fazendo depois uma abordagem à prática desenvolvida ao longo da PPS. Começarei por identificar o referencial metodológico utilizado ao longo deste estudo. Dedicarei os pontos seguintes à abordagem bibliográfica da importância das histórias na educação pré-escolar, contextualizando e identificando a importância de contar histórias, a função da literatura infantil e os géneros literários, o papel do educador e a relação escola/família, passando posteriormente para a PPS, primeiro em Creche e depois em JI, abordando o trabalho realizado no âmbito desta problemática.

As histórias podem ser entendidas como “linguagens pelas quais as crianças se expressam diante de nós, de seus colegas e do mundo que as cerca.”, sendo que materiais, atividades e recursos poderão ser utilizados durante as histórias. Uma vez que o desenvolvimento da criança se processa de uma forma global e integrada, o educador deverá ter sempre em conta esta realidade quando planeia atividades que procurem estimular o seu desenvolvimento. Assim, devem “desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 69).

De acordo com Borràs (2002, p. 388), a criança, ao longo da educação infantil, “deverá aprender a expressar-se através de diferentes tipos de linguagem.”

Neste sentido, é importante dar liberdade para que a criança se sinta num ambiente seguro e de confiança. Só assim se sentirá capaz de se expressar.

Para além disso, “Todas as sociedades humanas se organizam através da comunicação, isto é, através do conjunto de actuações que os indivíduos realizam para

estabelecer contacto entre si e transmitir informação” (Evans, 2007, p.4) e.g, o choro do bebé, a música, a arte, a fala, a escrita.

As linguagens - corporal, matemática, verbal (oral e escrita), musical, plástica, são instrumentos que possibilitam as interações, a comunicação, a representação e a expressão de pensamentos, sentimentos e vivências. (Borràs, 2002)

Para além destas linguagens, irei igualmente abordar a expressão dramática e a utilização do corpo, dos seus gestos, atitudes e movimentos com uma intencionalidade comunicativa e representativa.

Assim, considerar todos estes aspetos como linguagem significa que se dá importância ao facto das crianças utilizarem todas elas (linguagens múltiplas) como meios de comunicação, interpretação e modificação da realidade.

Tal, porque “a leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto.” (Traça, 1992, p. 75).

É neste sentido que as histórias assumem também elas um papel comunicativo – com o outro, com o “eu”, quer seja na dimensão afetiva, cognitiva ou social.

E é também com recurso às histórias – e às suas linguagens, que ganhamos procedimentos de comunicação mais ricos e diversificados.

1. Referencial metodológico

Na educação, a investigação permite-nos compreender atitudes, levando-nos a uma intervenção mais clara e objetiva.

Assim, este estudo passou pela utilização de uma metodologia qualitativa, através de diversas técnicas de recolha de dados, tais como observação participante, conversas informais, notas de campo/ relatos e registos fotográficos.

Esta abordagem metodológica implica a observação, a análise e a pesquisa de comportamentos das crianças – os sujeitos deste estudo, no que se refere à problemática colocada. Neste sentido, centra-se essencialmente na análise e compreensão de problemas, comportamentos e atitudes, e valores (Sousa, 2005).

Este tipo de avaliação estabelece também padrões de comportamento verificados através de factos observáveis, procura descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definido como subjetiva, tem características não estruturadas, é rica em contexto e enfatiza as interações. Neste sentido, “é um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, p.3)

Por se tratar de uma metodologia participativa da criança, que exige um questionamento reflexivo, situa-se ao nível da investigação-ação, permitindo determinada orientação nas práticas educativas, uma vez que considera o processo de investigação em espiral, interativo e focado numa problemática, consistente com uma dupla vertente de investigação e de ação.

Se por um lado, os participantes neste estudo foram as crianças, por outro lado, e de forma a sustentar o mesmo, recorri a um referencial teórico e documental, abordado ao longo deste *estudo-caso*.

Neste sentido, penso que esta abordagem se adequa ao tipo de investigação definida, uma vez que se trata de uma investigação dos fenómenos em toda a sua complexidade – e em contexto natural, onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, através da observação direta (Flick, 2005).

2 «Era uma vez...» o contributo das histórias para a Educação Pré-Escolar

“Era uma vez...” e começa a história. O silêncio instala-se para dar início a mais uma viagem. As crianças ouvem atentamente. Até porque dentro da história, há muito mais do que silêncio.

As histórias são, assim, um “Abre-te Sésamo” para o imaginário, “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem.” (Dohme, 2011, p.7) abrindo novas perspetivas ao mundo infantil.

Foram estes os momentos que se foram tornando cada vez significativos ao longo da minha prática. Os olhares atentos e os ouvidos aguçados, para mais uma história.

Com ou sem recurso ao livro, o ambiente transformava-se, abrindo-se a novos saberes e valores, a momentos de fruição e curiosidade, em contexto de Creche e de JI.

Foi também dessa forma que me *apresentei* aos grupos. Que se iniciaram os momentos de gestão. Que *saltei* da minha zona de conforto, para me envolver – e os envolver a eles – em toda a dinâmica educativa que se avizinhava.

Os momentos de *hora do conto* (em Creche) e *livros e leituras* (em JI), traduziam-se em momentos agradáveis para todos. Tudo era possível.

Mas as histórias podem ir além do encantamento. Quando escolhidas, estudadas e preparadas adequadamente, podem ter a função de educar. Elas encerram lições de

vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Essas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltado para a formação da autoestima e a cooperação social. (Dohme, 2011)

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida.

3 Porquê contar histórias?

De acordo com Ramos & Silva (s/d, p.3) “as crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida”. Neste sentido, são vários os autores que referem que “a leitura começa muito antes de se saber ler” e, como tal, os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo. (Bastos,1999; Ramos &Silva, s/d; Viana, 2002)

“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 cit. in Soares, 2013, p.18).

E se o brincar é condição para o desenvolvimento *psicoevolutivo* das crianças, também o contar histórias pode ser considerado como equivalente do brincar, “brincar com os elementos do seu mundo interno” (Parsons, 2001, cit. in Conti, & Souza, 2010, p.100), entre fantasia e realidade, como forma de estruturar e ampliar a relação entre a criança e o seu mundo. Neste sentido, “*brincar*, seria fundamental” (p.106)

Fernando Amaral, porta-voz do PNL, refere a importância da conversa, da leitura e de contar histórias, e na aquisição de hábitos de leitura “a partir dos seis meses de forma a facilitar a aquisição posterior da linguagem e da leitura” (cit in Marques, 2012,p. 100), sendo importante interagir ao máximo com a criança, mesmo que esta ainda não responda verbalmente.

De acordo com a editora Mafalda Milhões «esta exploração envolve os sentidos, organiza os afetos e orienta os leitores no sentido de os tornar únicos» (cit. in Marques, 2012, p.99) Uma das características maiores do leitor é a partilha. Também para Paula

Bravo, terapeuta da fala, o livro constitui uma ferramenta essencial para potenciar a linguagem. «As crianças gostam que lhes leiam histórias. Um dia, vão gostar que alguém as oiça a ler.» (cit in Marques, 2012, p.99)

Para além disso, as histórias são igualmente úteis para trabalhar aspetos internos da criança (Dohme, 2011, p18), ao nível do carácter – na construção dos seus valores; do raciocínio – pelo questionamento dos enredos; da imaginação – para além do acompanhamento mental que as crianças fazem, podem transportar-se para novos mundos e novas situações, fazendo conjeturas; da criatividade – “uma vez que a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui” (p.19); do senso crítico – despertado pela troca de ideias e opiniões, e fomentando a tomada de posição, para a construção de uma personalidade ativa; disciplina – “é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (p.19).

As histórias contribuem também para a transmissão de valores. Dohme (2011, pp.21-23), enumera alguns: alegria, amor, partilhar, confiabilidade, cooperação, coragem, cortesia, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, misericórdia, paz, respeito, responsabilidade, solicitude, tolerância. Neste seguimento, “as histórias são úteis na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos” (p.23)

No sentido em que ajuda a criança a compreender-se a si própria e promovendo (e estando simultaneamente relacionada) o desenvolvimento/ e todos os aspetos da sua personalidade, Bettelheim (1984) afirma:

“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.” (p.11)

Retrata-se também aqui a importância do maravilhoso, em que a natureza mágica da sua matéria atrai espontaneamente as crianças, para além de que, os significados simbólicos dos contos de fadas estão ligados aos eternos dilemas do homem, pelo que, podem ser um recurso na resolução de conflitos interiores.

As histórias permitem a exploração das emoções de forma a que as crianças se sintam cada vez mais confortáveis na expressão e comunicação dos seus sentimentos aos outros (Depondt, Kog & Moons, 2004), no sentido de promover a criação de uma

base emocional saudável. “Só se esta base existir, é que se podem aceitar abertamente os outros e desenvolver a própria consciência” (p.9). Não reprimir os sentimentos e expressá-los, implica também aprender a imaginar-se na perspectiva do outro, o que ajuda a desenvolver a sua consciência sócio-emocional. As histórias podem e devem funcionar como um ambiente convidativo para exprimir todas as suas emoções, incluindo as negativas. “deste modo, podem ter cada vez mais domínio sobre os seus sentimentos e lidar com eles.” (p.9)

Alguns autores referem inclusive o uso dos contos e das histórias como meio terapêutico, uma vez que o conto “é vivido como personificação de formações e evoluções interiores da mente, pois usam a mesma linguagem que o inconsciente” (p.138), “favorece a introspecção (...) pois, por intermédio dele, a criança tem a possibilidade de pensar sobre seus sentimentos” (Caldin, 2004, cit.in Schneider & Torossian, 2009, p.139), e “favorece o diálogo e a possibilidade de socialização dos participantes, promovendo, assim, uma melhora funcional na sua comunicação.” (p.140). O exercício de ouvir, dialogar a respeito de uma ideia, de um sentimento, e dar expressão às imagens, funciona como um instrumento para comunicar algo, sendo importante a fomentação de espaços nos quais a criança possa falar das suas experiências, dúvidas e angústias, bem como da percepção que tem do seu “eu”.

Hohmann e Weikart (2011, p.547) referem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, [que se] cria um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura”.

Além disso, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (ilustração/texto lido ou narrado) o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, o pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais (princípio, meio e fim). (Silva, 2002) Os enredos são geralmente organizados de forma a que as crianças consigam inferir a moralidade através das ações dos personagens o que proporciona a construção da ética e da cidadania. Aqui, não importa apenas o ler e o contar, mas também *como* ler e *como* contar, porque é preciso disponibilidade e preparação para despertar a motivação e o interesse das crianças.

A leitura de histórias é, com efeito, uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, “em virtude do fato de as histórias conterem pistas

contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas.” (Fontes, 2004, p.83) Se tivermos também em consideração as ilustrações dos livros, as pistas não-linguísticas e para-linguísticas usadas pelo leitor - gestos e expressões faciais, entonação e ritmo Conversas analíticas, interações verbais, envolvendo a análise de personagens e eventos, previsões dos eventos futuros e discussões sobre o vocabulário, todos esses aspetos levam à literacia e a um alargamento de todo o saber.

Também a leitura interativa de histórias para crianças em idade pré-escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem, sendo que a leitura de histórias em voz alta constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento do vocabulário. “Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário” (Nagy & Herman, 1987, cit in, Fontes & Cardoso-Martins, 2004, p.90)

Tendo em conta que aprendizagem e desenvolvimento estabelecem uma relação de interdependência e que a criança mantém relações contínuas com o mundo em que vive, construindo os seus conhecimentos, é importante entender a infância como um período propício à aprendizagem (período de grande plasticidade cerebral). “Desta forma, torna-se importante a viabilização de diferentes estímulos (auditivos, visuais, somestéticos, motores) por intermédio de músicas, histórias, teatros, brincadeiras, rimas, jogos, dentre outros, adequando a ludicidade e proporcionando estímulos em várias áreas cerebrais” (Bastos & Alves, s/d, p. 51)

Neste sentido, se ler e contar histórias é importante, por que não fazê-lo também com o uso de recursos auxiliares?

A promoção de um conjunto de atividades diversificadas, designadas genericamente por «animação de leitura» (Bastos, 1999), constitui-se como uma “animação esporádica, embora sistemática, que recorre a técnicas variadas, aliando o livro ao jogo (...) uma atividade colectiva e social, sendo dirigida e “ruidosa”, exigindo algum tipo de mobilidade e de carácter lúdico.” Neste sentido, “o adulto mediador deve ser um entusiasta na leitura” (P.291) executando um trabalho de animação sistemático, com recurso a diversas possibilidades (e.g. animação de informação, animação lúdica, animação de aprofundamento, animação responsabilizante, entre outros.), no sentido de tornar o livro e a leitura mais próxima da criança.

No fundo, valores, modelos, informações, passíveis de serem explorados a partir da compreensão “do texto lido até à capacidade de reflexão e expressão, fazendo uma incursão pela música, pela pintura, pela expressão corporal [e vocal], pelo teatro, pelos

jogos, já que o exercício destas disciplinas melhora a capacidade cognitiva” (Balajovsky, 2008, p.22)

A atividade lúdica tem sido relacionada com a criatividade, com a aprendizagem da linguagem, com o desenvolvimento de papéis sociais e com outros fenômenos cognitivos e sociais, em que *brincar* é indiscutivelmente um sistema afetivo-comportamental (Roque & Rodrigues, 2005), sendo a herança do imaginário central a cada pessoa. Como dizia Platão na *República* “o mais importante é desenvolver-lhes a imaginação, a máquina com a qual recriamos o mundo.” (p.31)

Em síntese, as histórias comportam diversas vantagens: estimulam a criatividade, a imaginação, e curiosidade, sendo que, através das histórias, criamos lugares, personagens, enredos; desenvolvem a linguagem, enriquece o repertório e o vocabulário, sendo que descobrimos novas palavras e novos usos para as que já conhecemos; desenvolvem o sentido estético (através da imagem); são uma fonte de conhecimento; desenvolvem a atenção e concentração; desenvolvem o espírito crítico e analítico; desenvolvem o esquema temporal e espacial; desenvolve o auto-conceito, e a noção de “eu” e “o outro”. Desempenham um papel no plano cognitivo, na medida em que a criança amplia os conhecimentos, sendo que, além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação, fornecendo novas noções, desenvolvimento da linguagem, novos vocábulos, e desperta o interesse pela leitura. Também no plano sócio-afetivo, em que estruturas sociais e motivações intrínsecas e extrínsecas se complementam, e na medida em que causa impacto nas nossas emoções.

4 Vantagens da literatura infantil e gêneros literários

Para Bastos (1999), a leitura deve ser entendida como uma prioridade educativa, uma vez que contribui para formação intelectual, estrutura a imaginação, e é um importante motor da sensibilidade e da reflexão.

No plano social, orienta para uma maior autonomia e liberdade pessoal, e atua para uma maior capacidade do exercício de cidadania e participação ativa na sociedade, “ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade” (Bastos, 1999, p.36), tais como justiça, tolerância, solidariedade, cooperação.

Neste sentido, “a infância e a juventude são etapas essenciais para a aquisição e consolidação de hábitos de leitura”. (Bastos, 1999, p.283)

Para além disso, os livros também facilitam a escrita, na medida em que ler é um hábito que se reflete no domínio da escrita. (s/a, 2013) surgindo a convicção de que “as descobertas das crianças acerca da literacia numa sociedade letrada como a nossa começam muito antes da idade escolar” (p. 28)

Assim, quando se fala em comportamentos emergentes de leitura e de escrita refere-se a comportamentos que mostram que está a ser desenvolvido um trabalho de compreensão (e de apropriação) da linguagem, e.g. quando uma criança em idade pré-escolar pega num livro e declara que está a ler, ela mostra que conhece um dos suportes de leitura. (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012).

A presença da fantasia e da realidade na obra literária, os mundos que a literatura retrata e a relação com a criança, implica também conhecer as várias “«idades» na idade infantil [no sentido em que] o desenvolvimento do individuo é marcado por diferentes etapas” (Bastos, 1999,p.27)Piaget realça a importância do símbolo para a construção da personalidade da criança, sendo que a fantasia tem um importante papel para a função simbólica, que desempenha uma função primordial na configuração da personalidade, “processo esse simultaneamente individual e social” (Bastos, 1999, p.30) “Tendo presente as relações entre desenvolvimento psicológico (segundo o quadro proposto por Jean Piaget⁷) e interesses de leitura” (Bastos, 1999, p.35). Realço assim o estágio pré-operacional⁸ de Piaget (dos 2 aos 7 anos), “que se caracteriza pela aparição da função simbólica, que se organiza paralelamente à aquisição da linguagem. (...) A criança consegue reconstruir aquisições anteriores, elaborar os dados que lhe chegam através dos sentidos e categorizar a realidade.” (Cervera, 1991, 25-27 in Bastos, 1999, p.35)

Neste sentido, a literatura, é um meio ideal para promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças, bem como, das várias etapas do crescimento.

Segundo Dohme (2011, p.25) sejam “histórias de fadas, que usam a fantasia, fábulas, lendas folclóricas, passagens bíblicas, fatos históricos, fatos do cotidiano,

⁷ Piaget propõe que o desenvolvimento desde o nascimento da criança à adolescência se organiza por quatro estádios de desenvolvimento: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): pré-conceitual (2-4anos) e intuitivo (4-7 anos); operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e o estágio das operações formais (dos 11/12 aos 15 anos).

⁸ “Uma das características dominantes do comportamento neste estágio é o egocentrismo. Que se articula com o realismo, no sentido em que a criança toma a perspectiva própria como objectiva e absoluta” (Bastos, 1999, p.35).

narrativas de aventuras”, para orientar a escolha dos textos, é importante termos consciência quais são as preferências das crianças (em função da faixa etária). Como tal, a autora define que até aos 3 anos, há a preferência por “histórias de bichinhos, de brinquedos, animais com características humanas (falam, usam roupa, tem hábitos humanos), histórias cujos personagens são crianças.” E entre os 3 e os 6 anos, as crianças preferem “histórias com bastante fantasia, histórias com fatos inesperados e repetitivos, histórias cujos personagens são crianças ou animais.” (Dohme, 2011)

Para Bettelheim (1978, cit. in Sousa, 2007, p.16), a personalidade da criança vai crescendo pela fantasia, pois: “a inteligência vence o mal; a astúcia do fraco vence a força do forte; a alegria e o optimismo vencem a tristeza; a fantasia fornece à criança lições para o seu real; o bem vence, geralmente, o mal.”, sendo que “este reino de completa harmonia é claramente um espaço outro, habitado por seres “*divinos*”, onde o fulcro das situações reside exatamente na tangência entre esses dois universos: o real e o feérico. (Costa, 1997, p.43)

Mas se o conto, provavelmente, existe desde épocas remotas da vida humana, Thompson (1946, cit. in Traça, 1992, p.31) afirma que o conto oral é a mais universal de todas as formas narrativas, e também “as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar [o que] constituí um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética, [...] facilitando a clareza da articulação[e] de compreensão do funcionamento da língua .” (Albuquerque,2000, p.41) Neste sentido, é importante oferecer à criança um diversificado leque de géneros literários, de forma a ampliar todos os benefícios que cada um tem.

A este propósito, Bastos (1999), faz uma interessante análise acerca da literatura infantil e juvenil, referindo cinco géneros literários, que analisa em secções diferenciadas: a literatura tradicional ; a narrativa; a poesia; o texto dramático; o álbum e o livro-documentário.

A literatura tradicional, que se caracteriza como “parte de uma memória colectiva, sendo recriação simbólica do quotidiano, a literatura tradicional é um mecanismo que veicula modelos culturais, funcionando em paralelo com os do universo «culto»”. (p.65), e portanto, como forma de veicular conhecimentos e crenças. Subdivide-se em: rimas e canções, parábolas e fábulas, contos, mitos e lendas.

A narrativa, associada às “«histórias para crianças»” (p.119), que compreendem o conto contemporâneo, séries de aventura e mistério, e novelas (literatura juvenil).

A poesia, constituindo-se como “uma das formas de expressão que, de maneira mais produtiva e criativa, proporciona à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vão dominando” (p.157)

O texto dramático que dá oportunidade para a criança experienciar diversas “operações estruturantes: cognitivas, afectivas e semióticas”, constituindo-se como “um «palco» privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura.” (p.224).

O álbum e o livro-documentário, como possibilitadores de “uma primeira impressão com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo” (p.249), constituindo-se o álbum (ou livro de imagens), como importante fonte de informação (linguagem visual) (p.267), e o livro documentário num entendimento de “literatura científica ” ou “literatura técnica”. (p.26).

5 O papel do educador e a relação escola/família

A escola é um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante.

Como tal, deve ter como objetivo criar leitores ativos, na formação de cidadão despertos e curiosos, pelo que os mediadores – pessoas e instituições, têm a função de estabelecer uma ponte entre a criança e o livro - entenda-se por mediadores, os educadores e professores, a escola, as bibliotecas, as famílias das crianças, tendo em conta a criação de hábitos de leitura como formas de «socialização primária» no qual família e escola têm um importante papel no incentivo e gosto pela leitura.

Neste sentido, os pais, como primeira instituição social, e primeiros mediadores entre criança/livro desempenham um importante papel na criação de um clima propício à leitura, uma vez que a leitura se inicia antes de se saber ler, pelo que os livros devem fazer parte das rotinas das crianças desde cedo, sendo que “os primeiros livros, em que a imagem predomina, permitem já uma maneira particular de leitura. E ajudam, desde logo, a estimular e a desenvolver a criatividade e a linguagem” (Bastos, 1999, p.285)

De acordo com a autora algumas formas de contributo para um alargamento do contexto literário da criança, são “dar livros às crianças mesmo antes de saberem ler; ler e contar-lhes histórias; preservar momentos de leitura partilhada; evitar impor autoritariamente os nossos gostos às crianças; compreender que existe um variado leque de livros (desde livros de ficção aos livros de informação), e todos eles são importantes.

Considerar que para além do papel utilitário, a leitura tem também outros objetivos” (p.286): e.g, proporcionar momentos de fruição.

Importa referir que fazer nascer e manter o interesse pelos livros passa também pelo recurso a diversos meios, bem como, pela colaboração das crianças

Em relação à leitura, ela deverá estar intimamente relacionada com a vida e a actualidade (do grupo de crianças, do meio/vida cultural, bem como para uma dimensão mais vasta – ao nível nacional/mundial) “Todos estes aspectos podem despoletar leituras programadas ou espontâneas” (Bastos, 1999, p.288)

Organizar a leitura por temas ou projetos, com incidência temporal variável, pode constituir um processo adequado para o estabelecimento de um trabalho coerente e estruturante. Permite caminhar por etapas, estabelecer relações, comparar, efetuar outras operações fundamentais para a formação intelectual da criança.

Diferentes formas de expressão como o conto, o documentário, a poesia, em função de um determinado tópico, podem ser explorados em conjunto, analisando-se e comparando diversas maneiras de pensar, falar, escrever sobre um mesmo objecto. (Bastos, 1999)

Todas estas situações permitem articular atividades de leitura e escrita, bem como, a pesquisa e procura de informação noutros domínios (geografia, história) e/ou áreas de expressão (pintura, expressão dramática, expressão musical).

Renée Léon (cit in Bastos, 1999, p.289) distingue “na aula momentos de «leitura para si» e momentos de «leitura para os outros»” A primeira constitui-se como momentos de leitura individual, livre e silenciosa, “para o prazer, sem avaliação”. A segunda remete para uma “leitura orientada para a circulação de informação [i.e.], uma leitura em voz alta, preparada, de um texto/excerto que se quer dar a conhecer”

Bastos remete-nos para a importância de que “é fundamental reequacionar o papel do livro e da leitura na escola em função do seu valor cultural, social e estético.” (p.289)

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.

Neste sentido, se a interação é de qualidade, geralmente a criança responde com uma postura de audição atenta. (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012).

É importante que o adulto, leia e reconte histórias em voz alta, “explorando ilustrações e promovendo a participação da criança”, conote a leitura como uma atividade prazerosa e alegre (fruição), oiça as histórias das crianças e as incentive a

contar, realize alguns registos de histórias da criança e releia em voz alta, crie rotinas agradáveis associadas ao acto de ler, preserve momentos de leitura partilhada, “mesmo quando a criança já souber ler”, distinga “a leitura obrigatória (e utilitária) da leitura voluntária e chame a atenção para a necessidade de ambas.”, manuseie “com as crianças (e deixá-las manusear livremente) livros ilustrados, comentando e observando, “brinque com os livros”, com as suas palavras, imagens, formas. Dê livros às crianças “antes mesmo de elas saberem ler” (Ramos& Silva, s/d, p.5.)

Neste sentido, quando o educador conta/lê uma história, deve igualmente usar uma linguagem: clara, simples, correta, tendo em conta (Dohme, 2011; Silva 2002):

- consciência da voz (dicção, volume, velocidade, tonalidade, vocabulário): a dicção deve ser cuidada e a história deve ser contada devagar, para que se compreenda aquilo que se pretende transmitir;
- mudança de tonalidade de voz - para o suspense, o medo, a alegria de cada um dos personagens, suscitando a curiosidade, bem como o uso do silêncio;
- a introdução de novos vocábulos - faz se sempre ao perguntar o seu significado, a sua explicação deve ser acompanhada por um sinónimo e por um gesto que facilite sua compreensão;
- acompanhar a linguagem verbal com a linguagem gestual: expressão corporal (uso das mãos/gestos) e comunicação do semblante (expressões faciais);
- fazer pequenas pausas para criança desenvolver a imaginação e permitir o riso;
- fazer imitações, enriquecer a narração com ruídos (e.g. onomatopeias: miau!)
- uso de elementos externos (recursos auxiliares)
- a moralidade - deve surgir sozinha, não se deve insistir nela ou procurar formas que a destaca. A criança encontrará a moralidade sem ser preciso forçá-la.

Como referido, podemos contar uma história de várias formas (recursos auxiliares – Dohme, 2011): sermos nós a contá-la; através de um teatro (e.g. teatro de sombras); com recurso a fantoches, dedoches, marionetes, bocões; dramatização; dobraduras; gravuras; maquete e/ou um conto lido e com recurso ao livro.

Sempre que necessário, deverá ser realizada uma adaptação do conto, e.g. abreviar uma narração demasiado longa, eliminando factores secundários, ou ampliar outra demasiado curta, inventando detalhes interessantes; mas em ambos os casos, é necessário conservar uma continuidade dos acontecimentos. Esta adaptação deve ter sempre um objetivo único, um estilo simples e um desenlace bem preparado.

É igualmente importante (Sim-Sim, 2007; Silva, 2002; Dohme, 2011):

- Antes de ouvir a história: criar o ambiente, organizar o espaço - sempre que possível sentar ao nível das crianças; fazer emergir a vontade de querer ouvir a história; conversar informalmente; antecipar conteúdos e mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema, relacionando-os com a história; estabelecer regras;
- Durante a leitura: seduzir o público; recorrer a estratégias de reconquista, se necessário;
- Depois da leitura: responder a questões de diversos tipos; organizar sequências de imagens; pensar sobre as hipóteses de um novo episódio, ou de um final diferente.

Dentro dessa hipótese tudo se torna lógico e humano, enchendo-se de significados abertos a diferentes interpretações, o símbolo vive uma vida autónoma e são muitas as realidades a que se adapta (Rodari, 1993)

Pode-se também elaborar questões segundo uma imagem/exploração de texto nos vários momentos da história: questões de verificação – verificam a compreensão dos factos narrados; de natureza inferencial (Inferências – usadas para verificar a competência de inferir informação, implica relacionamento de conceitos; de opinião – usadas para suscitar juízos pessoais; de natureza pessoal – são usadas para promover um maior envolvimento da criança e/ou enciclopédicas – usadas para alargar o conhecimento das crianças ou para o verificar. (Sim-Sim, 2007).

No que refere aos critérios de seleção das histórias, o educador deve escolher criteriosamente os livros, sendo que “a selecção 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, p.6); assim, o educador deve: procurar livros com textos acessíveis e claros, analisar o tema tratado e a qualidade das ilustrações, “álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (e.g. pop-up), livros com janelas para abrir e espreitar, e com muitas e sugestivas ilustrações”, que abordem temas como: animais, rotinas, brinquedos, objectos, alimentos, números e letras, e narrativas simples, “permitem vários tipos de exploração.” (p.6)

Ler implica assim “assumir um compromisso (...) que comporta não só os conhecimentos conceptuais, mas também as interações sociais e a motivação.” (Fernandes, 2007, p.13)

Neste sentido, o contexto educativo pode ser entendido como espaço de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos e rotinas e do gosto pela leitura.

Antes da leitura do texto, a formulação de perguntas convida a criança a fazer previsões e antecipações sobre o que se seguirá na história. (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012), sendo importante mostrar a capa do livro e procurar envolver as crianças em conversas sobre o tema da história, e/ou procurar relacionar o tema da história com a experiência de vida da criança.

A história deve ser contada de forma pausada, com um tom de voz adequado, podendo-se utilizar recursos não-verbais e para linguísticos (e.g. expressões faciais, gestos, mudança do tom da voz) bem como recursos externos/auxiliares (e.g. dedoches)

Após a leitura é importante envolver a identificação e a integração dos principais eventos da história ou ainda a integração entre esses eventos e as experiências pessoais das crianças. Em alguns casos, quando as crianças solicitam, recontar a história.

A leitura de histórias fortalece a imaginação e a informação acerca da estrutura dos textos, novo vocabulário, melhora a compreensão e a capacidade de decodificar palavras. Em suma, a criança adquire novos conhecimentos acerca da linguagem oral, sendo que as histórias infantis contribuem de uma forma decisiva enquanto preditoras de níveis de vocabulário e como impulsionadoras do desenvolvimento da linguagem em geral. (Fernandes, 2007)

O educador tem com função promover e dinamizar esses momentos e poderá fazê-lo de formas diversificadas com o auxílio de várias técnicas, reinventando formas de dinamização de contos tradicionais ou modernos dando-lhe “toques mágicos” de luz, cor, sons e cenários capazes de prender a atenção e transportar os ouvintes para a fantasia. É uma “capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem, a ajuda do livro.” (Albuquerque, 2000p. 18).

6. Na Prática Profissional Supervisionada – em Creche

Neste ponto, irei reflectir acerca das atividades desenvolvidas ao longo da PPS em Creche, no que concerne às histórias e tendo em conta todo o referencial teórico anteriormente abordado.

Importa referir que ouvir histórias e os animais se constituem como dois dos interesses do grupo de crianças identificado no levantamento do contexto. Como tal, tentei fornecer às crianças um leque variado de histórias e de momentos aliados aos seus interesses e necessidades.

Fez igualmente parte das minhas intenções proporcionar o contacto com materiais sensoriomotores, pelo que tive o cuidado de apresentar às crianças tipologias de materiais e suportes diferentes.



Figura 1 – Teatro de fantoches

A primeira atividade constitui-se num teatro de fantoches da história “Viva o peixinho”, de Lucy Cousins, em intercâmbio com a sala de creche do lado, que, por se tratarem de crianças com as mesmas idades, apresentam maior funcionamento em parceria. As crianças demonstraram interesse tecendo comentários, rindo se, e portanto, reagindo ao enredo e desenrolar da história, proporcionando-se um momento posterior de análise de algumas características dos peixes da história., centrando-se portanto, ao nível da área do conhecimento do mundo, bem como da expressão e comunicação.

A história “A nuvem e o caracol”, de António Torrado surge como abertura ao tema da chuva, um dos temas desenvolvidos ao longo da prática. Para além de apelar à imaginação – uma nuvem que se transforma em diferentes objectos, proporcionou a uma atividade transversal, ao nível sensorial (tato): enfeitar nuvens de cartolina com bolinhas de algodão (ver anexo IV – nota de campo 6). Estas *nuvens* foram posteriormente expostas no corredor, sendo proposto às famílias a criação de um móbil com gotas de água, também em cartolina, enfeitadas a gosto, constituindo-se como um dos primeiros trabalhos desenvolvidos com as famílias.



Figura 2 – História “A nuvem e o caracol”

A história orientada pelo livro “Os mimiños”, permitiu um aliar de valores e sentimentos a animais, alargando assim a esfera do conhecimento do mundo bem como da formação pessoal e social.

O livro “A que sabe a Lua” , já não era estranho às crianças, contudo a educadora cooperante incentivou-me a repetir a história, uma vez que as “crianças gostam que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura elas fazem descobertas sobre o enredo e vão unindo informações de modo a compreender melhor a história” (Slemenson, & Frank, 2013), seguindo-se a construção da Lua em papel de alumínio, dando-se primazia à audição, ao tato e à motricidade fina. Esta história, mais uma vez sobre animais – curiosos – aborda a cooperação e o respeito pelas diferenças, para além de permitir alargar algumas concepções ao nível do conhecimento do mundo, bem como ao nível da matemática. “Explorei a capa do livro com o grupo, evidenciando a Lua, de que

cor era, que forma tinha, estava contente, estava triste. (...) No final da atividade as crianças já reconheciam a Lua Cheia como Lua e não como bola.” (nota de campo, 28 de Janeiro de 2014)

A exploração da história “Tal como tu”, aborda as diferentes partes do corpo e os animais. Partimos então deste ponto para completarmos, com imagens dos órgãos dos sentidos (ver anexo III – figura 21) e rimas alusivas (ver anexo I – quadro 28), a *silhueta* de uma das crianças do grupo (ver anexo III – figura 22), com os 5 sentidos explorados, abordando-se claramente a área de conhecimento do mundo, sendo que as crianças identificam cada vez com maior facilidade as partes do corpo e os sentidos.



Figura 3 – História sensorial

A *história sensorial* (tato), foi uma história inventada por mim, que consistiu construção de um placard com texturas – revestimento dos animais, através de uma história com os mesmos. Pretendia que as crianças ajudem os animais a encontrar a sua “roupa”: Girafa – manchas; peixe – escamas; leopardo – pintas; ovelha – lã, pássaro – penas, objectivando que as crianças expressassem as suas sensações, tocando nas diferentes texturas com as mãos e associando-as aos respectivos animais.

E a história “Queres brincar comigo?”, com recurso ao dedoque. (ver anexo IV – nota de campo 7). Esta atividade permitia que as crianças tentassem adivinhar qual o animal que se seguia na história...com base na sua cauda.



Figura 4 – Dedoque

Também as canções podem, de certa maneira, ser entendidas como *histórias cantadas*. Para além de cantarmos diversas canções diariamente, seguindo o fio condutor definido, dei a conhecer às crianças também duas canções, alusivas à chuva, com recurso ao gesto: a chuva é um pingue pingue (alusiva à chuva e... “atchim!”), e a chuva cai-cai, aliada às partes do corpo.

É também de ressaltar a realização de um álbum de imagem com a retrospectiva do trabalho desenvolvido durante o mês de janeiro “As crianças identificaram-se nas fotografias, e apontavam, rindo-se.” (nota de campo, 31 de Janeiro de 2014, sala de atividades), bem como o sumário (o que fizemos), que era diariamente exposto no corredor.



Figura 5 – Álbum de imagens

7. Na Prática Profissional Supervisionada – em JI

No que refere à PPS em JI, as histórias tinham geralmente o seu tempo no que a rotina denominava de “livros e leituras”, ocorrendo uma vez por semana, geralmente à

2ª feira, prevendo-se a sua repetição no final da semana “para consolidar” (nota de campo, conversa informal com a educadora cooperante). Contudo, também este tempo era flexível, podendo ocorrer em outros momentos do dia.

As crianças já demonstravam um interesse grande pelas histórias e livros, sendo a literacia um elemento muito presente em sala de atividades, e ir claramente ao encontro dos interesses das crianças.

Uma vez que o momento de “livros e leituras” estava fortemente correlacionado com os livros, tomei uma abordagem de exploração de histórias recorrendo também a outro tipo de suportes.

Importa referir que, antes da leitura de uma história, habitualmente fazia-se com o grupo a identificação da capa, lombada, contracapa, sinopse, título, autor e ilustrador, sendo que as crianças já mostravam, em geral, uma grande facilidade na identificação destes elementos. Para além de dar continuidade a esta dinâmica, acrescentei mais um aspeto de análise: a divisão silábica de uma ou (mais) palavras do título.

“Nu-vem. Tem duas!” (nota de campo, 24 de fevereiro de 2014, sala de atividades)

Após a leitura da história, existia sempre um momento de troca de ideias, de “perguntas e comentários”, nos quais as crianças eram incentivadas a comunicarem e expressarem as suas dúvidas e opiniões.

A história “A nuvem e o caracol”, de António Torrado, já contada em contexto de creche, teve também lugar em JI. “Explorámos a história, através de perguntas de verificação e dos comentários das crianças, e após ter contado a história, pediram-me que a lesse através do livro; “É igual!” (Martim). As crianças compreenderam que a história era a mesma, apenas mudava o suporte para a contar.” (nota de campo, 24 de fevereiro de 2014). O faz-de-conta da nuvem, na história, manifestou-se depois, nos desenhos livres das crianças. (ver anexo IV – nota de campo 8)

O livro “A árvore generosa”, de Shel Silverstein, teve aqui uma dupla intencionalidade. Por um lado colocar a criança face à natureza e ao ciclo da vida e sobre “o que é ser generoso”. Por outro lado, as ilustrações a preto e branco. ver anexo IV – nota de campo 9)

O livro em pop-up: “O macaco de rabo cortado”, que construí, captou a atenção das crianças⁹, pretendendo, para além da exploração do suporte, explorar também a moral da história e as profissões. A aceitação



Figura 6 –
Livro pop-up

⁹ “Podes contar outra vez?” – Daniela (nota de campo, 30 de Abril de 2014)

da diferença, pensar antes de agir, refletir nas consequências dos nossos atos, estão presentes nesta história.

As crianças demonstraram também curiosidade e interesse no livro, em como ele tinha sido construído, e nos materiais utilizados.

“Ah”, de Josse Goffin, surgiu por sugestão da educadora cooperante, sendo um permite estabelecer uma dialética com a criança, entre o que se vê e o que se esconde, nada é o que parece e o que parece algo se transforma noutra coisa, sendo que quando abrimos a folha desdobrável, se destacam obras da História de Arte. Para além da exploração deste conceito [arte], permite às crianças ampliarem os seus saberes sobre as artes, neste caso plásticas – desde a pintura à escultura. Como tal, foi importante dar-lhes tempo para identificar a primeira ilustração e deixá-las imaginar o que se esconde por detrás de cada página, bem como, permitir que tentassem descobrir que tipo de obra de arte estaria presente (através da observação, da análise, da conjugação dos seus conhecimentos prévios com a informação presente no livro) dando lugar a um ambiente didático e agradável para todos.

“O livro da família”, de Todd Parr, surgiu no âmbito do *Dia da Família*, (15 de maio). Para além das crianças falarem acerca de experiências pessoais significativas, descrevendo acontecimentos e relações, o momento de *perguntas e comentários* girou em torno da diversidade das famílias, do ser diferente, pois para além de serem todas diferentes, todas elas são também especiais. Esta atividade levou-me a pedir a colaboração das famílias na elaboração das suas árvores genealógicas.

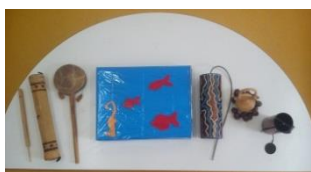


Figura 7 – História com instrumentos musicais

“O grupo de crianças sentar-se-á em semicírculo. Começarei por mostrar o livro e analisar a informação da capa/contracapa. Sobre o que será esta história? Quantas sílabas tem a palavra mar?” (nota de campo, 19 de maio de 2014). A história com instrumentos musicais, adaptada de “O dia em que o mar desapareceu”, de José Fanha, apela à construção de uma consciência ambiental, às preocupações de educação ecológica e ambiental, contando o que aconteceu ao mar azul quando um grupo de pessoas sujaram a praia e o mar e fizeram com que o mar ficasse triste e desaparecesse., aliada a alguns instrumentos musicais representativos de alguns sons da natureza, que as crianças tiveram depois oportunidade de explorar. Para além da expressão de ideias, pretendia também a exploração de sensações. (ver anexo IV – nota de campo 10)

A história “A casa da mosca fosca”, decorreu em leitura partilhada com a educadora M., em que, se a *mosca* mantinha o seu registo vocal, eu desdobrava-me em volumes, velocidades, tonalidades e ritmos diferentes, para assim dar voz a diferentes animais.

Também os teatros tiveram lugar ao longo desta PPS. Teatro das crianças e teatro para as crianças.

No teatro das crianças, diversos elementos foram tidos em conta: a criação da história e do enredo, a criação do guarda-roupa e acessórios, os cenários, os ensaios e também a música teve um papel complementar à peça, dando-lhe maior profundidade.

Este projeto surgiu das crianças, sendo que, quando chegou até mim, já tinham distribuído entre si (autonomamente) os papéis que cada uma queria representar.

Importa referir que as crianças envolvidas neste projeto tiveram oportunidade de experimentar e vivenciar todas as fases necessárias para a realização de um teatro.

Foi igualmente utilizada a linguagem específica da área, de forma a sensibilizá-las para esta arte. “Bati com um objeto no chão, ecoando o som de pancadas. E depois disse: quem sabe porque é que eu dei estas pancadas?” “Eu sei! Começam as pancadas para avisar que o teatro está quase a começar”- Estela. “Muito bem. [...] chamam-se pancadas de *Molière*”, referi. (nota de campo, 6 de maio de 2014)

De notar que tive cuidado e tentei ser discreta na minha intervenção com as crianças envolvidas no projeto do teatro do Capuchinho Vermelho, uma vez que é fundamental dar espaço à imaginação e às ideias das crianças, ter confiança nas “capacidades infantis”, estar aberta à expressão das crianças e acolhê-las” (Gauthier, 2000, p. 26), já que “nunca se deve mostrar como fazer mas sim indicar às crianças o que fazer” (Slade in Gauthier, 2000, p. 26)., sendo que “se é bom questionar as crianças, é, sobretudo, importante saber escutá-las. Freinet aconselha mesmo a parar de as questionar e a ouvir, de preferência, o que elas têm para dizer” (cit. in Gauthier, 2000, p. 26).



Figura 8 – Dramatização

Ao longo deste trabalho verifiquei que as crianças manifestavam frequentemente indicadores relacionais de compreensão para com o outro: “[na elaboração da história] mas a loba fica boa, porque se não a *Mafalda* fica triste” Estela para Hugo (nota de campo , 28 de abril de 2014)

Por unanimidade, o grupo decidiu que iria apresentar o teatro às três salas de JI, sendo que elaboraram e entregaram os convites para o efeito.

Penso que esta história, apesar de se tratar de um conto tradicional adaptado pelos crianças, continua a implicar o pensamento sobre questões como autoridade e obediência, evidenciando um conflito entre aquilo que gostamos/queremos fazer e aquilo que devemos fazer. Acrescida a esta moral existe ainda o revés acrescentado na história das crianças, em que a loba, após tentar comer a Capuchinho Vermelho, e assustada com os tiros do caçador, mostra arrependimento e tornam-se todos amigos, estão portanto implícitas questões como errar, arrependimento, perdoar e amizade.

Também em cooperação, nós, estagiárias, dramatizamos um teatro: “Orelhas de borboleta”, no *acantonamento*; “as crianças reagem a todo o enredo da história, mostrando-se verdadeiramente envolvidas e cativadas pela mesma”. (nota de campo, 23 de maio de 2014, *acantonamento*).

Além disso, ao teatro está associada a fantasia, a imaginação e a criatividade “a expressão dramática explora, questiona o real [...] raramente o reproduz tal como ele é” (Landier & Barret, 1994, p. 14), e estes aspetos são cada vez mais reconhecidos como devendo ser incentivados, sendo altamente valorizados, na infância, e também na idade adulta.

Também os projetos tiveram a sua dimensão mais *escrita*. No projeto sobre “Os cavalos”, as crianças decidiram que queriam fazer a comunicação do mesmo através de um livro. No fundo, um livro-documentário, em que eles, autores de texto e ilustrações, revelaram as suas.



Figura 9 – Livro/ projeto “Os cavalos”

De referir ainda o apoio que o adulto deve sustentar na criação autónoma das histórias das crianças, nomeadamente na organização e registo escrito do que elas dizem.

Também as canções, as rimas, as lengalengas e trava-línguas tiveram o seu lugar ao longo de toda a dinâmica, nomeadamente nos momentos de transição

E se é para mim um prazer contar histórias, também é ouvi-las. O Raul, contava-me várias histórias durante o recreio (ver anexo IV – nota de campo 11).

“O que aconteceu depois –E depois? – perguntam as crianças, quando o narrador se interrompe. Mesmo com o conto acabado, há sempre a possibilidade de um «depois». As personagens continuam prontas a actuar, conhecemos o seu comportamento, sabemos que relações têm entre si” (Rodari, 1993, p.80), a imaginação flui, sem limites, pela variedade de possibilidades que existem, e todos, crescemos e aprendemos uns com os outros, mais e mais.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram meses de desafios, novas aprendizagens, adaptações. Mas tudo o que foi alcançado, superado, foi fundamental para o fortalecimento do meu crescimento como futura educadora de infância.

Da teoria à prática, entre a teoria e prática, envolvi-me em dois contextos diferentes, contextos com duas educadoras e três auxiliares *dentro*. Com rotinas, tempos e espaços. Dezoito crianças em creche, e vinte duas em JI, no total, quarenta crianças sem contar com mais. “Que crianças? Da primeira à última todas eram diferentes, famílias diferentes, vivências diferentes. Havia algo em comum, era ser criança, era nascer nua.” (Antônio Paiva, professor de 1ºCEB e NEE). Essa é também a função do educador. Pensar a criança como si mesma, como indivíduo, com direitos. E nessa base de (des)igualdade, ajudá-la a construir. A otimizar as suas competências. Ajudá-la a crescer.

Também elas me ajudaram a crescer, e à medida que o tempo foi passando, as dúvidas diminuíram e fui encontrando cada vez mais o meu espaço.

As histórias tiveram também essa função. De elo. De criação de laços. De troca de ideias, e de sentimentos. As crianças expressam-se através de várias linguagens, com o adulto, com os seus pares e diante do mundo que as cerca. É fundamental que o adulto/educador as oiça.

Joshua Sparrow (cit. in. Marques, 2012/2013) afirma “Observem e ouçam o vosso bebé, ele ensina-vos sobre quem é, e ensina-vos sobre os pais que vocês se estão a tornar!”

Se é importante ouvir as crianças, para as conhecermos, também as “brincadeiras, livros, artes visuais, cênicas, musicais vão conviver com a reflexão sobre valores, crenças e regras indispensáveis ao bom convívio. Através dos textos, a consciência do corpo e do espírito”, de si e dos outros, “será renovada a cada leitura.” (Lopes, 2005, p.10)

A aprendizagem decorre de uma relação dinâmica com o meio envolvente, podendo concretizar-se pela exposição direta aos estímulos, ou seja, pela aprendizagem autónoma, pela descoberta; bem como através da experiência de aprendizagem mediatizada, na qual, o educador se interpõe intencionalmente entre os estímulos do envolvimento e a criança, tem a função de orientar a aprendizagem, e deve “facilitar experiências de aprendizagem que sejam significativas e transcendentess” (Cruz, 2000,

p.57) Neste sentido, estas duas formas de aprendizagem devem ser perspectivadas em combinação, uma vez que, “não obstante a aprendizagem pela descoberta ser muito boa, ela poderá ser ainda melhor se for orientada.” (Cruz, 2000, p.57)

Foi este o meu papel, de orientar, de criar “andaimos”, mas também de provocar: a curiosidade, a vontade de saber mais, de ir mais longe, pois é de igual modo importante que o *mediador* ajude a criança “a perceber que há uma relação entre significados e intenções e a sentir a necessidade de procurar o «porquê» e o «como» das coisas” (Cruz, 2000, p.58)

Se um ambiente seguro contribui para um desenvolvimento mais favorável das crianças e de todos os processos decorrentes em contexto educativo, também a curiosidade é o ponto de partida para novas descobertas.

Ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral sobre o mundo. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012).

Se ler para as crianças é, por si só, um fator que promove o seu desenvolvimento literário (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012), também a qualidade das interações vividas durante os momentos de leitura potencia ganhos linguísticos, cognitivos e afectivos, enriquecendo as interações em torno do livro, da leitura e da escrita.

Neste sentido, as histórias desempenham um papel muito importante na vida da criança, como provam a insistência com que ela as pede e o fascínio que sobre ela exerce. Correspondem à necessidade afectiva da criança, ao reforçar e enriquecer a sua relação com o adulto e satisfaz a sua necessidade de beleza e de curiosidade, e alimenta a sua imaginação.

A criança não é apenas um ser vivo, em mero crescimento biológico. A sua sensibilidade e a sua inteligência tornam-se, dia-a-dia, mais exigentes. Pouco a pouco, impõe-se-lhe o conhecimento de si própria e do mundo que a rodeia, o relacionamento dos conhecimentos adquiridos, a experimentação de capacidades, as relações entre as pessoas, o desabrochar dos sentimentos.

Assim, as histórias enriquecem a relação criança-adulto e contribui para que esta relação evolua da forma mais desejável, sendo um poderoso elo de ligação afectiva.

Tratando-se de pequenas histórias que tanto são para serem ouvidas como “vistas” é claro que o livro ilustrado deve estar presente, e a criança vê, observa, relaciona, enquanto o adulto lê ou conta. Desta forma, é necessário adaptar o texto à idade e aos conhecimentos da criança, devendo o olhar, o sorriso, o gesto, a acompanhar adequadamente a leitura.

As frases hesitantes, as distrações, os enganos e as omissões, depressa fatigam ou irritam, e perde-se toda a beleza e vantagem que poderiam enriquecer a “hora do conto”. Lendo ou contando, exige-se uma dicção pausada, perfeita e expressiva. Todas as palavras devem ser bem pronunciadas, mas sem esforço, fluentemente. Voz e dicção são, portanto, música e ritmo que traduzem e animam o sentido da palavra.

Após a leitura do conto, pode-se convidar as crianças a repeti-lo com palavras próprias, a ilustrá-lo através da pintura ou modelação, a recreá-lo por meio de mímica e fantoches. O conjunto destas e outras atividades permitem à criança descobrir, desenvolver e dominar as suas capacidades, como tal, nada melhor do que contar, repetir e inventar histórias, “toda essa organização positivista sobre o aprender, parte de modo como se encara a imaginação, já que ninguém põe em dúvida que os contos de fadas(e outras estruturas afins) desenvolvam a capacidade imaginativa. (Albuquerque, 2000, p.141)

A criança está ávida de contos, a sua imaginação é fértil e a sua capacidade de atenção e de escrita melhora claramente com o seu crescimento. E não será o prazer de ouvir histórias que gera a vontade de ler?!

As atividades, os materiais e os recursos propiciam uma relação afetiva, cognitiva e social mais enriquecedora, para um ambiente cada vez mais favorável ao desenvolvimento das crianças, e de cada criança.

Por tudo o isto (e por aquilo que ficou por dizer), foi uma prática inesquecível, onde dei muito e recebi muito. Onde aprendi a não antecipar respostas, a ouvir cada vez mais atentamente as crianças, a deixar-me surpreender, a olhar de formas diferentes.

Por que o contexto educativo, é por excelência, um espaço de tempos, e de relações humanas, de momentos de auto-construção, de aprendizagem constante.

“E quem é o educador?

Alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser.”

Isabel Alarcão (1995)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (s/a) (2013) Como ensinar a seu filho que ler é um prazer. *Educar para Crescer*.
http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/importancia-leitura-521213.shtml?utm_source=redesabril_educar&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_educar
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº35, pp. 13-15.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, nº176, pp. 579-593.
- Balajovsky, A. (coord.) (2008). Contos tradicionais portugueses. *Revista Professores* nº28. Editora Ediba, pp.22 – 23
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bastos, L. S. & Alves, M. P. (2013) As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. *Revista Práxis* nº10. <http://web.unifoa.edu.br/praxis/ojs/index.php/praxis/article/view/50>
- Bettelheim, B. (1984). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand
- Borràs, L. (eds.) (2002). Recursos e técnicas para a formação no século XXI. *Manual da Educação Infantil*. Marina editores: Setúbal
- Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 24, pp. 8-15.
- Cascais, A. (1998). Uma questão de cheiros. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48, pp. 64- 68
- Cintra, R. (s/d). Etapas de Crescimento. *Revista Xis/Jornal Público*, pp.12-13
- Conti, F. & Souza, A. (2010). O Momento de Brincar no Ato de Contar Histórias: Uma Modalidade Diagnóstica. *Psicologia, ciência e profissão*. nº 30. Pp 98-113.

http://cd.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user6/momento-brincar-ato-_contar-historias-modalidade-diagnostica-2010.pdf

- Costa, M. C. (1997). *No reino das fadas*. Lisboa: Edições Fim de Século
- Coutinho, A. (2010). A acção social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutoramento. *Retirado de* Repositório da Universidade do Minho.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., Azevedo, H. (2012). *A leitura de Histórias: Qualidade das interações entre Pais e Filhos*, pp. 16-19.
- Cruz, V. (2000). Ensinar ou ajudar a aprender? Revista Pais & Filhos nº116. Motorpress Lisboa S.A. pp. 56 – 60
- 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
- Evans, C. (coord.) (2007). Primeiros traços – A escrita na Educação de Infância. *Revista Educadores de Infância*, nº23, Editora Ediba, pp. 4-5
- Fernandes, J. R. (2007). Hábitos e práticas de leitura de crianças do pré-escolar. Dissertação de Mestrado. *Retirado de* Repositório Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/506>
- Ferreira, M. (1991). *O Fio da Meada – Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições ASA
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na Creche: ponto de vista. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48, pp.69-70
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*, nº5. Escola Moderna, pp 5 – 12
- Fontes, M.J & Cardoso-Martins, C. (2004) Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 17, pp.83-94
- Frank, M. (2013) *Como a leitura pode ajudar na alfabetização?* Educar para Crescer.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/ Livraria Almedina.
- Hohmann, M; Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (2006). Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, nº11, pp.7-21.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Landier, J.- C., Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, M. H. (coord.) (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. Brasília: UNESCO
- Marques, A. M. (2012). Promoção da Leitura dos 0 aos 3 anos: os primeiros livros. *O Nosso Bebê - Guia para pais dos 0 aos 3*, nº5. Editor: Goody S.A. pp.98-101
- Marques, A. M. (2012/2013). Entrevista exclusiva aos autores do método Brazelton. *A nossa gravidez – guia para pais grávidos*, nº10, pp.14-16
- Martins, M. A. & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita – um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, nº1, pp 45-65.

- Mata, L. (2008) *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Gulbenkian/ Casa da Leitura.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, nº89, 34-37.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* Lisboa: APM, pp. 5-28
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em *Relatório do Estudo. A Educação da criança dos 0 aos 12*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação pp. 46-64.
- Post & Hohmann (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A.M. & Silva, S.R. (s/d). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* Gulbenkian, Casa da Leitura. pp. 1-8.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia – Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho
- Roque, L. & Rodrigues, S. (2005). Vamos falar de... A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 75. pp. 1-7
http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/vamosfalarde_75.pdf
- s.d. (2011/2014). *Projeto Educativo* de JI
- s.d. (2013/2014). *Plano Anual de Atividades* de Creche
- s.d. (2013/2014). *Projeto Curricular de Sala* de Creche
- s.d. (2013/2014). *Projeto Educativo* de Creche
- s.d. *Regulamento Interno* de JI
- Schneider, R. & Torossian, S. (2009) Contos de fadas: de sua origem à clinica contemporânea. *Psicologia em Revista*, nº2. Belo Horizonte, pp. 132-148

- Silva, C. M. (2002) *A importância de contar histórias para crianças*.
<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Slemenson, M. & Frank, M. (2013) Como fazer uma criança pequena gostar de ler?
Educar para Crescer. http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/como-fazer-crianca-pequena-gostar-ler-737349.shtml?utm_source=redesabril_educar&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_educar
- Soares, J. M. (2013). A hora do conto- A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. Relatório de Mestrado. *Retirado de Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*. <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1302>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Sousa, S. Q. (2007). Do conto à compreensão na leitura: uma estética motivadora. Tese de Mestrado: Universidade da Covilhã.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos T. (coord) (2011) *Trabalho de Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Vasconcelos, T (2007). A importância da Educação na construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, nº12, pp.109-117
- Vasconcelos, T. (1991). Planear: Visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, pp.44-47.
- Viana, F. (2002). Melhor falar para melhor ler – Um programa de Desenvolvimento de Competências linguísticas (4-6anos). *Centros de Estudos da Criança*. Minho: Universidade do Minho