



Marta Alexandra Ferreira

Rodrigues Dias

N. °190139017

**As Histórias Infantis como recurso  
pedagógico para a compreensão da  
diversidade das crianças**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar

Orientador:

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Versão Definitiva

Dezembro de 2021



Marta Alexandra Ferreira

Rodrigues Dias

**As Histórias Infantis como recurso pedagógico para a compreensão da diversidade das crianças**

Júri

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, ESE Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia, ESE Setúbal

Vogal: Professora Especialista Maria Manuela Matos, ESE Setúbal

Dezembro de 2021

## Agradecimentos

Nestas páginas gostaria de deixar um agradecimento especial a todas as pessoas que tornaram a chegada até aqui possível.

Em primeiro lugar, agradecer à família que sempre me apoiou e incentivou na concretização do meu sonho que, apesar de todos os avanços e retrocessos no caminho, estiveram lá com palavras ou atitudes de incentivo para não abdicar do sonho, sempre presente.

Em segundo lugar, agradecer aos professores do Instituto Politécnico de Setúbal, em especial às professoras Manuela Matos e Sofia Figueira, que apesar de vir de uma outra Escola Superior de Educação, tão bem me acolheram e aceitaram. Que tanto me ajudaram e incentivaram a continuar. Aprendi muito com os seus exemplos, tanto como profissionais e como pessoas. Obrigada por toda a ajuda, por todos os textos disponibilizados, por todas as experiências de vida partilhadas!

Gostaria de agradecer, de igual forma, à minha orientadora, a professora Isabel Correia. Obrigada por toda a ajuda e suporte durante esta caminhada. Obrigada por todas as chamadas de atenção que me ajudaram a mudar e a crescer tanto como estudante, como pessoa. Obrigada por toda a paciência e por nunca desistir de mim, por acreditar que podia chegar aqui. Obrigada, de coração!

Gostaria, de igual forma, deixar um agradecimento muito especial às Educadoras Cooperantes que tanto me ensinaram ao longo dos estágios. Obrigada Educadora Luísa Miquelina por toda a ajuda, desde o princípio. Obrigada por todo o carinho que teve comigo e por todos os ensinamentos que me proporcionou ao longo do estágio. Obrigada!

Obrigada Educadora Maria Clara Madeira por me ter ajudado a compreender o que significa trabalhar no contexto de jardim de infância. Agradeço toda a ajuda, todo o apoio. Principalmente, por me ter ensinado que definir regras com o grupo de crianças é, também, uma forma de amor e de lhes mostrarmos que as respeitamos e estamos sempre lá para elas.

Gostava de deixar, nesta página, um agradecimento especial ao que este Mestrado me proporcionou, o encontrar uma amiga, uma companheira de estágio, que espero nunca perder contato. Obrigada Margarida Moura por teres entrado na minha vida, por tão bem

me acolheres no primeiro ano, por todas as partilhas e pequenas aventuras que tivemos ao longo destes dois anos. Obrigada por permaneceres e por me ajudares a crescer tanto como pessoa!

Por fim, deixar uma palavra de agradecimento às pessoas que não mencionei, mas que, de alguma forma, me ajudaram a chegar à meta, que me permitiram continuar, que me proporcionaram fechar um ciclo e almejar por mais!

## Resumo

O presente relatório realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar tem como principal objetivo perceber de que modo as histórias infantis podem ser mobilizadas como um recurso pedagógico para a compreensão, acolhimento e valorização da diversidade das crianças. A metodologia utilizada alicerça-se na investigação qualitativa e é orientada pelos princípios da investigação-ação. A investigação foi realizada em dois contextos educativos de estágio, creche e de jardim de infância. Para que este estudo fosse possível contou com a participação das educadoras e das crianças, destas últimas através das atividades que realizei com elas. Para a recolha de informação recorri a várias técnicas e instrumentos, nomeadamente observações participantes, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, conversas informais, reflexões cooperadas, registos multimédia e notas de campo.

Com base nas experiências dos estágios procurei evidenciar o que vivi e aprendi junto das crianças e das equipas pedagógicas, bem como as dificuldades sentidas e a forma como as mesmas foram ultrapassadas. A análise e interpretação de todas as informações recolhidas, bem como as intervenções realizadas, permitiu compreender que o educador tem um papel crucial no que diz respeito ao acolhimento, compreensão e à valorização da diversidade das crianças, mas para tal, necessita de conhecer verdadeiramente o grupo de crianças e a história de vida de cada uma. Neste sentido, é primordial escutá-las e valorizá-las, de forma a permitir a construção de ambientes educativos inclusivos. Através das intervenções realizadas, constatei que as histórias são um bom recurso pedagógico para se explorar a diversidade das crianças no que respeita às diferentes formas de ser e de aprender das crianças, uma vez que através delas se pode evidenciar a individualidade de cada criança, compreendê-la, respeitá-la e proporcionar-lhes espaços de participação em todos os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Histórias Infantis; Diversidade; Individualidade; Envolvimento e Participação

## Abstrat

The main objective of this report, which is part of the Master's in Preschool Education, is to understand how children's stories can be used as a pedagogical resource for understanding, welcoming and valuing children's diversity. The methodology used is based on qualitative research and is guided by the principles of action research. The research was carried out in two educational internship contexts, daycare, and kindergarten. For this study to be possible, the educators and the children participated, the latter through the activities I carried out with them. To collect information, I used several techniques and instruments, namely participant observation, semi-structured interviews, documentary research, informal conversations, cooperative reflections, multimedia records and field notes.

Based on the experiences of the internships I tried to highlight what I lived and learned with the children and the pedagogical teams, as well as the difficulties experienced and how they were overcome. The analysis and interpretation of all the information collected, as well as the interventions made, allowed me to understand that the educator has a crucial role in welcoming, understanding and valuing the diversity of children, but for that, he/she needs to really know the group of children and the life story of each one. In this sense, it is essential to listen to them and value them, in order to allow the construction of inclusive educational environments. Through the interventions carried out, I found that stories are a good pedagogical resource to explore the diversity of children in terms of the different ways of being and learning, since through them it is possible to highlight the individuality of each child, understand and respect them and provide them with spaces to participate in all learning and development processes.

Keywords: Children's Stories; Diversity; Individuality; Involvement and Participation

## Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstrat.....	6
Introdução .....	11
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	15
1. Diversidade, Inclusão, Participação e Envolvimento: que relação?.....	15
1.1. Clarificação de alguns conceitos .....	15
1.2. O papel do educador na construção de ambientes educativos para acolher e envolver todas as crianças a partir do conto de histórias infantis .....	23
2. As histórias infantis como estratégia para a sensibilização à diversidade das crianças .....	28
Capítulo II – Metodologia de Investigação .....	35
3. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo .....	35
4. Investigação – Ação .....	38
5. A Ética na Investigação-Ação .....	40
6. Procedimentos de Recolha de Informação .....	41
6.1. Observação Participante .....	41
6.2. Pesquisa Documental .....	44
6.3. Entrevista Semiestruturada.....	45
7. Processo de Tratamento e Análise da Informação .....	46
Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos.....	49
8. Contexto de Creche – Instituição A .....	49
8.1. Infraestruturas e espaço físico .....	50
8.2. Projeto Educativo .....	50
8.3. Equipa Educativa.....	51
8.4. Projeto Pedagógico de Sala .....	52
8.5. Equipa Pedagógica de Sala .....	54
8.6. O grupo de crianças.....	55
8.7. Organização das rotinas, espaços e materiais.....	57

9.	Contexto de jardim de infância - Instituição B.....	63
9.1.	Infraestrutura e espaço físico.....	63
9.2.	Projeto Educativo .....	63
9.3.	Equipa Educativa.....	64
9.4.	Projeto Pedagógico de Sala.....	65
9.6.	O grupo de crianças.....	67
9.7.	Organização das rotinas, espaços e materiais.....	69
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Contexto de Estágio .....		74
10.	Contexto A .....	74
10.1.	Vamos descobrir a diversidade?.....	74
10.2.	Histórias contadas .....	84
11.	Contexto B .....	89
11.1.	As histórias propostas pelo educador .....	89
11.2.	Histórias exploradas pelas crianças.....	94
12.	Capítulo V – Considerações finais .....	105
Referências.....		108
Legislação .....		117
Documentos Institucionais .....		117
Apêndices.....		118
Apêndice 1 – Guião da Entrevista às Educadoras do contexto A e B.....		119
Apêndice 2 – Tabela de análise da entrevista da Educadora A.....		123
Apêndice 3 - Tabela de análise da entrevista da Educadora B.....		126
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à Educadora do Contexto A .....		130
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista à Educadora do Contexto B .....		154
Apêndice 6 – Grelha de análise de conteúdo da informação mobilizada no Contexto A .....		174
Apêndice 7 – Grelha de análise de conteúdo da informação mobilizada no Contexto B.....		178
Apêndice 8 – Transcrição do áudio do “Projeto dos Lobos” .....		182



## Índice de Quadros

Figura 1 - Quadro 1 - Infraestrutura do Contexto A.....	50
Figura 2 - Quadro 2 - Rotina da Instituição A.....	58
Figura 3 - Quadro 3 - Rotina da Sala 1 .....	69

## Índice de Figuras

Figura 4 As diferentes Áreas na Sala 1 .....	70
Figura 5: Momentos da atividade.....	75
Figura 6: Realização da primeira parte do jogo .....	76
Figura 7: Momento da dinamização da atividade .....	79
Figura 8: Crianças a explorar o jogo .....	79
Figura 9: Segunda parte da atividade "Vamos descobrir ... o tom da nossa pele?" .....	80
Figura 10: Momento da dinamização.....	81
Figura 11: Última parte da atividade "Vamos descobrir ... a nossa idade?" .....	82
Figura 12: Preenchimento da tabela de dupla entrada.....	92
Figura 13: Grufalões desenhados pelas crianças .....	96
Figura 14: Momento da realização de ambos os Projetos .....	96
Figura 15: Projeto das Ovelhas .....	97
Figura 16: Crianças a copiar palavras no quadro de giz.....	98
Figura 17: "Projeto dos Lobos" .....	99
Figura 18 Trabalho a pares para a construção de um padrão .....	100
Figura 19 Trabalho a pares - Outro padrão .....	100
Figura 20 Trabalho a pares - Novo padrão.....	100
Figura 21: Representação de uma cena do livro do "Elmer e o grande dia" .....	102
Figura 22: Diferentes apresentações das pesquisas das crianças.....	103

Diversity is having a sit at the table, inclusion is having a voice at the table, and  
belonging is having that voice be heard.

When we feel belonging, we feel valued not for fitting in, but for everything that makes  
us unique.

Liz Fosslien e Mollie West Duffy (2019) <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> In “No Hard Feelings: Emotions at work and how they help us succeed”. Kindle Edition

## Introdução

O presente relatório de investigação-ação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), desenvolvido na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal.

Visa demonstrar o que foi aprendido durante as experiências de estágio, permitindo o desenvolvimento de diferentes observações e reflexões relativas às intervenções realizadas.

A escolha do tema de investigação prende-se com o interesse suscitado em mim no que concerne à diversidade das crianças, nomeadamente às diferentes formas de ser e aprender das crianças. O desejo de compreender a individualidade de cada criança e dá-la a conhecer ao grupo, bem como a forma como o educador interage com o seu grupo, e a partir do conhecimento gerado, como adapta o seu modo de trabalho não só ao grupo, mas a cada criança individualmente, é sem dúvida algo muito importante.

Para que o educador consiga adaptar o seu trabalho ao grupo torna-se necessário, tal como referido por Beltrami & Portilho (2009), que o mesmo conheça a individualidade de cada uma das suas crianças, assim como, tenha em consideração que cada uma apresenta um ritmo próprio, tanto no seu modo de aprender como também, no seu modo de se relacionar e interagir com os outros, o que significa, entender que cada uma tem diferentes modos e tempos de aprendizagem e desenvolvimento.

Significa, assim, que cabe ao educador compreender os diferentes estilos de aprendizagem da criança, como sendo, uma característica pessoal de cada uma, isto é, “cada pessoa possui na sua personalidade fatores que poderá indicar a predominância de algum estilo de aprendizagem” (Cordeiro & Portilho, 2011, p. 16219). Quando o educador tem este aspeto em consideração poderá conseguir apoiar-se nessa diversidade existente no contexto educativo e, desta forma, redirecionar a sua ação para garantir uma resposta mais eficaz aos interesses e às necessidades educativas de cada criança.

Assim, surgiu o tema de investigação-ação designado “As histórias infantis como recurso pedagógico para a compreensão da diversidade das crianças”.

Desta forma, defini a questão de investigação “Como promover a utilização de histórias infantis para apoiar a diversidade das crianças?”

Acredito que o educador ao explorar as histórias infantis com as crianças conseguirá fazer com que o grupo passe a gostar, cada vez mais, das mesmas e assim, através delas explorar as potencialidades de cada criança, acolhendo e valorizando a singularidade de cada uma.

Para além disso, pretendi socorrer-me das histórias com o propósito de ajudar as crianças a adquirirem conhecimentos em diferentes áreas do saber e, através destas, “trabalhar variados aspetos internos e educacionais da criança: ao nível do carácter; do raciocínio; da imaginação; da criatividade; do senso crítico... e por fim ao nível “da disciplina” (Dohme, 2011, pp. 18-19).

Assim, foram definidos três objetivos com o intuito de facilitar a orientação da investigação: (1) Identificar as principais contribuições das histórias infantis para apoiar a diversidade das crianças; (2) contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas e, por fim, (3) promover o contato com as histórias infantis como estratégia para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Para que seja possível ao educador valorizar verdadeiramente a diversidade que as crianças trazem para dentro do contexto educativo, o mesmo, necessita de compreender as diferentes dimensões que cada criança encerra em si mesma, e só com uma “abordagem bio-psico-social e cultural” (Khater & Souza, 2018, p. 31), é que se consegue compreender a diversidade e o que a mesma significa. Uma educação que atenda à diversidade será aquela que reconhece, convive e valoriza a individualidade de cada criança, garantindo que cada uma chegará ao sucesso, ao mesmo tempo que compreende e respeita “as várias formas de ser na heterogeneidade do ser humano” (Khater & Souza, 2018, p. 38).

Rendo & Veja (2006, cit. por Adurens, Proscencio & Wellichan, 2018, p.154) afirmam que uma prática diversificada e inclusiva é aquela que oferece protagonismo às crianças e às suas singularidades, e propõe que convivam entre si sem qualquer tipo de discriminação, o que as irá enriquecer enquanto sujeitos. Para tal, torna-se necessário respeitar o ritmo de aprendizagem, os modos de ser e de estar, as potencialidades e as limitações de cada criança. Penso que cabe ao educador procurar novas formas para as limitações poderem “destacar-se pela positiva” (Libório, 2018, p. 12). Tal como reforçado por Khater & Souza (2018), todas as crianças, independentemente das suas limitações, querem sentir-se incluídas, fazer amizades e conviver de maneira adaptativa e positiva.

Para que uma prática diversificada seja possível, o educador deve ouvir as crianças. Ao fazê-lo, saberá o que elas necessitam ao expressarem-se e, também, desta forma conseguirá compreender a sua individualidade (Libório, 2018, p. 13). Significa, assim, que o educador necessita de estar disposto não só para as escutar, como também, para observar os seus comportamentos e atitudes, aquilo que transmitem e a forma como pensam e expressam esses mesmos, pensamentos, como forma de adaptar as suas propostas de trabalho para uma verdadeira, “inclusão social e para uma valorização das individualidades” (Khater & Souza, 2018, p. 37). Para que o educador consiga ajudar as crianças a crescer e a desenvolver o seu potencial, necessitará de envolvê-las e levá-las a quererem participar no contexto em que estão inseridas, contribuindo com as suas ideias e histórias de vida únicas.

Para efetivar uma prática diversificada e inclusiva o educador não é o centro da fonte de aprendizagem, mas, ao invés disso, deverá acompanhar as crianças a alcançarem o conhecimento através das aprendizagens significativas proporcionadas.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos.

O Capítulo I aborda alguns conceitos pertinentes para a compreensão do tema do presente relatório, nomeadamente diversidade, inclusão, participação e envolvimento. Abordo também o papel do educador na construção de ambientes educativos para acolher e valorizar a diversidade das crianças, mobilizando as histórias infantis, enfatizando os benefícios que estas podem trazer para a criança e para a sua vida. Por fim, serão abordadas as histórias infantis como estratégia para abordar a diversidade das crianças em contexto educativo.

No Capítulo II explico a metodologia de investigação, nomeadamente a abordagem, as técnicas e instrumentos de recolha de informação, bem como a análise e tratamento da informação.

No Capítulo III caracterizo os contextos educativos no que se refere aos espaços, às equipas, ao grupo de crianças, bem como às conceções educativas de cada educadora.

O Capítulo IV respeita à apresentação das intervenções dinamizadas onde também faço algumas reflexões, de forma a compreender se as atividades desenvolvidas foram adequadas ao grupo de crianças e ao tema da investigação.

No Capítulo V é feito um balanço sobre o tema em investigação, onde procuro refletir sobre o que foi experienciado nos diferentes contextos, sinalizando os constrangimentos com os quais me fui confrontando e as formas de os ultrapassar. Também procuro analisar e refletir sobre a possibilidade de, futuramente, enquanto educadora de infância, mobilizar as histórias infantis, de forma sistemática, para acolher e valorizar a diversidade em todos os grupos de crianças com os quais irei trabalhar.

.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. Diversidade, Inclusão, Participação e Envolvimento: que relação?

#### 1.1. Clarificação de alguns conceitos

##### *Valorizando a diversidade*

Quando as crianças são vistas como pessoas únicas, com diferentes formas de pensar e agir no mundo e quando se pensa como utilizar o melhor de cada um para melhorar uma prática educativa, é quando se consegue pensar na diversidade. É necessário pensá-la não como algo diferente da homogeneidade, mas como “multiplicidade de culturas, tentando ver – através dos nomes, das coisas e dos conceitos – as ideias que englobam a sua riqueza semântica” (Motta, 2010, p. 18).

Significa, assim, compreender que as crianças não se desenvolvem a partir de um mesmo ponto de partida e que cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem “uma vez que o desenvolvimento resulta das relações e influências mútuas entre a criança e os seus contextos ao longo do tempo” (Caeiro & Correia, 2021, p. 17). Quando o vêm de uma forma holística, o educador está a permitir que as crianças desenvolvam diferentes competências intelectuais tornando-se, provavelmente mais aptas e, conseqüentemente, “em adultos mais produtivos” (Back, et al., 2016, p. 1).<sup>2</sup>

Desta forma, o contexto educativo será um espaço onde a formação integral do indivíduo é tida em consideração e, como tal, capaz de ver a diversidade como sendo algo rico e, portanto, com possibilidade de ser, constantemente, revisitada e pensada. Uma vez que, vê e aceita os pontos críticos como rampa de lançamento para que a mudança possa ocorrer.

Torna-se, assim, um lugar variado que assume e embarca em si toda a diversidade que recebe, razão pela qual, é a própria democracia, respeitando todos os que acolhe. Um local onde a diversidade é vista como a pedra angular da democracia e tal acontece, na medida em que, é para toda e qualquer criança que queira usufruir dela para melhor conseguir aprender.

---

<sup>2</sup> Tradução própria do texto de Back et al. (2016) “Early childhood development coming of age”. pp.1-15

É não restritivo e, por isso, todos podem participar no contexto, nas atividades ou nos trabalhos com os pares. Um local onde a equidade e a justiça são os principais princípios que a movem e em que “o currículo é acessível a todos mesmo quando necessita de ser adaptado para melhor enriquecimento das respostas diversificadas como forma de eliminação da barreira da participação” (Colôa, 2018, p. 12).

A instituição educativa que estrutura o currículo com essas premissas será aquela em que todos os agentes educativos assumem que qualquer criança ou aluno tem aptidão para pensar e para aprender e entender o que lhe ensinam.

Conforme refere Gomes (2016, p.5)

É atender a todos na escola, promover a sua presença e participação, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e identificar e remover as barreiras à aprendizagem, ou seja, oferecer educação de qualidade para todos, proporcionar percursos de sucesso para todos.

O Decreto-Lei 54/2018 faz, igualmente, referência às medidas de suporte da aprendizagem referindo que estas têm como objetivo adequar-se às necessidades e potencialidades de cada criança e garantir a existência de condições para que as crianças possam aprender, ao mesmo tempo, que se promove a equidade e igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, ao longo da escolaridade obrigatória.

### ***Compreendendo a Inclusão***

Para compreendermos a inclusão teremos que estar disponíveis para receber todos sem exceção, mostrando-se recetível para abraçar a diferença e segura para intervir com as crianças, tornando-as suficientemente conscientes dos seus modos de aprendizagens. Uma “Escola Completa”, que vê as características individuais de cada um como um desafio, e não como um obstáculo, que prossegue o caminho ajudando-os sem distinção, apostando em práticas cada vez mais inclusivas e que promovam a equidade educativa. São práticas onde subjaz “uma base de valores” (Oliveira, Rodrigues, & Jesus, 2017, p. 31) e que são assegurados “todos os direitos e deveres, indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena. Educa-se para a autodeterminação encorajando-se a capacidade de decidir e de assumir a responsabilidade pelas consequências dos próprios atos” (Colôa, 2018, pp. 11-12).



Segundo Gardner (1995, cit. por Candeias 2009, pp.15-16) a nova escola é centrada no aluno e, portanto, devem-se adequar os conteúdos, de maneira que, estes vão ao encontro dos seus interesses, necessitando de “adequar tanto as áreas curriculares como a forma particular de ensinar esses mesmos assuntos”

Desta forma, devem valorizar-se as práticas que sejam mais colaborativas, reflexivas e dialógicas, uma vez que, as mesmas dão aso à construção de projetos capazes de “satisfazer as necessidades profissionais dos professores, sentindo-se mais capazes de responderem adequadamente à diversidade das necessidades educativas dos seus alunos” (Melro & César, 2010, p. 7).

### ***Investindo na Participação***

É essencial que, apesar dos agentes educativos seguirem um determinado currículo para ajudar as suas crianças a desenvolverem-se, reconheçam que a criança irá fazê-lo em interação com o outro, a partir do diálogo. Só assim, a criança consegue participar no seu percurso educativo.

Segundo Pinto (1997, cit. por Ribeiro & Cabral 2015, p.243), as crianças são agentes educativos com capacidade de integração, comunicação e participação perante a sociedade e a cultura em que vivem.

Desta maneira, o contexto educativo, assim como os agentes, nele inseridos, devem fazer um esforço por observar as crianças a participarem ativamente sobre o mesmo.

Para além, da observação, devem escutar verdadeiramente a voz da criança, uma vez que só dessa maneira conseguirão compreender “*quem são, o que precisam, o que gostam*, assim como *qual o lugar* das crianças no mundo e na infância” (Ribeiro & Cabral, 2015, pp. 243-244).

Este conceito tem associado diferentes definições.

Segundo Ribeiro & Cabral (2015), participar exprime crescer do interior para o exterior, sendo que o contributo de cada um fará com que o contexto sofra alterações influenciando, igualmente, quem nele se encontra.

Para Tomás (2007), participar significa mais do que “fazer parte”, uma vez que exige condições, isto é, tem em consideração o grau de desenvolvimento de cada criança, permite a existência de oportunidades educativas para todos, como tem em atenção,

também, o bem-estar da criança, dado esse ser um aspeto a ser considerado quando se estimulam as capacidades de participação.

Ainda para a mesma autora será a partir da participação que as crianças farão aprendizagens que terão maior impacto em si, dado reforçarem os valores dentro da própria criança.

Segundo Lansdown (2005, cit. por Tomás, 2007, p.5), participar trata-se de um direito substantivo que permite à criança ser a protagonista da sua própria vida. Significa que a criança terá poder de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem, “um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 244).

Por essa razão o currículo a construir deverá ser um currículo-sem-tempo, significando que, para além de ser flexível deve, igualmente, ser o documento “... que não aprisiona o tempo, o movimento, a voz, a criatividade e a subjetividade das crianças, perante discursos culturalmente padronizados, propiciando, pelo contrário, multiculturalismo, atividades de projeto e práticas centradas em diálogos...” (Pestana & Pacheco, 2013, p. 2). Assim, necessita ser pensado como uma sinfonia onde diferentes “identidades, tempos, práticas, saberes e fazeres” (Cotonhoto & Victor, 2015, p. 126) vão sendo construídos e aprimorados ao longo do tempo.

Neste sentido, a criança é vista como um ator social, cuja voz é ouvida e realmente escutada por parte dos agentes educativos, de forma a desenvolver-se junto do grupo de crianças “um quotidiano respeitador” (Costa, 2013, p. 1), reconhecendo as suas capacidades e competências enquanto agentes de mudança.

Porém, o educador deve compreender que o processo de participação é algo gradual, porém, deve transmitir à criança que se trata também de algo seguro, uma vez que ao ajudar o grupo permite, igualmente, reforçar os “seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

Portanto, é importante que se reconheça que a participação da criança é um direito que lhe assiste, e que ao participar contribuindo com as suas opiniões “as crianças partilham de algum modo das decisões da sua própria vida e da sociedade a que pertencem ...” (Libório, 2018, p. 15).

Para além, da importância de dar voz ao grupo para participarem nas diferentes decisões tomadas, a participação pode surgir nos diferentes momentos da rotina, nomeadamente, durante o planeamento. O planeamento é visto “como um processo participado, nomeadamente pelas crianças, o que significa que os educadores são desafiados a uma compatibilização entre discursos atuais sobre as crianças” (Libório, 2018, p. 14).

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Segundo Fraser (2002, cit. por Tomás 2007, p.64), ao falar-se neste conceito deve-se reconhecer, também, “o conceito de *reconhecimento recíproco*, que se traduz numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação.”

Deixar a criança participar nos diferentes momentos da rotina trata-se de ter disponibilidade para ouvi-la, para aprender com ela e, além disso de adaptar o trabalho às suas necessidades e sugestões, uma vez que as crianças têm voz e poder de decisão.

### ***Criando um ambiente de Envolvimento***

O envolvimento das crianças e o compromisso dos adultos para com elas são aspetos que se relacionam, uma vez que quando o grupo de crianças indica “elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais” e sempre que tal acontece as crianças “demonstram graus de envolvimento mais elevados” (Bertram & Pascal, 2009, pp. 50-51). Os mesmos autores também referem que quando adultos e crianças são capazes de criar “altos níveis de empenhamento e envolvimento” conseguem começar a desenvolver processos de negociação a partir das interações que estabelecem, e ambas as partes “reconhecem e respondem às expectativas e ações uns dos outros” (Bertram & Pascal, 2009, pp. 50-51).

O papel do adulto é de mediador nas interações e “encoraja e permite à criança participar e ter controlo sobre a sua aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, pp. 50-51).

Aguiar (2019, p.1) acrescenta que

... conversar com os adultos ou com as outras crianças, é prestar atenção, é construir algo, é fazer de conta, é correr e saltar ... Por outro lado, estar **não-envolvido** é não ter nada para fazer, é olhar no vazio, é destruir material, é agredir.

O ato de envolvimento “não é um estado de entusiasmo facilmente atingido por qualquer entretenimento” (Laevers, 2014, pp. 159-160). A criança está envolvida quando está focada no que está a fazer, isto é, se está embrenhada de tal forma em algo, facilmente se compreende que desenvolve um “mecanismo interno de exploração” (Laevers, 2014, pp. 159-160). Essa curiosidade surge na criança sempre que demonstra grande vontade de compreender a realidade que a rodeia, sempre que demonstra vontade de perceber como “as coisas e as pessoas são, da necessidade de experimentar e descobrir” (Laevers, 2014, pp. 159-160). Tal acontece nos momentos de brincar, pois é quando a criança consegue “atingir o tipo de envolvimento intrínseco, e não apenas um envolvimento do tipo emocional ou funcional” (Laevers, 2014, pp. 159-160).

É durante esses momentos, especificamente, que facilmente se pode ver a criança concentrada no que está a fazer e, portanto, “uma pessoa envolvida foca a sua atenção até ao seu limite máximo” (Laevers, 2014, p. 159).

Como referido por Darling-Churchill & Lippman (2016, p.2)

.... quando as crianças são capazes de desenvolver relacionamentos pró-sociais, é quando começam a sentir-se mais confiantes em si, assim como, tornam-se capazes de se expressar com mais facilidade e controlar as suas próprias emoções.<sup>3</sup>

Neste sentido, pode afirmar-se que o envolvimento está relacionado com o processo de desenvolvimento do grupo e, portanto, impele o adulto de referência (educador) a pensar e criar um ambiente suficientemente desafiador para a criança, de forma a promover a sua (da criança) concentração e motivação intrínseca. A criação desse ambiente aliado ao desenvolvimento de atividades desafiadoras, fará com que a “intensidade mental” (Laevers, 2014, p. 156) da criança seja também expandida.

Escolas de educação infantil devem ter êxito em ambas as tarefas: apenas dar atenção ao bem-estar emocional e ter um clima positivo não basta, por outro lado, a promoção do envolvimento só terá impacto nas crianças se se sentirem à vontade, podendo expressar as suas emoções (Laevers, 2014, p. 156).

Significa que as interações sociais são de grande relevância para o desenvolvimento da criança, devido ao facto de, “quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, mais enriquecido se torna o seu desenvolvimento” (Caeiro & Correia, 2021, p. 11). As crianças que desde o nascimento estão expostas a uma grande quantidade de interações de

---

<sup>3</sup> Tradução própria de Darling-Churchill & Lippman, 2016, “Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement.”

qualidade e significativas para si, veem o mundo muito mais ampliado, o que fará com que desenvolvam competências que contribuirão para o seu desenvolvimento completo. Desta forma, sempre que a criança brinca sozinha ou com os pares sabemos que o envolvimento existe quando ela funciona “no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

“Uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.” (Czikszentmihavli & Laevers, 1979 e 1994, cit. por Bertrand & Pascal, 2009), atendendo que o

... envolvimento significa que há atividade mental intensa, que a pessoa está agindo no limite das suas capacidades, com um fluxo de energia que provém de fontes intrínsecas. Não é possível imaginar qualquer condição mais favorável ao desenvolvimento. Para que se obtenham aprendizagens significativas, há que se ter envolvimento (Laevers, 2014, p. 160).

Segundo Correia (2018), é importante pensar no desafio da autorregulação e da correção das aprendizagens, pois para se envolver as crianças no ambiente educativo deve-se permitir à criança ter autonomia e proporcionar oportunidades no quotidiano educativo. Por outro lado, deve-se promover também, o trabalho em equipa para que as aprendizagens do grupo tenham maior significado e para que tenham a possibilidade de construir os “seus próprios mapas mentais” (Correia, 2018, p. 11), de forma a conseguirem ter uma melhor “orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica” (Correia, 2018, p. 11), para terem a oportunidade de atribuir significado ao que lhes acontece, para que possam, também, partilhar as suas vivências com significado. Neste sentido, cabe aos agentes educativos o papel de escutar verdadeiramente a criança, para conhecer as suas necessidades, os seus desejos, sentimentos, opiniões e escolhas.

Portanto, não se trata de olhar para um impedimento e saber se ele é grande ou pequeno individualmente, e sim, perceber o quanto cada cultura convida cada indivíduo a fazer parte dela, removendo, para tanto, toda e qualquer barreira à sua inserção, inscrição e participação plena (Silva & Garcez, 2019, p. 14).

Se os agentes educativos tiverem em conta o envolvimento e se criarem oportunidades para que o mesmo surja de uma forma espontânea, estarão a proporcionar um ambiente seguro e confiante ao grupo de crianças.

Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório. A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo de aprender, em suma, o seu desenvolvimento sensório-motor, social, linguístico e do pensamento estão intimamente relacionados com a qualidade das interações e ligações afetivas que estabelece com as suas figuras de referência. As crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente (Portugal, Carvalho, & Bento, 2016, p. 8).

Ainda segundo os mesmos autores é importante sublinhar que

Crianças seguras evidenciam um desenvolvimento mais positivo em relação à sua autoestima; maior independência e autonomia; relações mais positivas com outras crianças, educadores/as, professores/as, pais, etc.; maior empatia, confiança e capacidade de estabelecer relações mais íntimas; maior sucesso académico (Portugal, Carvalho, & Bento, 2016, p. 8).

## **1.2. O papel do educador na construção de ambientes educativos para acolher e envolver todas as crianças a partir do conto de histórias infantis**

O educador compreende as diferentes dimensões da vida da criança de uma forma ampla, entendendo que o microsistema “diz respeito aos ambientes mais próximos onde a criança vive”, que o mesossistema tem a ver “com as relações que a criança tem e desenvolve nos ambientes onde está”, o exossistema se relaciona com os ambientes que não dizem respeito à criança, porém, afetam o seu desenvolvimento (como o trabalho dos pais) e, por fim, o macrossistema, “que engloba as estruturas sociais, culturais e condições socioeconómicas” (Souza & Veríssimo, 2015, p. 1099).

Por esta razão, compreende que o desenvolvimento surge na criança como um todo e “que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto”, assim como, as aprendizagens realizadas por ela acontecem de uma forma holística e diferindo de criança para criança. Essa “configuração holística” surge “tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

O educador deve ter presente que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado com a história de cada um e com o contexto onde a criança está inserida, sendo por esta razão relevante registrar a “evolução do processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Caeiro & Correia, 2021, p. 18) de cada criança de forma a conseguir-se compreender qual a intervenção mais eficaz junto do grupo.

Tal como referido no Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, (2001), o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Essas aprendizagens vão ocorrendo ao longo do tempo e “à medida que as crianças participam em discursos sociais e desenvolvem teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender” (Folque, 2012, p. 89). Mas para que essas aprendizagens sejam significativas é necessário que o educador esteja atento para poder torná-las sustentadas, logo, mais profundas. Para que as aprendizagens das crianças sejam, de facto, sustentadas é exigido ao educador

“questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planejado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Deve-se compreender que a criança é “protagonista da sua aprendizagem”, como tal, cabe ao educador envolvê-la, também, nos momentos de avaliação. Ao descrever o que fez, como e com quem, assim como, o que poderia melhorar ou fazer de maneira diferente, permite-lhe ter “consciência dos seus progressos e de como pode ultrapassar as suas dificuldades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

A participação das crianças no planejamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19).

Este modo de intervenção dá a “possibilidade de práticas educativas que ocorram em espaços que promovam a cooperação entre os alunos, a sua autonomia e a participação nas decisões quotidianas, aos mais diversos níveis” (Pereira, et al., 2018, p. 12).

Desta maneira, é crucial, que se reconheça que cada criança tem as suas competências pessoais e únicas e necessita de tempo “para desenvolver competências específicas” (Perrenoud, 1999, p. 149).

A esta atenção que é pedida ao educador quando planifica a sua ação pedagógica designa-se por modelo multinível, este “... é entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (Pereira, et al., 2018, p. 18), razão pela qual, é considerado uma boa ferramenta tanto para o planejamento como para a ação do educador.

Segundo Pereira (2018), o modo de trabalho vai ao encontro de cada aluno permitindo a existência de liberdade de escolha e oportunidade para que todos se possam envolver na tomada de decisão. Como tal, pressupõe que sejam implementados processos de aprendizagem para todos e cada um dos alunos, de forma, a garantir o seu progresso e sucesso.

Pereira et.al, (2018) complementa a mesma ideia mencionando que é importante dar-se voz a cada aluno, respeitando os seus interesses e aptidões de forma a possibilitar a



construção de percurso curriculares que aumentem os seus níveis de participação e permitam experienciar o sucesso tanto educativo como pessoal.

Quando é dada atenção a esse aspeto consegue-se “assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias”, uma vez que o educador procura responder às necessidades educativas do grupo, compreendendo que “Todos os alunos têm necessidades educativas” diferentes, e como tal, é exigido a capacidade de “respostas mais adequadas” (Melro & César, 2010, p. 2).

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016), sempre que o educador permite a existência de materiais diversificados no ambiente educativo, está a promover o envolvimento do grupo de crianças, já que os materiais irão promover o interesse e curiosidade para explorá-los

Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Ao envolver as crianças no processo de aprendizagem que ocorre, o educador está, igualmente, a promover “uma organização participativa, cooperada e está a ter em consideração uma cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 2006, p. 11).

Para tal é preciso “contar com a inteligência, os saberes e a colaboração dos alunos” de forma que “os currículos não sejam um segredo” (Rosa, 2012, p. 1) mas que possam ser geridos pelas crianças em conjunto com os educadores, uma vez que, a aprendizagem é possível, essencialmente, através do diálogo e do trabalho cooperado.

Pode-se afirmar que o diálogo tem relação com a motivação, ao demonstrar vontade em partilhar algo a criança irá com facilidade iniciar o diálogo, e, por sua vez, estes dois aspetos mencionados têm analogia com o envolvimento.

O educador sabe que as crianças estão envolvidas quando ficam absorvidas em determinada atividade, uma vez que com frequência as crianças referem que o tempo passa depressa. “Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo

que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Os mesmos autores em cima referidos, afirmam que “a fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade. Situações de envolvimento podem distinguir-se, facilmente, das que também são emocionalmente intensas (por exemplo, as birras)” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Ao ter esta visão em consideração, o educador reconhece a diversidade de crianças existentes no contexto como uma oportunidade e, como tal, mobiliza meios e recursos para promover aprendizagens de alta qualidade.

O educador será um profissional de excelência quando procura, incessantemente, “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Pereira, 2018, p. 6). Portanto, conseguirá envolver mais o grupo no contexto sempre que consegue responder de uma forma mais equitativa a todas as crianças.

Tal postura considera-se fundamental, uma vez que se assume como socialmente mais abrangente, na medida em que se reconhece a convicção “de que o respeito e a compreensão fortalecem-se quando se valoriza a diversidade” (Colôa, 2018, p. 9).

Segundo Hermes & Kirchner (2018), o trabalhar com literatura infantil, nomeadamente, com as histórias infantis permite fortalecer a vida cooperativa, uma vez que a criança passa a viver com mais responsabilidades e autonomia, fazendo parte integrante de um grupo que incentiva e provoca conflitos. Assim, o educador deve “... acolher que o grupo viva com suas alegrias, entusiasmos, agitação, choques, com o seu conhecimento próprio e todos os lentos caminhos que levam às realizações mais complexas” (Hermes & Kirchner, 2018, p. 9).

Esta postura é defendida por estes autores, na medida em que as histórias trazem para as crianças provocações, deixando-as com perguntas e “quantos mais argumentos a criança possuir para responder a estes desafios emocionais, mais segura de si estará” e, portanto, “melhor será a visão que terá de si e das suas emoções” (Hermes & Kirchner, 2018, p. 6).

Penso que será a partir deste momento que o educador conseguirá explorar com o grupo situações da realidade, uma vez que, em primeiro lugar, acolheu-as e ajudou-as a compreender e explorar os seus sentimentos.

Cardoso & Faria (2016, p.7) mencionam que é de grande importância compreender-se que para além de as histórias alimentarem a imaginação das crianças, ajudam-nas a resolver conflitos internos e, principalmente, a aceitar as diversas situações que acontecem na vida das pessoas.

## **2. As histórias infantis como estratégia para a sensibilização à diversidade das crianças**

No presente ponto foco a atenção nas histórias infantis. São abordados os conceitos de literatura infantil, de contos de fadas e, posteriormente, de história infantil. Irei, ainda, explorar de que forma as histórias infantis podem potenciar a prática do educador para apoiar a diversidade das crianças e que contributos trazem para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo quando exploradas.

Literatura infantil é um conceito que ao longo dos tempos tem sido discutido por diferentes estudiosos. Existe quem defenda que o objeto é escolhido “pelo próprio leitor”, outros afirmam ser o “objeto de formação de um agente transformador da sociedade”, outros, ainda, questionam a existência da Literatura Infantil dizendo que esta é “entendida como menor” (Fontes, 2009, p. 4).

Coelho (2000, cit. por Oliveira, Batista & Ferreira, 2016) afirma que a literatura infantil tem vindo a ser criada tendo em consideração o nível do leitor ao qual se destina. Trata-se de uma fonte que contribui para a formação das crianças, uma vez que ajuda ao desenvolvimento da imaginação já que é através da mesma que o eu (de cada criança) pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. Referimo-nos aos contos, lendas e fábulas e às histórias infantis, que tão bem conhecemos. O “transitar pelos diferentes géneros, proporciona dinamismo e empolgação na hora da narração, prende a atenção dos alunos e leva-os a conhecerem novos géneros textuais” (Souza & Bernardino, 2011, p. 246).

Segundo Costa e Ribeiro (2017), a literatura infantil e o conto de histórias é algo de grande importância quando se pensa na motivação e aprendizagem das crianças, uma vez que desperta a imaginação, desenvolve a leitura, a escrita e a oralidade, assim como, dá oportunidade para que elas descubram respostas para as suas necessidades, tomem posições, resolvam problemas à medida que experienciam novas formas de pensar, agir e ser.

O conto faz com que seja lançado “um fio invisível” que envolve tanto o narrador como o ouvinte no que está a ser contado. Por se tratar de um momento agradável para as crianças faz com que o “preservem intactos na memória” (Oliveira, Batista, & Ferreira, 2016, p. 69).

Segundo os autores supracitados quando uma criança pede ao educador que lhe repita um mesmo conto é porque “demonstra que está a tentar revisitado conceitos e reforçar a sua estrutura emocional, podendo trabalhar no campo da realidade sobre esses aspetos tratados posteriormente” (Oliveira, Batista, & Ferreira, 2016, p. 69).

Tal acontece porque o conto permite que a criança reflita sobre o que ouviu e se coloque no papel do personagem. Pode, então, afirmar-se que aprende com o conto e vai desenvolvendo diversas capacidades, como a abstração, que lhe permitirá “resolver os dilemas que enfrentará na vida real, sejam eles interiores ou exteriores” (Oliveira, Batista, & Ferreira, 2016, p. 70).

Para além disso, os enredos presentes nos contos ajudam a fortalecer a personalidade das crianças, ajudando-as a construí-la, seguindo os exemplos que ouvem.

Assim, o conto “pedagogicamente cumpre, também, um importante papel no desenvolvimento das estruturas afetivas e cognitivas”, uma vez que, como proporciona diversas experiências “no campo imaginário, ajuda no desenvolvimento e amadurecimento da criança” que quando se confronta com problemas no mundo onde está inserida “possui uma tábua de valores” (Oliveira, Batista, & Ferreira, 2016, p. 74) o que a torna capaz de refletir e tomar decisões.

Autores como Hermes & Kirchner (2018) complementam esta ideia referindo que o que divide as personagens de uma história em boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas, é o que permite à criança compreender valores básicos da vida e do convívio em sociedade.

Baptista (2017), a este respeito refere que os mesmos são transmitidos tal como os diversos conhecimentos durante o conto e que essa aprendizagem, vinda através do livro, ajudará a criança em situações futuras.

Por estarem “permeados com conteúdos simbólicos que atuam sobre o emocional da criança” as histórias chamam-na a entrar no mundo imaginário para viver e refletir sobre “a conduta dos personagens”, o que permitirá que ganhe estruturas mentais que a “ajudarão a resolver as suas próprias inquietações” (Oliveira, Batista, & Ferreira, 2016, p. 70).

Segundo os mesmos autores é mencionado que a riqueza do detalhe das personagens, do ambiente social em que vivem, os seus status exigem que a criança realize uma

contextualização imaginária, divertida, instigante e pessoal. Desta maneira, cada criança faz a sua leitura quando o ouve, embora, a oiça no mesmo local e altura do dia. Isso acontece, uma vez que cada criança possui sentimentos e emoções próprias o que lhe permite ler o mundo de acordo com as mesmas.

Hermes & Kirchner (2018), mencionam que por meio das histórias infantis, a criança analisa os diferentes pontos de vista, aumenta a sua percepção de tempo e espaço, como também, amplia o seu vocabulário. Desenvolve, ainda, a sua capacidade de reflexão e de espírito crítico, uma vez que será a partir da leitura que ela pode pensar, duvidar, perguntar e ao mesmo tempo questionar-se.

Outra forma de conto são os contos de fadas. Estes transmitem “importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente” (Baptista, 2017, p. 8) da criança, esteja ela em que fase de desenvolvimento estiver.

São contos que “encantam e cativam até aos dias de hoje” e que, de uma forma fantástica e discreta, ajudam as crianças a aceitar medos, perdas, tal como dão, igualmente, a conhecer “o amor e o valor da amizade” (Ferreira & Pretto, 2012, p. 1).

Segundo Souza & Bernardino (2011), os contos de fada têm um fundo arquetípico e sentimentos complexos organizados de um modo fácil de entender, especialmente, pelas crianças. Por norma, os contos de fada demonstram ser natural ter-se pensamentos destrutivos ou maus, dizem-nos que ninguém é essencialmente construtivo ou bom, por isso, o que se deve fazer é aprender a ordenar-se sentimentos e tendências contraditórias que possam existir.

Outros contos que também existem para além dos contos de fada, são os contos tradicionais e tal como os primeiros têm “uma linguagem simbólica, que auxiliam as crianças nos seus momentos de angústia e insegurança emocional, trazendo conforto e restaurando confiança a partir da resolução com um final feliz” (Souza & Bernardino, 2011, p. 246).

Egan (1994, cit. por Pinheiro 2013, p.11) confirma, igualmente, a ideia de que as histórias ajudam as crianças e, também, os adultos a atribuir sentido ao que lhes acontece no mundo que os rodeia, devido ao facto de através das narrativas ser possível, não só organizar factos e situações, como também, organizar e compreender as próprias emoções.

Jean Piaget (1896-1980, cit. por Souza & Bernardino 2011) já dizia que quando a criança entra em contacto com experiências novas ouvindo ou vendo coisas que para ela são novidade, acaba inserindo esses conteúdos às estruturas cognitivas que possuía anteriormente, construindo significados e assim aumentando o seu conhecimento, somando o novo ao que já vivenciou. Ao considerarmos o condicionamento mental infantil, o ideal é que a criança repita a história que acabou de ouvir, que tenha a oportunidade de dar outro final, que altere e modifique a história que foi contada de forma a ter oportunidade de compreender o que ouviu. Quando a criança narra um conto estabelece uma relação entre a fantasia e a realidade.

Conforme a criança vai tendo contato com as histórias, vai conseguindo construir “a sua realidade interna” (Custódio, 2017, p. 5), organizando-a, o que a torna cada vez mais autónoma e capaz de pensar por si, porém, necessita que o adulto a acompanhe durante esse processo.

Tal facto acontece porque muitas vezes as personagens presentes nas histórias servem de exemplo para as crianças, ajudando-as a resolver conflitos e a criar novas expectativas tornando-se, por isso, nos seus super-heróis. A história irá permanecer como alimento na imaginação da criança e sempre que tiver algum problema conseguirá a partir da história, encontrar uma solução.

De acordo com Costa & Ribeiro, (2017, p.5), as histórias ganham grande relevo na vida da criança, na medida em que a desafiam a pensar na história ouvida e a relacioná-la com “a sua realidade, atribuindo sentidos, buscando ajuda nos personagens para resolver conflitos que esteja enfrentando.”

As crianças ficam aliviadas quando ouvem uma história devido à empatia que criam com a história, assim como, com a resolução demonstrada no fim da mesma. Tal sucede porque “o significado da história trabalha na mente da criança ao nível do inconsciente” (Baptista, 2017, p. 5), e também porque a relação que a criança estabelece com a história surge ao nível da afetividade.

Segundo Cardoso & Faria (2016), a forma como os enredos das histórias infantis estão estruturados e a mensagem moral que trazem agregados a si colabora para a formação ética e cidadã da criança.

O ato de ouvir histórias desenvolve a imaginação, educa, dinamiza o processo de leitura e de escrita, “trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade” (Souza & Bernardino, 2011, pp. 236-237).

Através das histórias o educador poderá “trabalhar variados aspectos internos e educacionais da criança” (Dohme, 2011, pp. 18-19), tal como tem vindo a ser referido ao longo do relatório.

Segundo Cardoso & Faria (2016), o educador ao criar um clima de mistério, envolve o grupo e deixa em suspenso as questões que possam surgir, de forma a, posteriormente, existir uma possível discussão, ou então, a partir dela serem apresentadas diversas propostas de atividades.

Tal como referido, também, por Machado, Silva & Silva (2021), as histórias infantis possibilitam a existência de ações interdisciplinares nas práticas pedagógicas, viabilizando a existência de projetos com conteúdos ou de matemática, ou de língua portuguesa, ou de música, ou de artes, dentre outros componentes curriculares.

O afirmado pelos autores supracitados traz alguma segurança ao educador, dado que ao poder mostrar novas atividades ao grupo está a potenciar, igualmente, as aprendizagens das crianças. Isto porque como as crianças aprendem todas de diversas maneiras é essencial que o educador compreenda quais as formas de aprendizagem do grupo e de que forma pode desenvolvê-las quando apresenta as diversas atividades.

Segundo Roldão (2000), a aprendizagem constrói-se agindo e dando significado ao real, numa perspetiva integradora de múltiplos modos de conhecer e, igualmente, de aprender.

Cordeiro & Portilho (2011), complementam esta ideia referindo que existem estilos predominantes de aprendizagem e que, os mesmos, são definidos de acordo com as características mais presentes na pessoa, ou seja, são aquelas características que definem os seus campos de destreza.

Enquanto seres individuais, somos dotados de características únicas que, por sua vez definem as nossas qualidades, sendo que essas qualidades definem a nossa personalidade, logo, a forma de se aprender. O mesmo acontece com as crianças, cada uma tem a sua



personalidade e modos de aprender. Nesse sentido, o educador deve estar atento ao grupo e compreender como pode facilitar a aprendizagem de cada criança.

Saldanha, Zamproni & Batista (2016, p.1), explicam melhor esta ideia afirmando que as crianças possuem diferentes estratégias para resolver problemas, para desenvolver conclusões e para apreender conteúdos. A essas capacidades que cada criança manifesta aquando da elaboração de alguma atividade, os autores designam por “estilo de aprendizagem”.

Cerqueira (2000 cit. por Saldanha, Zamproni & Batista, 2016, p.1) menciona que os estilos de aprendizagem são a predisposição da criança para adotar uma estratégia particular de aprendizagem para conseguir executar a tarefa.

Segundo o relatório da UNESCO (1996, cit. por Pestana & Pacheco, 2013) existem quatro géneros de aprendizagem que são a fundação do conhecimento ao longo da vida, sendo os mesmos, aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver.

Os tipos de aprendizagem relacionam-se com os estilos de aprendizagem, uma vez que uma vez mais vão ao encontro da ideia de que existem diferentes formas de se aprender e, portanto, essas diferentes formas são aspetos que o educador deverá ter sempre em conta no momento em que planifica ou até mesmo quando apresenta uma proposta de atividade.

Penso, também, que estas formas de aprendizagem tão diversificadas vão ao encontro do que o pedagogo Gardner (1994), definiu como a Teoria das Inteligências Múltiplas, dado retratar as diferentes formas de inteligência e que não vão de encontro à norma, ou seja, à inteligência padronizada.

Este autor refere o total de 7 inteligências e que considero ser de grande importância o educador conhecê-las e saber de que forma se podem manifestar na criança.

Desta maneira, ao compreender a criança nas suas diferentes dimensões (os seus interesses, saberes e curiosidades) o adulto consegue envolvê-las mais facilmente nos diferentes “circuitos de comunicação” (Santana, 2000, p. 31).

Para se ter esta postura é necessário que o educador entenda a individualidade de cada criança compreendendo, de igual forma, que cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem e de trabalho, e por isso “nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo” (Beltrami & Portilho, 2009, p. 8351).

Neste sentido, ao ter estes diferentes aspetos em consideração, espera-se que o educador tenha a capacidade de explorar o mesmo conteúdo, mas de diferentes formas, de maneira que todo o grupo possa usufruir e, ao mesmo tempo, “que o conteúdo possa ser assimilado e aprendido” (Saldanha, Zamproni, & Batista, 2016, p. 1).

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

### 3. Investigação Qualitativa e Paradigma Interpretativo

A investigação em educação deve ser orientada por uma ideia ampla de racionalidade como também por intuição e imaginação, devendo partir “da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise” (Gonçalves, 2010, p. 47).

Aires (2015), afirma que as fases que constituem a investigação qualitativa não acontecem de forma linear, mas, antes, de forma interativa. Significa, portanto, que existe em cada momento uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise da informação, avaliação e apresentação dos resultados.

Denzin & Lincoln (1994, cit. por Aires, 2015, p.14) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias, sendo, (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia. Implícito a estes três níveis está a postura do investigador que irá dar sentido à realidade que está a investigar.

Segundo Barreiros dos Santos, et al., (2016), a investigação qualitativa tem em consideração oito características, tal como,

- I. Ter um maior interesse pelo processo de investigação do que pelos resultados;
- II. O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados devendo, contudo, ter sensibilidade ao local onde decorre a investigação;
- III. O investigador desenvolve conceitos, a partir dos dados analisados, e chega à compreensão dos fenómenos devido aos padrões encontrados;
- IV. A investigação é holística, tendo em consideração a complexidade da realidade;
- V. O significado tem uma grande importância, pois procura-se compreender os sujeitos de investigação (participantes) a partir dos quadros de referência atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;
- VI. O plano de investigação é flexível, uma vez que os sistemas estudados são dinâmicos;

- VII. Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais, privilegiando-se a análise de caso ou de conteúdo;
- VIII. É descritiva, pois produz dados descritivos a partir de documentos, de entrevistas e da observação

Bogdan & Biklen (1994, p.25) afirmam que a investigação qualitativa é uma metodologia de investigação que evidencia a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais.

Os mesmos autores referem, ainda, nesta abordagem que deve existir uma análise pormenorizada de todas as partes, na medida em que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a tudo o que se passa num determinado contexto, tal como, aos intervenientes nele inserido. Por esse razão, é pedido ao investigador compreensão com os dados que obtém, devido á sua complexidade.

Freitas (2013), refere que a investigação qualitativa é reconhecida pelo facto de possuir diversos confrontos com a realidade, tendo em vista a sua compreensão holística pedindo, assim, ao investigador a sua constante inovação e reflexão.

Segundo Creswell (2013, cit. por Barreiros dos Santos et al., 2016) o objetivo da metodologia qualitativa relaciona-se com a compreensão do significado atribuído por um indivíduo ou grupo a determinado problema.

Vielas (2009, cit. por Barreiros dos Santos et al, 2016, p.29) complementa esta ideia afirmando que se pretende, assim, “através da exploração do comportamento, das perspetivas e das experiências dos indivíduos estudados, alcançar uma interpretação da realidade social”

Esta metodologia exige que o investigador esteja implicado na ação, que esteja inserido no contexto e haja sobre o mesmo. Quando se segue este tipo de metodologia o investigador costuma envolver-se na ação, à medida que entra em determinado contexto com o intuito de observar algo. Envolve-se com os indivíduos permanecendo com eles de forma a compreender os seus comportamentos e atitudes naquela realidade. À medida que os acontecimentos vão ocorrendo, vai tomando notas do sucedido. Essas notas permitirão não só compreender aquela realidade, como também, as pessoas nela inseridas, assim como, as suas histórias.

Assim, pode afirmar-se que a investigação qualitativa, para desenvolver conhecimento, deve ser baseada na descrição e interpretação dos dados e não numa avaliação.

Bodgdan e Biklen (1994, p. 47) afirmam que a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais. A primeira característica afirma que os dados são recolhidos em estado natural, significa, portanto, que o investigador deslocasse e permanece no contexto onde os recolhe. A segunda, diz que a investigação é descritiva, de forma, a facilitar a compreensão da realidade observada (o observado é descrito minuciosamente para se saber tudo o que aconteceu). A terceira característica relata que os investigadores qualitativos têm maior interesse pelos processos ao invés dos resultados. A quarta refere que o investigador investiga os dados de uma forma indutiva, observa e descreve tudo tal e qual como aconteceu, uma vez que não tem interesse de confirmar ou infirmar hipóteses. Por fim, a quinta característica diz que o investigador não se baseia somente na sua observação tendo a necessidade de compreender porquê para que determinada situação aconteça, uma vez que se apenas considerasse as suas observações poderia não conseguir formular um problema válido para o contexto observado.

Estas ideias têm relação com as ideias de Barreiros dos Santos et al (2016), uma vez que caracterizam esta metodologia de uma forma muito semelhante e, portanto, são autores que se relacionam no que diz respeito a esta metodologia.

#### **4. Investigação – Ação**

Coutinho et al., (2009) afirmam que prática e reflexão possuem no âmbito educacional uma relação de dependência e por esta mesma razão a metodologia de investigação-ação relaciona-se com a educação, uma vez que a prática traz diferentes problemas para resolver, levanta questões para se responder e também incertezas que permitem a existência de uma reflexão. Por essa razão, investiga-se a própria prática com o objetivo de a conhecer e poder melhorá-la.

Essa ideia é reforçada por Ponte, (2002), quando afirma que a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção de conhecimento sobre essa mesma prática.

Como o próprio nome indica, a investigação-ação tem um duplo objetivo de ação e investigação, procurando obter resultados em ambas as vertentes. Para tal são definidas algumas questões que o investigador procura ver respondidas no decorrer do tempo. Para tal, o professor investigador “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que decide tomar para melhorar a prática” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 19).

Bodgan & Biklen (1994, p.30), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

Segundo Esteves (2008, p.30) é “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.”, estando, por isso, integrado num “processo colaborativo entre as partes envolvidas na ação” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 21) através do diálogo. Trata-se, assim, de “um processo privilegiado de construção de conhecimento” (Ponte, 2002, p. 3).

Ao refletir sobre a prática, o investigador tem a capacidade de construir conhecimento sobre o que observa e consegue compreender melhor determinada prática.

Segundo Shon (1983, cit. por Coutinho et al., 2009), o professor encontra-se no centro dessa prática reflexiva possuindo privilégios e capacidades para planificar, agir, analisar, observar e avaliar o que acontece no seu ambiente educativo, podendo, dessa maneira refletir sobre as suas ações arranjando estratégias de ação que vão ao encontro do que observou e pretende melhorar.

Os mesmos autores referem, ainda, que a reflexão que o professor faz da sua prática contribui, não apenas para as resoluções de problemas, como também, para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Por esta mesma razão,

exige do profissional da Educação, um contínuo trabalho de construção e desconstrução do saber, que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional. Porque a prática é sempre o espaço/tempo em que são mobilizados conhecimentos provenientes de diferentes fontes (Hamido & Azevedo , 2013, pp. 2-3).

Desta forma, Kurt Lewin (1945, cit. por Ponte, 2002, p.6), defende que se trata de uma sucessão de ciclos que envolvem determinados problemas, seguidos de um plano de ação que é colocado em prática, seguido da sua “respetiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de ação mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação” (Ponte, 2002, p. 6). Assim, os processos “desenvolvem-se de forma contínua e em movimento circular, possibilitando o início de novos ciclos que desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 20).

## 5. A Ética na Investigação-Ação

A ética em investigação, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.75), “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.”

De acordo com Beauchamp (1982, cit. por Serrão, 2020, p.37) os investigadores devem ter em atenção cinco princípios fundamentais. O primeiro relaciona-se com a “não-maleficência”, ou seja, o investigador deve garantir que a investigação não causa dano a quem nela participa. O segundo, prende-se com a “beneficência”, que significa que a investigação deve trazer resultados positivos a quem participa. O terceiro, relaciona-se com a “justiça”, significando que todos os participantes são tratados de forma igual. O quarto, intitula-se por “respeito pela autonomia/autodeterminação das pessoas”, ou seja, os participantes devem ter conhecimento do que vai acontecer podendo, a qualquer momento, participar ou não na investigação. Por fim, o quinto princípio diz respeito à comunidade, sendo referido que os valores e os interesses da mesma devem ser tidos em consideração e respeitados, garantindo a proteção tanto da comunidade como da informação recolhida.

Bogdan & Biklen (1994), defendem que a ética na investigação é regida por quatro princípios essenciais. O primeiro diz respeito ao anonimato dos participantes, sendo mencionado que as suas identidades devem ser protegidas e que a informação recolhida não deve causar-lhes danos ou prejuízos. O anonimato diz respeito, também, a todo o material recolhido por escrito, como também, “os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.” O segundo princípio menciona que os sujeitos que participam na investigação devem ser tratados com respeito. O terceiro, refere que o investigador ao negociar a autorização para poder desenvolver o estudo, deve ser claro e explícito com todos os intervenientes e deve respeitar esses termos do acordo até à finalização do mesmo. Relativamente ao quarto princípio é pedido ao investigador autenticidade “quando escreve os resultados”, uma vez que o mais importante num investigador deverá ser a devoção e fidelidade aos dados que foi recolhendo ao longo do tempo (p.77).

Durante o decorrer dos dois estágios procurei ter estes aspetos em consideração, não revelando nomes de crianças e das instituições evitando, igualmente, mencionar essas informações nas notas de campo que fui recolhendo ao longo do tempo. Para a recolha de



informação através de fotografias e áudios das crianças, foi feito um pedido de autorização às educadoras

Segundo Bogdan & Biklen (1994), para que a investigação tenha sucesso é necessário que a relação com os intervenientes seja continuada ao longo do tempo. Assim, a “investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 76). Para estabelecer uma relação de confiança com ambas as educadoras, foi possível ter conversas informais sobre o tema em estudo, como também, fazer-lhes uma entrevista como forma de compreender de que maneira este tema era vivido nos diferentes contextos.

## **6. Procedimentos de Recolha de Informação**

A Investigação-Ação pressupõe a utilização de determinadas técnicas e instrumentos que “o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Barreiros dos Santos, et al., 2016, p. 43).

Assim, as técnicas utilizadas no presente relatório foram a observação participante, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada. Relativamente aos instrumentos mobilizados, foram as notas de campo e os registos multimédia (fotográficos e áudios).

### **6.1. Observação Participante**

Optei pela observação participante, uma vez que é um ato espontâneo, ocasional e comum a todas as pessoas e escolhi fazer o registo da mesma, em forma, de notas de campo, assim como, através de registos fotográficos e áudios.

A observação “... é considerado um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25).

Observar é uma ferramenta poderosa para se recolher informação, contudo, deve ser focada e estar orientada para o tema que está a ser estudado pelo investigador. Permite recolha de informação de uma forma sistemática, estando-se dentro ou fora da situação. Dá oportunidade, ao investigador, de conhecer os factos, tal e qual, como estes acontecem

e a partir deles conseguir compreender o contexto, assim como, as pessoas, nele, inseridas e as relações e interações que desenvolvem. Esse envolvimento que o investigador tem tanto com os intervenientes da ação como com o próprio ambiente, faz com que “observe em direto e presencialmente o objeto em estudo” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

No início quando entrei para ambos os contextos foi difícil compreender o que devia observar, uma vez que estavam a acontecer diferentes situações ao mesmo tempo e eu tinha a ideia que conseguiria captar tudo. Rapidamente compreendi que essa ideia estava errada, nunca ninguém consegue observar tudo ao mesmo tempo.

Com o decorrer do tempo fui presenciando diferentes momentos com os grupos durante o decorrer dos dias, porém, sentia que não entendia tudo o que as crianças faziam ou diziam porque não tinha bases teóricas suficientemente fortes para poder compreender.

Porém, tive a sorte de ficar com educadoras (dos dois contextos) que me iam explicando ou o que se podia apreender de determinada brincadeira ou qual o raciocínio da criança numa determinada atividade (no contexto de jardim de infância quando se fazia o jogo da régua gigante, por exemplo).

Desta forma, fui entrando na vida dos contextos educativos e aprendendo a olhar e a pensar “como uma futura educadora”.

Numa fase inicial recordo-me que no caderno que trazia comigo apontava tudo o que acontecia tendo, por isso, uma postura mais de observadora não participante. Durante esse período, questioneei tanto a educadora como a equipa pedagógica sobre dúvidas que tinha ou sobre comportamentos das crianças que não compreendia. Desta forma, no início, as observações registadas em forma de notas de campo (ver Nota de Campo quando abordo o Projeto Pedagógico do Contexto A), foram mais abrangentes, uma vez que procurava escrever pormenorizadamente tudo que acontecia.

No primeiro contexto recordo que não sabia o que escrever nas notas de campo. Escrevia o que as crianças faziam e diziam durante o dia, mas não percebia como poderia vir a utilizar essa informação recolhida.

À medida que o tempo foi passando e que fui ganhando maior confiança e à vontade, passei de uma observadora não participante a observadora participante, uma vez que já interagia mais com o grupo e intervinha mais na vida do contexto. Como tal, as notas de campo tornaram-se mais “restritas”, uma vez que procurava captar momentos que

aconteciam ou falas que as crianças tinham o que, por vezes, se demonstrou desafiante por exigir que fosse rápida a captá-lo tal e qual como tinha acontecido.

Sã, por isso, documentos flexíveis e que permitem “ao investigador abrir-se ao imprevisto, ele vê as coisas tal como se apresentam diante de si, sem imediações ou preparações prévias” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25).

Hoje, ao olhar em retrospectiva, sei que muitas das notas de campo recolhidas foram importantes para poder ter oportunidade de conhecer, não só o grupo, como também, a prática da educadora e o significado por detrás da mesma. Compreendo, também, que podia ter utilizado melhor as notas de campo quanto à informação a mobilizar sobre o tema da investigação.

No segundo contexto, penso ter mobilizado este instrumento de recolha de informação de uma forma muito mais enriquecedora e interessante. Tal talvez se deva, ao facto de a educadora ter ido ao longo do estágio explicando-me o que pretendia com os jogos que propunha às crianças, assim como, o que poderia apreender sobre o estágio de desenvolvimento de cada um quando lhe mostravam as formas de aprendizagem de cada criança.

Desta forma, nas notas de campo coloquei, por diversas vezes, as formas de pensamento de cada criança sobre assuntos variados. Também, consegui recolher mais informação sobre o tema em estudo, uma vez que era bastante explorado pela educadora.

### **Registos audiovisuais**

Os registos audiovisuais, nomeadamente, os fotográficos e em vídeo demonstraram ser de grande importância durante a permanência nos estágios, uma vez que através dos mesmos, tive oportunidade de captar diferentes momentos da rotina das crianças, assim como, obter o registo de interações que o grupo tinha entre si.

Assim, após pedir autorização às educadoras para os poder utilizar, foi-me permitido mobilizá-los tanto para reflexões como me permitiu fazer o registo das entrevistas às educadoras, tornando, por isso, a informação transcrita mais fidedigna.

Tal como referido por Oliveira da Fonseca (2012), trata-se de instrumentos de recolha de informação fidedigno que torna possível olhar um assunto já vivenciado.

A partir deles tive oportunidade de revisitar o contexto diversas vezes e refletir sobre a minha postura durante o estágio. Compreender a postura que tive com o grupo de crianças nos diferentes momentos da rotina e, à posteriori, pensar se poderia ter optado por uma atitude diferente.

Senti que, no início, dos estágios deixava-me absorver nas situações e isso dificultava o tirar fotografias ou gravar conversas, uma vez que quando pegava nos dispositivos a situação já tinha passado. Assim, foi importante distanciar-me muitas vezes das situações para poder, mais facilmente, captá-las.

Segundo Coutinho et al., (2009), estes instrumentos baseados na técnica da observação estão centradas na perspetiva do investigador, dado que, como está inserido no contexto, tem a possibilidade de o observar em direto.

## **6.2. Pesquisa Documental**

A Pesquisa Documental “centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

De acordo com o mesmo autor entende-se por documentos oficiais os horários, as atas de reuniões, as planificações e os registos de avaliação.

No primeiro contexto (creche) tive acesso a ambos os projetos - Projeto Educativo e Projeto Pedagógico, sendo que o primeiro teve de ser consultado na Instituição. Através dele pude compreender a organização da Instituição, assim como o tema a ser explorado nesse ano.

Tive acesso ao Projeto Pedagógico, o que me proporcionou a compreensão do modelo pedagógico utilizado pela educadora, assim como, o que valorizava mais no trabalho com o grupo e de que forma o mesmo surgia no dia a dia do contexto.

No segundo contexto (jardim de infância) tive também acesso a esses documentos, como também, ao Projeto Curricular de Grupo. Fiquei a compreender a prática da educadora e o que mais valorizava quando trabalhava com as crianças.

Em ambas as Instituições tive acesso às planificações, o que facilitou a compreensão da organização do dia nos contextos educativos.

### 6.3. Entrevista Semiestruturada

Segundo Oliveira da Fonseca (2012), a entrevista é uma estratégia utilizada com frequência na investigação-ação constituindo-se como um complemento da observação, permitindo a recolha de dados sobre acontecimentos e aspetos que podem não ser facilmente compreendidos, como determinadas atitudes ou valores observados no contexto, possibilitando uma explicação por parte do entrevistado.

Amado (2013), acrescenta tratar-se de um dos mais poderosos meios para se compreender o ser humano e para se conseguir obter informação sobre os mais variados temas.

A entrevista pode ser classificada quanto à sua estrutura de três formas possíveis: entrevista estruturada ou diretiva; entrevista semiestruturada ou semidiretiva e entrevista não estruturada ou não-diretiva. A entrevista estruturada ou diretiva foca-se, por norma, num determinado tema sobre o qual o investigador já tem algum conhecimento. A entrevista semiestruturada ou semidiretiva é caracterizada por as questões existirem devido a um plano prévio, como um guião. Para além das questões irá fazer parte, à posteriori, as respostas do entrevistado. Durante a entrevista existe grande liberdade de resposta. A entrevista não estruturada ou não-diretiva “parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras da investigação” (Amado, 2013, p. 209), não existindo, por este motivo, um guião.

Assim e de forma a compreender de que maneira o tema em investigação ganhava expressão nos contextos onde estagiei, fiz entrevistas semiestruturadas individuais a ambas as educadoras.

As questões colocadas eram de cariz aberto sendo que, por esta razão, as educadoras tinham liberdade para dar as suas respostas. A entrevista, devido à situação pandémica, foi realizada através da plataforma digital ZOOM, tendo pedido no início das mesmas, autorização para gravar com o intuito de ser o mais fidedigna possível aquando da sua transcrição. O facto de ter sido feito à distância dificultou o processo, uma vez que a rede estava instável, o que fez com que existissem cortes durante a entrevistas existindo, igualmente, preocupação com a duração das mesmas pois tinha algum receio que a plataforma fosse abaixo. Após as transcrições das entrevistas, as mesmas foram enviadas

às respetivas educadoras para elas poderem retirar ou acrescentar alguma informação e, dessa forma, validarem o que tinham referido.

Através destas entrevistas tive oportunidade de compreender de que forma as educadoras mobilizam as histórias infantis na sua prática, e através de algumas histórias poder compreender de que modo viam a criança e como a ajudavam a sentir-se confiante o suficiente para participar na vida do contexto e a partilhar informação sobre si, tanto com a educadora como com as restantes crianças.

### ✓ **Reflexões Cooperadas**

As reflexões cooperadas foram momentos de conversa com as educadoras sobre determinados temas (organização do espaço, momentos das rotinas, por exemplo), ou sobre dúvidas que surgissem devido a comportamentos que não entendida e, também, sobre o tema em estudo.

No contexto de creche, fiz um total de seis reflexões, que fizeram parte do dossiê pedagógico. As conversas com a educadora foram tidas, principalmente, nas horas de almoço, sendo que, algumas ocorreram também ao fim do dia.

No contexto de jardim de infância fiz um total de cinco reflexões que fizeram parte integrante da reflexão final. As conversas tidas com a educadora sobre as mesmas aconteceram nas horas de almoço e, também, no fim da componente letiva.

Menciono-as, devido ao facto de terem contribuído muito para a minha evolução ao longo dos estágios porque permitiam-me retirar dúvidas que tinha e ajudavam-me a compreender melhor a prática, as crianças e como, em cada contexto a diversidade das crianças era acolhida e valorizada.

## **7. Processo de Tratamento e Análise da Informação**

Após recolha da informação através das diferentes técnicas é essencial passar à análise desses mesmos dados. Segundo Amado (2013) “a análise de conteúdo é um procedimento essencial da investigação qualitativa” (Amado, 2013, p. 308). Relativamente a esta questão, Bodgdan & Biklen (1994 p.149) afirmam que esta recolha envolve o trabalhar com os dados, com a sua organização, síntese, procura de padrões, ou seja, trabalhar sobre

as observações, as transcrições das entrevistas, a análise de documentos ou de outras informações relevantes para o tema em estudo.

Para conseguir encontrar a informação necessária para o presente relatório recorri a quatro processos fundamentais. Em primeiro lugar, à pesquisa documental sobre o tema em estudo. Tal pesquisa permitiu-me “entrar” mais dentro do tema, compreendendo-o melhor. Em segundo lugar, as entrevistas semiestruturadas que me deram uma visão mais concreta da forma como as educadoras vêem a ideia da diversidade e como trabalham com as crianças tendo esse aspeto em consideração. Em terceiro lugar, as conversas informais tidas com ambas as educadoras, tais conversas deram-me oportunidade de compreender as suas práticas e a perceber como viam a utilização das histórias infantis como estratégia para apoiar a diversidade. Por fim, as notas de campo, que após recolha e análise, selecionei algumas para que pudessem fazer parte integrante do relatório, como forma a poder exemplificar a diversidade existente. Tal como afirmado por Amado (2013) “a análise sobre processos tão diversos como a elaboração de conceitos e a interpretação de resultados”

Posteriormente, passei à análise fundamentada da informação recolhida.

Comecei por estruturar as entrevistas em tabelas, dividindo a informação por categorias e subcategorias transcrevendo, seguidamente, as respostas das educadoras relativamente ao tema em estudo. As 3 categorias (Apêndice 2 e 3) encontravam-se divididas da seguinte forma: **A** - As Histórias Infantis como estratégia para a abordagem da diversidade das crianças; **B** - Contributo das Histórias Infantis para a aprendizagem autónoma das crianças; **C**- Histórias Infantis como estratégia para a construção de contextos educativos inclusivos e por 10 subcategorias, sendo as mesmas, Planeamento; Diversidade; Livros; Histórias; Prática Pedagógica; Organização pelo espaço; Atividades e o que desenvolvem; Partilha de Histórias; Participação e Envolvimento.

Posteriormente, analisei as notas de campo recolhidas em ambos os contextos, selecionando as que melhor expressavam não só o tema em estudo, como também, a compreensão da prática da educadora e o que mais valorizava no seu trabalho.

Por fim, passei para a análise interpretativa de todos os dados recolhidos, ou seja, organizei-os de forma a podê-los integrar no relatório como forma de realçar o tema em investigação. Tal como mencionado por Amado (2013, p.4) a análise interpretativa

consiste numa “busca de significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado.”

Nos apêndices estão as grelhas de análise relativamente a cada contexto, de forma a compreender a informação recolhida (Apêndice 4 e 5).



## Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos

### Contextualização

A prática pedagógica nos contextos de estágio de creche e jardim de infância aconteceram em diferentes momentos tendo, igualmente, durações distintas. O estágio no contexto de creche teve duração de 10 semanas (sendo que nos dirigíamos ao contexto todos os dias). Já o estágio no contexto de jardim de infância teve a duração de 9 semanas (uma vez que nos acontecia durante três dias da semana). Devido à situação pandémica que se fez sentir houve uma alteração nos estágios, impossibilitando o retorno ao contexto de creche.

Por uma questão de ética, não serão mencionados nomes, nem das Instituições ou da criança ou membro das diferentes equipas. Tendo esse aspeto em consideração o contexto de creche será designado por Instituição A e o contexto de jardim de infância por Instituição B. Relativamente aos nomes tanto dos membros das equipas como das crianças serão mencionados apenas com a inicial do nome.

Nos pontos seguintes, irei caracterizar ambas as instituições, assim como, de que forma contribuíram para o projeto de investigação.

#### **8. Contexto de Creche – Instituição A**

O estágio neste contexto ocorreu desde 28 de outubro de 2019 até 15 de janeiro de 2020. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que “visa promover condições favoráveis ao nível da estrutura familiar permitindo uma melhor conjugação entre família e emprego” (Educadora A, 2017, p. 7). Em simultâneo, esta Instituição procura “aumentar a capacidade de resposta para a população portadora de deficiência na primeira infância através da inclusão e da promoção do exercício de uma cidadania de pleno direito” (Educadora A, 2017, p. 7).

No que diz respeito ao horário de funcionamento, o mesmo, funciona durante todos os dias úteis das 7h30 às 19h30, encerrando na última semana do mês de agosto para limpeza das instalações e cinco dias que se distribuem pelas datas do Carnaval, Páscoa e Natal.

Esta instituição tem capacidade para 39 crianças e recebe crianças desde os 0 até aos 36 meses.

### 8.1. Infraestruturas e espaço físico

A Instituição A localiza-se no distrito de Setúbal, sendo composta por um edifício adaptado constituído por 2 pisos.

No piso 0 está a sala de Direção e o refeitório sendo, também, constituído pela sala dos funcionários.

No piso 1 encontram-se as três salas de atividades da Instituição (berçário; sala de 1 ano e sala dos 2/3 anos).

De seguida, apresento um quadro com a infraestrutura do contexto A, assim como a constituição da equipa deste mesmo contexto.

Diretora técnica	Acumula funções de diretora técnica e educadora de infância do 1º Berçário	
1º Berçário – dos 0 aos 12 meses	1 Educadora de Infância	2 Ajudantes de ação educativa
2º Berçário – dos 12 aos 24 meses	1 Educadora de Infância	1 Ajudantes de ação educativa
Sala de transição – dos 24 aos 36 meses	1 Educadora de Infância	1 Ajudante de ação educativa
Limpeza e Serviço de Copas	1 Auxiliar de serviços gerais	
Técnica superior de educação especial e reabilitação	Responsável pelas sessões de psicomotricidade	
Professor de Música	Responsável pelas aulas semanais de música	

Figura 1 - Quadro 1 - Infraestrutura do Contexto A

De ressaltar que cada sala de atividades está organizada e equipada de acordo com as idades a que lhe corresponde, isto é, é constituída por materiais adequados para cada idade.

### 8.2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020) foi construído para vigorar durante três anos letivos. Para além de caracterizar as salas, no referente aos recursos físicos, materiais

e humanos, aborda também o funcionamento da instituição, quais os princípios gerais que a regem, assim como, quais as finalidades e os objetivos do projeto. O tema do projeto designa-se “A Crescer e a Brincar o Planeta vamos Ajudar”, onde é mencionado que “o principal objetivo é a criança descobrir o mundo que a rodeia em colaboração com o outro” (Educadora A, 2017, p. 8).

No Projeto Educativo não encontrei referência a nenhuma referência específica a determinado modelo pedagógico, o que significa que cada educadora podia adotar o modelo pedagógico que melhor a ajudasse.

O documento tem como principal objetivo o estabelecimento do vínculo com a criança, assim como, com a família de forma que a criança desenvolva todas as suas potencialidades de uma forma global e equilibrada, “despertando assim a sua curiosidade e pensamento crítico.” Desta forma, as linhas gerais do projeto vão ao encontro da intervenção “ao nível físico, emocional e cognitivo da criança” (Educadora A, 2017, p. 3).

Ao analisar o projeto e articulando-o com o tema em investigação constatei que existe referência às características individuais do grupo, nomeadamente, quando era referido que eram disponibilizados “materiais pedagógicos de qualidade e em número suficiente para a promoção do desenvolvimento dos grupos de crianças, tendo em conta a sua faixa etária e o seu interesse individual” (Educadora A, 2017, p. 4), porém, não encontrei nenhuma referência à forma como as educadoras poderiam trabalhar a diversidade das crianças no que diz respeito a estratégias, atividades e objetivos que orientassem o trabalho.

Apesar disso, na sala onde desenvolvi o estágio observei a forma como tanto a educadora como a auxiliar tinham conhecimento do grupo de crianças, conhecendo cada uma delas e apoiando-as em todos os momentos da rotina. Esse cuidado e atenção estavam sempre presentes, até na hora da sesta, existindo sempre um conto de uma história, ou um abraço ou um aconchego caso a criança precisasse da presença do adulto junto de si.

### **8.3. Equipa Educativa**

Relativamente à equipa educativa na Instituição A, a mesma é constituída por uma cozinheira, uma Diretora Técnica, que acumula funções de diretora técnica e educadora de infância do 1º Berçário.

A equipa desta instituição conta com três educadoras, uma para cada sala (0 aos 12 meses; dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses), conta com quatro ajudantes de ação educativa, sendo que duas encontram-se no 1º Berçário e as restantes em cada uma das restantes salas. Conta, ainda, com uma auxiliar de serviços gerais, responsável pela limpeza e serviço de copas, e por fim, com um professor de música que é o responsável pelas aulas semanais de música. Para além, disso conta com Equipas Locais de Intervenção que são constituídas por uma equipa pluridisciplinar, envolvendo diferentes profissionais.

O Projeto Pedagógico de Sala menciona que “é muito importante o trabalho em equipa para uma boa prática pedagógica” e que, a mesma, “deve ser unida, coesa e basear-se nos mesmos princípios pedagógicos” (Educadora A, 2019, p. 25).

Durante a duração do estágio observei que existia um ambiente de equipa favorável, embora, não tenha assistido a nenhuma troca de informação entre as educadoras sobre as suas práticas e o que faziam com os seus grupos.

Nas reuniões de equipa eram discutidas as propostas de atividades para se realizarem na Instituição e a planificação de atividades comuns. A coordenadora escutava as ideias de cada educadora e, posteriormente, decidiam em conjunto o que fazer. Todas as decisões eram tomadas tendo em consideração as crianças e procurando a participação das respetivas famílias, num ambiente acolhedor e profissional.

#### **8.4. Projeto Pedagógico de Sala**

No projeto pedagógico estão presentes princípios que têm em atenção o nível de desenvolvimento, características, necessidades e interesses quer da criança, quer do grupo. Esses princípios procuram, igualmente, envolver tanto as famílias como os adultos presentes na sala, no dia a dia da criança, podendo e devendo participar das suas brincadeiras e pequenas descobertas que a criança vai fazendo e estando presentes, em todos os momentos, para a apoiar e encorajar.

Este documento foi pensado tendo em consideração que é nos primeiros anos de vida que a criança utiliza a “exploração sensitiva como forma de linguagem” (Educadora A, 2019, p. 4) e, portanto, será a partir daí que começará a compreender, expressar-se, desenvolver

os seus interesses, as suas aptidões e possibilitará o relacionar-se com os outros como forma de compreensão da realidade.

Relativamente à organização dos espaços e materiais, a educadora acredita que a sala deve tratar-se de um espaço seguro onde as crianças se deviam sentir bem-vindas e onde podem “brincar, aprender, crescer e participar democraticamente sem se sentirem constrangidas” (Educadora A, 2019, p. 15). A disposição do espaço tinha como principal objetivo permitir o “desenvolvimento integral da criança, tanto no aspeto sensório-motor, perceptivo, motor e de higiene, como no que se refere a relações sociais, afetividade e comunicação” (Educadora A, 2019, p. 16).

O mesmo documento refere, ainda, que a prática da educadora tinha como objetivo contemplar “o tempo de concentração, a necessidade de estabelecer uma relação de afeto, de movimento, de experimentação e a realização de atividades lúdicas e simples” (Educadora A, 2019, p. 4).

Durante o estágio tive oportunidade de constatar e, mais tarde compreender, através de conversas informais, que a educadora não defendia as atividades orientadas, optando pelas atividades espontâneas das crianças. Pude compreender a razão desta escolha através da nota de campo que se segue:

**Nota de Campo de 5 de novembro de 2019**

Encontrava-me com o grupo e a educadora no exterior. As crianças brincavam pelo espaço e eu observava-as, não olhando para as brincadeiras que estavam a ter. Até que a educadora me chamou:

Ed: Marta vou ajudar-te a olhares para as brincadeiras deles com os meus olhos.

Olhámos para duas crianças que brincavam juntas ao faz de conta.

Ed: Aqui elas estão a desenvolver o jogo simbólico. Sabem que para brincarem em conjunto têm de falar uma de cada vez. Conseguem ouvir o outro e aguardar pela sua vez de falar.

Olhámos para uma criança que brincava com as folhas no chão.

Ed: Esta criança está a explorar a natureza. Aqui, ela pega na folha e explora-as com os seus sentidos, visão, tato e olfato. Está a desenvolver capacidades de ciências naturais.

Olhámos duas crianças que estavam a colocar em cima do muro diferentes objetos, empilhando-os.

Ed: Estão a desenvolver capacidades matemáticas. Compreendem que se o objeto maior ficar na base, os brinquedos não vão cair.

Com esta observação conjunta tive a oportunidade de perceber que a brincar as crianças desenvolvem todas as áreas de conteúdo de uma forma natural e espontânea. Necessitam, apenas, de um olhar atento que compreenda verdadeiramente o que estão a desenvolver.

Para além disso, constatei que a educadora envolvia muito as famílias das crianças na sua prática, tendo uma relação de confiança com todos, permitindo, assim, a existência de um ambiente de confiança e acolhedor para todos.

### **8.5. Equipa Pedagógica de Sala**

Na sala dos 24 aos 36 meses (2/3 anos), existiam três adultos. Uma educadora, uma ajudante da ação educativa que estava grávida e, por isso, foi substituída por uma outra ajudante da ação educativa, uma pessoa que estava no estágio do centro de emprego e, por fim, por uma estagiária.

Como mencionado no dossiê pedagógico e numa das reflexões deste contexto, a educadora desta sala conta, igualmente, com “colaboradores de outras áreas” (Educadora A, 2019, p. 24), fora da sala, nomeadamente, o Técnico de psicomotricidade da APPACDM e com o Professor de música, sendo que ambos, se deslocavam à creche semanalmente.

Conta, ainda, com a ajuda de outros colaboradores que vêm dar apoio a uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo os mesmos, a “Equipa da ELI de Setúbal”, uma “Fisioterapeuta particular” e, também, uma “Terapeuta da sala particular” (Educadora A, 2019, p. 24).

A prática da educadora era regida pelo modelo pedagógico Highscop e todos os elementos da equipa trabalhavam em conjunto, uma vez que reconheciam que lhes cabia “o papel importante de proporcionar à criança todos os meios para que esta possa explorar e desenvolver as suas potencialidades” (Educadora A, 2019, p. 5), desta forma, todos seguiam os fundamentos desse modelo, nomeadamente:

- “Existência de um ambiente organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar às crianças e adultos para oferecer grandes oportunidades para uma aprendizagem ativa;
- Existência de horários e rotinas geridas de forma tranquila e não apressadas, flexíveis mas repetitivos, de forma a transmitir segurança às crianças;
- Interações adulto-criança afetuosas e de confiança, estabelecendo um ambiente de aprendizagem seguro e ativo;

- Trabalho em equipa e parceria com os pais. Este trabalho é fundamental e implica: uma comunicação aberta na tomada conjunta de decisões, a observação da criança de forma a adquirir um conhecimento individualizado de cada uma, a discussão acerca desta observação, bem como, a planificação conjunta de formas de apoio a cada criança.

Não menos importante é estabelecer relações privilegiadas com os pais para favorecer a troca de experiências entre as práticas educativas nos dois contextos;

- Proporcionar à criança experiências chave que representam aquilo que as crianças descobrem nas suas atividades diárias de aprendizagem ativa” (Educadora A, 2019, p. 5).

Todos os adultos da sala estavam atentos ao grupo e sempre que alguma criança lhes pedia que lhe lesse uma história, o adulto fazia-o quer para o grupo quer para a criança (de uma forma mais individualizada), nos mais diversos momentos (tanto na hora da brincadeira livre como na hora da sesta), existindo, por isso, o cuidado de ter em consideração as necessidades das crianças.

Esta postura demonstra que, de facto, a história pode estar presente nos mais variados momentos da rotina, uma vez que o que era importante nestas alturas era a criança e aquilo que a história lhe poderia estar a proporcionar.

Segundo a Proposta de Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância, (2014), é importante criar-se um ambiente estimulante e protetor de maneira que seja possível o desenvolvimento presente e futuro do potencial da criança. Dado que, as histórias falam ao interior da criança, esse potencial de aprendizagem poderia ser facilmente alcançado por ela.

Devemos estar atentos quando a criança nos pede, neste caso, para contar uma história, uma vez que essa atitude da criança pode demonstrar maturidade para compreender a mensagem associada à história e para tentar aplicá-la à sua vida.

## **8.6. O grupo de crianças**

A sala era constituída por 19 crianças, duas delas com necessidades educativas especiais (paralisia cerebral e epilepsia).

O grupo gostava muito de ouvir e explorar histórias infantis, uma vez que nos momentos de brincadeira livre costumava observar muitas crianças a pegarem nas histórias e lê-las,

quer na zona da biblioteca, quer na manta da sala. Para além disso, gostava de brincar nas diferentes zonas existentes.

Nos momentos de conto de histórias observei que faziam diferentes vozes para as personagens e narrador, faziam pausas onde mostravam as imagens e faziam a sua exploração e eram expressivos quando a contavam. Compreendi que nestas alturas imitavam os adultos da sala. Mais interessante era quando contavam histórias uns aos outros, onde partilhavam os seus saberes, dando-se, cada um, a conhecer e, dessa forma, compreenderem as diferenças de cada um.

O processo era igual, as crianças sentavam-se em meia-lua e aquela que ficava com a tarefa de contar a história, imitava o adulto de referência mesmo quando dizia às restantes crianças que não podiam falar para poderem ouvir a história.

Mas cada criança tinha a sua forma única de contar sendo, por isso, todas diferentes existindo, assim, diversidade mesmo quando contavam para si uma história.

Hoje, ao olhar em retrospectiva, compreendo como nestas alturas a criança fazia um jogo simbólico, de forma individual ou em grupo, e procurava retratar os momentos do conto, reproduzindo a postura e as falas do educador de infância.

Muitas vezes, solicitavam-me ou a outro adulto da sala para lhes ler ou contar histórias nos diferentes momentos da rotina. (Descrição mais à frente neste documento, nas atividades da iniciativa da criança referente à Instituição A).

A criança envolvia-se totalmente nestes momentos fazendo, não só, contacto visual como participando durante o conto. Quando pediam a sua repetição e interagiam comigo mais ativamente.

A educadora quando questionada na entrevista sobre o facto de as histórias servirem de instrumento para incentivar a criatividade e independência das crianças na sua representação daquilo que é o mundo, concordou referindo que serviam, igualmente, como consolidação. Isto significa que a criança consolida o conhecimento adquirido, e quando pede a repetição de uma determinada história está, não apenas, a consolidar como também a fixar essa aprendizagem em si (Entrevista Educadora A).

O grupo de crianças atento e participativo nos momentos de contar histórias, e sempre que se mudava alguma parte da história ou até determinada palavra chamavam à atenção a pessoa que estava a contar a história e alguém dizia: - “A história não é assim”. Para



além da atenção estavam envolvidos e absorvidos, dado as diferentes expressões que demonstravam.

Recordo-me que durante a altura do Natal, a educadora contou a história de Maria, José e do menino Jesus com recurso a um flanelógrafo.

A história consistia em cantar uma música que falava de um anjo que indo ter com Maria lhe disse que ia ter um bebé.

A canção foi cantada diversas vezes e recordo-me que a criança M. interveio numa parte da história dizendo o que surge na nota de campo seguinte:

**Nota de Campo – 4 dezembro de 2019**

Na parede estava colado um presépio, José, Maria (grávida), uma pomba e uma estrela.

Com recurso a bonecos feitos em feltro, a Educadora contou a história do Natal. À medida que ia contando a história, ia perguntando às crianças o que ia acontecer. As crianças todas aderiram muito bem à história.

As crianças, principalmente a criança M. participou muito na história dizendo à pergunta “O que tinha a Maria?”, “Um bebé na minha barriga!”.

Este pequeno episódio fez-me lembrar o que a educadora acrescentou à questão colocada anteriormente, dizendo:

“a história entra neles e depois sai deles em forma de representação teatral, gráfica ... aa .... Ao nível da representação, ao nível do jogo simbólico, ao nível ... com uma lágrima, ao nível das emoções. É o que for” (Entrevista Educadora A).

Essas diferentes formas de “viver” o conto da história é algo muito pessoal, muito íntimo, visto que não toca as crianças de forma igual.

### **8.7. Organização das rotinas, espaços e materiais**

A Instituição A, inicia as suas atividades às 7h30 e termina às 19h30. As suas rotinas são flexíveis tendo sempre em consideração a qualidade de cuidados que as crianças recebem aquando das suas experiências no contexto.

Segundo Post & Hohman (2011, p.15), as rotinas ajudam a criança a antecipar o que vai acontecer e a sentirem-se seguras e tranquilas, “embora sejam suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais”.

Assim, a organização da rotina estava feita do seguinte modo:

	Horário	Atividades
Período da Manhã	07:30	Abertura da Creche
	09:00 às 09:30	Acolhimento Escolha livre
	09:30	Lanche
	09:45	Escolha livre Tempo de grupo Atividades/Brincadeira Tempo de exterior
	11:00	Higiene e preparação para o almoço
	11:30 às 12:30	Almoço

	Horário	Atividades
Período da Tarde	12:30 às 15:00	Repouso
	15:00	Higiene e preparação para o lanche Tempo de grupo
	15:30 às 16:00	Lanche da tarde
	16:00 às 17:30	Atividades/ Brincadeira Tempo de exterior Escolha livre Saída
	19:30	Encerramento da Creche

Figura 2 - Quadro 2 - Rotina da Instituição A

As rotinas na Sala dos Galarós servia para proporcionar ao grupo “momentos privilegiados de relações afetivas, interação social, conhecimento de si mesma e dos outros” (Educadora A, 2019, p. 14). Para a educadora as rotinas eram uma forma da criança ir adquirindo uma noção do tempo e de autonomia.

Relativamente à organização do espaço, existiam diferentes áreas dispostas pela sala, sendo sete áreas no total, uma delas era a “Área de Relaxamento e Atividades Calmas”. “É uma área constituída por almofadas individuais que em conjunto formam um puzzle, por uma estante com livros e uma aparelhagem para ouvir músicas” (Educadora A, 2019, p. 17).

Recordo-me que este espaço tinha sempre os mesmos livros, a maior parte deles, de capa e folhas grossas tendo, contudo, um ou dois de capa e folhas finas. Era um espaço que as crianças usavam com frequência. Porém, os livros não eram renovados ou substituídos por novas histórias, o que a meu ver, tornava aquele espaço pouco explorado.

Apesar disso, as crianças durante as suas brincadeiras recorriam muitas vezes aos livros, folheando-os e contando as histórias tanto para si como para os outros.

Durante a entrevista, a educadora do contexto A referiu que:

“... isso é uma questão delicada. ... uma coisa é aquilo que nós achamos e que entendemos ser o ideal ou por outra, aquilo que nós gostaríamos ... E outra coisa é o que nós temos. São os nossos meios, os nossos recursos. Ok? .... infelizmente ... aa ... os livros de histórias, os livros de contos ... aa ... não são muito acessíveis, é um material caro. Gostaria de ter outros livros, mas são os recursos

que a escola tem por um lado, são histórias que têm capas grossas, têm as folhas grossas, têm outro tipo de resistência. Que são adaptados àqueles ... às idades daqueles meninos. Agora, aqueles meninos também não mereciam outros tipos de histórias que não sejam só... aquela história tão básica e tão .... Claro que sim, mas ... aa ... aí entramos ... aí entramos no campo delicado que é o campo do recurso material” (Entrevista Educadora A).

Segundo Educadora A (2019), a prática da educadora era orientada para o pleno desenvolvimento da criança sendo caracterizada por atitudes que permitissem o alcance desse fim.

Existia, assim, uma compreensão que, tal como referido na Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância (2014), “cada criança é única, e um aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado” (Educação D.-G. d., 2014, p. 8), sendo curiosa, “cocriadora de conhecimentos” e com necessidade de interação “com outras crianças e adultos” (Educação D.-G. d., 2014, p. 8).

Nesse sentido, os adultos da sala encorajavam o grupo a explorar o meio que o rodeia compreendendo como funcionava; promoviam um ambiente seguro e promotor de atividades/brincadeiras de exploração motora e funcional por parte das crianças e promoviam a participação ativa das crianças, encorajando o desenvolvimento da autonomia, independência, capacidade de escolha e o experimentar novos desafios de autoexpressão.

Quando questionei a educadora sobre com que intencionalidade as histórias infantis surgiam na sua prática pedagógica, a educadora afirmou que:

“o momento da história, o momento do conto para além de tantos objetivos que tem e tanta importância que tem eu considero que, em primeiro lugar, é um momento para estabelecer vínculo. É um momento intimista. É um momento onde se estabelece um vínculo entre o adulto e a criança, quer seja na história contada em grupo ou individual. ... existe uma forte tendência e um, não sei se preconceito. Preconceito talvez não, mas o hábito de quando nós contamos uma história em creche ou em jardim de infância, que seja para o grupo. ... A mim faz-me sentido que essa história seja contada para o grupo sim, e também me faz sentido que seja contada para uma criança que vai buscar o livro e nós contamos

aquela história. Ou essa intencionalidade também pode partir de nós. Portanto, sermos nós a ir buscar o livro com determinado propósito, com um determinado objetivo e a partir daí contar a história àquela criança. Portanto, em primeiro lugar, eu queria te dizer que uma das grandes intencionalidades da existência da história, do conto da história, para mim, é o vínculo. É um momento que é próximo, um momento que é íntimo, é um momento que tem a capacidade mágica de nos retirar daquele sítio, daquele contexto e de nos transpor para outro lugar. Portanto, é vínculo”. (Entrevista Educadora A).

Relativamente à questão seguinte que dizia respeito à forma como a educadora via o conta das histórias, isto é, se as via como porta de entrada para as atividades que viessem a seguir ou se simplesmente se podia contar uma história pelo gosto de a ouvir, foi referido que:

“É o contar! Se um deles adotou um cão, por exemplo, nós podemos ir procurar informação e podemos fazer uma atividade relacionada com os animais e eu não preciso de contar a história de um cão só porque vou introduzir ... só porque vou fazer uma determinada atividade, eu não tenho de introduzir ... não tenho de ter a história com a funcionalidade introdutória. E o mesmo no sentido inverso. Às vezes eu posso contar uma história porque a criança vai buscar aquela história, e eu conto aquela história e partilho aquela história com a criança e não tenho como objetivo, a partir dali desenvolver uma atividade. A história pode, de facto, existir como um sinal introdutório para uma atividade ou não. Porque se for a criança a ir buscar o livro, aí, a intencionalidade deixa de ser minha e passa a ser dela, foi iniciativa dela” (Entrevista Educadora A).

Penso que esta resposta poderá retratar a individualidade e a diversidade de cada criança, na medida em que ao ir buscar determinada história, a criança poderá demonstrar uma capacidade de querer compreender a mensagem da história e de, posteriormente, a aplicar à sua vida.

Um outro aspeto presente na prática da educadora era a questão do envolvimento, conceito referido no quadro teórico, e aspeto que durante o estágio observei. Todo o cuidado que a educadora e respetiva equipa tinha com o escutar a criança, era algo que a levava a participar na vida do contexto e a sentir-se envolvida no mesmo.

Durante a entrevista questionei, igualmente, esses aspetos, relacionando a diversidade com o recurso pedagógico que poderia ser a história infantil.

Primeiramente, coloquei a seguinte questão “Incentiva as crianças a contar histórias?”.

A educadora referiu que sim, porém, tem em atenção não só a idade das crianças, mas também, a altura do ano em que se encontram, uma vez que muitas vezes as crianças no início do ano ainda não verbalizam (1/ 2 anos) (Entrevista Educadora A, Apêndice 2)

Quando se trata de crianças com 2 ou 3 anos, a situação é um pouco diferente, uma vez que com estas idades a criança já fala. Contudo, mesmo com estas idades, a educadora tem em atenção o estado de desenvolvimento da criança. Caso se trate de uma criança que já consiga falar e desenvolver história, então a educadora incentiva-a a contar histórias (quer se trate de uma real ou inventada), uma vez que se deve sempre valorizar e enaltecer o que a criança conta.

Tal postura demonstra que é importante uma educadora saber os diferentes estágios de desenvolvimento e os comportamentos que os caracterizam, dado que se assim não for não se consegue chegar à criança e ajudá-la a desenvolver-se plenamente.

Relativamente à resposta à questão como monitoriza e observa as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio que as crianças precisam quando conta uma história foi referido:

“Através do conhecimento que tenho de cada uma delas. Por exemplo, eu sei que o João é diferente da Maria e, aí, vem a diversidade. São todos diferentes. Uma criança pode ter dificuldade ao nível da audição e vou ter de ter o cuidado de me posicionar com ela de forma a garantir que ela me perceba. Uma criança que tenha um compromisso ao nível cognitivo, por exemplo, eu vou ter de ter a mesma preocupação. Uma criança, olha, que tenha dificuldades de concentração, atenção, eu vou pô-la à minha frente, a minha estratégia, vai ser colocá-la à minha frente e ser o mais expressivo possível para ela pela minha expressão entenda e se cativa e se prenda. Porque se tem dificuldade na concentração, atenção, tem de se prender pelos movimentos, pelos sons, pelo meu mexer. Vou usar fantoches, vou usar imagens, vou ser mais expressiva. ... os primeiros meses do nosso trabalho e para mim são largos meses, tu sabes. São mesmo disso. São mesmo de conhecimento mútuo, eu conhecer cada uma das crianças, cada uma das crianças

me conhecer a mim, depois o estabelecer relação e depois da relação, estabelecer confiança e segurança.” (Entrevista Educadora A).

Isto é possível, também, devido à parceria que construiu com as famílias.

## **9. Contexto de jardim de infância - Instituição B**

O estágio no contexto de Jardim de Infância teve a duração de 9 semanas, ocorrendo desde 9 de setembro até 18 de novembro de 2020. Relativamente ao contexto A, este estágio no contexto B ocorreu no início do ano letivo, estando tanto os grupos em adaptação, como também, os documentos orientadores do trabalho da educadora em construção.

A Instituição B é um estabelecimento de ensino público e está localizada em Setúbal. No que diz respeito ao horário de funcionamento do Jardim de Infância, da parte da manhã, das 09h00 ao 12h00 e da parte da tarde da 13h30 às 15h30, havendo, posteriormente, o tempo não letivo.

### **9.1. Infraestrutura e espaço físico**

A Instituição B é um edifício tipo P3 sendo “constituído por seis salas de aula para o 1ºCiclo e três salas para o pré-escolar, uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas, uma sala polivalente, cozinha e refeitório”. (Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo, 2015/2018, p. 8)

O exterior é constituído por um recinto em torno do edifício, um campo de jogos para futebol e basquetebol, jardim, horta, parque infantil, caixa de areia, baloiços, escorrega, pneus fixos e um espaço amplo com diversas árvores (Educadora B, 2019/2020, p. 2).

### **9.2. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo (2015/2018) tem como lema “Construir a igualdade no respeito pela diversidade”.

Tem como missão prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para a formação de cidadão solidários, participativos e conscientes dos seus deveres e direitos e ativamente integrados na comunidade.

Tem como missão valorizar “o conhecimento e o gosto pelo saber enquanto requisitos para o prosseguimento de estudos e para a integração na sociedade” (Projeto Educativo da Instituição B, 2015/2018, p. 4).

Relativamente aos valores que o Projeto pretende transmitir, os mesmos são:

- Igualdade de oportunidade na aquisição e formação do saber científico e social;
- Igualdade de oportunidades no desenvolvimento global das crianças/alunos;
- Qualidade de ensino/aprendizagem;
- Solidariedade, tolerância e o respeito pelo outro;
- Segurança e bem-estar coletivo;
- Responsabilidade e exercício de uma cidadania ativa;
- Participação democrática de todos os intervenientes no processo educativo.

### **9.3. Equipa Educativa**

A equipa educativa diz respeito a todos os elementos que integram a Instituição B no lado do Jardim de Infância.

Cada sala conta com uma Educadora, com um Assistente Operacional de Sala e por um Assistente Operacional a intervir nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Como este estágio ocorreu no início do ano letivo, tive oportunidade de assistir a algumas reuniões de equipa. Porém, essas reuniões tinham como propósito melhorar o trabalho em equipa e fazer com que os seus membros se entendessem melhor.

Recordo-me que na terceira reflexão cooperada refleti sobre a reunião de equipa que ocorreu na altura. Essa reunião teve como intuito permitir que se falasse abertamente do que as pessoas estavam a sentir relativamente à distribuição de funções de cada um, uma vez que se estava a sentir alguma tensão na equipa de Assistentes Operacionais. Inicialmente foi difícil dar-se início à conversa, porém, depois de a Coordenadora intervir dizendo que a reunião servia para esse mesmo propósito, o diálogo começou a surgir.



Nessa reunião tanto a Coordenadora como a Educadora Cooperante frisaram que todos eram uma equipa e para voltarem a funcionar como tal, as pessoas precisavam de falar mais entre si para resolverem ou tentarem perceber o que poderia não estar bem.

A partir desta reflexão compreende-se como a Coordenadora e Educadora Cooperante acreditavam na importância do trabalho em equipa e estavam prontas para criar as condições para que tal objetivo fosse atingido.

Desta forma, pode-se afirmar que, apesar de, se estar num início de ano letivo, já existia a preocupação para que os membros da equipa fossem unidos e trabalhassem em conjunto, tendo sempre em atenção as necessidades das crianças.

#### **9.4. Projeto Pedagógico de Sala**

Segundo a Educadora Cooperante este era, também, um documento ainda em construção. Como nos encontrávamos num novo ano letivo teria de fazer alterações no documento ao nível do grupo que, apesar de, ter cinco crianças do ano letivo anterior era, maioritariamente, um grupo novo. Com características próprias, com outro tipo de necessidades e, portanto, era necessário, por parte da equipa, conhecer o novo grupo e adaptar o trabalho às suas características tanto individuais como coletivas.

Apesar disso, a base do documento mantinha-se a mesma.

O documento inicia-se com a caracterização do jardim de infância ao nível da sua infraestrutura passando, de seguida, a explicar para quem se destina. É feita, posteriormente, um levantamento dos recursos tanto humanos como materiais disponibilizados, sendo, que a parte referente à caracterização do grupo teria de ser alterada.

Seguidamente, a educadora refere o lema presente no Projeto Educativo, “Construir a igualdade, a partir da diversidade”, apresentando a missão que orienta o trabalho.

Relativamente à metodologia de trabalho, o mesmo é orientado pelas bases do Movimento da Escola Moderna (MEM). A educadora acredita que a sua intervenção deve partir do conhecimento de cada criança, uma vez que esta é um ser único, com os seus próprios limites, capacidades e saberes e, portanto, é essencial estabelecer com cada

criança uma boa relação afetiva. Referiu que pretendia desenvolver um trabalho “dando ênfase à educação para a cidadania, tendo como, principal, intenção valorizar a prática de uma pedagogia que assente no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia” (Educadora B, 2019/2020, p. 12).

Com a sua prática pedagógica pretendia “fomentar a organização participativa do grupo como via para a participação ativa na vivência democrática” promovendo, ao mesmo tempo, “o desenvolvimento do comportamento autónomo, da responsabilização e da expressão” (Educadora B, 2019/2020, p. 12).

Defendia, igualmente, os diferentes projetos e atividades com o intuito da sua exploração ser feita pelas crianças, tanto em grande como em pequeno grupo ou a pares, de forma a proporcionar momentos de comunicação no grande grupo, assim como, a existência de uma reflexão conjunta.

Desta forma, a metodologia de trabalho da educadora assenta na promoção de uma aprendizagem cooperativa, em dinâmicas de interajuda, promovendo o trabalho de projeto, oferecendo ajuda e apoio às crianças com um desempenho mais fragilizado. “Um dos objetivos a ter presente, é melhorar e adaptar os espaços educativos às necessidades das crianças, de forma a promover a qualidade educativa. Um espaço de aprendizagem, de bem-estar físico e psicológico” (Educadora B, 2019/2020, pp. 12-13).

### **9.5. Equipa Pedagógica de Sala**

A Sala 1 era composta por uma educadora e dois Assistentes Operacionais (um de Sala e outro de Prolongamento).

Tal como referido em notas de campo, com a ausência de dois assistentes operacionais, teve que haver maior articulação entre estagiária e Educadora Cooperante. Não foi um tempo fácil, dado ser complicado dar apoio às duas crianças com espetro do autismo e ao mesmo tempo ao restante grupo ainda em adaptação. Por outro lado, exigiu que fosse mais interveniente, o que foi positivo.

Esta situação fez com que enquanto estagiária, me apercebesse do que é ter um grupo sob a minha responsabilidade e ajudou-me, também, a compreender como é essencial um bom trabalho de equipa, uma vez que eu e a educadora nos apoiámos muito uma na outra.

Também tive oportunidade de perceber a importância do trabalho em equipa em que todos devem trabalhar para um objetivo comum devendo o mesmo existir tanto dentro como fora da sala, e entre todos os elementos.

Pude observar e acompanhar algumas situações que geraram algum mal-estar e conflitos nos Assistentes Operacionais e como isso se refletiu no trabalho de sala e qual foi a intervenção dos educadores para os resolver.

Estas situações foram para mim de grande aprendizagem.

Apesar disso, os adultos da sala eram atentos ao grupo e quando alguma criança lhes entregava um livro, sentavam-se junto da mesma e liam a história, à medida que iam interagindo com ela. Estavam, igualmente, atentos às necessidades do grupo e de cada criança, oferecendo ajuda e apoio sempre que fosse preciso.

## **9.6. O grupo de crianças**

Esta sala era constituída por 19 crianças, três com necessidades educativas especiais (2 com espectro do autismo e 1 com baixa visão).

Era uma sala onde existia uma “prática de trabalho articulado” onde, se repartiam igualmente as tarefas e a “partilha de informação em dupla” (Melo Gonçalves, 2012, p. 24), e o grupo adaptou-se bem a esta forma de trabalho.

Era um grupo, maioritariamente novo, apesar de a Educadora Cooperante ter trazido consigo cinco crianças do ano letivo anterior. Era, igualmente, um grupo de crianças muito diversificado, tendo cada um as suas características próprias.

Essa diversidade existente era visível, por exemplo, na hora de escolha livre. O grupo de crianças escolhia e permanecia na área que quisesse, o tempo que quisesse. Dessa forma, era possível observar crianças nas diferentes áreas, concentradas e a gostar do que estava a fazer (a construir, a brincar ou a pintar). Era possível compreender que o grupo brincava no lugar que quisesse e que mais lhe desse prazer, podendo estar a brincar-se sozinho, ou então, com outras crianças a participarem desse momento.

Acredito que a diversidade está presente, também, nos momentos de brincadeira, uma vez que através da sua observação, facilmente se compreendia que as crianças faziam o que mais gostavam, empenhando-se e estando concentradas no que estavam a fazer.

Era, também, um grupo que gostava muito de ouvir histórias e realizar tarefas relacionadas com as mesmas. Conheciam muitas histórias, uma vez que a educadora lhes dava a conhecer livros diferentes que guardava num dos armários da sala, tal como referido mais à frente.

As crianças tinham o hábito de, na hora da brincadeira livre, se dirigirem à Área da Biblioteca e aí permanecerem lendo um livro ou para si ou para alguém que aí, também, estivesse.

Houve um dia, após o término do estágio, em que a educadora cooperante me disse que depois da leitura da história “O Cuquedo e os Aprendizes do Medo” observou as crianças no Grande Grupo, por iniciativa própria, começarem a partilhar medos que tinham.

Referiu que foi um momento muito rico, na medida em que demonstrava o quanto tinham evoluído desde o início do ano já que mostravam sinais de confiança uns nos outros para partilharem algo tão pessoal, acabando por “puxar” a educadora para o Grande Grupo e questioná-la sobre o mesmo.

Quando durante a entrevista à educadora questioneei se costumava incentivar as crianças a partilharem histórias umas com as outras foi referido que muitas vezes, as histórias ajudam as crianças a partilhar algo que as incomoda, que podem estar a vivenciar ou a sentir, e isso permite criar diálogos muito interessantes e enriquecedores.

Tal aspeto foi ilustrado no parágrafo anterior.

Por se ter contado aquela história, numa fase em que as crianças já estavam ambientadas e integradas no grupo, levou-as a partilharem medos que tinham e, até, a questionar a educadora sobre o mesmo assunto. Estes momentos de partilha conduzem as crianças a participarem mais ativamente na vida do contexto.

Para além disso, eram um grupo muito paciente e compreensivo, dado que um dos meninos com espectro do autismo gostava, particularmente, de um livro presente na sala.

O grupo de crianças facilmente o compreendia e procuravam estar com ele, envolvê-lo no grupo e na vida do contexto.

Houve um episódio contado pela educadora, numa fase em que já tinha terminado o estágio, em que essa criança veio a correr para o Grande Grupo e por iniciativa própria contou a história do livro que tanto gostava.

O grupo escutou-o e demonstrou felicidade e entusiasmo com a sua evolução.

### 9.7. Organização das rotinas, espaços e materiais

O Jardim de Infância da Instituição B é uma instituição pública, da parte da manhã o horário de funcionamento é das 9h ao 12h e na parte da tarde, da 13h30 às 15h30, havendo a componente não letiva para as crianças que permanecem na escola, após o horário do jardim de infância.

A rotina da Sala 1 encontra-se organizada da seguinte forma:

Horário	Atividade
9h	Acolhimento Tarefas de marcação das presenças Calendário Identificação dos chefes (2 chefes para iniciarem as seguintes tarefas: calendário; tempo e distribuição do leite)
9h30	Planificação e organização das crianças a pares ou em grupos
9h45	Higiene
10h00 às 11h30	Reunião de Grande Grupo (Comunicação dos trabalhos)
11h30 às 12h00	Recreio no exterior
12h00 às 13h30	Almoço e recreio
13h30 às 15h00	Reunião de grande grupo Lançamento de propostas de grande e pequeno grupo Histórias /Jogos/ Dramatizações/ atividades músicas/ atividades de projeto Conselho de turma
15h00 às 15h30	Avaliação do dia e apresentação de trabalhos de projeto e momentos de comunicação
15h30	Saída

Figura 3 - Quadro 3 - Rotina da Sala 1

A Sala 1 era constituída por 6 áreas, uma delas, a Área da Biblioteca, que continha diferentes histórias que eram trocadas semana a semana pelos adultos da sala. Essas histórias eram livros que a educadora cooperante fora colecionando ao longo do tempo e que se encontravam guardados num dos armários da sala.

Quando questionado à educadora se considerava os livros de histórias uma ferramenta adequada para usar na prática educativa, foi respondido que:

“O texto, a ilustração temos falado mais sobre o texto, mas nem falamos da parte da ilustração. Que é um mundo também! Mas também as histórias da tradição oral são muito importantes, mesmo sem suporte de livro. Sim, seja em que suporte for, as histórias são muito importantes para as crianças. Eu muitas vezes não vou buscar o livro Tem de haver histórias com livro, histórias sem livro, tem de haver histórias contadas, e histórias lidas, um pouco de tudo. Mas eu também gosto muito das histórias contadas em que não há suporte visual. Porque permite à criança também imaginar as cenas. E até exige mais em termos de concentração. Muitas vezes as crianças prendem-se tanto na imagem que pedem constantemente “mostra, mostra”, e às vezes perde-se o encanto da história, eu, por exemplo, conto com frequência uma história africana, que foi da minha infância e é de tradição oral do coelho e do crocodilo. E eles vão imaginando... o mesmo acontece com as histórias sonoras. As histórias devem dar prazer, se assim não for, não se tornam significativas” (Entrevista Educadora B).

Deu o exemplo da história contada. Esse gênero de história permite à criança estar mais concentrada no que está a ouvir e, por isso, ajuda-a a desenvolver a imaginação.

Já as histórias tradicionais ajudam a criança a ter esperança quando estão a vivenciar uma situação mais difícil. A esperança costuma ser as mensagens associadas à história.

O que vai acontecendo, é as crianças irem-se identificando com as histórias e superando alguns dos seus receios ou dificuldades.



Figura 4 As diferentes Áreas na Sala 1

A educadora da Instituição B valorizava muito a autonomia das crianças e defendia uma prática onde se deve deixar serem as crianças a escolher o que fazer, sempre com a supervisão e apoio do adulto.

As histórias infantis estavam muito presentes na sala, não só porque a educadora costumava contar muitas histórias, como também, o próprio grupo gostava de as ouvir, manuseá-las e realizar trabalhos relacionados com elas.

Durante a entrevista, como primeira pergunta, questionei a educadora com que intencionalidade surgiam as histórias no seu planeamento, sendo afirmado que:

“A história para mim, tem grande importância tento sempre aproveitá-la ao máximo no seu aspeto lúdico e para atingir objetivos. Porque a partir da história infantil é que as crianças fazem também a compreensão do mundo que as rodeia, desenvolvem, não vou falar apenas da questão da oralidade. O que contribui claramente para o aumento do vocabulário. Porque para mim nem é o mais importante. Apesar de ser um fator importante, mas eu destaco mais, a compreensão que ela faz do mundo que rodeia, a criatividade, o prazer que lhe dá, a tomada de consciência dos seus sentimentos. Portanto, eu acho que são extremamente importantes para o pleno desenvolvimento da criança, particularmente no aspeto emocional. Uma criança que gostar de ouvir contar uma história ou de uma história lida ou contada, sem dúvida que vai se motivar para aprender a ler, portanto, isto são tudo aspetos que devemos considerar. E acho que, como te estava a dizer, para o pleno desenvolvimento da criança a história é algo fundamental e na vida do jardim de infância é muito, muito importante. Permite-nos contextualizar a nossa ação, a partir delas e de forma lúdica, podemos chegar a determinados objetivos que delineamos. Portanto, se há instrumento ou se há estratégia muito importante no jardim de infância, é a história, sem dúvida. É um motor que faz desenvolver muita coisa à volta. É verdade, porque muitas vezes através da história é que nós conseguimos por exemplo, um grupo entender a diversidade. Imagina que no grupo existe diversidade cultural.... Imagina que tens crianças que vieram, por exemplo, de África, como nós temos este ano no jardim de infância. O pegar em histórias que deem a conhecer essa cultura será uma boa estratégia, levando a criança a conhecer essa cultura, a forma de vestuário as palhotas onde vivem, os costumes... e é muito mais significativo do que simplesmente uma pesquisa. O impacto que tem na criança, é muito maior. Portanto, ajuda a criança a conhecer e compreender o mundo e a diversidade que a rodeia” (Entrevista Educadora B).

Um aspeto que a educadora pedia às crianças para fazerem com recorrência, era o recontar da história ouvida. Nestes momentos, procurava ouvi-las e envolvê-las nesta ação.

Facilmente se compreendia o que cada criança tinha captado do que ouvira, assim como, que parte da história lhe tinha suscitado maior interesse e, por isso, mais atenção. Assim existia diversidade nas diferentes respostas dadas e, ao mesmo tempo, um ambiente inclusivo, porque eram adotadas “...práticas pedagógicas diferenciadas, que respondiam às características individuais de cada um e atendiam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Como as histórias eram frequentemente um recurso utilizado na vida do contexto, a educadora, ainda acrescentou que as mesmas permitiam contextualizar a sua prática de uma forma lúdica e que a ajudavam a alcançar determinados objetivos delineados. Referiu que possibilitavam trabalhar as emoções e os sentimentos que estão dentro da criança servindo, por esse motivo, como um motor de auxílio para trabalhar com o grupo nos seus variados aspetos.

Relativamente à questão do envolvimento, a educadora disse que tudo se torna mais simples depois de se conhecer o grupo.

Após se realizar avaliações e conversas junto das famílias permite ao educador conhecer a criança e compreender do que precisa. Igualmente, permite-lhe sugerir determinada história porque sabe que vai ajudar, por exemplo, determinada criança que não lidou bem com uma perda. O educador vai propositadamente à procura dessa história porque sabe que irá ajudar a criança a ultrapassar a situação ou a aceitá-la.

A educadora deste contexto afirmou que pode acontecer, por exemplo, no fim ou durante o conto de uma história, a criança sentir necessidade de partilhar algo que a incomoda e, tal, partilha permite à educadora compreender mais a criança e envolvê-la na vida do contexto. Esses diálogos que se podem criar entre o grupo e a educadora, também, demonstra a diversidade, uma vez que se podem cruzar diferentes conversas e trazer “ao de cima” novos aspetos para serem explorados.

Acrescentou, que para além dos momentos das histórias, a partir das brincadeiras que as crianças têm, consegue entender do que estão a precisar.



Afirmou que é essencial que as histórias infantis deem prazer ao grupo porque, caso assim não seja, não proporcionam aprendizagens significativas.

## **Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Contexto de Estágio**

### **10. Contexto A**

No contexto A realizei três atividades relacionadas com a temática da diversidade. Designei estas três atividades com o título geral “Vamos descobrir a diversidade?”, sendo que em cada parte da atividade se pretendia que as crianças distinguíssem três aspetos em si, nomeadamente cor de olhos, tom de pele e a idade.

Com estas atividades quis explorar, de uma forma interativa e divertida diferentes aspetos da diversidade das crianças.

#### **10.1. Vamos descobrir a diversidade?**

Portugal, Carvalho & Bento (2016), no seu livro afirmam que existem três finalidades educativas para creche, sendo as mesmas: desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva; conhecimento de si próprio e desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, esta última com um objetivo específico designado competências de responsividade, como aguardar a sua vez. Acredito que as atividades apresentadas no contexto A vão ao encontro destas intencionalidades, uma vez que através delas foi possível explorar diferentes aspetos relacionados com a diversidade das crianças do grupo.

Através destas atividades e, pelo facto de terem sido realizadas em conjunto com todo o grupo de crianças permitiu a existência de interações entre os adultos e as diferentes crianças, uma vez que possibilitou que elas “entrassem em relação tanto com os adultos como com os seus pares de forma a poderem explorar, fazer escolhas e agir.” (Portugal, 2017, p. 4) Nos diferentes momentos permaneci atenta às crianças e tentei demonstrar respeito, sensibilidade e capacidade reflexiva, aquando da “interpretação da comunicação da criança”, de forma a conseguir com maior facilidade “responder às necessidades e iniciativas das crianças” (Portugal, 2017, p. 4).

Com estas três partes da atividade e através das interações que se criaram foi possível permitir à criança encontrar o seu modo próprio de agir, sentir e pensar, compreendendo que podem existir características diferentes das que possui.

Tal como afirma Silva (2017, p.6) “ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem a sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.”, sendo que foi possibilitado a cada criança do grupo distinguir aspetos em si e no outro (cor de olhos, tom de pele e idade), assim como, valorizar “não só a sua identidade como também a dos outros, reconhecendo que são as diferenças que nos constituem como seres humanos”.

Por fim, com a dinamização destas atividades é possível dar resposta ao objetivo anteriormente definido, nomeadamente, o contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas.

Uma vez que o grupo de crianças gostava muito de histórias, optei por contar uma pequena história (oral), que a minha família me costumava contar quando era mais nova. Essa história era sobre um menino e uma menina de cor diferente. Um dia, numa pequena poça de água viram como tinham um tom de pele diferente e ficaram admirados. Assim, movidos pela curiosidade, começaram a observar em si e nos seus amigos o que era diferente (cor de olhos, tom de pele, idade) e, no fim, aperceberam-se que, mesmo existindo diferenças entre si, eram todos amigos e pessoas.

Como esta história não tinha como suporte o livro, escolhi apresentar-lhes as imagens que fizeram parte dos jogos, à posteriori (menino e menina/cor de olhos e idades).



Figura 5: Momentos da atividade

- **Primeira parte da atividade: Vamos descobrir .... A cor dos olhos?**

Curiosamente esta história contada, assim como uma das imagens do menino e da menina espelharam o tom de pele de uma criança vinda de Angola que tínhamos recebido na sala. Para além dessas imagens apresentei, também, as fotografias das caras das crianças.

A Educadora começou por mostrar as imagens do menino e da menina, antes de os colar na parede.



Figura 6: Realização da primeira parte do jogo

De seguida, mostrou a fotografia de alguém e questionou: - “Quem é?”. Caso a respetiva criança se reconhecesse logo na fotografia, a Educadora Cooperante foi perguntando: - “És menino ou menina?”. Após resposta da criança, a fotografia era colada junto da respetiva imagem pela Educadora.

Caso a criança não reconhecesse a sua fotografia, a Educadora virava a fotografia para a criança e questionava: - “Quem é?”.

Esta postura da educadora demonstra que existia um cuidado para com o grupo e para com cada criança. Para que esta atitude fosse possível, a Educadora Cooperante serviu-se da observação que, em conjunto com a história de vida de cada criança, permitiu-lhe perceber quem estava a ver as fotografias e quem não estava.

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação ... que lhe permitam “ver” a

criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14).

Trata-se de “gerir e lidar com a heterogeneidade”, oferecendo “respostas ajustadas e alicerçadas na diferenciação pedagógica” (Camacho, 2019, p. 12). Para ser possível dar-se essas respostas, torna-se necessário “observar, compreensivamente, em cada aluno, o seu historial passado e presente para nele poder inscrever a curiosidade e a receptividade às propostas educativas por intermédio de opções estratégicas, livres e arrojadas” (Camacho, 2019, p. 15).

Esta questão de se conhecer a história de vida de cada criança foi mencionado pela Educadora do Contexto A quando questionada se durante o conto de uma história conseguia monitorizar as necessidades de envolvimento do grupo. A Educadora referiu que durante o conto de uma história facilmente apreende o que as crianças sentem e pensam, uma vez que as conhece e compreende as singularidades de cada uma, assim como as suas dificuldades. Por possuir esse conhecimento, através das avaliações realizadas anteriormente junto das famílias, a Educadora vai ajustando o seu trabalho, mobilizando diferentes estratégias, de forma a conseguir envolver as crianças no dia-a-dia no contexto educativo. Esta ação torna-se possível porque reconhece que todas as crianças do grupo são diferentes e que, por isso, a diversidade existe no seu contexto (Entrevista Educadora A, Apêndice 2).

Contudo, ao recordar este momento, talvez o facto de as crianças estarem em meia-lua aleado ao facto de as fotografias estarem plastificadas, fez com que determinadas crianças não conseguissem ver bem as fotografias, devido à luz da janela que incidia nelas.

Durante a entrevista questioneei a Educadora para perceber qual a razão desta organização aquando do conto, sendo que neste caso específico, esta organização serviu para a dinamização da atividade. A Educadora mencionou que:

“... eu agora ri-me porque sim, tinha o hábito de contar a história em meia-lua, e a meia-lua surge porque é uma posição em que todas as crianças conseguem manter contacto ocular umas com as outras e com o contador da história. É uma posição que permite o contador da história mostrar o livro e todas terem visibilidade ... o mesmo tipo de visibilidade. Se tiver uma criança sentada ao meu lado, se eu tiver o livro virado para a frente, aquela criança vê a capa. Se eu tiver o livro virado para mim para aquelas duas crianças ao meu lado verem, as outras

todas ficam a ver a capa. Portanto, tem a ver com o contacto ocular entre as crianças e o adulto, crianças-crianças porque vão existir interações e facilita o visualizar das imagens. E eu agora deu-me muita vontade de rir porque tu foste uma das pessoas que partilharam eu contar histórias deitada, eu deitei-me no chão a ler uma história e elas é que me procuraram, eu fui procurada. Não foi a história que as chamou, elas é que procuraram a história, elas no fundo é que chamaram a histórias porque elas foram ao encontro da história, sim teve esse objetivo. Teve o objetivo de desconstruir a ideia de que temos de ouvir todos a história em semicírculo, caladinhos, de perninhas à chinês, direitinhos, muito sossegadinhos a ver. Podemos ouvir histórias deitados, de barriga para cima, de barriga para baixo, em círculo, em semicírculo. Ali, estávamos em círculo, por exemplo, ali eu lembro-me que estávamos em círculo. Eu levantava-me e depois fazia os animais, e depois eles levantavam-se e imitavam. Depois eu deitava-me de repente e eles deitavam-se também, e estávamos a falar de crianças, maioritariamente, de dois anos. E foi um bocadinho para tu perceberes. Desconstruir aquela ideia “Ah as histórias temos de contar em semicírculo, por isto, isto e isto”, aquelas razões todas que acabámos de enumerar, mas há outras formas de contar. Há o vir para a rua, o contar a história em cima de um escorrega, o contar a história debaixo de uma árvore, o contar a história ao colo, não é? O contar a história com a cabeçada criança no nosso colo, ou nós com a nossa cabeça no colo da criança e com o livro a contar a história. Uma história é uma história. O livro estava lá. O livro estava no centro do nosso círculo e eu não estava a ler a história. Eu estava a contar a história, sem estar a ler e a história estava no centro do círculo, e o livro ia rodando, eles iam todos vendo as imagens. Mas se não existisse esse livro, não existia livro. Para aquele momento, não era importante. ... o giro e o divertido daquela situação para mim e para eles foi o termos contado uma história noutra registo, fora da caixa” (Entrevista Educadora A).

Durante a dinamização desta atividade, encontrava-me junto da criança V. que ao ver as imagens do menino e da menina começou a dizer que era ele e a criança L. Tal comentário encontra-se expresso na nota de campo seguinte:

**Nota de Campo de 8 de janeiro de 2020**

Como este primeiro jogo foi dinamizado pela Educadora Cooperante, ficando a tirar fotografias junto das crianças, a criança V. virava-se para mim muitas vezes e apontando para as imagens plastificadas ia dizendo:

V: É o V. e a L.

Achei interessante este diálogo, na medida em que demonstrou que de alguma forma esta criança se via no jogo. Tentei manter um diálogo com a criança, mas, de certa maneira, tive receio de incomodar o decorrer da atividade. Mas tentei “ver as coisas do ponto de vista da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 14) para compreender por que razão se identificou com a imagem e por que identificou a criança L. com a imagem da menina. Penso que o tenha feito, em primeiro lugar, por ser loiro como a imagem do menino e pela imagem da menina apresentar o mesmo tom de pele que a criança L. Contudo, tal não passa de especulação porque na verdade, acho que não compreendi a razão. Tentei manter o diálogo, uma vez que, “As crianças de tenra idade estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão do resto do mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

Um outro aspeto que considero importante refletir, é sobre o facto de não ter sido permitido às crianças participarem ativamente no jogo, ou seja, poderem ser elas a colocar a sua fotografia junto do respetivo boneco. Penso que se tivesse sido adotado esta postura, seria uma atividade verdadeiramente participada por todos, visto possibilitar que cada criança se envolvesse de forma ativa na dinamização. Acredito que esta atividade foi um momento de grande enriquecimento e de conhecimento de todos e de cada um, onde se evidenciou as singularidades, e foi dada voz a cada criança e a possibilidade de a mesma intervir no seu ritmo.

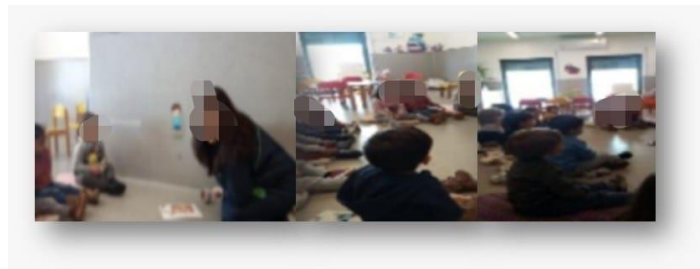


Figura 7: Momento da dinamização da atividade

No fim da dinamização, as crianças puderam explorar o jogo de forma livre e espontânea.



Figura 8: Crianças a explorar o jogo

- **Segunda parte da atividade: Vamos descobrir ... o tom da nossa pele?**

Enquanto a Auxiliar da Ação Educativa mudava as crianças, eu estava reunida com o grupo na mesa da sala. Após repetição do jogo descrito anteriormente, iniciámos o referente à cor dos olhos. Para esta atividade parti, novamente da história que anteriormente tinha contado, contudo, esta atividade teve como intuito focar-se num outro aspeto físico do corpo humano, a cor dos olhos.



Figura 9: Segunda parte da atividade "Vamos descobrir ... o tom da nossa pele?"

Optei pela escolha das imagens em cima demonstradas, pelo facto de a cor dos olhos das crianças da sala serem muito diversificadas, assim como, o tom de pele e, ao mesmo tempo, irem ao encontro da diversidade existente no contexto.

Recorrendo às fotografias das caras das crianças, pegava numa fotografia e questionava o grupo: - “Quem é?”. Assim que a criança reconhecia a sua fotografia, perguntava-lhe: - “E de que cor são os teus olhos?”. Ao ouvir a resposta questionava-lhe onde colocaríamos a sua fotografia dizendo: - “Estas cores dos olhos são iguais aos teus?”. Posteriormente, repeti o mesmo processo até todas as crianças da sala terem a sua fotografia junto da respetiva cor dos olhos.





Figura 10: Momento da dinamização

Recordo-me que, antes de descermos para o almoço, a criança V. quando viu a fotografia dos olhos com o tom de pele mais escura, exclamou “É o E.”, referindo-se a uma criança da sala com o mesmo tom de pele.

Hoje ao recordar esta intervenção penso que a poderia fazer de um modo diferente, incentivando mais o grupo a participar e a ter uma voz ativa na sua execução. Poderia ter deixado que fossem as crianças a colocar as suas fotografias junto das imagens das cores dos olhos, assim, permitia que o fizessem ao seu ritmo e eu tinha oportunidade de ver e compreender a sua ação e as razões da sua escolha.

Apesar disso, procurei ouvir todas as crianças dando-lhes oportunidade para participarem e intervirem sempre que quisessem e, por isso, como tive em atenção esses aspetos, acredito que se tratou de um momento inclusivo e diversificado.

Tal como refletido, na segunda reflexão cooperada deste contexto, o facto de estar atenta às ações das crianças, assim como ao diálogo que iam tendo comigo sobre o lugar onde colocar a sua fotografia, permitiu que se sentissem seguras da sua ação, o que à posteriori, poderá servir para as ajudar a explorar o material do jogo, assim como, a tornarem-se curiosas e autónomas nas suas aprendizagens.

- **Terceira parte da atividade: Vamos descobrir ... a nossa idade?**

A terceira e última parte da atividade diz respeito às idades das crianças do grupo.

Como recursos materiais recorreu-se às imagens dos bolos com as idades e, uma vez mais, às fotografias das caras das crianças. De novo, socorri-me da história contada, mas procurei focar-me na idade, visto na história, as crianças terem também diferentes idades.



Figura 11: Última parte da atividade "Vamos descobrir ... a nossa idade?"

Nesta atividade, os recursos humanos eram a Auxiliar da Ação Educativa e a estagiária.

Estando reunidos em Grande Grupo, as crianças iam colocando as suas fotografias junto da respetiva idade, após questionar: - “Quantos anos tens?”

Segundo Perrenoud (2000, cit. por Guedes, 2014, p.115) diferenciar é “Tornar acessível, a todos, o currículo comum, respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos”. É “fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente como possível, situações fecundas de aprendizagem.”

Estas três partes do jogo “Vamos descobrir a diversidade?” relacionam-se com o tema em estudo, mais concretamente com a temática da diversidade, uma vez que retratam a diversidade existente no contexto relativamente ao género, tom de pele e idade.

Segundo Adurens, Proscencio & Wellichan (2018, p.2), “a diversidade vai-se tornando mais clara para as crianças quando estas se deparam com o diferente no seu quotidiano” e, por essa mesma razão, “precisam de ajuda, do adulto de referência, para se tornarem, desde cedo, cientes da diversidade que existe à sua volta aquando da formação do seu carácter e da formação para a cidadania”.

Segundo Oliveira (2013 cit. por Adurens, Proscenio & Wellichan, 2018, p.5), a construção da cidadania assenta “numa relação de respeito pela diversidade, pelos sentimentos de benevolência em relação ao semelhante, à valorização do coletivo, o que significa agir de forma ética, refletindo sobre as atitudes”.

Nestes momentos criou-se um ambiente inclusivo, uma vez que se tratou de um momento de interação entre os diferentes intervenientes, criança-criança e adulto-criança, “... todas as crianças têm direito à participação plena, ao brincar, ao interagir e a criar relações sociais entre si” (Diogo, 2019, p. 19).

Sobre este conceito, Perrenoud (1999, cit. por Guedes, 2014, p.118) afirma que os ambientes inclusivos são “[...] um recurso fundamental na construção do conhecimento ...”.

Assim, trata-se da “capacidade que as crianças têm de aprender todas juntas e em cooperação” tornando-se, por essas mesmas razões, “uma mais-valia para o seu desenvolvimento enquanto seres ativos e participativos na sociedade” (Diogo, 2019, p. 21).

Relacionando esta questão de ambientes inclusivos com a questão do envolvimento, a educadora referiu que por conhecer o grupo de crianças, reconhece que existe diversidade, uma vez que as crianças são todas diferentes. Por compreender a singularidade de cada uma ou até mesmo as dificuldades que apresentam, vai ajustando o seu trabalho, arranjando estratégias diversificadas de forma a envolvê-las na vida do contexto, e ao longo do tempo ajudar a colmatá-las. (Entrevista Educadora A, Apêndice 2)

- **Reflexões Emergentes**

Atendendo que o meu tema de investigação se relaciona não só com a diversidade, como também, com as histórias infantis e com a forma como podem contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, penso que poderia ter realizado atividades mais direcionadas para o tema em estudo.

Poderia ter construído um livro com as crianças da sala. Cada página diria respeito a uma criança. Poderia ter envolvido cada criança, pedindo que colasse a sua fotografia na folha e iria sugerir que desenhasse, caso quisesse, o seu corpo.

Posteriormente, poderia ter tido uma conversa com cada criança, questionando-as sobre quais eram as suas características físicas (cor de cabelo, cor de olhos) e que histórias mais gostavam de ouvir, à medida que escrevia (ou a criança, caso se mostrasse interessada no ato de escrever).

Após cada página preenchida apareceria o livro da “Sala dos Galarós”.

Ou então, antes das atividades poderia ter contado a história “Os meninos de todas as cores” como forma de contextualização da atividade.

Durante a entrevista, a educadora referiu que:

“Às vezes o conto da história é uma excelente ferramenta para abordarmos um determinado tema. É quase como que uma introdução, uma preparação para a abordagem. Se for a partir de uma história tudo faz mais sentido e não estou a falar diretamente da história daquela criança, não estou a falar da Maria, por exemplo. Se eu estiver a contar uma história que é a história de uma Rita, por exemplo, eu não vou estar a ser tão evasiva. .... já me aconteceu, posso-te contar, não aconteceu no sítio onde tu estagiaste, aconteceu noutra contexto. Aconteceu eu ter de falar com uma criança sobre a morte. Não é fácil falar sobre a morte.... a história que eu contei foi uma história que foi escrita por mim. A intenção não era eu contar a história da vida dele. Aquela história tinha vários contornos, mas tinha um ponto em comum, que se tocava, que para mim era o importante. Era o aceitar a morte, e aí existiu uma identificação daquela criança com aquela história. E aconteceu-me precisamente o mesmo com a história de uma criança que os pais me pediram ajuda para lhe dizer que ela tinha sido adotada. Isto foi um processo lento. Um processo que foi feito em simultâneo com os pais, mas a minha estratégia passou mesmo por contar uma história, e era a única criança que era adotada... Mas sim, acho que as histórias são um elemento extremamente facilitador para nos ajudar, para nos orientar, para nos encaminhar, para nos apoiar na questão da diversidade, sim” (Entrevista Educadora A).

## 10.2. Histórias contadas

Como no contexto A existia uma biblioteca com livros e era hábito as crianças pegarem neles no momento da brincadeira livre, surgiu o momento descrito na nota de campo que se segue:

### Nota de Campo – 28 de outubro de 2019

Dirigi-me para a mesa onde permaneci a observá-las, porém, as crianças vieram ao meu encontro e dando-me livros pediram-me que lhes contasse uma história. Sempre que terminava de ler uma pediam-me que lesse outra e iam participando para contarem a história comigo. Quando li a história “Os três coelhos” deixei serem as crianças a contar a história à medida que folheava as folhas. Um grupo de crianças ficaram, apenas, a ouvir as histórias (4 crianças). Mas outras crianças participavam e contavam a história (2 crianças).

As crianças que contaram a história reproduziram a postura que tive no início, imitando não só a postura como a entoação da voz, como também, procurando que as restantes crianças participassem neste momento.

Sobre a questão da participação, a educadora do contexto A, ainda mencionou que é através deste jogo simbólico, quando a criança representa as diferentes personagens das histórias ou da vida real, que aprendem, uma vez que dão um cunho pessoal ao que ouviram ou aprenderam com determinada história (Entrevista Educadora A, Apêndice 2).

Hoje ao refletir sobre este momento compreendo como a postura do educador de infância é importante ser o mais natural e reta possível, dado que as crianças reproduzirão essa mesma postura como uma forma de aprendizagem. Assim torna-se essencial que o adulto esteja constantemente vigilante e atento a si para evitar “passar” maus exemplos ao grupo.

Este último aspeto escapou-me, uma vez que recorro neste dia ter dado mais atenção às crianças que contavam a história comigo, “esquecendo” as restantes. Se hoje voltasse a viver esse momento teria em atenção todas as crianças e não, apenas, algumas.

O educador de infância compreende que todas as crianças de um grupo são diferentes nas suas variadas dimensões assim como na sua forma de interação, “pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente” (Post & Hohmann, 2011, p. 69).

Segundo Post & Hohmann (2011) é referido que o educador deve ir indo adaptando a sua postura a cada criança do grupo, uma vez que sabe que a forma de cada uma, varia de criança para criança. Como tal, cabe-lhe procurar a postura mais adequada para dessa forma conseguir chegar a cada criança individualmente.

Esta procura constante acontece porque o educador “procura sempre aceitar em vez de alterar a orientação global da criança para a vida” (Post & Hohmann, 2011, p. 75).

Estes aspetos referidos relacionam-se com a questão da inclusão, uma vez que quando o educador está atento a cada criança e procura adaptar a sua postura consoante o comportamento demonstrado, é uma forma de envolver todo o grupo no seu trabalho.

Através deste momento destacado é possível compreender de que forma a diversidade aparece expressa, dado que cada criança teve um comportamento diferente, umas crianças escutaram mais enquanto as restantes tiveram um papel mais ativo no reconto da história.

Outro aspeto importante que se relaciona com esta nota de campo e que importa refletir é a questão da escuta.

Durante o momento descrito, as crianças não só ouviam como iam participando e procurando a interação tanto com os seus pares como comigo.

Isto acontece porque “bebés e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens” (Post & Hohmann, 2011, p. 77).

Rinaldi (2016) afirma que a capacidade de escuta é a qualidade da mente e da inteligência humana que está presente nas crianças pequenas desde muito cedo e é a partir dela que existe a possibilidade da comunicação e do diálogo.

Portanto, crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros – não apenas ao que precisamos de aprender na escola, mas também ao que precisamos para viver nossas vidas. Na verdade, o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola e na família é o tempo, porque o tempo possibilita ouvir e ser ouvido pelos outros (Rinaldi, 2016, p. 237).

A mesma autora, ainda, acrescenta que as crianças pequenas escutam a vida em todas as suas formas e cores. Conseguem escutar os outros, uma vez que compreendem rapidamente que a escuta é essencial para a comunicação.

Por fim, um outro aspeto que realço deste momento é a presença dos livros de histórias.

Sobre a questão dos livros presentes na sala, a educadora durante a entrevista mencionou que os mesmos eram adequados às idades. Ou seja, dado que em creche as crianças levam tudo à boca, porque se encontram numa fase de exploração, optava-se por livros de capas duras e folhas mais grossas, devido à sua resistência (Entrevista Educadora A, Apêndice 2).

Ainda relacionado com o tema em estudo, surgiu de forma espontânea o momento que se apresenta na seguinte nota de campo:

**Nota de Campo – 29 de outubro de 2019**

Quando mudei a fralda a 3 crianças (uma de cada vez) notei um aspeto interessante. Todas elas me pediram que lhes contasse/cantasse a história “O Coelho Alberto”.

Após ter-lhes contado uma primeira vez, pediram que a repetisse e das duas vezes seguintes fizeram os gestos da história comigo.

Através destes momentos foi possível envolver a criança naquela ação proporcionando que se sentisse bem e desperta para o que estava a acontecer. Estava atenta e feliz, escutando e interagindo comigo.

[...] escuta sensível e interessada, proporciona ao ouvinte um estado de encantamento inebriante, fazendo-o “esquecer-se de si mesmo”. Ele grava com facilidade a história que é ouvida, assimila a experiência do outro e “adquire espontaneamente”, como diz Benjamin o “dom” de narrá-la e recontá-la um dia (Baptista, 2017, p. 6).

Uma das crianças, esteve presente no momento descrito anteriormente, enquanto as restantes 2 crianças estavam presentes na sala, mas mantiveram-se nas suas brincadeiras, permanecendo, porém, atentas às histórias.

Talvez, por terem ouvido contar a história na sala e pelas mesmas as terem tocado de alguma forma, sentiram-se impelidas a pedir que lhes contasse uma história cantada.

Tal como tem vindo sendo mencionado ao longo do presente relatório e, também, referido pela educadora ao longo da entrevista, a história é algo que fala ao interior da criança, que lhe toca na alma e poderá servir de suporte para ajudá-la a vencer alguns medos ou situações complicadas.

Trata-se de um “instrumento” muito pessoal, dado que cada criança retira dela o que precisa para a sua vida. Por essa razão, deve-se aproveitar todo o momento em que a criança pede para ser contada determinada história porque poderá precisar de alguma informação que lá esteja para a sua vida. Aqui, encontra-se presente, também, a questão da diversidade significando, portanto, que o educador deve permanecer atento ao que cada criança lhe pede e usar essa ferramenta (história) para chegar à vida de cada criança.

Qualquer história pode atingir uma criança profundamente e fazer com que ela peça a repetição dessa história durante dias ou mesmo semanas, porque algo na essência do seu desenvolvimento e amadurecimento foi atingido (Souza & Francisco, 2017, p. 48).

Nesse sentido, o educador deve estar disponível para acolher as sugestões das crianças, respeitando e aceitando quando tomam iniciativa aquando, neste caso, da partilha de uma história.

Segundo a educadora, o momento do conto ajuda a criança a desenvolver-se nos seus variados aspetos, uma vez que o momento do conto estimula a imaginação, a criatividade, o gosto por novas descobertas, permite o desenvolvimento da leitura e da escrita, como também, se tratar de uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da linguagem (Entrevista Educadora A, Apêndice 2).

Sobre esse recurso é referido que:

...as histórias são necessárias na medida em que auxilia a criança a desenvolver aspetos interiores como a construção dos seus valores, do raciocínio, estimula a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o senso crítico e a disciplina que “é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto (Dohme, 2011, cit. por Leite Pinto, 2015, p.17).

Dionisio (2014), ainda afirma que:

... trazem outros benefícios para o desenvolvimento das crianças pois é conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real (Dionisio, 2014, p. 23).

Tal como referido por Sena de Vasconcelos (1997), as histórias infantis, tornam-se num meio de as crianças produzirem significados e terem acesso à cultura mais alargada da comunidade em que estão inseridas.



## 11. Contexto B

### 11.1. As histórias propostas pelo educador

Este ponto é composto pelas atividades que sugeri durante a intervenção no contexto onde procurei antes das mesmas acontecerem associar uma história conhecida pelas crianças.

#### ∞ Jogo da Memória – Revestimento dos animais

Este jogo surgiu no seguimento do conto da história “Elmer, e o grande dia” de David McKee, da editora Martins Fontes.

Como esta história estava repleta de animais, pensei em realizar um jogo divertido com o grupo e, assim, surgiu o “Jogo da Memória – Revestimento dos animais”.

Este jogo foi pensado para explicar e explorar, com as crianças, os revestimentos que iam aparecendo ao longo do livro.

Recordo que este jogo aconteceu no Grande Grupo e mesmo antes de começar, as crianças demonstraram muita curiosidade em saber que revestimento estava presente nos cartões o que deu origem às diferentes pesquisas realizadas pelas crianças. (explicado mais à frente no documento).

Esse entusiasmo das crianças é retratado na nota de campo que se segue:

#### Nota de Campo – 4 novembro de 2020

Estando em sala com as crianças, optei por questionar algumas delas relativamente às atividades que tinha desenvolvido.

Como por diversas vezes tinha observado a criança V.S a jogar o jogo da Memória – Revestimento dos Animais, questionei-a sobre qual a atividade que mais tinha gostado.

Desta forma, surgiu o seguinte diálogo:

E: Que desafios gostaste mais?

V.S: Gostei da atividade dos quadrados que se viram.

Apesar da atividade ter corrido bem e das crianças terem participado ativamente e com empenho, teve alguns pontos menos positivos.

Por norma, as atividades eram iniciadas no grande grupo e, posteriormente, realizadas nas mesas da sala. Porém, achei boa ideia realizar o jogo, apenas, no Grande Grupo.

As crianças sentaram-se nas cadeiras e eu no chão, uma vez que, o jogo iria desenvolver-se no tapete da sala. Assim à medida que ia mostrando o jogo, explicava-o. Porém, como as imagens eram plastificadas e nesse dia os raios de sol incidiam sobre as mesmas, dificultou ao grupo conseguir responder, quando perguntava “Que revestimento é esse?”

Face a essa dificuldade, pedi ao grupo para se sentar no tapete comigo, para que todos conseguissem ver as imagens facilitando, também, que fossem as crianças a virar os cartões.

Durante a entrevista questionei a Educadora Cooperante sobre qual a razão da organização do grande grupo ser em roda sendo explicado, tal como referido pela Educadora do Contexto A, que desta forma a comunicação era facilitada, uma vez, que todas as crianças se conseguiam ver e comunicar entre si e com a educadora.

Esta atividade gerou conversa e dinâmicas entre o grupo de crianças, assim como também entre os adultos da sala e o grupo, uma vez que quando as crianças viravam as imagens dos animais disseram já os ter visto quando visitaram o jardim zoológico. Com base na história, o grupo de crianças teve oportunidade de “aprofundar, alargar, relacionar e comunicar o que já conhecia”, à medida que, iam também “explorando, questionando, descobrindo e compreendendo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85) conteúdos novos, neste caso, sobre os animais selvagens.

Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85).

Através do livro do Elmer foi possível, ainda, as crianças realizarem de forma autónoma, pesquisas sobre um animal à sua escolha.

Desta forma, esta atividade foi ao encontro de dois objetivos, definidos no início da investigação, nomeadamente, “Contribuir para o desenvolvimento de práticas diversificadas e inclusivas”, uma vez que todas as crianças participaram neste momento sendo que os seus ritmos foram respeitados, e foi ao encontro do objetivo “Promover o

contato com histórias infantis para apoiar a aprendizagem autónoma das crianças”, tal como foi demonstrado no parágrafo sobre a conversa gerada entre os diferentes intervenientes do contexto.

Ainda, a partir da história do Elmer é possível dar resposta à questão de investigação, uma vez que através dela e do jogo realizado posteriormente foi possível as crianças recordarem vivências pessoais de locais onde já viram os revestimentos, relacionando, por isso, o jogo com aspetos da vida quotidiana.

### ∞ **Jogo do abraço**

Este jogo partiu, também, do livro “Elmer, e o grande dia” e era composto por duas partes.

Primeiramente, a atividade teve lugar no exterior, junto de uma tabela de dupla entrada, chamado por “Jogo do abraço”.

As crianças dispuseram-se junto da tabela existente no chão e o jogo consistia em cada animal da mesma espécie (macho e fêmea) encontrar-se no quadrado correspondente.

Como não foi possível todas as crianças realizarem o jogo ao mesmo tempo, o grupo foi dividido em dois grupos, de forma que todos tivessem oportunidade de compreendê-lo.

Recordo-me que o primeiro grupo necessitou, numa primeira vez, de apoio para compreender o jogo. Contudo, uma vez compreendido o propósito, conseguiram-no fazer sozinhos. O segundo grupo conseguiu compreendê-lo mais facilmente, embora tenha havido necessidade de o repetirem uma segunda vez.

As intencionalidades desta atividade relacionavam-se com o domínio da matemática, presente nas Orientações curriculares para o Pré-Escolar, uma vez que aqui foi inserida a tabela de dupla entrada, através dos animais. Esta tabela surgiu, pela primeira vez no quotidiano do grupo.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, (2016, p.83):

Se a aquisição de capacidades matemáticas faz parte do desenvolvimento da criança, a aprendizagem da matemática assenta não só na apropriação de

determinadas noções matemáticas, mas também, no despertar de interesse e curiosidade que levem a criança a desejar saber mais e a compreender melhor.

Lembro-me que tinha planejado este momento para ser desenvolvido logo após as crianças virem do almoço, contudo, o mesmo teve de acontecer um pouco mais tarde, uma vez que o grupo de crianças estava disperso e com vontade de brincar no exterior. Após conversa com a Educadora decidimos atender à sua vontade e deixámos que brincassem no exterior antes da realização do jogo. Como o educador é o gestor do currículo, o mesmo deve ser flexível e atender às necessidades do grupo, assim como, aquilo que a sua postura corporal transmite. Esta opção permitiu atender à diversidade das crianças, uma vez que ao deparámo-nos com a incerteza de que talvez aquele não fosse o momento mais adequado para a realização da atividade, satisfizemos a vontade do grupo o que possibilitou, no momento seguinte, a existência de “uma aprendizagem efetiva para todas as crianças” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 100), dado estarem mais atentos e terem percebido o jogo com facilidade.



Figura 12: Preenchimento da tabela de dupla entrada

Uma vez percebido o jogo dirigimo-nos para a sala onde cada criança preencheu uma tabela igual à anteriormente experienciada.

Tal como refletido na quarta reflexão designada Planificação, Intervenção e Avaliação dos três dias, ao passarem para a tabela em papel conseguiram realizar a tarefa rapidamente e sem necessitarem de apoio dos adultos da sala. Constatei que “(...) a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

Desta forma, cabe ao educador “(...) proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

Aproveitar a ampla diversidade que um grupo traz passa pela capacidade que o educador tem em aproveitar essa riqueza tão diversificada, mobilizando-a para uma forma de ação e de aprendizagem cooperativa entre as diversas crianças. Porém, para que esta forma de trabalho seja alcançada, cabe ao educador ter um olhar atento e “cuidadoso sobre a criança que atende” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 101).

## 11.2. Histórias exploradas pelas crianças

### O meu Grufalão

A atividade “O meu Grufalão” foi pensada para que existisse uma oportunidade para as crianças poderem desenhar uma personagem fictícia, de um livro que para algumas já era conhecido. Teve como intuito possibilitar a existência, à posteriori, de um diálogo sobre os diferentes desenhos, sendo, igualmente, um momento de partilha e conversa sobre os mesmos.

Recordo-me de, quando falei com a Educadora sobre esta atividade, fiquei um pouco reticente, pelo facto de as crianças já conhecerem a história. Inclusive, no dia em que apresentei esta história ao grupo uma das crianças referiu já a conhecer. Contudo, como era uma história que eu também gostava, optei por arriscar.

Como nesta atividade não tive acesso ao livro, contei a história em formato digital. Penso que por a ter contado num suporte diferente permitiu que o grupo de crianças estivesse mais interessado e atento nesse momento.

À medida que a ia contando fui solicitando ao grupo que enunciasse as características do Grufalão ditas pelo Rato (personagem do livro). Ao chegar à parte onde a Coruja diz “O Grufalão não existe não”, fechei o livro e questionei-os se aquele personagem era real ou não. Muitas crianças afirmaram que não era real, talvez, por já conhecerem a história, porém, outras afirmaram tratar-se de um personagem real.

De seguida, pedi-lhes que desenhassem o Grufalão seguindo as indicações, caso quisessem, que o Rato dera anteriormente.

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016), para que as crianças se sintam motivadas para se envolverem nos diferentes diálogos e, posteriormente, na linguagem escrita é de grande relevância que se vão apropriando, ao longo do tempo, da importância da leitura e da escrita, uma vez que as levará a ler e a escrever.

Seguidamente, apresento duas notas de campo com alguns diálogos sobre os desenhos.

#### Nota de Campo – 6 de outubro de 2020

A: Eu fiz o meu com uma língua preta e com pés e mão grandes.  
E: Chamam-se patas aos pés e mãos do Grufalão.  
A: patas grandes.  
E: Porque é que o teu Grufalão tem pêlo ao arco-íris?  
A: Porque eu gosto de arco-íris.

#### Nota de Campo – 6 de outubro de 2020

E: O teu Grufalão é tão grande! É assim que o imaginas?  
G: Sim. Gande e castanho.  
E: E só tem um olho?

A criança dirigiu a sua atenção para o desenho e não me respondeu, pegando no lápis castanho e começando a pintá-lo.

Após realização dos desenhos reunimos em Grande Grupo observando e conversando sobre os desenhos.

Este constituiu uma outra fragilidade minha, a dificuldade em conduzir o diálogo. Como não consegui ir para lá do “Gostaram/não gostaram”, foi um momento que foi mais dirigido pela Educadora Cooperante.

Durante a conversa as crianças tiveram oportunidade de escolher qual o Grufalão “Mais assustador” e, curiosamente, os desenhos mais escolhidos pertenciam às crianças que inicialmente se recusaram a realizar o trabalho. Outro aspeto interessante foi o, facto de o grupo ter, também, votado no Grufalão de uma das crianças com espectro do autismo. Surgiu, assim, um diálogo interessante, presente na nota de campo que se segue:

**Nota de Campo de 6 de outubro de 2020**

No momento em Grande Grupo quando a educadora questionou quais os Grufalões mais assustadores, a criança M., a criança D., a criança F., e mais algumas crianças apontaram para os Grufalões das crianças que não queriam, inicialmente, desenhar.

Para além disso, a criança V. apontou para o Grufalão da criança D. (criança com espectro do autismo). Ao que a Educadora disse:

- É um Grufalão tão grande que até sai fora da folha!

Optei pela escolha desta intervenção, devido ao facto de achar que demonstra aspetos relacionados com o tema em estudo.

Primeiramente, pelos desenhos que cada criança realizou, uma vez que, através deles pode-se observar como cada criança imaginou o Grufalão e, também a personalidade de cada criança. “...as histórias são brilhantes ferramentas para a construção do senso crítico, uma vez que, de forma convidativa, levam o ouvinte a pensar e analisar para formar uma opinião e depois agir com convicção” (Pinheiro, 2013, p. 15).

Para além disso, o diálogo que a Educadora construiu com o grupo fez emergir a diversidade das crianças, uma vez que ao dar hipótese de as crianças falarem sobre os seus desenhos, permitiu, de igual modo, que cada uma no seu diferente ritmo expressar o que realizou. Este discurso só se torna possível quando se tem “um conhecimento profundo sobre os processos de desenvolvimento infantil, com suas diferentes etapas e características (nível de pensamento, linguagem, trocas sociais, uso do corpo, expressão gráfica, entre outras) referentes à faixa etária da criança” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 101).

Significa, assim, que para que o educador consiga usufruir da diversidade existente, trazida por cada criança deve, em primeiro lugar, conhecê-las e à sua história, de forma que compreenda quais as melhores estratégias para lhe dar expressão.



Figura 13: Grufalões desenhados pelas crianças

### **“Projeto das Ovelhas” e “Projeto dos Lobos”**

Ainda a partir do livro “Mais uma Ovelha?” surgiram dois projetos sobre os animais presentes na história.

Relativamente às intencionalidades destes dois momentos eram: de que forma, cada criança se envolvia na criação e execução da atividade.



Figura 14: Momento da realização de ambos os Projetos

Comecei por ler a história do livro “Mais uma Ovelha?”. À medida que ia lendo fui pedindo que o grupo contasse as ovelhas comigo, de forma a envolverem-se ativamente na história.

No fim da leitura, questionei-os sobre o que sabiam sobre as ovelhas e sobre os lobos e acabou por ser o momento desencadeador do desenvolvimento de dois Projetos que foram



realizados pelas quatro crianças do ano letivo anterior, uma vez que já estavam habituadas a esta forma de trabalho.

### “Projeto das Ovelhas”

As duas crianças realizaram o “Projeto das Ovelhas”, e pesquisaram a informação no computador da sala e fizeram o registo no cartaz.

A nota de campo que se segue demonstra o momento em que falei com a Educadora Cooperante para conseguir envolver mais a criança A. no projeto.

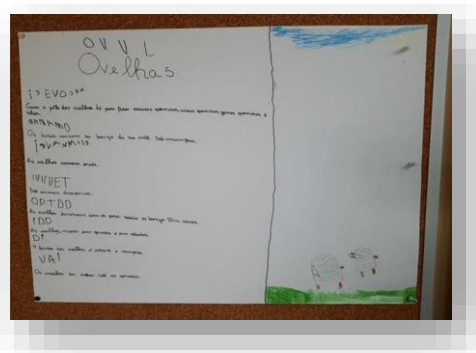


Figura 15: Projeto das Ovelhas

#### Nota de Campo de 20 de outubro de 2020

Optei, com concordância da Educadora, ficar apenas com o A. a fazer o resto do trabalho. Encontrámos a informação que procurávamos e, no momento, de construção do cartaz deixei-os decidir como fazer. Como o A. continuava muito distraído pedi-lhe que fosse ele a escrever a informação no cartaz. Inicialmente o F., também, quis escrever, e após, escrever duas frases sugeri que deixasse que o A. continuasse e que tratasse dos desenhos. O A. ficou um pouco atrapalhado por não saber como escrever e disse-lhe para escrever como sabia. Deixei-o escrever e quando terminava escrevia por baixo a frase.

Foi mais um momento bastante enriquecedor, possibilitando a participação ativa das duas crianças. Esta forma de trabalho demonstrou o que significa “lidar com a diversidade” (Khater & Souza, 2018, p. 30), uma vez que cada criança se envolveu no trabalho de uma forma única e própria. Ainda, o facto de se ter usado estratégias diferentes com cada uma permitiu a sua participação plena no projeto, sendo por essa mesma razão uma forma de “proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento” (Khater & Souza, 2018, p. 30).

Lembro-me que a criança A., no início quando lhe propus ser ele a escrever as informações no cartaz, me ter solicitado para escrever, com o objetivo de poder copiar, contudo, respondi-lhe que deveria escrever como sabia e que eu escreveria depois por baixo da letra dele. Este momento suscitou-me algumas dúvidas, uma vez que não sei se terei tido a postura certa para com a criança porque, de facto, ela demonstrou-se interessada em copiar o que eu escrevesse. Porém, achei que fosse mais interessante ela escrever primeiro, e eu depois por baixo. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016), o educador deve tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar

a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Trata-se de facilitar a emergência da linguagem escrita.

No momento desta apresentação a Educadora mencionou que se tratava do primeiro momento na sala em que um trabalho apresentado no grande grupo, tinha sido escrito pelas crianças. Conseguiram dizer tudo o que tinham pesquisado e colocado no cartaz, o que permitiu que aquele momento fosse muito enriquecedor para todos na sala. Segundo Serralha, (2009), esta estratégia de trabalho trata-se de dar às crianças poder efetivo para construírem as suas aprendizagens.

Foi um momento inédito e fez com que outras crianças quisessem escrever, pedindo-me que escrevesse palavras no quadro de giz para que pudessem copiar por baixo.

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016), associar à escrita sentimentos como prazer e satisfação, vivenciados no quotidiano do jardim de infância, bem como o sentir-se competente, são as bases necessárias para que as crianças se tornem motivadas e se envolvam na linguagem escrita.



Figura 16: Crianças a copiar palavras no quadro de giz

Posteriormente consegui falar com uma das crianças que fez o projeto das ovelhas, sendo, referido que estava muito habituado a projetos desde o ano passado.

Esse diálogo está expresso na nota de campo que se segue:

**Nota de Campo – 4 novembro de 2020**

E: Lembraste dos desafios que a Marta fez contigo?

F: Sim.

E: Quais é que foram?

F: Até esse tempo acabar? (estava a olhar para o telemóvel que estava a agravar o diálogo)

E: Não. (afastei o telemóvel) Lembraste de algum que a Marta tenha feito contigo?

F: Sim.

E: Quais?

F: O do Elmer.

E: E gostaste? Qual é que gostaste mais?

F: O do Elmer.

E: Foi? Ou gostaste mais do projeto que fizeste sobre as ovelhas?

F: Do projeto.

E: O ano passado já tinhas feito algum projeto ou este foi o primeiro de todos?

E: E fizeste sobre o quê? Lembraste?

F: Do ano passado já não me lembro de mais nada. Estou muito habituado a projetos.

## “Projeto dos Lobos”

O “Projeto dos Lobos” foi realizado pelas duas meninas do ano letivo anterior.

Tal como no projeto anterior, realizaram a pesquisa, escolheram a orientação do cartaz e fizeram os desenhos que nele constaram.

Acompanhei e ajudei-as em todo o processo e durante a realização deste último projeto e consegui ter uma conversa interessante com ambas.

Seguidamente, a nota de campo demonstra parte dessa conversa, sendo que a transcrição do áudio completo se encontra no Apêndice 4:

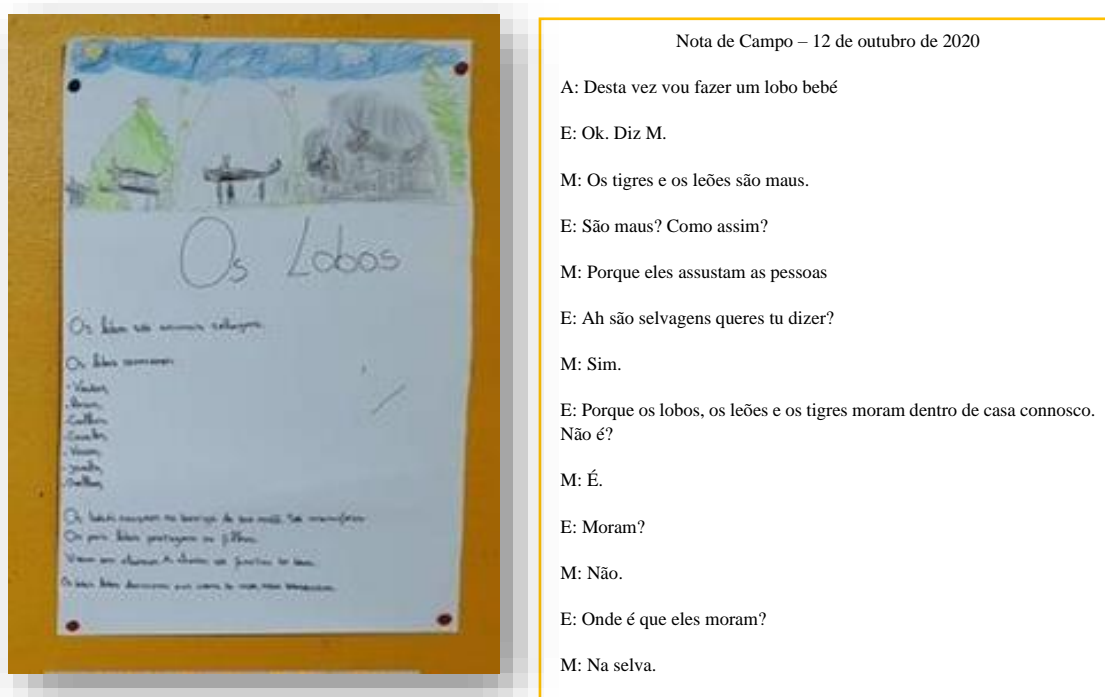


Figura 17: “Projeto dos Lobos”

Este diálogo expresso na nota de campo expressa o conhecimento das crianças sobre os animais selvagens. Tal como expresso por Gusmão (2000, cit. por Khater & Souza, 2018, p.31), o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou, e isto, penso que seja, a expressão da diversidade.

Ao escutar as crianças e permitir que as mesmas se oiçam umas às outras, ao valorizarmos os seus diferentes conhecimentos, ao concedermos a existência de trocas sociais entre elas, estamos a “abrir portas para a diversidade”, ou seja, estamos a possibilitar que a

diversidade seja valorizada permitindo, dessa forma, a existência de um clima calmo e positivo onde existe abertura para respeitar e receber o diferente.

Através da realização desta atividade, as crianças demonstraram comportamentos e atitudes diferentes, envolvendo-se, cada uma à sua maneira no que estavam a construir, tendo tido, igualmente, uma participação ativa durante todo o processo. (pesquisa, construção e apresentação).

Segundo Pinheiro, (2013), este género de aprendizagem (que ocorre, no processo de integração curricular) implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não apenas alargam e aprofundam o entendimento geral de nós próprios e do nosso mundo, mas que também, são “aprendidas” de maneira que essa ferramenta nova pode ser utilizadas em situações futuras.

Aproveitar a diversidade trata-se disto mesmo, ou seja, compreender que existe “uma trajetória individual e um amadurecimento que é próprio de cada um” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 102). Assim, ao possibilitar a partilha de nova informação através da apresentação dos cartazes, foi permitido a cada criança do contexto, receber e, no seu tempo e ritmo, compreender a informação nova.

### **Qual o vosso padrão?**

A intervenção “Qual o vosso padrão?” aconteceu, após ler a história do livro “Elmer, e o grande dia”.



Figura 18 Trabalho a pares para a construção de um padrão



Figura 19 Trabalho a pares - Outro padrão



Figura 20 Trabalho a pares - Novo padrão

Depois de lhes ler a história introduzi o trabalho a pares pedindo-lhes que preenchem o interior do elefante com um padrão à sua escolha, recorrendo a diferentes materiais disponibilizados

Constituiu uma altura em que, inicialmente, cada criança queria o seu próprio elefante existindo, por esse motivo, necessidade de explicar o que significava trabalhar a pares, trabalhar com o outro.

Essa dificuldade encontra-se expressa na nota de campo que se segue, mas, apesar disso, o grupo gostou de fazer a atividade.

**Nota de Campo – 4 novembro de 2020**

E: Que desafios gostaste mais?

A.S: Gostei dos elefantes, mas o meu par não me deixou colar

Sobre o trabalho a pares, Bracinhos, (2014), refere que é importante promover programas de qualidade que incluam oportunidades de interação com os seus pares, adultos e também com o meio ambiente, para se conseguir apoiar a procura inata do critério sobre as relações de causa-efeito, da sequência de acontecimentos e de outros padrões existentes.

Para além disso, esta atividade possibilitou o envolvimento entre as crianças, uma vez que se tratando de um trabalho realizado a pares pedia que as mesmas ouvissem as ideias umas das outras, chegassem a um consenso sobre qual o padrão a usar e trabalhassem em conjunto para conseguir construir esse mesmo padrão. Esta forma de trabalho é muito importante, na medida em que, “o ser humano aprende e desenvolve-se na convivência e interação com o mundo” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 106).

Por esta mesma razão, cabe ao educador criar e ampliar diferentes experiências no contexto para que as aprendizagens significativas deixem uma marca no desenvolvimento da criança e a ajudem a desenvolver-se de uma forma harmoniosa, dando-lhe ferramentas que poderá usufruir no futuro.

Como esta atividade demonstrava ser demasiado simples para as crianças do ano letivo anterior, pedi-lhes que ao invés de a fazerem, representassem uma cena do livro recorrendo a diferentes materiais existentes na sala.



Figura 21: Representação de uma cena do livro do "Elmer e o grande dia"

Este momento demonstrou que se deve ter em consideração não só as idades das crianças, mas também, aquilo que elas já são capazes de fazer e, por essa mesma razão foram adotadas “estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Decreto-Lei nº 15/2007, 2007).

Estas estratégias devem ser tidas em consideração pelo educador, uma vez que lhe cabe a importante tarefa de “ampliar as possibilidades de aprendizagem de todas as suas crianças” (Albuquerque, Filipe, & Corso, 2019, p. 116), e tal aprendizagem é alargada quando o educador promove experiências internacionais entre não só as crianças, como também, com tudo o que a rodeia. Essas interações irão, por sua vez, permitir a formação de novas aprendizagens, assentes na escuta do outro e no respeito pela diversidade existente. Relativamente à atividade realizada a pares foi possível observar, também, a diversidade, uma vez que os elefantes expostos tinham todos padrões diferentes.

Sobre a questão da diversidade e relativamente ao tema em investigação, a Educadora Cooperante referiu que:

“Porque a partir da história infantil é que as crianças fazem também a compreensão do mundo que as rodeia. É verdade, porque muitas vezes através da história é que nós conseguimos por exemplo, um grupo entender a diversidade. Imagina que no grupo existe diversidade cultural... imagina que tens crianças que vieram, por exemplo, de África, como nós temos este ano no jardim de infância. O explorar histórias que deem a conhecer essa cultura será uma boa estratégia, levando a criança a conhecer essa cultura, a forma de vestuário as palhotas onde vivem, os costumes... e é muito mais significativo do que simplesmente uma

pesquisa. O impacto que tem na criança, é muito maior. Portanto, ajuda a criança a conhecer e compreender o mundo e a diversidade que a rodeia.” (Entrevista Educadora B).

Para a Educadora Cooperante, as histórias têm sido uma ferramenta essencial no seu trabalho para conseguir trabalhar a diversidade existente, não só na sala, mas também, no mundo.

Para além disto, ajudam no processo de integração das crianças e, portanto, a educadora recorre a diferentes histórias (lengalengas ou trava-línguas) para dar continuidade ao trabalho das crianças que tinham apoio ao nível da fala.

### **As nossas pesquisas**

As pesquisas surgiram da leitura do livro “Elmer e o grande dia”. Como neste livro apareciam diferentes animais selvagens, pedi a cada criança que escolhesse um e fizesse uma pesquisa sobre os mesmos. Assim, cada criança levou para casa uma folha onde estavam pequenas indicações do que poderia pesquisar.

Os momentos das pesquisas retrataram a diversidade, uma vez que vinham feitos das mais variadas maneiras. Uns vinham com as informações escritas pelos pais e com desenhos feitos pelas crianças; outros vinham escritos e desenhados pelas crianças e, por fim, outros vinham com a escrita dos pais e das crianças.



Figura 22: Diferentes apresentações das pesquisas das crianças

A partir, das pesquisas foi possível observar como cada um se envolveu naquele momento e como se envolveram com a linguagem escrita, dado que muitas pesquisas vinham escritas ou com as tentativas de escritas das crianças.

Tal como afirma Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), é de grande importância a existência de ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, de forma que o grupo se sinta predisposto a aprender e a experimentá-la durante o cotidiano.

Foram momentos muito enriquecedores, uma vez que, todas as crianças contribuíram para a aprendizagem do grupo. É a partir desta partilha e das interações, que as crianças têm oportunidade de ampliar as oportunidades “de se apropriarem com mais qualidade do mundo que as rodeia” (Khater & Souza, 2018, p. 33), uma vez que elas são, por natureza seres sociais e, portanto, devem, desde cedo, aprender a relacionar-se e a partilhar (vivências, conhecimentos, aprendizagem), e tais atitudes permitirão, de igual forma, começar a valorizar-se a diversidade.

Possibilitar que a diversidade tenha expressão no contexto, neste caso em forma de pesquisas, pressupõe ter-se “uma atenção individualizada e ao mesmo tempo social” (Khater & Souza, 2018, p. 33), do grupo, ao mesmo tempo que se respeita os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada um.

Assim, a partir das pesquisas foi possível conhecer a diversidade existente em cada criança, na forma como apresentou e a executou em conjunto com a família, e desta forma foi, igualmente, possível existir uma valorização de cada criança, como também, da sua individualidade.

Como referido por Pereira & Sanches (2013), estes momentos refletem o que significa aprender no e com o grupo. São situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante, uma vez que implicam as crianças na construção dos seus saberes.

Para além disso, para que tal momento fosse possível ser proporcionado é essencial que o educador, no seu trabalho, tenha uma postura de inclusão, isto é, incluir todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem, o que significa estar disponível para receber e trabalhar com a diversidade existente, vendo-a como uma mais-valia.



## 12. Capítulo V – Considerações finais

Com a investigação e aprofundamento do tema em estudo torna-se possível compreender a diversidade das crianças, utilizando como recurso as histórias infantis, uma vez que tive oportunidade de constatar que através destas o educador pode explorar o mundo que rodeia a criança, aproveitando as pistas ou ideias que as crianças vão transmitindo, para que todos os envolvidos possam compreender e valorizar o ser e aprender de cada um.

A fim de dar seguimento à investigação foram definidos três objetivos: (i) Identificar as principais contribuições para atender a diversidade, (ii) Contribuir para o desenvolvimento de práticas diversificadas e inclusivas, e, (iii) Promover o contacto com histórias infantis para apoiar a aprendizagem autónoma das crianças. Estes objetivos serviram de suporte para definir a questão de partida **“Como promover a utilização de histórias infantis para atender a diversidade das crianças?”**

Através das práticas experienciadas em contextos de estágio, foi possível observar e compreender como as educadoras de infância tinham a preocupação com a individualidade de cada criança do grupo, procurando criar diferentes oportunidades de aprendizagem que fossem ao encontro das suas características, de forma a ajudá-las a evoluir e a desenvolverem-se cada vez mais. Consistiam em práticas diversificadas e inclusivas, na medida em que, constantemente, flexibilizavam a rotina e nos seus diferentes momentos, as crianças eram envolvidas, existindo sempre preocupação em respeitar a sua maneira de ser e aprender. Para além disso, no contexto B foi possível observar uma prática onde se recorria com muita frequência às histórias infantis para se explorar variados aspetos sobre a criança ou, sobre o mundo que a rodeia. A partir desse momento, percebi que as histórias “tocam” as crianças de diversas formas, mostrando diferentes emoções ou expressões após a sua leitura. Perante tal facto, é possível inferir que tal possa acontecer, devido à história de vida de cada criança, ao que ela já vivenciou, ou seja, às suas experiências, sejam positivas ou negativas. Dessa forma, as crianças apercebem-se com mais facilidade das diferenças de cada uma, pelo que considero que as histórias são um excelente recurso para as “despertar” para a diversidade, compreendê-la, acolhê-la e valorizá-la.

Relativamente ao educador, e como ponto de partida, este deve compreender e conhecer a história de cada criança, o seu percurso de vida, a forma como aprende, as suas necessidades e interesses, quer sejam individuais ou coletivas. Neste sentido, deve procurar construir um ambiente educativo que proporcione envolvimento e participação,

onde todos se sintam incluídos, independentemente das suas singularidades. Para ser possível tal acontecer, é essencial ter-se um olhar sobre cada criança, vê-la como um ser único, com individualidade, com características próprias e com ritmos de aprendizagem diversificados. Tive oportunidade de compreender que as educadoras de infância com quem estagiei, através do diálogo contínuo, procuravam evidenciar no dia-a-dia da sua prática educativa os diferentes estádios procurando que cada criança se envolvesse e participasse de acordo com os seus interesses e motivações.

Constatamos, igualmente, que é possível proporcionar a compreensão da diversidade através das histórias infantis, uma vez que, estas através do seu enredo, poderão ajudar as crianças a conhecer os seus pares e levá-las a identificar aspetos pessoais.

Estes diálogos, poderão, também, ajudar o educador a discernir quais as melhores estratégias para ajudar cada uma das crianças, uma vez que as histórias infantis são tão diversas que podem ajudar o educador a definir uma miríade de estratégias, das quais se pode socorrer para conseguir chegar a todas as crianças e aumentar a multiplicidade de opções.

Reforço aqui a ideia que compreender e aceitar a diversidade passa por respeitar os diferentes tempos e ritmos de cada criança, de escutar verdadeiramente o que elas possam ter para contar e, integrar essas pistas como ferramentas pedagógicas no trabalho quotidiano do educador.

Ao longo do meu percurso investigativo deparei-me com algumas dificuldades, pois constatei que é de grande importância valermos-nos das aprendizagens adquiridas ao longo dos anos de estudo para se conseguir fazer uma “leitura” correta do que se passa com cada criança, para como futura educadora, conseguir ajustar os desafios a cada uma.

Através das práticas observadas das educadoras, tive oportunidade de perceber a importância de se ser um educador observador e reflexivo assim como, de planificar as rotinas para se saber o que se deve fazer em cada momento ou, caso seja necessário, adaptar esse mesmo planeamento a novas situações.

Relativamente ao meu percurso enquanto futura educadora, acredito que para se conseguir realizar um bom trabalho deve-se, em primeiro lugar, “conhecer a individualidade de cada uma das suas crianças”, assim como, ter em consideração que cada uma apresenta um ritmo próprio, tanto no seu modo de aprender” (Beltrami & Portilho, 2009, p. 8351) como também, no seu modo de se relacionar e interagir com os outros.

Valorizar verdadeiramente a diversidade que as crianças trazem para dentro do contexto educativo, ou seja, as diferentes dimensões que cada criança encerra em si mesma, permitirá que elas alcancem o sucesso dentro do trabalho educativo a desenvolver e aprendam e se desenvolvam enquanto pessoas.

Como corolário, acredito que cabe ao educador procurar outras formas para contornar as limitações de cada uma das crianças, ou seja “destacá-las pela positiva” (Libório, 2018, p. 12) pois, “todas as crianças, independentemente das suas limitações, querem sentir-se incluídas, para fazer amizades e conviver de maneira adaptativa e positiva” (Khater & Souza, 2018, p. 34). No entanto, para alcançar tal desiderato, o trabalho de equipa é fundamental, bem como, a aproximação positiva a cada uma das famílias das respetivas crianças.

## Referências

- Adurens, F. D., Proscencio, P. A., & Wellichan, D. d. (julho/dezembro de 2018). Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores. *Reflexiones sobre la diversidad en la educación infantil: una mirada para la formación de profesores - Reflections on diversity in children education: a look at teacher training*. Araraquara: Artigo da Revista Brasileira Psicologia e Educação. vº20. N.º2. pp.150-163.
- Aguiar, C. (19 de jun de 2019). Estarão as crianças envolvidas? Observar para adequar. 1-22. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/06/19/estarao-as-criancas-envolvidas-observar-para-adequar/>.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, S. S., Filipe, J., & Corso, L. V. (2019). *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evangraf.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Back, M. M., Walker, S. P., Fernand, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., . . . Grantham-McGregor, S. (october de 2016). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *Advancing Early Childhood Development: from Science*, pp. 1-15.
- Baptista, E. S. (2017). O uso da contação de histórias no atendimento psicopedagógico. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Vol.6, Nº2 - ISSN.
- Baptista, E. S. (janeiro de 2017). O uso da contação de histórias no atendimento psicopedagógico. Artigo da Revista Diálogos Interdisciplinares. Vol 6. N.º2. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Braz Cubas. UBS.
- Baptista, E. S. (janeiro de 2017). O uso da contação de histórias no atendimento psicopedagógico. Artigo da Revista Diálogos Interdisciplinares. Vol 6. N.º2.

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Braz Cubas. UBS.

Barreiros dos Santos, L., Garcia, F., Monteiro, F., Lima, J., Pereira da Silva, N., Lourenço da Piedade, J., . . . Afonso, C. (janeiro de 2016). *Orientações Metodológicas para elaboração de trabalhos de investigação*. Lisboa: Lisboa: Fronteira do Caos.

Barreiros dos Santos, L. A., Garcia, F. M., Monteiro, F. T., Martins do Vale Lima, J. M., Parreira da Silva, M. N., do Vale Ferreira da Silva, J. C., . . . Nunes Lobão Dias Afonso, C. F. (Janeiro de 2016). *Orientações Metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*.

Beltrami, K., & Portilho, E. M. (2009). O estilo de aprendizagem dos alunos e das professoras da educação infantil. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 8349-8362). PUCPR.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvimento e Qualidade de Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bracinhas, I. (2014). Regras e comportamentos sociais no contexto de creche e jardim de infância. Setúbal: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

Caeiro, A. R., & Correia, I. M. (janeiro de 2021). Intervir a tempo e com tempo Contributos para a Intervenção Precoce. Portugal: Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI.

Camacho, M. J. (janeiro/junho de 2019). Sensibilizar e Transformar para Semear a Inclusão. *To Sensitize and Transform to Sow Inclusion*. Revista Educação Especial em Debate, v.4, n.7, p.9-18.

Candeias, A. A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

- Cardoso, A. L., & Faria, P. A. (2016). A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. pp. 1-10.
- Colôa, J. (2018). Defender inclusão sem começar pelo fim. *Artigo da Revista Diversidades. nº53. dedicada à Inclusão*, pp. 1-47.
- Cordeiro, S. d., & Portilho, E. M. (7 a 10 de novembro de 2011). Estilos de Aprendizagem na Educação Infantil. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. pp. 16216-16224.
- Correia, I. M. (2018). PARA ALÉM DA DICOTOMIA CUIDAR/EDUCAR Sentidos e significados da intervenção em contexto de creche. Lisboa: Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Especialidade Formação de Adultos. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Costa, P. E., & Ribeiro, J. S. (2017). A importância de contar história na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia-Medianeira, Cadernos Ensino EAD. 4771-16473-1-RV*.
- Costa, H. (2013). "Os peixes andam?" Os peixes têm asas e voam?". Minho: Infância na Europa. Edição Especial. Aprendizagem Ativa.
- Cotonhoto, L. A., & Victor, S. L. (maio-agosto de 2015). Sala de atividades e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. Florianópolis: *Revista Linhas*, 16 (31), pp.122-143.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura. XIII, 2,455-479*.
- Custódio, L. F. (31 de julho de 2017). [Re] Conta-me uma História As Histórias como Instrumento Pedagógico do Educador de Infância na Creche e no Jardim-de-Infância. Setúbal: Relatório de Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (8 de march de 2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1-7.
- Diogo, M. A. (dezembro de 2019). Inclusão e Diferenciação Pedagógica - Não deixar ninguém de fora. Setúbal: Relatório de Projeto de Investigação. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Dionisio, A. M. (julho de 2014). A importância da leitura de histórias para a criança em idade de pré-escolar. Lisboa: Relatório da Prática Profissional Supervisada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Obtido de <https://document.onl/documents/livro-tecnicas-de-contar-historias-vania-dohme.html>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. F., & Preto, V. (agosto de 2012). A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. 1-7. Santa Maria, Brasil: Hal archives-ouvertes.fr. XVI Jornada Nacional de Educação - Educação: território de saberes. Obtido de <http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>
- Folque, A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (6 de dezembro de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, N. °5, série 1999.
- Fontes, O. M. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Revista Científica Saber & Educar* Cadernos de Estudo 14. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. pp.1-7.
- Freitas, M. C. (janeiro de 2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. pp. 1-23.

- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Gomes, M. R. (janeiro-junho de 2016). Editorial. *Diversidades, Estratégias de Inclusão na Escola*, pp. 1-47.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. Alves, N. Azevedo, J. C. Rosa, T. N. Gonçalves, A. T. Nascimento, M. d. Conceiro, . . . A. B. Guerrero, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 39-63). Óbidos: Mariana Alves e Nair Azevedo.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, N. °2, 6.<sup>a</sup> série.
- Hamido , G., & Azevedo , N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares . Artigo da revista *Interações*. N. °27. pp. 1-12.
- Hermes, V. S., & Kirchner, E. A. (2018). A importância da literatura infantil no processo de aprendizagem na infância. São Vicente: Centro Universitário FAI. Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia.
- Khater, E., & Souza, K. C. (2018). Diversidade X Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. 29-. Artigo da Revista *Educação em Foco*. n. °10. pp.29-38.
- Laevers, F. (maio/agosto de 2014). Fundamentos da Educação Experimental: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. pp. 152-185.
- Leite Pinto, D. R. (junho de 2015). A importância dos recursos pedagógicos na dinamização da hora do conto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar. .
- Libório, O. (maio-agosto de 2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. pp. *Cadernos de Educação de Infância*,14.
- Machado, H. d., Silva, S. M., & Silva, J. E. (13 de junho de 2021). Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: Histórias infantis como alternativa pedagógica. *Child development, education and first childhood: Child stories as a pedagogical alternative*, 1-. Pernambuco: Artigo de Research, Society and Development. V.°10.N.°7.



- Melo Gonçalves, A. F. (dezembro de 2012). Trabalho em Equipa - A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa. Setúbal: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Melro, J., & César, M. (2010). Desafios Profissionais da Educação Inclusiva: A voz dos Professores. a escola e o mundo do trabalho, XVII colóquio afirse secção portuguesa.
- Motta, S. L. (outubro de 2010). Diversidade e Diferença: um estudo na Creche Fiocruz. *Eixo 3 - Identidade e Firmação Docente*. Brasil: Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Oliveira da Fonseca, K. H. (setembro-dezembro de 2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. Braga: Artigo da Revista Onis Ciência.V.1.Ano 1. N.º2. ISSN. 2182-598 X. Mestre em Educação. Universidade do Minho.
- Oliveira, I. M., Rodrigues, D., & Jesus, D. M. (2017). Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. Artigo do livro. Formação de professores, Práticas pedagógicas e Inclusão Escolar. Edufes Vitória.
- Oliveira, J. d., Batista, E. C., & Ferreira, D. F. (2016). Os Contos Infantis nas Séries Iniciais: Uma breve contextualização. Revista Caderno Pedagógico. Lajeado, v.13, n.2, p.66-76.
- Pereira, M., & Sanches, I. (setembro/dezembro de 2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Learning with diversity: cooperativa learning methods in the classroom*. Brasil: Artigo da Revista Nuances. Estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP. V.º24. N.º3. pp.118-139.
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: que desafios para a escola de hoje. Região Autónoma da Madeira: Artigo da Revista Diversidades.nº53. dedicado à Inclusão. Secretaria Regional de Educação.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Perrenoud, P. (1999). Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências. *Teoria da Aprendizagem*.
- Pestana, T., & Pacheco, J. A. (2013). Currículo - Sem - Tempo: A (re)construção da educação de infância. *Currículo-sem-tempo: a (re)construção da educação de infância* (pp. 1-9). Universidade de Cabo Verde.
- Pinheiro, A. R. (abril de 2013). As Histórias como Estratégia Pedagógica. Açores: Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. .
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche - Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Curriculum for infants and toddlers in day care centers - what citizen of the 21st century, at 3 years old?* Artigo da Revista Humanidades e Inovação. v.4, n. °1. pp.56-65.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Documento não oficial.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (março de 2015). "Aqui Nós Participamos!" A participação das crianças na educação de infância. pp. 240-250.
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Em C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, B. Fyfe, C. Rinaldi, C. Giudici, . . . T. Filippini, *As cem linguagens da criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 1-399). São Paulo: Penso. vol.2.

- Roldão, M. d. (janeiro-março de 2000). A complexidade dos modos de aprender na sociedade da comunicação. Repensando os conceitos de concreto e abstrato (\*). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém: Versão portuguesa de artigo publicado in *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée, Revue de dictologies des langues-cultures*, 117, pp.35-46. Paris: Didier Érudition.
- Rosa, C. (8 de outubro de 2012). Ser professor é um inferno - Sérgio Niza. Artigo de Revista. Notícias Magazine. .
- Saldanha, C. C., Zamproni, E. C., & Batista, M. A. (2016). Anexo I Estilos de Aprendizagem. *Semana Pedagógica - 2º Semestre*. Paraná: SEED/PR.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*. N.º8, 5.ª série .
- Sena de Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (9 de julho de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. Artigo de Revista n.º.35. 5ªsérie.
- Serrão, A. d. (julho de 2020). Brincar sem portas na educação de infância: vivências e aprendizagens a partir da exploração do espaço exterior. Setúbal: Relatório de Projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. .
- Silva, C. L., & Garcez, L. (2019). Educação Inclusiva. Paris: Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, R. S. (2017). *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base*. Brasil: Ministério da Educação.
- Souza, A. M., & Francisco, O. B. (janeiro/março de 2017). Contação de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem. pp.40-51.
- Souza, J. M., & Veríssimo, M. d. (novembro-dezembro de 2015). Desenvolvimento Infantil: análise de um novo conceito. *Revista Latino-Am. Enfermagem*. 23 (6). pp. 1097-1104. Artigo extraído da tese de Doutorado "Desenvolvimento

Infantil: análise de conceito e revisão dos diagnósticos da NANDA-1".  
apresentado à Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (julho-dezembro de 2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Artigo da Revista de Educação Educere ET Educere. Vol 6. n.º2. pp.235-249.

Tomás, C. (julho/dezembro de 2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *"Participation does not have age" Children's participation and childhood citizenship*, pp. 45-68.

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Território e (Des)Igualdades II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

## Legislação

Decreto-Lei nº 15/2007. (19 de janeiro de 2007). Diário da República, nº14, art.º10 A alínea d), Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 54/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República n.º 129/2018 - Série I. Art.º6, Presidência do Conselho de Ministros.

Educação, D.-G. d. (outubro de 2014). Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância. *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Direção-Geral da Educação. Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância (ECI) sob o patrocínio da Comissão Europeia.

Educação, M. d. (30 de agosto de 2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Decreto-Lei nº. 241/2001*. Diário da República n.º 201/2001. Série I-A de 2001-08-30.

## Documentos Institucionais

A, E. (1 de setembro de 2017). Projeto Educativo da Instituição A.

A, E. (2019). Projeto Pedagógico Sala dos Galarós da Instituição A.

B, E. (2019/2020). Plano de grupo. Plano de grupo da Instituição B.

Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo. (2015/2018). Plano da Instituição B.

Projeto Educativo da Instituição B. (2015/2018).

## Apêndices

## Apêndice 1 – Guião da Entrevista às Educadoras do contexto A e B

<p><b>Tema:</b> As Histórias Infantis como estratégia para atender à diversidade das crianças em contextos de educação de infância</p> <p><b>Objeto de estudo:</b> As Educadoras Cooperantes dos contextos de estágio</p> <p><b>Objetivo geral:</b> Conhecer as perceções das Educadoras Cooperantes sobre a exploração de histórias infantis como estratégia para a abordagem da diversidade das crianças</p>		
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas/observações
A Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar os participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar os participantes sobre os objetivos do estudo e da entrevista;</li> <li>- Motivar os participantes para a entrevista realçando a importância da sua colaboração;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios);</li> <li>- Informar os participantes que o texto depois de transcrito ser-lhe-ás fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou retificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-ás fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise;</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio e vídeo e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p style="text-align: center;">Histórias Infantis como estratégia para a abordagem da diversidade das crianças</p>	<p>Compreender de que forma as histórias infantis podem ser mobilizadas para abordar a diversidade das crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No planeamento da sua prática pedagógica com que intencionalidades as histórias infantis surgem?</li> <li>2. Na sua opinião as histórias infantis são um bom elemento facilitador para apoiar a diversidade das crianças? Se sim, em que medida?</li> <li>3. Como é que tira partido da diversidade e dos pontos fortes e recursos individuais das crianças na exploração de histórias?</li> <li>4. Os livros disponibilizados às crianças na área da leitura para exploração de forma autónoma, refletem diversidade cultural?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;">Contributo das Histórias Infantis para a aprendizagem autónoma das crianças</p>	<p>Compreender de que forma as histórias infantis podem servir de apoio à aprendizagem autónoma das crianças</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. De que forma as histórias infantis podem incentivar o brincar e o desenvolvimento da criança?</li> <li>6. Considera importante que todas as crianças façam os mesmos trabalhos (atividades)? Se sim, em que circunstâncias acha importante que isso aconteça?</li> <li>7. Considera as histórias infantis bons instrumentos para incentivar as brincadeiras e o desenvolvimento das crianças?</li> <li>8. As histórias infantis são incentivadas para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da própria criança?</li> </ol>



		<p>9. O conto de histórias infantis na sua prática pedagógica é recorrente? A mobilização é sempre para a exploração de determinados temas/conteúdos ou é feita de forma espontânea?</p> <p>10. Até que ponto as atividades decorrentes do conto das histórias se centram na linguagem e no raciocínio das crianças? Todas fazem as mesmas atividades?</p> <p>11. As histórias infantis disponibilizadas às crianças são facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?</p> <p>12. Quando conta as histórias como organiza as crianças no espaço? Tem em conta que todas se vêm umas às outras, de modo a permitir que se visualizem e comuniquem entre si?</p> <p>13. A seleção das histórias baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?</p>
<p>D Histórias Infantis como estratégia para a construção de contextos educativos inclusivos</p>	<p>Compreender de que forma as histórias infantis podem ajudar a uma prática pedagógica mais inclusiva</p>	<p>14. Incentiva as crianças a contar e partilhar histórias com os pares?</p> <p>15. Como é que possibilita a participação das crianças no conto de histórias infantis? Todas conseguem partilhar as suas ideias, emoções e preocupações?</p>

		<p>16. Como é que observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças quando conta histórias?</p>
--	--	---

Apêndice 2 – Tabela de análise da entrevista da Educadora A

		<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas da Educadora do contexto de creche (Contexto A)</b>
<b>Categorias</b>	<b>A - Histórias Infantis como estratégia para a abordagem da diversidade das crianças</b>	Planeamento	O contar uma história é uma intencionalidade que pode partir da educadora, que tem um determinado propósito para o grupo, e essa mesma intencionalidade relaciona-se com o vínculo que se cria. É um momento próximo, íntimo e que tem uma capacidade mágica de retirar as pessoas do sítio onde estão e de as levar para outro.
		Diversidade	O contar uma história muitas vezes ajuda o educador a abordar temas delicados quando sabe que a criança ou a família dela está a passar por algo difícil. Então serve-se desse recurso para abordar esse mesmo tema. Assim, é dada oportunidade à criança de se identificar com a história e aos poucos ir falando sobre o que a preocupa. É importante a relação com as famílias, principalmente, quando se quer abordar estas questões pessoais.
		Livros	Faz todo o sentido uma história ser contada de forma individual ou quando uma criança vai buscar um livro e nos pede para a contarmos. Desta maneira, a intencionalidade daquele momento deixa de ser do educador e passa a ser da criança. Pode-se contar histórias tendo o livro como suporte como não o tendo. Relativamente aos livros existentes na sala, uma coisa era o que o educador gostaria de ter e outra são os recursos que se têm. Infelizmente os livros são algo que não é muito acessível, é um material caro. Como em creche as crianças estão numa fase mais exploratória opta-se por livros de capa e folhas grossas, uma vez que, têm outro género de resistência e são adaptados às idades das crianças.
	<b>B - Contributo das Histórias Infantis para a aprendizagem autónoma das crianças</b>	Histórias	O momento das histórias ou momento dos contos, para além de tantos objetivos que tem e da sua importância, é um momento onde se estabelece o vínculo entre o adulto e a criança, quer seja na história contada em grupo quer na contada individualmente. O mais importante de uma história é o momento do contar e, portanto, pode ou não surgir, como introdução para uma atividade. As histórias servem para ajudar as crianças a consolidarem o conhecimento que adquiriram através dela, ajudando-as a consolidarem aprendizagens.

		<p>Prática Pedagógica</p>	<p>Para além de permitir o aumento do vocabulário facilita, igualmente, na abordagem de algumas temáticas. Servia como uma introdução a esses temas. O que a educadora fazia, nestas alturas, era criar histórias (usava um contexto diferente, uma família diferente e a criança retratada na história não era igual à criança que precisava de ajuda), uma vez que, reconhecia como essa história poderia ajudar a criança. (no seu tempo tudo era muito criado pelas educadoras, não existiam livros de atividades feitos e não existiam programas que dessem ideias de atividades. Não existiam computadores, telemóveis ou motores de busca) Tudo o que se inventava era algo que vinha de dentro do educador.</p> <p>Sobre as atividades, a educadora não se identificava muito com as atividades orientadas, mas antes as que eram espontâneas (jogo simbólico ou interpretações pessoais – desenhos, emoções, representações)</p>
		<p>Organização pelo espaço</p>	<p>Na hora do conto, a educadora optava pela organização em meia-lua porque era uma posição em que todas as crianças conseguiam manter o contacto ocular umas com as outras e com o contador da história.</p> <p>É uma posição que permite o contador de história mostrar o livro e todas as crianças terem visibilidade. Essa organização relaciona-se com o contacto ocular entre as crianças e o adulto, para além de, permitir a interação entre o grupo.</p> <p>A educadora reconhece que se pode contar uma história deitada quando objetivo não é mostrar as imagens ao grupo, mas deixar ser a própria história a chamá-los para aquele momento.</p> <p>Sabe que existem diversas formas de se contar uma história. (na rua, o contá-la em cima do escorrega, debaixo de uma árvore ou ao colo – ou a criança com a cabeça no colo do educador ou vice-versa). Nestes momentos o importante não é a leitura da história. O que está no centro é o livro, mas a história é contada e não lida.</p>
		<p>Atividades e o que desenvolvem</p>	<p>O momento do conto estimula a imaginação, a criatividade, o gosto por novas descobertas, a estimulação da leitura e da escrita como é, também, uma excelente ferramenta no desenvolvimento da linguagem.</p>
	<p><b>C</b> - Histórias Infantis como estratégia para a construção de contextos educativos inclusivos</p>	<p>Partilha de histórias</p>	<p>O educador valoriza a vida, a experiências e as vivências das crianças quando conversa com elas sobre o que elas fizeram, por exemplo, no fim de semana e pode usar isso como uma ponte para contar uma história ou para construir algo (por exemplo, um castelo se a criança tiver visitado um castelo).</p>

		<p>Incentiva a partilha de histórias, mas tem em atenção as idades das crianças e a altura do ano em que se encontram. Uma criança que já consegue verbalizar é incentivada a partilhar histórias com o grupo.</p> <p>No caso, das crianças mais pequenas essa partilha é feita quando o educador fala com as famílias. Pode servir-se dessas conversas para contar determinadas histórias.</p>
	Participação	<p>As crianças participam quando fazem a representação da história, ou através do jogo simbólico ou quando demonstram a sua interpretação da mesma.</p> <p>É através do jogo simbólico, quando representam as diferentes personagens das histórias ou da vida real, que as crianças dão um cunho pessoal ao que ouviram ou aprenderam com determinada história.</p>
	Envolvimento	<p>A educadora por conhecer o grupo sabe que todos são diferentes uns dos outros. Sabe que existe diversidade. Por conhecê-las e compreender as singularidades de cada uma ou até mesmo as dificuldades, irá ajustar o seu trabalho, arranjando diferentes estratégias, de forma a envolvê-las e de ir, ao longo do tempo, colmatando essas dificuldades.</p> <p>No momento da história facilmente depreende o que as crianças estão a sentir e a pensar muito devido, também, à avaliação que fez anteriormente junto das famílias.</p>

Apêndice 3 - Tabela de análise da entrevista da Educadora B

		Subcategoria	Respostas da Educadora do contexto de jardim de infância (Contexto B)
<b>Categorias</b>	<b>A - Histórias Infantis como estratégia para a abordagem da diversidade das crianças</b>	Planeamento	<p>Tenta aproveitar ao máximo as histórias no aspeto lúdico e para alcançar determinados objetivos, uma vez que, é a partir delas que as crianças compreendem o mundo, sendo que considera esse aspeto o mais importante. Reconhece o contributo que trazem para as crianças, no que diz respeito, à tomada de consciência dos seus sentimentos.</p> <p>Vê-las como um contributo para o pleno desenvolvimento da criança, principalmente, no aspeto emocional.</p>
		Diversidade	<p>Muitas vezes são as histórias que ajudam explicar o que é a diversidade e ajudam a criança a compreendê-la mais facilmente.</p> <p>Pode ajudar a trabalhar, por exemplo, a diferença ou até a diversidade cultural e será através das histórias que as crianças conhecerão o mundo que as rodeia.</p> <p>As histórias têm sido aliadas para conseguir trabalhar a diversidade. Ajudam no processo de integração das crianças e, portanto, eram usadas, muitas vezes, histórias como lengalengas e trava-línguas, uma vez que existiam crianças a terem apoio ao nível da fala.</p> <p>Quando existiu uma criança cega na sala usaram-se muito histórias sonoras, com cheiros e que tinham zonas de toque (pêlo, linha), já que era a partir dos sentidos que existia a oportunidade de acompanhar o enredo.</p>

			<p>O conteúdo da história, assim como, a diversidade existente nas mesmas são uma mais-valia, uma vez que, ajudam as crianças a respeitar a diversidade.</p>
		Livros	<p>A história seja em que suporte for são muito importantes para as crianças. Deve existir histórias com livro, histórias sem livro, histórias contadas e histórias lidas, uma vez que é importante existir um pouco de tudo para, também, as crianças ficarem a conhecer o que existe e como pode ser contado.</p>
	<p><b>B - Contributo das Histórias Infantis para a aprendizagem autónoma das crianças</b></p>	Histórias	<p>Permitem a contextualização, a integração e a diversificação, uma vez que, ao se ter crianças integradas dá-nos oportunidade de trabalhar a diversidade existente (cor de cabelo, cor dos olhos.), como também, ajuda a trabalhar os valores que se quer transmitir.</p> <p>As histórias contadas são aquelas que permitem à criança estar mais concentrada no que está a ouvir e a desenvolver a imaginação.</p> <p>Devem dar prazer, caso assim não seja, não se tornam significativas.</p> <p>As crianças vão-se identificando com a história e superando alguns dos seus receios ou dificuldades.</p> <p>Uma história tradicional, por exemplo, ajuda as crianças a terem esperança quando estão a vivenciar uma situação mais difícil (mensagens associadas à história).</p>
		Prática Pedagógica	<p>Permite a contextualização da prática, de uma forma lúdica. Ajuda a chegar a determinados objetivos delineados. Permite trabalhar as emoções e os sentimentos.</p> <p>É um motor que ajuda a desenvolver muitos aspetos na criança, assim como, pode ser usada, só como algo lúdico e divertido.</p>

		Organização pelo espaço	O grupo organiza-se em roda, de forma que todos se vejam e possam facilmente comunicar tanto com a educadora como entre eles.
		Atividades e o que desenvolvem	<p>Permite pensar-se em novos desafios quando as crianças já conhecem as histórias, o que dá a oportunidade de se pensar “fora da caixa” e de se dar oportunidade ao grupo de trabalhar de diversas formas (aos pares, em grupo ou individualmente).</p> <p>Essa forma de pensar e trabalhar ajuda as crianças a serem criativas e a experimentarem novas formas de explorar a história (ao pedir que continuem a história “Um livro” – experimentaram a mistura de cores, criaram novos padrões). Ajuda-as a serem mais autónomas e a definirem novas ideias.</p> <p>Quando existe diversidade e sendo que as crianças têm desenvolvimentos diferentes deve existir, também diversidade de atividades. Tenta-se sempre propor diferentes atividades (duas ou três) para a mesma história e à medida que o tempo avança é-se mais exigente nas propostas. Ajuda no desenvolvimento da oralidade e da criatividade.</p>
	<b>C - Histórias Infantis como estratégia para a construção de contextos educativos inclusivos</b>	Partilha de histórias	Muitas vezes, as histórias ajudam as crianças a partilhar algo que as incomoda, que estão a vivenciar ou que estão a pensar, e isso permite criar diálogos muito interessantes e enriquecedores.
		Participação	<p>Quando se propõe diferentes atividades a partir de uma história está-se a promover a autonomia, uma vez que, as crianças têm de discutir o que vão fazer e tal leva-as a pensar, a decidir e, posteriormente, a fazer.</p> <p>Estas novas propostas promovem a partilha porque depois explicam ao grupo todo o processo até à chegada do produto final.</p>



		Envolvimento	<p>Quando se conhece o grupo e começa-se a compreender do que precisam, a partir de avaliações anteriores e conversas com as famílias, permite sugerir determinada história porque se sabe que vai ajudar todas as crianças.</p> <p>Quando se sabe que, por exemplo, determinada criança não lidou bem com uma perda vai-se, propositadamente, à procura de determinada história que se sabe que vai ajudar a ultrapassar ou aceitar.</p> <p>A própria criança durante ou no fim de uma história pode sentir necessidade de partilhar algo que a incomoda e tal ajuda a compreendê-la e envolvê-la.</p> <p>Ou até a partir das brincadeiras que têm compreende-se o que as crianças estão a precisar.</p>
--	--	--------------	---

## Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à Educadora do Contexto A

Dia da Entrevista: 14 de abril de 2021

Hora: Das 21h07 às 21h47

Duração: 46 minutos e 22 segundos

Entrevistador: M.

Entrevistada: Educadora A

M.: Olá L.! Está tudo bem?

Educadora A: Sim e contigo? Estás tão gira!

M.: Obrigada!

Educadora A: A Entrevista vai só para o Relatório?

M.: Ok. Vai servir só para transcrever para o Relatório. Antes de o pôr a transcrição no Relatório vai ... aa ... passar pelas tuas mãos. Vais ver, vais ver se queres alterar alguma coisa ou se não queres e só depois passo a transcrição à minha orientadora e coloco no, no Relatório. Pronto.

Educadora A: Claro que sim! Claro que sim, Marta! É com muito gosto

M.: Aii obrigada! (risos envergonhados)

Educadora A: Tu és ... Tu és uma educadora excelente e é com todo o gosto! Vou tentar ... olha vou tentar corresponder às tuas expectativas!

M.: Ai obrigada! Espero que sim.

Educadora A: Eu ando ... eu ando assim numa fase de stress. Já percebeste. Parece que tudo me acontece. Mas agora estou aqui, estou para ti e vou tentar corresponder às tuas expectativas! Está bem?

M.: Está bem, obrigada!

Educadora A: Vou dar o meu melhor!

M.: Obrigada!

Educadora A: Manda. Vamos começar!

M.: Como eu já te tinha dito o tema teve de sofrer alterações, muito por causa das atividades que eu desenvolvi em jardim de infância que ...

Educadora A: Sim.

M: ... que não iam ao encontro da Diferenciação Pedagógica. ... aa .... Foram muito com base em histórias e, por isso, o tema foi alterado para as Histórias Infantis como ... aa ... estratégia para atender às diversidades das crianças em contexto de educação de infância. ... aa ... como objetivos tenho identificar os principais contributos das histórias para apoiar a diversidade, ... aa ... contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas. A inclusão mantém-se, e promover o contato com histórias infantis como estratégia de aprendizagem autónoma das crianças, ou seja, como é que as histórias infantis podem potenciar a autonomia das crianças. ... aa ... Eu sei que é um bocadinho difícil ...

Educadora A: Ok.

M: ... eu sei que é um bocadinho difícil porque agora tens um novo grupo, não é? O grupo não se mantém porque os meninos que eu apanhei na altura já lá não estão ... aa ... mas vou pedir se consegues te reportar a essa altura para responder às perguntas ...

Educadora A: Está ok.

M: Ou se não der vê o que é que podes ...

Educadora A: Ok.

M: Pronto.

Educadora A: Ok. Vou tentar reportar-me à altura e vou, vou tentar ... aa ... generalizar ao máximo, está bem?

M: Sim.

Educadora A: Assim ... assim como nas minhas respostas vou tentar ser ... aa ... o menos descritiva possível e o mais sucinta possível para tu ficares com as ... com as ideias principais e a partir também teres uma transcrição mais fácil e não tão ...

M: Ok.

Educadora A: Mas vou tentar porque tu sabes que eu sou uma faladora nata..., mas eu prometo ...

(risos)

Educadora A: Eu vou tentar sintetizar, ok?

M: Ok...

Educadora A: Então bora!

M: Não vou ... há bocado esqueci-me de dizer que não vou colocar nenhum nome no ... no ... quando fizer a transcrição. Será tudo no anonimato para não meter em cheque nem a Instituição, nem a L., nem as crianças que na altura passaram ... aa ... estiveram na sala onde eu estive, pronto. Então ...

Educadora A: Ok, obrigada.

M: ... como primeira pergunta ... aa .... Perguntar à L. com que intencionalidades as histórias infantis surgem a sua prática pedagógica?

Educadora A: aa ... as histórias infantis ... o momento da história, o momento do conto ... aa ... para além de tantos objetivos que tem e tanta importância que tem eu considero que, em primeiro lugar, é um momento de ... para estabelecer vínculo. É um momento intimista. É um momento onde se estabelece um vínculo entre o adulto e a criança, quer seja na história contada em grupo ou individual, que nós ... aa ... existe uma forte tendência e um ... um ... não sei se preconceito. Preconceito talvez não, mas o hábito de quando nós contamos uma história em creche ou em jardim de infância, que seja para o grupo. ... aa ... A mim faz-me sentido que essa história seja contada para o grupo sim, e também me faz sentido que seja contada para uma criança que vai buscar o livro e nós contamos aquela história. Ou ... ou essa intencionalidade também pode partir de nós. Portanto, sermos nós a ir buscar o livro com determinado propósito, com um determinado objetivo e a partir daí contar a história àquela criança. Portanto, em primeiro lugar, eu queria te dizer ... aa ... a história ... uma ... uma ... para mim, uma das grandes

intencionalidades da existência da história, do conto da história é mesmo o ... o vínculo. É um momento que é próximo, um momento que é íntimo, é um momento que nos ... tem a capacidade mágica de nos retirar daquele sítio, daquele contexto e de nos transpor para outro. Portanto ... aa ... e isso é vínculo. Além disto ... aa ... estimula a imaginação, a criatividade, o gosto por novas descobertas, a estimulação para a leitura e escrita ... aa ... é uma excelente ferramenta no desenvolvimento da linguagem...

M: Hum-hum.

Educadora A: ... assim como o aumento do vocabulário. Facilita, também, na abordagem de algumas temáticas. Às vezes o ... o conto ... a história é uma excelente ferramenta para abordarmos um determinado tema. ... aa .... É quase como que uma introdução, uma preparação para a abordagem desse tema, em que não vamos dizer à criança “Olha ... aa ...” assim, não é? ... aa .... Se for a partir de uma história tudo faz mais sentido e ... e não estou a falar diretamente da história daquela criança, não estou a falar da ... da Maria, não é? Que ... que eu acho que aquela história faz sentido na história ... na história de vida da Maria e eu não vou dizer “Olha Maria tu isto, aquilo, o outro” ... aa ... Se eu estiver a contar uma história que é ... é a história de uma Rita, por exemplo ... aa ... eu não vou ... não vou estar a ser tão evasiva.

M: Ok.

Educadora A: E aquela criança vai com toda a certeza, projetar-se, naquela criança da história, do imaginário, e vai passar a ser ela. Portanto, é um ... é uma excelente forma para abordagem de alguns temas, às vezes, mais complexos, ou divertidos ou que tenham como intenção o apelo à criatividade, à imaginação, aquilo que ... aquilo que já te disse.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Mas basicamente é isto.

M.: Ok. Ou seja, aa ... A L. vê o ... o conto da história como uma porta para a part ... para as atividades que vêm a seguir ou acha que também pode ser usada, simplesmente, como o contar de uma história, só esse momento?

Educadora A: É o contar!

M.: Ok.

Educadora A: O contar de uma história, só desse modo ... há muitas atividades que vêm a seguir que não têm necessidade de ter uma história por trás, não é? Não tenho necessidade de agarrar num livro ou ... ou mesmo sem livro ... aa ... Para muitas atividades, eu muitas vezes não tenho necessidade de ... Por exemplo, em contexto de jardim de infância ou mesmo em creche com crianças mais crescidas e, agora, vamos falar de meninos de três anos.

M.: Hum.

Educadora A: Ok? Se um deles ... se um deles que ... que.... Adotou um cão, por exemplo, nós podemos ir procurar informação e podemos fazer uma atividade relacionada com os animais e eu não preciso de contar a história de um cão só porque vou introduzir ... só porque vou fazer uma determinada atividade, eu não tenho de introduzir ... não tenho de ter a história como ... com a funcionalidade introdutória.

M.: Hum-hum.

Educadora A: E o mesmo no sentido inverso. Às vezes eu posso contar uma história porque a criança vai buscar aquela história, e eu conto aquela história e partilho aquela história com a criança e não tenho como objetivo, a partir dali desenvolver uma atividade. São ... aa ... eu ... aa ... a história pode, de facto, existir como ... aa ... um sinal introdutório para uma atividade ou não.

M.: Ou seja, depende da intencionalidade que a L. dá àquela altura?

Educadora A: A L. e a criança. Porque se for a criança que for buscar o livro, aí, a intencionalidade deixa de ser minha e passa a ser dela, foi iniciativa dela.

M.: Exato.

Educadora A: Ok?

M.: Aproveita esses momentos ... aa ... como algo rico?

Educadora A: Claro! E de relação de proximidade, estimulação. Sim, claro.

M.: Ok. Então e .... Diz-me uma coisa L. Na tua opinião achas que as histórias infantis ... aa ... são um bom elemento que facilita e apoia a diversidade das crianças que existem na sala ou não?

Educadora A: Claro que sim. Claro que sim, pela ... precisamente, pela razão que te disse há bocado. Às vezes ... aa ... já me aconteceu, posso-te ... não ... não aconteceu no contexto ... no sítio onde tu estagiaste... aconteceu noutro contexto ...

M.: Ok.

Educadora A: aa ... aconteceu eu ter de falar com uma criança sobre a morte.

M.: Sim ... difícil

Educadora A: Não é fácil

M.: Tema difícil...

Educadora A: Não é fácil falar sobre a morte. Nós preparamos as crianças para o nascimento, mas não preparamos as crianças para a morte, certo?

M.: É algo muito complexo, não é?

Educadora A: A história... a história que eu contei, foi uma história que me facilitou imenso. Agora, foi uma história que foi escrita por mim. Aquela criança ... não tinha o nome daquela criança ... a descrição da casa, não era a descrição da casa dele.... A intenção não era eu estar ... a intenção não era eu contar a história da vida dele. Era eu contar a vida de outra criança ...

M.: Sim...

Educadora A: que não era do mesmo sexo, não tinha sequer a mesma idade, tinha vários irmãos. Aquela história tinha vários contornos, mas tinha um ... um ponto em comum, que se tocava, que para mim era o importante. Era o aceitar a morte,

M.: Ok...

Educadora A: e aí existiu uma identificação daquela criança com aquela história. “Olha o que aconteceu ao João, está a acontecer comigo”. Aconteceu-me outra situação curiosa que, também, posso partilhar contigo, foi uma criança que foi adotada e não sabia que era adotada. E numa determinada altura os pais pediram-me ajuda para ... para ...

M.: Contar.

Educadora A: para contar e eu fiz exatamente o mesmo. Eu inventei uma história, na altura não conhecia nenhuma história, isto já foi há muitos anos ... aa ... na altura eu não

conheci, não conhecia nenhuma história. Hoje nós temos a internet, hoje nós temos meios que ... que quando eu comecei a trabalhar, não existiam, não é? E ... e isso tudo ... aa ... tudo isso muda. ... aa ... aa ... Nós em termos de trabalho pedagógico perdemos imenso, não é? Porque agora temos os livros feitos, temos as atividades ... há programas, passo a expressão, mas, por exemplo, levamos ao Pinterest e temos lá mil ideias de coisas giras para fazer para o Dia do Pai, da mãe, do primo, do tio, da avó. Antigamente isto não era assim. Se imaginares que não existiam telemóveis, nem existiam computadores, não existia o google, não existiam estes motores de busca, é assim, tudo aquilo que vinha, vinha de ti.

M.: Hum-hum.

Educadora A: E era muito mais rico. E era muito mais ... aa .... Projetado e direcionado.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Percebes? E aconteceu-me precisamente com a história de uma criança que os pais me pediram ajuda para lhe dizer que ela tinha sido adotada. Isto foi um processo lento. Um processo que foi feito com os pais em sintonia e em simultâneo com os pais, mas a minha estratégia passou mesmo por contar uma história, e era a única criança que era adotada e era ... e foi uma criança, que eu não queria de todo que ela se sentisse diferente porque era adotada. Embora ... aa ... eu ... aa ... conseguisse prever que era ... que fosse esse o sentimento de ... que iria surgir quando os ... os outros, os pares e o resto da sociedade, soubessem. Mas sim, acho que a história, as histórias são um elemento extremamente facilitador para ... para nos ajudar, para nos orientar, para nos encaminhar, para nos apoiar na ... na ... na questão da diversidade, sim.

M.: Ok. E nesse caso ...

Educadora A: Faz com que a própria criança não se sinta única e sozinha.

M.: Ok. Nesse caso ... nesse caso em que a ... em que a L. se serviu das histórias para explicar alguns temas ou alguns ... alguns aspetos que eram ... que os pais pediram ajuda. Só a história bastou para a criança compreender o que se passava ou teve de existir uma conversa a seguir para explicar porque é que aquela história foi contada? Ou seja, a criança identificou-se ...

Educadora A: Eu quando terminei de contar ...



M.: ... com aquilo que a L. contou, logo, e não foi necessário existir uma conversa com a criança ou isso abriu portas para que a criança se abrisse com a L.? Não sei se ...

Educadora A: As duas coisas. Quando eu acabei de contar a história, eu não ... eu não ... Nessa altura a criança, ainda, não sabia que era adotada, não é?

M.: Ok.

Educadora A: E eu disse-lhe “Há crianças que ... que ... há meninos que nascem das barrigas das mães e há meninos que nascem dos corações das mães”. Ironia do destino mais tarde eu vim a ter dois filhos do coração, não é?

M.: Sim!

Educadora A: E não sabia ... nessa altura eu não sabia.

M.: É verdade.

(risos)

Educadora A: Mas ... aa ... no final da história, e ..., mas isso ... aa ... Não tem haver com a diversidade, tem haver com ... com uma questão e um apontamento que faço sempre e acho que é importante fazer, é depois fazer uma reflexão do pós-história, não é? “Afinal o que é que conta a história? Afinal o que é que isto quer dizer? Afinal o que é que aconteceu, não é? E agora ... e agora aquele menino ... só acontece com aquele menino? Não, não acontece só. Olha eu conheço outros meninos que também é assim

M.: Hum-hum.

Educadora A: “Se calhar eu sou. Olha se calhar tu também és. Se calhar a ... a Maria também é. Nós não sabemos. Se calhar vamos ter essa surpresa.” E sim, claro que sim.

M.: Ok. Aa .... Outra pergunta. Como é que tira partido da diversidade, dos pontos fortes e recursos individuais das crianças quando faz a exploração das histórias?

Educadora A: Quando estou com crianças ... aa ... há um ponto que eu acho que é fundamental. Muitas vezes ... aa ... nós educadores não ... ou ... aa ... não posso generalizar, mas ... aa ... nem sempre temos tanto em conta que é a questão das famílias. O trabalho em parceria com as famílias.

M.: Ok.

Educadora A: E eu já referi aqui .... Eu já referi aqui, já te dei dois exemplos, que foi fundamental ...

M.: O apoio.

Educadora A: Esta ... esta parceria.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Nem é apoio, é parceria. Esta relação com a família. É assim “família, o que é que tu precisas?” “Preciso disto.” “Ok.” “Família onde é que foste este fim de semana?” “Olha este fim de semana fui passear a um castelo.” “Ok.”, e eu vou valorizar isso. “Família ... aa ... como é que vocês estão?” “Eu e o meu marido não estamos num bom processo ... aa ... estamos num processo até, talvez, de rutura e possível divórcio”, “Ok.”, portanto é fundamental que ... que ... esta relação com a família e muitas vezes ... aa ... é às famílias que eu vou buscar então essa ... essas pistas para chegar lá. Quando estou a trabalhar com crianças mais crescidas é ... elas dão-nos sinais. São elas que nos dizem “Olha, sabes este fim de semana eu fui visitar um castelo.”, e se calhar eu digo “Ah não me lembro, nós temos aí alguma história com algum castelo?”.

M.: Ok.

Educadora A: “Ah pois é, pois, temos. Temos o castelo da princesa não sei quê. Olha bora ler a história do castelo!” e valorizo da criança, ok, aí eu vou ... em grupo vou partilhar que o João foi com a família visitar um castelo. “E o que é um castelo? Então bora descobrir como é o castelo desta história e depois no final o João vai dizer se o castelo que ele viu é um castelo assim, se moravam lá estas pessoas ou se não morava lá ninguém.”, e aí, estou a valorizar, sem dúvida, os recursos individuais da criança para a exploração da história, sim. Estou a valorizar as vivências dele ... aa ... ou uma criança que ... que tem muita curiosidade em saber sobre dinossauros, por exemplo. Então ok, eu não tenho nenhum livro sobre dinossauros, mas olha vou procurar um livro que fale sobre dinossauros, não é? E depois em grupo digo “Olha o Manel gosta muito de dinossauros e eu encontrei, aqui, um livro de dinossauros. Querem ler a história dos dinossauros? Manel ajudas-me se alguma coisa não estiver aqui que tu saibas?”. Claro que sim. A criança é sempre uma fonte de recurso, sim para a escolha da história. Mas a criança e a família.

M.: Ok. Ou seja, quando a L. consegue fazer essa ponte daquilo que a criança lhe diz para as histórias que tem dentro da sala...

Educadora A: Hum-hum.

M.: ... está a contribuir para o desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral? Por exemplo.

Educadora A: Claro, claro.

M.: Fala nos castelos, nos dinossauros ...

Educadora A: Claro. Se eu por um lado estou a valorizar a ... a ... a vida, a experiência de vida e a vivência daquela criança e se por um lado estou a enaltecer e estou a valorizar aquela ... aquela vivência ou aquela apetência de querer saber mais sobre,

M.: Hum-hum.

Educadora A: em relação àquela criança ... a ... a .... Individualmente, por outro lado, a partir do momento em que faço essa exploração, estou a partilhar com o grupo, todo esse conhecimento.

M.: Ok.

Educadora A: E estou a valorizar perante o grupo aquela criança. “Olha que giro, o João sabe muito sobre dinossauros. Ele se calhar não consegue pintar porque ... porque não tem um polegar,

M.: Hum-hum.

Educadora A: Tem mais dificuldade de agarrar no pincel, tem mais dificuldade em fazer um traço direito, tem mais dificuldade na alimentação, tem mais dificuldade em apanhar uma bola, mas olha, ele sabe imenso sobre dinossauros.”

M.: Hum-hum.

Educadora A: E claro que sim, claro que sim, claro que a história é um excelente recurso para isto também. Claro que sim.

M.: Então e acha possível que as histórias sirvam, também, para incentivar as brincadeiras das crianças?

Educadora A: Claro, o mais possível. Se uma criança depois de ouvir uma história ... se nós educadora tivermos o ... o cuidado, a atenção, o zelo de levar ... imagina que é uma história de um castelo, vamos manter a mesma história do castelo, e no castelo vivia uma

princesa que na na na ... não é? Se nós depois da história tivermos disponível um saco ou uma mala com coroas, com grinaldas, com capas de príncipes, com.... Com cavalos de pau, com não sei quê ... existe toda uma projeção da história na minha vida real que é a vida real que eles estão a fazer, embora ... embora, dentro do campo imaginário, é ... aa ... entramos, aí, entramos num ... num jogo simbólico e eles vão reproduzir a história à sua imagem e ... e à sua interpretação. Vão dar um cunho já muito pessoal àquela história que ouviram “Eu vou ser o cavalo... eu vou ser o príncipe ... eu vou ser a princesa ... eu vou ser o sapo ... eu vou ser aquilo que eu quiser.”

M.: Hum-hum.

Educadora A: Claro que sim, então, quando isso acontece é excelente, é mais excelente quando isso acontece do que “Então porque não vamos fazer todos uma pintura de castelos?”. Não, disso eu não gosto, não concordo. (risos)

M.: Ok. (risos) Eu sei, eu sei, eu sei! (risos)

(risos)

Educadora A: Eu já não gosto. Disso eu já não concordo. Agora se eu tiver lá uma caixa de cartão e se disserem “Olhem e se agora fizermos daqui um castelo?” “Bora! Bora fazer um castelo”

M.: Ou seja, as histórias servem como ... aa ... um instrumento para incentivar a criatividade e a independência das crianças na sua representação daquilo que é o mundo?

Educadora A: Claro e consolidação do ... e a ... e a própria consolidação daquilo que foi o conhecimento adquirido. Ele ouviu a história e quando ... e isto é jogo simbólico. Quando a criança faz jogo simbólico, ela vai consolidar as aprendizagens que já tem. Vai imaginar a mãe. Mentira. Quando vai imitar a mãe a fazer comida, quando vai imitar o pai a conduzir o carro, a mãe ao telemóvel. Ele ... ele vai fazer uma representação da mãe, do pai, das suas vivências, sendo que está a consolidar conhecimentos, ele vai fazer na primeira pessoa. Portanto, quando isto acontece numa história, quando nós contamos uma história e a seguir o feedback que nós, educadoras, temos é .... Aa .... Se vier da parte deles muito mais importante do que da nossa “Ó Luísa, Ó Marta vamos fazer um castelo”

M.: Hum-hum.

Educadora A: “Olha boa ideia! Olha não temos coroas, mas não faz mal, temos aqui cartolinas! Vamos fazer cart .... Vamos fazer coroas com cartolinas. Vamos ...”

M.: Nós fizemos, na nossa altura...

(risos)

M.: quando foi o dia dos Reis. (risos)

Educadora A: (risos) Exato! Agora, isto é muito mais importante do que agora “Ah contei uma história de castelos. Ok. Então agora vamos todos desenhar ou vamos todos pintar um castelo. Vamos todos ...” Portanto, percebes? ... aa ...

M.: Sim.

Educadora A: Gosto mais das coisas ... aa... das situações que aparecem de forma espontânea

M.: Hum-hum.

Educadora A: Que aparecem deles, a história entra neles e depois sai deles em forma de representação teatral, gráfica ... aa .... Ao nível da representação, ao nível do jogo simbólico, ao nível ... com uma lágrima, ao nível das emoções. É o que for. Olha agora arrepiei-me (risos)

M.: Diferente para cada criança, não é?

Educadora A: Agora (risos) agora arrepiei-me

M.: (risos)

Educadora A: Mas é isto que eu acho.

M.: Porque essa representação acaba por ser diferente para cada criança, não é? Cada criança representa aquilo que tem dentro de si.

Educadora A: Com certeza. Com certeza.

M.: Que bom! E acha que as histórias podem servir também para o desenvolvimento do raciocínio, por exemplo?

Educadora A: Claro. Claro.

M.: De que forma? Consegue dar ...

Educadora A: A partir do...

M.: Consegues dar um exemplo?

Educadora A: Sim. Aa... a partir do momento em que eu estou a contar uma história e estou a ... a descrever um determinado episódio ou estou a descrever um espaço físico, eu estou sem dúvida nenhuma a estimular o desenvolvimento cognitivo daquela criança, e raciocínio. Quando eu digo ... aa ... “Olha, de repente, começou a chover! As nuvens ficaram, todas, muito cinzentas e começou a chover e, depois, houve trovoada e fez ...”, e eles imaginam as nuvens lá em cima, eles imaginam as nuvens cinzentas, eles imaginam a trovoada. Se não sabem o que é trovoada dizem “O que é trovoada?” ou nós perguntamos “Quem é que sabe o que é uma trovoada? ... Uma trovoada faz barulho e porque é que faz barulho? Então vamos enc ... vamos interromper a história. Vamos tentar ver se há uma chapa, perceber se há alguma coisa que consiga fazer um barulho como a trovoada.”, ou, agora já temos os telemóveis, não é? Com facilidade ... “Olha isto é uma trovoada.” Pronto. Claro que sim, claro que isto tudo vai contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para ... para o raciocínio, claro. A criança a partir do momento em que está a ouvir a história, a história tem de ter um princípio, meio e fim, e a criança não pode perder a ligação, portanto, tem que ter ... desculpa agora estou aqui a passar no escuro ...

M.: Não faz mal (risos)

Educadora A: Tenho de ir buscar o carregador.

M.: (risos)

Educadora A: Tenho de ir buscar o carregador ... aa ... a criança ... a história tem princípio, meio e fim e a criança não pod ... não vai perder a linha de raciocínio, vai ... vai seguir, vai seguir com essa história

M.: Claro

Educadora A: vai encadear com aquilo que eu estou a dizer, com aquilo que estou a verbalizar e juntar, e tentar ... que é o bom e o mágico das histórias, vai acrescentar a sua criatividade e a sua imaginação. Claro que sim. Claro que sim.

M.: (risos) e a L. acha ...

Educadora A: Claro que sim.

M.: por exemplo, quando estávamos na sala que ... quando ... por exemplo, na Área da Biblioteca, as histórias que lá estavam eram acessíveis e desafiantes para todas as crianças do grupo ou eram ... ou era só para algumas?

Educadora A: Aa ... isso é uma questão delicada.

M.: É difícil.

Educadora A: É uma questão muito delicada porque ... aa ... uma coisa é aquilo que nós achamos e que entendemos ser o ideal ou por outra, aquilo que nós gostaríamos ...

M.: Enquanto educadoras?

Educadora A: e outra coisa ...

M.: Sim.

Educadora A: E outra coisa é o que nós temos. São os nossos meios, os nossos recursos. Ok?

M.: Ok.

Educadora A: In.... Infelizmente, infelizmente ... aa ... os livros de histórias, os livros de contos ... aa ... não são muito acessíveis, é um material caro.

M.: É verdade. Exato.

Educadora A: É um material que é ... é um material que é muito caro. Eu gostava de ter a minha biblioteca (risos) gostava de ter a minha biblioteca infantil, a minha biblioteca para a infância, mas ... aa..., mas não posso e depois também te digo, agora imagina que tenho.

M.: Sim.

Educadora A: E que levo as minhas histórias para ... para a sala. E depois como é? Dou para as crianças explorarem ou não dou? Não faz sentido não dar. Eu depois tenho de largar o livro, tenho de desapegar do livro e tenho de deixar explorar. As crianças podem querer voltar a folhear, podem querer voltar a ver, podem querer ... não é?

M.: Hum-hum.

Educadora A: E depois nós sabemos que as crianças ... aa ... especialmente crianças em creche e é neste contexto que ... que surge esta nossa entrevista, é num contexto de creche.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Nós sabemos que as crianças de creche estão numa fase muito exploratória, em que vai tudo à boca, em que agarram nas folhas e amachucam, para sentir a sensação do amachucar, rasgam, para sentir a sensação do rasgar. A intenção não é rasgar o livro, não é lamber o livro, não é babar o livro ... (risos) nós sabemos que a ... aa ... a necessidade ... a exploração passa por isto, não é?

M.: É explorar.

Educadora A: Então o que é que acontece, respondendo à tua pergunta. Nas bibliotecas que conheço e onde trabalhei e onde trabalho, epá Marta ... não ... se te disser que 90% dos livros que ali estão, eu não teria, pronto.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Gostaria de ter outros livros, mas são os recursos que a escola tem por um lado, são histórias que têm capas grossas, têm as folhas grossas, têm outro tipo de resistência

M.: São adaptados

Educadora A: Que são adaptados àqueles ... às idades daqueles meninos. Agora, aqueles meninos também não mereciam outros tipos de histórias que não sejam só... aquela história tão básica e tão ...

M.: Hum-hum.

Educadora A: Claro que sim, mas ... aa ... aí entramos ... aí entramos no campo delicado que é o campo do recurso material. Ok?

M.: Ok.

Educadora A: Se me perguntares “O que é que tu gostarias?”, é uma coisa. Se tu me perguntares “O que é que tu tens?” é outra coisa

M.: Claro

Educadora A: Eu não tenho aquilo que gostaria, pronto, é isto.

M.: Mas também não é visto como sendo algo negativo... porque quando não se tem aquilo que não se pode, incentiva-nos a sermos mais criativas, de certa forma, ou não?



Educadora A: Sim, embora ... embora não tendo muita quantidade nem muita diversidade

M.: Hum-hum.

Educadora A: acabas ... chega uma certa altura em que tu ficas, ali, um bocadinho aquém daquilo que tu gostarias. Tu podes sempre inventar histórias, tu podes fazer livros de histórias ... eu no meu curso aprendi a fazer livros de histórias, e a plastificávamos ..., mas mesmo o livro de histórias plastificado não é a mesma coisa porque aquilo, também, tem uma durabilidade mínima, também ... as folhas também dobram e ... aa ... e é assim, não ... não posso ... aa ... não é igual. Um livro com folhas e um livro, livro e ali, umas folhas plastificadas ... aa ... Percebes? Não é igual. Uma coisa é aquilo que nós gostaríamos, outra coisa é aquilo que nós temos. Dentro daquilo que é a nossa possibilidade e que é dentro das nossas limitações, que nós temos ... aa ... obrigação de ser criativos e de ir mais além, mas ... aa ... não é igual. Não é igual àquilo que eu gostaria.

M.: Ok. Aa ... e L. lembro-me que quando ... quando a L. contava histórias, na sala dos Galarós, que as crianças se sentavam em meia-lua

Educadora A: (risos)

M.: no tapete a ouvir as histórias

Educadora A: (risos)

M.: aa ... porque é que a L. optava por essa organização das crianças no espaço? (risos)

Educadora A: (risos) Eu ... eu agora ... eu agora ri-me porque sim, tinha o hábito de contar a história em meia-lua, e a meia-lua ... aa ... surge porque é uma posição em que todas as crianças conseguem manter contacto ocular umas com as outras e com o contador da história. É uma posição que permite o contador da história mostrar o livro e todas ... aa ... terem visibilidade ... aa... o mesmo tipo de visibilidade. Se tiver uma criança sentada ao meu lado, se eu estiver o livro virado para a frente, aquela criança vê a capa

M.: Hum-hum.

Educadora A: Certo? Se eu tiver o livro virado para mim para aquelas duas crianças ao meu lado verem, as outras todas ficam a ver a capa.

M.: Hum-hum

Educadora A: Portanto, tem a ver com o ... com o contacto ocular entre as crianças e o adulto, crianças-crianças porque vão existir interações e ... aa ... o ... a própria ... o próprio facilitar o visualizar das imagens. E eu agora deu-me ... deu-me muita vontade de rir porque tu foste uma das pessoas que partilharam eu contar histórias deitada (risos)

M.: Sim, Sim. (risos) Estava-me a lembrar disso enquanto te estava a fazer a pergunta (risos)

Educadora A: (risos) e essa ... e essa

M.: Pois (risos) porque eu nunca tinha visto ... foi a primeira vez, em creche, que eu vi esse ... esse tipo de abordagem e quando eu vi a L., eu assim, “Mas ... porquê?” e depois tu explicaste, que foi “Ah eu quero ver se elas veem atrás de mim”, e eu “Ok ... faz algum sentido”, mas pronto ...

Educadora A: Eu ...

M.: Mas na altura foi tudo novo (risos)

Educadora A: Foi ... aa ... foi ... aa... foi isso. Fui eu que ... eu deitei-me no chão a ler uma história e elas é que me procuraram

M.: Hum-hum

Educadora A: Fui ... eu fui procurada. Não foi a história que as chamou, elas é que procuraram a história, elas no fundo é que chamaram a histórias porque elas foram ao encontro da história, sim teve esse objetivo. Teve o objetivo de desconstruir a ideia de que temos de ouvir todos a história em semicírculo, caladinhos, de perninhas à chinês, direitinhos, muito sossegadinhos a ver. Podemos ouvir histórias deitados, de barriga para cima, de barriga para baixo, em círculo, em semicírculo. Ali, estávamos em círculo, por exemplo, ali eu lembro-me que estávamos em círculo. Eu levantava-me e depois fazia os animais, e depois eles levantavam-se e imitavam. Depois eu deitava-me de repente e eles deitavam-se também, e estávamos a falar de crianças, maioritariamente, de dois anos

M.: Sim

Educadora A: A maioria ainda não ... maioritariamente de dois anos. E isto é ... foi um bocadinho para tu perceberes. Desconstruir daquilo ... daquela ideia “Ah as histórias temos ... temos de contar em semicírculo, por isto, isto e isto”, aquelas razões todas que acabámos de enumerar, mas há ... há outras formas de contar. Há o vir para a rua, o contar

a história em cima de um escorrega, o contar a história debaixo de uma árvore, o contar a história ao colo, não é?

M.: Sim, isso ...

Educadora A: O contar a história com a criança no nosso ... com a cabeçada criança no nosso colo

M.: Hum-hum

Educadora A: Ou nós com a nossa cabeça no colo da criança e com o livro a contar a história. Uma história é uma história.

M.: Sim, mas, aí, por exemplo, quando a L. contou a história ... aa ... dessa forma, as crianças não viam o livro, ou seja, a ideia...

Educadora A: Eu ...

M.: não era que elas vissem o livro?

Educadora A: O livro estava lá. O livro estava no centro do nosso círculo e .... e eu ... e eu não estava a ler a história. Eu estava ... eu estava a contar a história, sem estar a ler e a história estava no centro do círculo, e a história ... e ... e o livro ia rodando, eles iam todos vendo as imagens.

M.: Ok

Educadora A: Mas se não existisse esse livro, não existia livro. Não ...

M.: Não tinha mal.

Educadora A: Não era importante.

M.: Ok.

Educadora A: Para aquele momento, não era importante.

M.: Ok.

Educadora A: O giro e o ... o giro e o divertido daquela situação para mim e para eles foi o termos contado uma história .... Aa ... noutra registo, fora da caixa. Agora, porque é que temos de estar sentados? Porque temos de estar com perninhas à chinês? Porque temos de estar em meia-lua? Ok, e se estivermos em círculo e se estivermos deitados e se

estivermos de barriga para baixo e se estivermos com o livro, ali, a rodar para todos vermos? Não é uma história na mesma?

M.: Sim

Educadora A: É uma história na mesma, claro que sim. (risos)

M.: (risos) É verdade. ... aa ... E a ... e diz-me uma coisa.... Acho que não vi nenhuma criança na nossa sala a contar histórias. Mas costumamos incentivar para que elas contem as histórias? Eu ... eu lembro-me, por exemplo, uma ... uma menina, que até era a M., que se sentava muitas vezes com o livro no tapete e ela contava as histórias, mas ... aa ... contava a história para ela própria. Agora, achas que é importante incentivá-las a contar as histórias para o grupo?

Educadora A: Claro que sim, claro que sim. Agora nós temos ... nós temos de perceber que existem ... aa ... dois registos e dois contextos diferentes. É o jardim de infância e a creche, e mesmo numa creche, numa sala de dois/três anos depende da altura do ano letivo. Sendo que ... aa ... por exemplo, eu este ano eu estou com meninos de um/dois anos.

M.: Hum-Hum.

Educadora A: Nós estamos em ... em abril e em abril, eu só tenho três crianças de dois anos. Portanto, tenho dez crianças de um ano.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Ora, estas crianças não falam, ok? Estas crianças não falam. Uma criança de dois anos já fala, na sala dos dois/três anos, já fala. Mas daí a contar uma história é obvio que sim e ... e quando nós chegamos ao final de um ano, mesmo em creche, numa sala de dois/três anos, eles já conseguem inventar histórias. Inventam imensas histórias e dizem “E eu e depois o pai foi, depois a mãe também foi e depois o cão caiu e depois não sei quê” e eles contam as histórias deles, inventadas por eles, eles contam histórias deles. Agora, claro que isso é sempre de ... de grande importância, é sempre de valorizar e é sempre de ... de enaltecer sempre, claro que sim, o mais possível. Agora, também, existe sempre a condicionante de ... de que idade é que estamos a falar, não é? É uma criança que fala, é uma criança que não fala, é como ... é uma criança que já consegue reportar uma história do passado? Já tem esse grau de desenvolvimento? Já tem essa capacidade? Isto não é jardim de infância, não é?

M.: Hum-hum.

Educadora A: Às vezes ... hoje em dia eu acho que as educadoras de jardim ... de creche, isto é uma crítica feia, mas ... aa ... cada vez há mais tendência enquanto estamos a trabalhar em creche de querer assimilar o nosso trabalho ao jardim de infância, depois estamos em jardim de infância e já queremos assimilar ao primeiro ciclo, e já temos uma preocupação com as letras e com os números, e com ... calma! É assim, calma! Creche é creche. Jardim de infância é jardim de infância. Calma, tranquilo. E claro que sim, quando é uma criança que fala, quando é uma criança que consegue verbalizar, que consegue contar a sua história, uma história real ou inventada, uma história de um livro que ouviu ou uma história que ele acabou de se lembrar e está, ali, “Quero contar uma história”, e depois não sabe o que é que há de dizer, depois olha para a mesa e diz “e depois a mesa, e depois caiu”

M.: (risos)

Educadora A: e depois olha para as camas e diz “a cama não, a cama não”, depois olha para o João e diz “O João e a Maria “, depois começa a dizer os nomes todos dos amigos, pronto, isto é uma história. Claro, é uma história. Claro que sim, é uma história. E, agora, se devemos dar importância, enaltecer, valorizar estes momentos? Claro que sim, o mais possível!

M.: Claro! Ok.

Educadora A: Claro que sim!

M.: aa ... estamos quase a terminar. Vou para a última pergunta. Sei que isto é um bocadinho longo (risos)

Educadora A: Não! Tranquilo. Estou a portar-me bem?

M.: Ótimo! Excelente, mesmo! Aa ...

Educadora A: (risos)

M.: Como é que a L. observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem ... aa ... e apoio que as crianças precisam quando conta uma história?

Educadora A: Através do conhecimento que tenho de cada uma delas.

M.: Ok.

Educadora A: Eu sei que o João é diferente da Maria e, aí, vem a diversidade. São todos diferentes.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Eu que ... aa ... uma criança pode ter dificuldade ao nível da audição e eu vou ter de me posicionar com ela...

M.: Hum-hum.

Educadora A: vou ter de ter o cuidado de me posicionar com ela de forma a garantir que ela me perceba. Uma criança que tenha um compromisso ao nível cognitivo, por exemplo, eu vou ter de ter a mesma preocupação. Uma criança, olha, que tenha dificuldades de concentração, atenção,

M.: Hum.

Educadora A: eu vou pô-la à minha frente, a minha estratégia, vai ser colocá-la à minha frente e ser o mais expressivo possível para ela ...

M.: Entenda.

Educadora A: pela minha expressão, entenda e ... e se cativa e se prenda. Porque se tem dificuldade na ... na concentração, atenção, que se prenda pelos movimentos, pelos sons, pelo meu mexer. Vou usar fantoches, vou usar imagens, vou ser mais expressiva, vou ... Eu não sei se estou a responder à tua pergunta? Não sei se era isto que me querias perguntar?

M.: Ou seja, consegues fazer ... consegues compreender o apoio de que cada criança precisa no momento em que contas a história...

Educadora A: Claro.

M.: e não posteriormente? Ok.

Educadora A: Claro. É fundamental ... aa ... os primeiros meses do nosso trabalho e primeiros ... para mim são largos meses, tu sabes. São mesmo disso. São mesmo de conhecimento mútuo, eu conhecer cada uma das crianças, cada uma das crianças me conhecer a mim, depois o estabelecer relação e depois da relação, estabelecer confiança e segurança e a partir ... porque nós todos dizemos “Ah nós somos todos diferentes, todos iguais” isto é ... é das verdades de Lapallice, toda a gente sabe que isso é assim. Agora,

na prática e no terreno, isso é assim? Isso é ... isso é assim mesmo que nós pensamos, que as crianças são todas diferentes? Ou pensamos que elas ouvem todas da mesma maneira? Que veem todas da mesma maneira? Ao nível do desenvolvimento cognitivo estão todas em sintonia e a pensar da mesma maneira? Ao nível do raciocínio lógico está tudo ...aa... equiparado? Ao nível da imaginação criatividade têm todas ... aa ... a mesma criatividade? Não, claro que não.

M.: Pois.

Educadora A: Claro que não.

M.: Nem nós que somos adultos somos iguais, não é?

Educadora A: Nós não somos iguais. Dentro da mesma deficiência e trabalhei muitos anos com deficiência, e dou-te, por exemplo, um exemplo de ... de ... um autismo ... aa ... dentro de um autismo, não há duas crianças, ou dois indivíduos com autismo, iguais.

M.: Ok.

Educadora A: Porque basta serem pessoas para já serem diferentes. Depois têm, de facto, o síndrome, não é? E... e ... e têm o autismo, em que os vai sinalizar com algumas características em comum. Algumas. Porque depois todas as outras são diferentes. Porque “a” e “b” são diferentes.

M.: Exato. Mas mesmo quando... mesmo quando não, nos reportamos a uma doença física ou ... ou neurológica, não é?

Educadora A: Hum-hum.

M.: Mesmo quando nos referimos a crianças “ditas normais” somos ... são todas diferentes, não é? Cada uma ...

Educadora A: Graças a Deus!

M.: (risos)

Educadora A: Graças a Deus, senão olha que graça tinha eu e tu sermos iguais e estarmos aqui a falar uma com a outra? Não é?

M.: É verdade

Educadora A: O que é que tu enquanto estagiária me tinhas dado ...

M.: Hum-hum.

Educadora A: ... o que é que tu enquanto estagiária me tinhas oferecido, generosamente, como o fizeste, se fosses igual a mim?

M.: Claro

Educadora A: Era ... era estar a trabalhar para o espelho.

M.: Hum-hum.

Educadora A: Graças a Deus, felizmente, que somos todos diferentes, não é? E ... e incapacidades, limitações ... aa... dificuldades, nós todos temos com a diferença de que para uns é mais visível do que para outros. o que não significa que o facto de ser visível seja mais doloroso. Às vezes, quando não é visível, nós não temos de aprender a lidar com isso e escondemos, escondemos, escondemos. Se eu tiver um trauma, um complexo qualquer, que tu não consigas ver porque está em mim, dentro de mim, eu não vou ter necessidade de o mostrar, nem de o expor. Então eu vou estar constantemente a retrai-lo e eu não vou aprender a lidar com isso, e isso é mau. Enquanto se eu tiver uma limitação numa perna, eu vou ter de aprender a lidar com aquela limitação da perna. Vou ter de dizer às ... vou ter de aprender a lidar com as pessoas e dizer “Ya, tenho uma limitação na perna, tenho. Mas olha consigo andar.”

M.: É como eu por causa do braço que treme

Educadora A: Claro

M.: É assim eu acho que isso tem o outro lado da moeda que é os outros veem, ou melhor, nós em certos momentos da nossa vida vemos isso como uma limitação mas somos obrigados a lidar com isso constantemente.

Educadora A: Claro.

M.: Deixamos de ver como limitação porque arranjam as nossas estratégias de trabalho. Eu acho que para os outros, que nos veem é que é mais difícil de lidar.

Educadora A: Hoje em dia eu acho que ... Sabes Marta, eu acho que depende de nós. Tu estagiaste comigo e eu não... Quando tu me disseste “Olá L. sou a Marta!”. Não me lembrei da Marta com limitação. As recordações que eu tenho tuas,

M.: Hum-hum.



Educadora A: ... não é de nenhuma limitação. Tem haver com a forma como nós nos aceitamos e como nos apresentamos perante os outros, sabes? A tranquilidade que temos, a tranquilidade com que falamos sobre isso. Por exemplo, tens um espasmo. Estás ao pé de pessoas que não conheces e tens um espasmo e dizes “Olha, eu tenho espasmos. Perceberam que acabei de ter um espasmo? É isso, eu tenho espasmos.” (risos)

M.: (risos)

Educadora A: “Eu não controlo isto. Eu não sou maluca da cabeça, é um ato involuntário, mas isto acontece, eu tenho espasmos. Ok.” (risos)

M.: (risos)

Educadora A: Tem haver com a nossa aceitação, só isso.

M.: Exato. E pronto L. Olha queria agradecer-te pela entrevista e por este pedacinho de conversa.

## Apêndice 5 – Transcrição da entrevista à Educadora do Contexto B

Dia da Entrevista: 13 de abril de 2021

Hora: Das 20h30 às 21h16

Duração: 46 minutos e 11 segundos

Entrevistador: M.

Entrevistada: Educadora B

M.: Olá C.! Tudo bem?

Educadora B: Olá Marta! Está tudo bem?

M.: Está sim, obrigada.

Educadora B: Ainda bem. Então vais gravar a entrevista?

M.: Sim. Ia pedir se me dava autorização para gravar a entrevista. Tudo o que for dito será confidencial e não serão mencionados nomes, sendo que, a entrevista vai servir apenas para o Relatório Final.

Educadora B: Sim claro! São muitas perguntas?

M.: São um bocadinho. Eu tenho, é assim, eu tenho no total 16 questões. Só que isto é suposto ser uma conversa normal, como quando tínhamos dentro da sala, por isso, no decorrer da conversa pode não ser necessário colocar as 16 porque podem vir sendo respondidas.

Educadora B: Ok.

M.: Pronto.

Educadora B: Tudo bem.

M.: Como disse à C. o meu tema teve de sofrer alterações por causa das atividades que fiz em jardim de infância, na sua sala, sendo agora as histórias infantis como estratégia para atender à diversidade das crianças nos contextos de educação de infância.

Educadora B: Sim.

M.: Como objetivos eu tenho: identificar as principais contribuições das histórias infantis para apoiar a diversidade; contribuição, que elas têm, para o desenvolvimento de práticas diversificadas e inclusivas e a promoção do contacto com as histórias infantis como forma de promover o trabalho autónomo das crianças.

M.: ah... como é que as histórias infantis podem contribuir para que as crianças sejam autónomas no seu trabalho, ou seja, como é que podem ajudá-las a ter exatamente essa autonomia, dentro da sala ou fora dela

Educadora B: normalmente eu lanço desafios a partir da história, ou a criança a partir de uma história também pode pensar propor uma atividade, não sei se isso é bem uma autonomia. Mas pronto.

M.: Ok.

M.: Então, como primeira pergunta. Como é que no planeamento de práticas pedagógicas... aa... com que intencionalidades é que surgem as histórias infantis, na prática pedagógica da C.?

Educadora B: Normal. Pronto. A história para mim, tem grande importância tento sempre aproveitá-la ao máximo no seu aspeto lúdico e para atingir objetivos. Porque a partir da história infantil é que as crianças fazem também a compreensão do mundo que as rodeia

M.: Pois.

Educadora B: desenvolvem, não vou falar apenas da questão da oralidade. O que contribui claramente para o aumento do vocabulário. Porque para mim nem é o mais importante. Apesar de ser um fator importante, mas eu destaco mais, a compreensão que ela faz do mundo que rodeia, a criatividade, o prazer que lhe dá, a tomada de consciência dos seus sentimentos. Portanto, eu acho que são extremamente importantes para o pleno desenvolvimento da criança, particularmente no aspeto emocional.

M.: Ok. Acha que ajuda...

Educadora B: Uma criança que gostar de ouvir contar uma história ou de uma história lida ou contada, sem dúvida que vai se motivar para aprender a ler, portanto, isto são tudo aspetos que devemos considerar. E acho que, como te estava a dizer, para o pleno desenvolvimento da criança a história é algo fundamental e na vida do jardim de infância

é muito, muito importante. Permite-nos contextualizar a nossa ação, a partir delas e de forma lúdica, podemos chegar a determinados objetivos que delineamos. Portanto, se há instrumento ou se há estratégia muito importante no jardim de infância, é a história, sem dúvida. É um motor que faz desenvolver muita coisa à volta.

M.: Ou seja, só vê ...

Educadora B: Não sei se queres que diga mais alguma coisa?

M.: Só a história em si ou acha que deva sempre associar à história uma atividade para promover, exatamente, essa plena ... aa...

Educadora B: As duas formas.

M.: Diga? Não ouvi, desculpe.

Educadora B: As duas.

M.: Ok.

Educadora B: Porque as histórias podem...

(a internet ficou instável)

Educadora B: A partir de uma história pode-se desenvolver um determinado trabalho ... e chegarmos aos objetivos que queremos atingir. Claro que a história é fundamental para me contextualizar uma prática, mas também há a história só para ser contada pelo prazer que dá à criança, sem o propósito de contextualizar uma ação a partir dela.

M.: Humm, ok.

Educadora B: Agora claro, que é também muito importante para o trabalho que pretendo desenvolver, porque ela contextualiza ... ela, no fundo é quase a estratégia mais importante para contextualizar o meu trabalho.

M.: Ok. Ou seja, vê as histórias ...

Educadora B: Mas também não acho que devam ser só.

M.: Sim. Ou seja, a C. só vê as histórias como um instrumento facilitador e apoiante da diversidade do grupo.

Educadora B: Isso já é outro aspeto. Nós estamos a falar só da importância da história para as crianças de uma forma geral.

M.: Hum-hum.

Educadora B: Em relação à diversidade?

M.: Sim estou agora a referir-me à diversidade.

Educadora B: Ah sim, sim. mais importante ainda. É verdade, porque muitas vezes através da história é que nós conseguimos por exemplo, um grupo entender a diversidade. Imagina que no grupo existe diversidade cultural...

M.: Hum-hum.

Educadora B: Imagina que tens crianças que vieram, por exemplo, de África, como nós temos este ano no jardim de infância. O pegar em histórias que deem a conhecer essa cultura será uma boa estratégia, levando a criança a conhecer essa cultura, a forma de vestuário as palhotas onde vivem, os costumes... e é muito mais significativo do que simplesmente uma pesquisa. O impacto que tem na criança, é muito maior. Portanto, ajuda a criança a conhecer e compreender o mundo e a diversidade que a rodeia

M.: Ok.

Educadora B: aa .... Estamos a falar da diversidade cultural. Como podemos utilizar a história para trabalhar a diversidade, outro tipo de diversidade, a diferença, por exemplo, quando queremos integrar uma criança com necessidades educativas especiais, por exemplo. Eu lembro-me, neste ano, nos primeiros dias apresentei uma história alusiva ao autismo, porque duas crianças do grupo, são do espectro do autismo, os meninos perceberam perfeitamente o que é que era esta problemática, portanto, antes até destas crianças entrarem,

M.: Com o grupo.

Educadora B: Porque eles entraram mais tarde também, e a história foi-me fundamental para dar a conhecer a especificidade destas crianças.

(a internet ficou instável)

Educadora B: e depois de os conhecerem voltei a passar outra história diferente, mas com o mesmo propósito... eles perceberam ainda melhor porque já tinham contacto com as

crianças integradas. Perceberam muitas daquelas reações ..., portanto, a diversidade seja de que género for, numa sala de jardim de infância, eu penso que não há melhor recurso que uma história.

M.: Ok, e ...

M.: E como é que as crianças compreenderam através da história que o menino da história era diferente? Ou seja, quando introduziu, exatamente o autismo, como é que ... como é que o grupo entendeu que o menino era diferente?

Educadora B: Porque a própria história era esclarecedora

M.: Ok.

Educadora B: Era em banda desenhada. Uma menina que fala sobre o seu irmão e diz que ele é muito especial. Ele não gosta de nos olhar nos olhos, por acaso os dois meninos integrados fazem contacto visual. A menina apresentava o seu irmão dando a conhecer alguns dos seus comportamentos, que só gosta de determinados brinquedos de brincar sempre da mesma maneira e isso, eles associaram perfeitamente porque os nossos meninos só queriam estar ou com o mesmo livro, ou com a plasticina no início do ano. Portanto, tudo o que ela ia dizendo sobre o seu irmão, era facilmente identificado pelo grupo, porque eles viam muitas dessas reações e foram compreendendo como atuar com eles, porque a personagem da história também referia isso.

M.: Ok.

Educadora B: E quando viram, ali, algumas diferenças, também entre o espectro do autismo há diferenças.

M.: Ok.

Educadora B: Há meninos que têm mais fixações, só gostam de brincar com aquilo, não conseguem brincar com mais nada. Ela falava que também, às vezes, o irmão fazia birras muito grandes e eles disseram logo “É igualzinho ao Dv.”, o irmão dela.

M.: Hum-hum.

Educadora B: Portanto, identificaram e isso isto ajudou-os muito a perceber.

M.: Hum-hum

Educadora B: No final da história, a menina dizia que todos somos diferentes, com gostos diferentes, por exemplo, nem todos nós gostamos de gelado de morango, nem de brincar da mesma maneira, e esta foi a mensagem que eu quis passar ao grupo. As histórias tem sido minhas aliadas para trabalhar esta diversidade. Por exemplo, quando foi do outro menino no ano passado, o J., o menino cego também tive necessidade de introduzir algumas histórias, que permitissem a esta criança nos acompanhar, algumas com recurso a som, outras com recurso a objetos, cheiros...também histórias sobre a educação de um cão para ser guia, é preparado para uma pessoa, para a ajudar.

M.: um cego

Educadora B: Portanto, escolhi histórias para sensibilizá-los para a problemática da cegueira, tal como este ano, também, a escolha que eu faço para trabalhar a diversidade neste caso eram mesmo crianças com necessidades educativas especiais. As histórias são muito pensadas em função da integração destas crianças e dos objetivos que pretendo. Porque o momento da história, eu quero que sejam para todos. Neste ano letivo, começámos por histórias que eu percebi que eram as que cativavam os meninos do espectro do autismo, e começámos exatamente por elas. ... Portanto, tu sabes que o Da., acabou por contar uma dessas ao grupo.

M.: A história.

Educadora B: aos colegas.

Marta: Sim.

Educadora B: Contou praticamente toda, foi um momento fantástico de interação com o grupo

M.: Ele próprio teve essa iniciativa.

Educadora B: Exatamente. Onde eu consegui o primeiro sucesso de integração foi através da história.

M.: Eu sei!

Educadora B: ... com o Da., porque o Dv. consegue acompanhar, é mais funcional, mas no caso do Da. ... percebi que era o elo de ligação ao grupo (a internet ficou instável).

Educadora B: Nas conversas que nós tínhamos em grupo, ele retirava-se, mas percebi que se as histórias fossem curtas, lúdicas e com certas características, ele ficava. Era aí que tinha de investir, para trabalhar, a atenção e a concentração e a socialização /integração desta criança, de começá-lo a levá-lo para o grupo. Portanto, observei que gostava bastante da área da biblioteca e voltava ao grande grupo para contar aquela história, que tinha a paixão por aquele livro, comecei a perceber que isso era o elo de ligação. O grupo achava fantástico ele gostar tanto dos livros como eles, e gostavam de o ouvir contar a história. A história teve um papel fundamental no processo de integração e socialização desta criança. Portanto, eu considero que não haveria outra estratégia que tivesse tanto sucesso com esta...

M.: Como a história.

Educadora B: .... Neste momento ele ouve as histórias todas ... Portanto, tenho feito muito a opção das histórias para contar ao grupo tendo em conta o interesse do Da. e o Dv., tenho optado por histórias que eles acompanham bem. Claro, que também tenho em conta os interesses do grupo e suas necessidades, por exemplo também tenho tido em conta histórias com trava línguas, lengas-lengas, uma vez que tenho várias crianças a serem acompanhadas em terapia da fala e que necessitam ...

M.: Disso

Educadora B: ... de trabalhar isto...

M.: Hum-hum.

Educadora B: é importante que a história seja um momento lúdico, que cativa e divirta o Da., ainda hoje, tem grande paixão pelas histórias. Portanto é com elas que consigo que estes meninos estejam mais tempo no grande grupo.

M.: É muito bom!

Educadora B: Relativamente ao ano anterior, por exemplo, com o J., apostei muito mais em histórias sonoras, sem imagens para o grupo. O J. tinha de ter os personagens na mão, portanto, há medida que a história ia avançando, ele ia tocando, sentindo cheiros, sabores portanto, todas as histórias eram muito pensadas de forma a também nos acompanhar ... para que ele estivesse, também, integrado. Claro que contei com a ajuda do professor João para preparar e adaptar algumas das histórias ao J.



M.: Claro.

Educadora B: Tive de me apoiar muito em histórias sonoras e o grupo percebia perfeitamente isso

M.: Exato. Eles conseguiam facilmente perceber?

Educadora B: Diz?

M.: Eles conseguiam facilmente perceber porque viam que o J. não conseguia ver... no caso do J., não é?

Educadora B: Exatamente. Eles chegaram a fechar os olhos para imaginar como é que o J. ouvia as histórias, só ouvindo ... Portanto, foi muito interessante trabalhar assim. Agora, claro, que quando se têm estes meninos integrados é uma mais-valia para o grupo.

M.: Hum-Hum.

Educadora B: Não quer dizer que não contasse histórias com imagens desde que tivesse a alternativa para o J. Às vezes tenho algum receio que o D. não as consiga perceber todas, mas a maior parte das histórias são pensadas ...

M.: Para eles.

Educadora B: para que seja um momento para todos.

M.: Ok. Então agora, saindo um bocadinho da parte das histórias. Como é que a C. tira partido da diversidade, dos pontos fortes e dos recursos individuais das crianças quando faz a exploração das histórias infantis com o grupo?

Educadora B: Desculpa. Estou a ouvir-te com muitos cortes ... estou ...

M.: Pois é que a minha internet não está muito boa C., peço desculpa.... É que eu também te estou a ouvir com muitos cortes.

Educadora B: Pronto. Repete lá a questão.

M.: aa ... como é que a C. tira partido da diversidade e dos pontos fortes ... aa ... e recursos individuais de cada criança quando faz a exploração das histórias com o grupo?

Educadora B: Como é que eu tiro partido da diversidade a partir das histórias? Os conteúdos das histórias e a sua diversidade acaba por ser uma mais-valia para as crianças. Olha vou dar-te um exemplo, um exemplo muito recente,

M.: Hum-hum.

Educadora B: Voltámos a pegar no livro, aquele “Um livro” dos círculos

M.: Sim. Que o D. gosta!

Educadora B: Ele viu o livro na biblioteca, trouxe à corrida para o grande grupo, todo contente, e pediu para eu contar.

M.: O D.? Sim.

Educadora B: Todos nós já sabíamos a história de cor, fomos recontar de novo e a alegria dele era entusiasmante! E eu tinha planeado outra história, mas perante o entusiasmo dele, não havia outra solução, portanto, peguei na história e voltei a lê-la e pensei “Então como é que agora posso trabalhar aquilo que eu tinha planeado? se já tinha aquela história sido explorada” pensei “Não há problema nenhum.” Lancei um novo desafio, dar continuidade à história ..., as crianças quiseram fazer esta proposta a pares. Assim cada par tinha a tarefa de fazer uma nova folha daquele livro, continuando a história.

M.: Ok.

Educadora B: Por exemplo, havia uma parte do livro em que abanávamos e apareciam ... as bolas todas desordenadas.

M.: Sim.

Educadora B: uma parte em que se carregavam nos amarelos e apareciam três amarelos. Carregávamos no vermelho, apareciam três vermelhos.

M.: Sim.

Educadora B: E eu pedi que cada par iria fazer mais uma folha, pegando naquelas cores,

M.: Ok.

Educadora B: ... e aí o D. e o Dv. também estiveram integrados a pares ... surgiram propostas muito interessantes. Uma era, carregava-se na primeira fila e as bolas apareciam, em baixo, maiores. Depois carregava-se nessa fila e as bolas, apareciam ainda maiores.

M.: Ai que giro!

Educadora B: Portanto foram crescendo, aumentando o tamanho. Houve outros meninos que quiseram fazer mistura de cores, outros padrões e ao mesmo tempo todos estiveram integrados.

M.: Ok.

Educadora B: Outros só desorganizaram as bolas. Mas foi um trabalho que depois acabou por ser muito interessante, levando as crianças a serem autoras e definirem novas ideias, trabalharam a mistura de cores, padrões....

M.: Sim.

Educadora B: Porque eles tiveram de pensar no que tinham de fazer e no que é que podia ser feito.

M.: Como é que teve essa ideia?

Educadora B: Se ele de repente não me traz o livro e pensei “O que é que faço daqui? Não podia voltar a sugerir uma proposta já realizada, já tínhamos agrupado acabou por surgir no momento.” Portanto a diversidade quer dos conteúdos das histórias, quer das propostas ou desafios que lançamos a partir delas são sempre sempre uma mais-valia.

M.: Hum-hum.

Educadora B: Porque tu muitas vezes vais trabalhar as histórias que, provavelmente não irias, se não tivesses estes meninos integrados

M.: Sim

Educadora B: As histórias permitem-nos contextualizar, diversificar, integrar... para trabalhar a diversidade que temos no grupo, quer pessoais, culturais...

M.: Não foi só a diferença que nós podemos ter, como alguma questão física ou assim, mas questão mesmo biológica, cor do cabelo, cor dos olhos.

Educadora B: Claro.

M.: Ok.

Educadora B: E, portanto, esta diversidade que vem através da história permite-nos trabalhar tanta coisa, os valores que queremos incutir nas crianças

M.: Ok.

Educadora B: As crianças ao perceberem que não excluimos ninguém, que tudo é feito a contar com todos, é assim que se transmite valores como o respeito

M.: Hum-hum.

Educadora B: Portanto, somos um grupo, mas cada um é diferente, e na nossa atuação temos de ter isso presente.

Educadora B: ... cada um de nós gosta de coisas diferentes e há que respeitar essa diversidade

M.: Hum-hum.

Educadora B: Não é?

M.: Claro. Ou seja, e através da exploração desses aspetos das histórias permite, também para o desenvolvimento do próprio grupo e das crianças, não é? Porque eles aprendem a ver as coisas de uma forma diferente.

Educadora B: Para o pleno desenvolvimento das crianças em todos os aspetos,

M.: Hum-hum.

Educadora B: Antes da história ser lida ou contada, já ela é significativa. Quando as crianças percebem que a história é para todos e que estamos a ter em atenção os colegas, se eles estão a conseguir perceber a história ...

M.: Hum-hum, verdade. Então e diga-me uma coisa C. Na sua opinião considera importante que todas as crianças façam, por exemplo, através da exploração de uma história, façam a seguir os mesmos trabalhos ou as mesmas atividades ou acha que isso não é muito relevante?

Educadora B: Não eu não concordo com isso. Até nem concordo muito com isso. Eu acho que eles não devem fazer as mesmas atividades. Até porque temos crianças com desempenhos muito diferenciados. Por exemplo, tenho um grupo podemos dizer, quase homogéneo, em termos de idades. Neste momento, a maior parte dos meninos já são de seis anos.

M.: Que bom!

Educadora B: Mas apesar disso, a criança tem níveis de desenvolvimento muito diferentes. Portanto, não faz sentido, estarmos a fazer o mesmo tipo de propostas, Eu tento adequar às crianças , assim, há normalmente dois ou três propostas diferentes

M.: Ok.

Educadora B: Senão não faz sentido. Exemplo: algumas crianças fazem uma pesquisa, outro grupo, por exemplo ... vai fazer uma maquete de onde vivem os animais, outro grupo pode fazer outra proposta no domínio da matemática, por exemplo. Normalmente, eu tento que façam coisas diferentes, e à medida que o ano avança, sou mais exigente com isso. É muito mais enriquecedor se forem trabalhos diferentes e cada grupo possa partilhar e comunicar aos colegas o que fez.

M.: Exatamente ...

Educadora B: Por exemplo, um grupo apresenta a pesquisa, o outro a maquete, ... outros apresentam a representação de uma página do livro ou de uma cena do livro ou da história, quer em desenho, quer nas construções. Isto é mais rico e permite, para além de outros objetivos, o desenvolvimento da oralidade.

M.: Muito, exato! Ou seja, ao fazer com que cada grupo de crianças ou cada criança faça a sua própria atividade

Educadora B: Trabalhos diferentes

M.: Exato, tudo isso promove uma certa autonomia e interdependência da criança, não é?

Educadora B: Claro, claro! Autonomia e partilha.

Educadora B: se eu disser, por exemplo, “Vamos fazer uma cena da história? Vão representar essa cena com material que têm nas Construções”

M.: Certo

Educadora B: Eles têm de se organizar enquanto pequeno grupo, têm de discutir como é que o vão fazer, têm de ver que peças vão usar, como é que vão representar .... Isto promove muito a autonomia deles, porque eles estão sozinhos a ter que pensar, decidir, fazer. Se proponho que façam a mesma representação mas em desenho, ou pintura, há que decidir como fazer, negociar...tudo isto promove essa autonomia e depois vai promover também a partilha, porque depois vão ter de explicar como é que fizeram.

M.: Certo. E o desenvolvimento da linguagem.

Educadora B: Sim, o desenvolvimento da oralidade, a criatividade, a iniciativa porque as histórias também têm esta ... esta componente de criatividade muito grande. Permite-nos a nós, também, explorar isso.

M.: Muito. Muitos aspetos.

Educadora B: Muitos aspetos. O texto, a ilustração temos falado mais sobre o texto, mas nem falámos da parte da ilustração. Que é um mundo também! Mas também as histórias da tradição oral são muito importantes, mesmo sem suporte de livro.

M.: Tradicionais?

Educadora B: Sim, seja em que suporte for, as histórias são muito importantes para as crianças

M.: Mas talvez aquelas ....

Educadora B: Na atividade de um educador é sempre ...

M.: Essencial.

Educadora B: Sim.

M.: Mas talvez aquelas que são tradicionais, ou seja, que não tenham o livro como suporte, sejam mais difíceis para as crianças acompanhar a história. Ou acha que não?

Educadora B: Não, tudo depende da história...

M.: Sim.

Educadora B: Eu muitas vezes não vou buscar o livro Tem de haver histórias com livro, histórias sem livro, tem de haver histórias contadas, e histórias lidas, um pouco de tudo.

M.: Ok.

Educadora B: Mas eu também gosto muito das histórias contadas em que não há suporte visual. Porque permite à criança também imaginar as cenas. E até exige mais em termos de concentração. Muitas vezes as crianças prendem-se tanto na imagem que pedem constantemente “mostra, mostra”, e às vezes perde-se o encanto da história, eu, por exemplo, conto com frequência uma história africana, que foi da minha infância e é de tradição oral

M.: Sim, eu lembro-me da C...

Educadora B: Do coelho e do crocodilo. E eles vão imaginando... o mesmo acontece com as histórias sonoras.

M.: Ok.

Educadora B: As histórias devem dar prazer, se assim não for, não se tornam significativas

M.: Ok. Ou seja ...

Educadora B: Portanto têm mesmo de dar prazer.

M.: Ou seja, a C. acha que é importante contar uma história sendo que a seguir à uma atividade que a complementa ou acha que às vezes é melhor só contar a história e não fazer nada a seguir? Não sei se estou a ser clara na pergunta...

Educadora B: Eu acho que tem de haver as duas coisas.

M.: Ok.

Educadora B: Marta, eu acho que tem de haver as duas coisas. Portanto, devemos contar a história, só, e deixá-la assim, mas também poderemos utilizar a história para contextualizar algo que pretendemos, como concretizar alguns objetivos.

M.: Hum-hum.

Educadora B: Tem de haver as duas situações, não é? Porque eu se calhar, numa semana pego numa história para trabalhar algum objetivo, com algum propósito. Mas durante a semana conto outras histórias, só pelo prazer de ouvir a história.

M.: Ok, ok.

Educadora B: Pelo prazer mesmo. Portanto, eu acho que tem de haver ... tem de haver isto tudo. Tem de haver diferentes suportes, tem de haver diferentes propósitos.

M.: Hum-hum.

Educadora B: Uma vez tu queres mesmo contextualizar alguma coisa trabalhar alguns aspetos, aí, recorres a determinadas histórias. Outras, contas por contar, pelo prazer que a história tem e isso basta.

M.: Ok. ou seja, a C. costuma explorar as histórias, exatamente, por causa disso, para criar esse prazer ou às vezes para contextualizar. Mas existem momentos em que as próprias crianças querem ouvir determinadas histórias e a C. aproveita esses momentos?

Educadora B: Sim, sim. Por vezes acontece isso, eles dizem “Ah tu lembraste daquela história? Eu gosto muito” ...

M.: Sim.

Educadora B: eu vou à procura desse livro. Depois a propósito dessa, sou capaz de lembrar-me de outra, que também tem os mesmos personagens, e dizer “Olha, vocês também devem divertir-se com esta.”

M.: Hum-hum.

Educadora B: No outro dia, uma das crianças estava com problemas em desenhar umas árvores, então eu recorri a um livro que eu tenho, que se chama “Diversidade”, e onde aparece “n” plantas, “n” diversidade de árvores, também fala da diversidade dos animais e de tudo, e como eles perceberam como pode ser diferente. Por exemplo, nós estamos muito habituados às árvores da nossa escola, mas as árvores africanas são diferentes, as árvores de fruto são diferentes, e o que permitiu para explorar nas artes visuais e agora já noto nos desenhos e nas pinturas...

M.: Diferenças.

Educadora B: Algumas diferenças. Já não estão a fazer todos as árvores iguais. Já estamos a dar esse pulo de criatividade. Os livros ajudam-nos muito nisso, não é? Nesses aspetos todos.

M.: Eu lembro-me que na exploração quando a C. pediu para eles fazerem a representação das paisagens do livro do “Elmer”, havia árvores também muito iguais, e o D. fez árvores muito criativas. Foi muito, muito giro!

Educadora B: Exatamente. Porque os meninos do espectro do autismo têm isto, não têm os estereótipos. Eles chegam a esta idade e já estão marcados pelos estereótipos.

M.: Que é normal, não é?

Educadora B: começam a partir de uma certa idade é frequente. Começam a ter aquele estereótipo ... O menino do espectro do autismo está longe disso, portanto, as coisas saem



muito mais criativas, é bom que as crianças percebam que não temos de desenhar todos da mesma maneira, as árvores não têm de ser todas iguais, as casas com aquele protótipo de telhado, com aquela esquadria, aquele retângulo e depois duas janelas naquele sítio e uma porta. Também socorro-me dos livros para os ajudar. Muitas vezes, sou capaz de optar pela história que trabalhe isso. Por exemplo, eu lembro-me de um grupo do ano passado, ... não de há dois anos. O grupo não gostava muito de desenhar eram meninos que vinham muito habituados a fichas de pintar por dentro e tinham muita rejeição pelo desenho. Trabalhámos Miró, a partir do livro “O quadro mais bonito do mundo” e foi um sucesso...

M.: A desconstruírem essa ideia, sim.

Educadora B: Nos últimos anos houve aqui um “boom” enorme de muita produção, muita, muita qualidade na literatura infantil que nos ajuda muito, portanto, praticamente para abordar todas as temáticas, temos livros e histórias muito boas

Educadora B: O livro que referi sobre Miró, que trabalhámos na altura, falava de manchas que fugiam e que ... se espalhavam pelos quadros, e eles começaram a fazer essas manchas e começaram a criar gosto e a sair do registo que tinham. Portanto aqui também se nota o poder que as histórias têm.

M.: Muito grande. E quando a C. começou a fazer a exploração, a desconstruir essa ideia com esse grupo notou que eles estavam preocupados com essa parte do desenho? Ou seja, que durante a história quando a C. contava que eles demonstravam emoções de preocupados ou podiam interromper para dizer aquilo que sentiam ou não?

Educadora B: Não. Eles ouviam a história com todo o prazer, gostavam de ouvir a história. Até porque a história é muito divertida, que as manchas saltavam por todo o lado, mancharam tudo, passaram pela cidade, mancharam as casas. e eles acharam graça. Depois perguntavam “C. e agora para onde vão as manchas? “, a fugirem ... e a irem para longe... não sabíamos, eles não sabiam o que era pintar assim” ... eles estavam muito expetantes do que acontecia. Depois quando acabam num quadro único, o livro chama-se “O quadro mais bonito do mundo”, eles disseram “Ah realmente ficou tão bonito” e eu pensei “Só com manchas”.

(risos)

Educadora B: Tiveram logo entusiasmo em fazer, gostaram do aspeto visual e quiseram continuar a trabalhar e criar

M.: Ok.

Marta: Que giro. (num suspiro)

Educadora B: As crianças vão também se identificando com as histórias e superando alguns dos seus receios, dificuldades porque as histórias têm este poder de ... de trabalhar as nossas emoções, os nossos sentimentos.

M.: Hum-hum.

Educadora B: E isto é extremamente importante. Portanto, é como nas histórias tradicionais, por exemplo, tu tens uma história tradicional em que a princesa sofre com a madrasta, vive ali um momento difícil, mas depois termina bem. Alguma criança que esteja emocionalmente perturbada com alguma coisa, angustiada, sabe que pode ter esperança, que as coisas depois vão correr bem ...

M.: São as mensagens associadas às histórias.

Educadora B: Exatamente. As histórias têm esse efeito

M.: Ok.

M.: C. vamos entrar, agora, para a última porque a C. ao longo da conversa foi respondendo às perguntas que eu tinha e a última pergunta é, como é que a C. observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças quando conta uma história? Como é que consegue ter perceção dessas necessidades que a criança, que as crianças apresentam?

Educadora B: Eu se calhar não é enquanto conto.

M.: Ok.

Educadora E: Porque quando eu conto eu já tive de fazer essa avaliação antes, por isso, é que fui buscar essa história. Portanto, isto há duas questões aqui. Algumas vezes eu, avalio, percebo que aquele grupo e aquela criança está a precisar desta história.

M.: Ok.

Educadora B: Não lidou bem com uma perda, houve alguma coisa, então, se calhar, esta história é importante para ela, para aquela criança ou para mais crianças, e vou propositadamente levar essa história ao grupo.

M.: Ok.

Educadora B: Porque sei a importância que vai ter para essa criança porque já fiz essa avaliação. Outras vezes, acontece que pego numa história, estou a contar, e percebo pela reação da criança, ou pelo que verbaliza algo que não tinha detetado. já me tem acontecido, contar uma história e ver a criança demasiado emocionada ou no fim ela diz-me “Ah também eu na minha casa é assim. a minha mãe bate-me, eu tenho medo.” percebo uma coisa que não tinha percebido antes e que essa história me ajudou a descobrir isso

M.: Ok. Porque parte da observação daquilo que viu que o grupo apresentou.

Educadora B: não só do que vou vendo, mas das nossas conversas, daquilo que a criança vai transmitindo, das brincadeiras. Muitas vezes é das brincadeiras e comportamentos que observo, da avaliação diária que vou fazendo de diferentes momentos

M.: Ok. Ok.

Educadora B: Muitas vezes eles não exteriorizam, mas nós conseguimos observar e percebemos, outras vezes eles falam...

M.: Eles próprios dizem, pois.

Educadora B: É. No outro dia, estavam por exemplo, a falar dos medos. Nós já temos contado histórias sobre os medos. Mas vi que tinham mesmo necessidade de falar. Referiam o medo de perder, perder o pai, perder a mãe, eles exteriorizam as suas emoções

M.: Uns com os outros?

Educadora B: Sim estavam, a falar no Grande Grupo, e tinha sido uma história que falava de uma menina e dos seus medos, e eles começaram dialogo sobre os medos. percebi que era uma coisa que estava a incomodar algumas crianças, por isso estamos a trabalhar um bocadinho as emoções,

M.: Engraçado. Eram coisas que eles não demonstravam na altura em que eu lá estava. É engraçado.

Educadora B: É natural porque eles quando iniciam o grupo não têm o à-vontade de falar, de se exporem. Agora não. Estão noutra fase. têm mais à vontade, já conseguem falar abertamente. Eu lembro-me a primeira vez que perguntei sobre os medos, ninguém tinha medo de nada, poucos meninos tinham medo,

M.: Ninguém dizia.

Educadora B: Ainda não se sentiam seguros, para exteriorizarem Poderiam gozar com ele, agora sabem que isso não vai acontecer

M.: Hum-hum.

Educadora B: Eu também falo dos meus medos da doença, E houve um menino que disse que a mãe também tem muito medo do covid. E, portanto, estivemos a falar sobre isso abertamente, e agora eles também já reconhecem que é um espaço onde podem falar abertamente, e na altura, tínhamos acabado de chegar, ainda não se sentiam seguros o suficiente para isto. Isto tudo, também é preciso tempo também, não é? (risos)

M.: É verdade. Deram um salto qualitativo enorme. Incrível!

(risos)

Educadora B: É. Agora eles fazem ... se fosses, nem os conhecias

M.: Acredito.

Educadora B: Fazem uma evolução muito grande.

M.: Eu quero muito ir visitar-vos quando for possível. (risos)

Educadora B: Sim, mas vens, vens, depois isto começa a aliviar e depois vens.

M.: Está bem! E pronto C. agradeço teres respondido às minhas perguntas e por este pedacinho de conversa.

Educadora B: Nada. Com todo o gosto! Não sei se respondi exatamente ao que tu querias, agora, eu penso é que daí se calhar não precisas dos exemplos, podes cortar aí algumas coisas

M.: Hum-hum.

Educadora B: Ou deixar um exemplo ou outro. porque eu falei de uma forma muito informal contigo.

M.: Certo.

M.: Sim, sim. Eu vou mandar

Educadora B: Sim. Depois vemos o que é importante ou não. Mas na altura ... não sei ... é a diversidade das histórias. Para trabalhar a diversidade tem de haver muita diversidade quer nos suportes, quer nas histórias, quer nos propósitos, nos objetivos em que tu pegas nas histórias. Tudo isto é diversidade. Com as histórias também tem de haver muita diversidade

(risos)

M.: Está bem.

Educadora B: Bom.

M.: Muito obrigada!

Educadora B: Então vá Marta, bom trabalho!

M.: Obrigada!

Apêndice 6 – Grelha de análise de conteúdo da informação mobilizada no Contexto A

Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Creche					
Categorias	subcategorias	Indicadores de contexto			
		Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas info.	Notas de Campo
Histórias Infantis vs Diversidade das crianças	Planeamento	<p>“A hora do conto é um momento próximo, íntimo. (...) O contar uma história é uma intencionalidade, que pode partir da educadora ou não, e que tem um determinado propósito para o grupo e ele relaciona-se com o vínculo que se cria.”</p>			
	Diversidade	<p>“O contar uma história pode ajudar o educador a abordar temas delicados quando sabe que a criança ou a família dela está a passar por algo difícil (...) assim é dada oportunidade á criança de se identificar com a história e aos poucos ir falando do que a preocupa. (...) é importante a relação com a família quando se abordam estes temas.”</p>			
	Livros	<p>“Faz todo o sentido uma história ser contada de forma individual ou sempre que uma criança vai buscar um livro e nos pede para o contarmos. (a intencionalidade deixa de ser do educador e passa a ser da criança)</p> <p>“Pode-se contar histórias com ou sem livro.”</p> <p>“Relativamente aos livros existentes na sala são livros de capa e folhas grossas porque têm outro género de resistência e são apropriados para as idades, uma vez que as crianças estão numa fase mais exploratória.”</p>			
Contributo das Histórias Infantis vs	Histórias	<p>“(…) para além de tantos objetivos que tem e da sua importância, o momento das histórias é</p>			

Aprendizagem autônoma das crianças		quando se estabelece o vínculo entre o adulto e a criança (seja na história contada ao grupo ou na contada individualmente). ... o mais importante, nesse momento, é o contar da história (...) porque servem para ajudar as crianças a consolidarem o conhecimento que adquirem através, para além de, as ajudarem a consolidar aprendizagens.”			
	Prática Pedagógica	<p>“Para além de permitir o aumento do vocabulário facilita, igualmente, na abordagem de algumas temáticas. Quando sabia que determinada criança ou família estava com um problema criava eu própria uma história para a conseguir ajudar, usando sempre um contexto diferente, uma família diferente e uma criança diferente).</p> <p>No meu tempo tudo era criado por nós, não existiam livros ou atividades (...) tudo o que se inventava era algo que saía de nós.”</p> <p>“Sobre as atividades não me identifico com as atividades orientadas, mas sim, com as que são espontâneas, como o jogo simbólico ou as interpretações pessoais das crianças, como o desenho ou as emoções ou as suas representações.”</p>			
	Organização do espaço	“Na hora do conto opto por essa organização por ser uma posição em que todas as crianças conseguem manter o contacto ocular umas com as outras e com o contador da história, e permite que exista interação entre o grupo de crianças e entre elas e o adulto”			

		<p>“É uma posição que permite o contador de história mostrar o livro de modo que todas as crianças possam ter visibilidade.”</p> <p>“Reconheço que se pode contar uma história das mais diversas formas, ou na rua, ou em cima de um escorrega ou debaixo de uma árvore ou com a nossa cabeça no colo da criança (ou vice-versa), porque o objetivo é deixar ser a própria história a chamá-la. O importante não é a leitura da história, mas o que ela transmite à criança. O livro está sempre no centro, mas, a história pode ser contada e não lida.”</p>			
	Atividades e o que desenvolvem	<p>“O momento do conto estimula a imaginação, a criatividade, o gosto por novas descobertas. Para além de, estimular a leitura e a escrita é uma excelente ferramenta no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.”</p>			
Histórias Infantis vs Estratégias para a construção de contextos inclusivos	Partilha de histórias	<p>“Claro que sim (...) mas temos de ter em atenção as idades (...) crianças de um ano, ainda não falam, mas as crianças de dois e três anos já falam e já conseguem inventar histórias deles, inventadas por eles. Claro que é de grande importância e de enaltecer esses momentos, o mais possível. Devemos, sempre, valorizar esses momentos.”</p>			
	Participação	<p>“As crianças participam sempre. Ou quando fazem a representação de uma história, ou quando demonstram a sua interpretação (da história). Fazem-no através do jogo simbólico quando representam as diferentes personagens</p>			



		<p>das histórias ou da vida real.”</p> <p>“É através desse jogo que a criança dá um cunho pessoal ao que ouviu ou aprendeu com determinada história.”</p>			
	Envolvimento	<p>“É através do conhecimento que tenho de cada uma das crianças que consigo monitorizar as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio que está a precisar. Sei que são todos diferentes e, aí, entra a questão da diversidade. Conhecendo as crianças vou arranjar estratégias para as conseguir ajudar. Ao conhecer a criança e a sua família estabeleço uma relação com eles, uma relação de confiança e segurança que permite ajudar-nos mutuamente.</p>			

Apêndice 7 – Grelha de análise de conteúdo da informação mobilizada no Contexto B

Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Jardim de Infância					
Categorias	subcategorias	Indicadores de contexto			
		Entrevista	Reflexões Coop.	Conversas info.	Notas de Campo
Histórias Infantis vs Diversidade das crianças	Planeamento	<p>“A história para mim tem grande importância e tento aproveitá-la ao máximo no seu aspeto lúdico para atingir objetivos.”</p> <p>“Porque a partir da história infantil é que as crianças fazem, também, a compreensão do mundo”</p> <p>“Permite-nos contextualizar a nossa ação, a partir delas e de uma forma lúdica.”</p>			
	Diversidade	<p>“(…) é mais importante ainda para apoiar a diversidade. (...) muitas vezes através das histórias é que o grupo consegue entender a diversidade. (...) se tens crianças de África, por exemplo, (...) o pegar em histórias que deem a conhecer essa cultura será uma boa estratégia, levando a criança a conhecer essa cultura, a forma de vestuário, as palhotas onde vivem, os costumes (...) e é muito mais significativo do que simplesmente uma pesquisa (...) o impacto que tem na criança, é muito maior (...) ajuda a criança a conhecer e compreender o mundo e a diversidade que a rodeia (...) estamos a falar da diversidade cultural”</p> <p>“ (...) podemos utilizar a história para trabalhar (...) outro tipo de diversidade, a diferença, por exemplo. (...) lembro-me, neste ano, nos primeiros dias apresentei uma história alusiva ao autismo, porque duas crianças do grupo, são do espetro do autismo (...) e os meninos perceberam perfeitamente o que era esta problemática, antes destas crianças entrarem.”</p>			

		“(…) quando foi do outro menino no ano passado, o J. o menino cego, (…) também tive necessidade de introduzir algumas histórias, que permitissem a esta criança nos acompanhar, algumas com recurso a som, outras com recurso a objetos, cheiros e, também, histórias sobre a educação de um cão para ser guia (…)”			
	Livros	“Tem de haver histórias com livro, histórias sem livro, histórias contadas e histórias lidas (…) um pouco de tudo.”	4ª Reflexão Cooperada a Educadora Cooperante interveio dizendo que, embora, já fosse um livro conhecido, o livro que trazia tinha novos desafios. Logo, o interesse foi recuperado.		4ª Reflexão Cooperada Ao apresentar o livro do Elmer, as crianças demonstraram alguma resistência por já conhecerem o livro, mas a Educadora interveio dizendo que existiam novos desafios para o grupo.
Contributo das Histórias Infantis vs Aprendizagem autónoma das crianças	Histórias	“As histórias são muito pensadas em função da integração destas crianças (…) o momento da história, eu quero que sejam para todos.”  “Os conteúdos das histórias e a sua diversidade acaba por ser uma mais-valia para as crianças”  “As crianças vão se identificando com a história e superando alguns dos seus receios, dificuldades (…) a história tem esse poder de trabalhar as nossas emoções e sentimentos.”	4ª Reflexão Cooperada A Educadora Cooperante questionou quais eram os Grufalões mais assustadores e as crianças escolheram, curiosamente, os desenhos das crianças que, inicialmente, não queriam fazer. Essas crianças, no momento da discussão, foram muito valorizadas o que fez com que se sentissem mais confiantes.		6 de outubro de 2020 Quis explorar os desenhos dos Grufalões com as crianças, porém, não fui para além do “Gostaram/Não gostaram?”, acabando a Educadora por intervir e conduzir mais o diálogo.
	Prática Pedagógica	“A partir de uma história pode-se desenvolver um determinado trabalho (…) mas também há histórias que são contadas só pelo prazer que dá à criança”  “(…) no fundo é quase a estratégia mais importante para contextualizar o meu trabalho.”  “As histórias permitem-nos contextualizar, diversificar, integrar (…) para trabalhar a diversidade que temos no	3ª Reflexão Cooperada Trabalharam muito bem em conjunto e facilmente se compreendia como já estavam habituadas a este género de trabalhos, na medida em que, falaram logo da forma como poderíamos organizar a	Em conversa com a Educadora foi-me sugerido propor a realização dos projetos (surgiu, assim, o “Projeto dos Lobos” e o “Projeto das ovelhas”, uma vez que já estavam habituados a fazê-los com a Educadora	

		grupo, quer pessoais ou culturais.”  “(…) permite-nos trabalhar tanta coisa, como os valores (….) as crianças percebem que ao não excluirmos ninguém, tudo é feito a contar com todos (….) assim se transmite o respeito.”	informação numa folha.		
	Organização do espaço	“Essa organização facilita a comunicação entre todos e permite-nos ver-nos a todos.”			
	Atividades e o que desenvolvem	“(…) desenvolvem, não vou falar apenas da questão da oralidade (….) que aumenta, claramente, para o aumento do vocabulário (….) mas o que eu destaco de mais importante é a compreensão que a criança faz do mundo que a rodeia, a criatividade, o prazer que lhe dá, a tomada de consciência dos seus sentimentos. (….) acho que é de extrema importância para o pleno desenvolvimento da criança, particularmente no aspeto emocional.”	2ª Reflexão Cooperada Ao sugerir que as crianças fizessem uma pequena dramatização de uma parte da história verifiquei que, inicialmente, não o conseguiam fazer. A Educadora do contexto B. explicou que se tratando do início do ano e, portanto, da primeira vez que faziam este género de atividade era importante darmos o exemplo do que poderiam fazer.	A educadora referiu que foi a primeira vez que este grupo e de forma individual representava para os colegas. Ainda têm algum receio em se exporem, e é necessário continuar a trabalhar com as crianças neste sentido.	
Histórias Infantis vs Estratégias para a construção de contextos inclusivos	Partilha de histórias	“Muitas vezes, as crianças pedem-me para contar determinada história, e eu conto.”  “Por vezes sou eu que me lembro e digo “ah são capazes de gostar destas histórias”  “(…) pode sentir necessidade de partilhar algo que a incomoda e o diálogo ajuda-a a compreender e a envolvê-la naquele momento			
	Participação	“Eu acho que eles não devem fazer as mesmas atividades. (….) porque temos crianças com desempenhos muito diferentes (….) há, normalmente, duas ou três propostas diferentes (….) um grupo faz pesquisa, outro faz uma maquete (….) outro faz algo mais no domínio da	1ª Reflexão Cooperada A Educadora do contexto B referiu que se consegue perceber onde determinada criança se encontra no seu desenvolvimento por exemplo quando fazia o jogo	Em conversa com a Educadora do contexto B. foi dito que se consegue compreender se as crianças avançam para os números sem hesitação ou se ao ouvir um determinado número olham para trás e	

		<p>matemática (...) É mais enriquecedor se forem trabalhos diferentes e cada grupo possa partilhar e comunicar aos colegas o que fez.”</p> <p>“(…) porque eles estão sozinhos e têm de discutir o que fazer e como o fazer. (...) promove muito a autonomia deles, porque eles têm que pensar, decidir e fazer. (...) há que negociar e promove também a partilha, porque depois vão ter de explicar como o fizeram.”</p>	<p>da “Régua Gigante” e pela forma como as crianças avançavam para os números</p> <p>1ª Reflexão Cooperada</p> <p>A Educadora B. disse que os trabalhos a pares são pequenos passos que servirão para chegar ao trabalho em equipa e que os pares servem para promover o sentido de grupo.</p>	<p>para a frente da régua como se verificando onde estão posicionadas na régua.</p> <p>Em conversa com a Educadora do contexto B. foi-me dito que estes pequenos passos servirão para se chegar ao trabalho em equipa e a pares e promover o sentido de grupo.</p>	
	Envolvimento	<p>“Eu não o faço no momento em que conto a história, mas antes de receber a criança tive de fazer uma avaliação, de a conhecer.”</p> <p>“(,) esse conhecimento permite-nos sugerir determinada história que se sabe que vai ajudá-la a aceitar e ultrapassar algo.”</p>			

## Apêndice 8 – Transcrição do áudio do “Projeto dos Lobos”

### Nota de Campo de 20 de outubro de 2020 – Transcrição do áudio

Este diálogo surgiu, após a estagiária ter contado a história “Mais uma ovelha?” e quando esteve com as crianças A. e M. a fazer o Projeto.

A: Desta vez vou fazer um lobo bebé

E: Ok. Diz M.

M: E os leões são maus.

E: São maus ... Como assim?

M: Porque eles assustam as pessoas

E- Ah! São selvagens, queres tu dizer? É verdade. Porque eles moram ... pois porque os leões, os lobos e os tigres moram dentro de casa connosco, não é?

M: Sim.

E: Moram?

M: Não.

E: Onde é que eles moram?

M: Na selva

E: Pois é! Na natureza, é verdade. Na selva! São selvagens não são domésticos. O que é que são animais domésticos?

M: São girafas

E: A girafa não é doméstica. Tu tens uma girafa em casa?

A: É do jardim zoológico

E: M. tens uma girafa em casa?

M: Não.

E: Ah. Que animais é que tu tens em casa?

Não se percebeu o que M. disse. L. interveio dizendo.

A: Ela disse leões

M voltou as repetir o que dissera.

E: Ah nenhuns. A. que animais tens em casa?

A: Um cão.

Fairy Tales are like a good angel, given to us at birth and accompanying us throughout life, being our trusted companion throughout the journey and give us angelic company so that our lives can become if «, too, a truly lively fairy tale for the heart and soul. <sup>4</sup>

Rudolf Steiner (1913)

---

<sup>4</sup> In “The Poetry and Meaning of Fairy Tales”. Ruth Pusch