

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

A bordo do “Tapete Voador”

Histórias e Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Inês Francisco

Relatório Final realizado no âmbito da Área
Científica de Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: Mestre Maria Teresa Macara

Lisboa

Julho 2014

Dedicatória

Dedico às crianças de hoje e de amanhã,
em especial à minha filha, Clarinha, por ser
também a minha maior motivação.

Epígrafe

A imaginação é mais importante que o conhecimento. Conhecimento auxilia por fora, mas só o amor socorre por dentro. Conhecimento vem, mas a sabedoria tarda.

Albert Einstein (1879 – 1955)

Agradecimentos

Sabendo que nunca caminhamos sozinhos e que este estudo nunca poderia ter sido concluído sem a ajuda e participação de muitas pessoas com quem partilhamos o nosso cantinho no mundo, quero agradecer:

- À Mestre Maria Teresa Macara por toda a orientação dada nos meus momentos de desorientação, pela força e apoio nos momentos de cansaço e por todo o conhecimento transmitido ao longo da construção deste relatório, assim como pela partilha da paixão pelo tema de estudo;
- À professora Luísa Toscano pela orientação dada na realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), pelas palavras pronunciadas e pela calma transmitida, por me fazer sentir valorizada e perceber que o erro faz parte do nosso processo de crescimento e por me dar força para ultrapassar os obstáculos;
- A todos os professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich pela partilha de saberes e por terem, de alguma forma, marcado e definido o meu percurso académico e a minha formação enquanto educadora/professora;
- Aos meus pais por tornarem este sonho uma realidade possível de concretizar, por todo o apoio dado ao longo do curso, por todas as palavras e gestos de conforto, por me fazerem acreditar em mim, por me amarem incondicionalmente e por me terem dado a educação que faz de mim a pessoa que hoje sou;
- Ao meu marido por todo o amor, por me ensinar a ver a vida com outros olhos, pela companhia nos serões passados a estudar, pela paciência e por todo o incentivo dado ao longo do curso;
- À minha filha por ter sido um raio de sol a surgir no meio deste percurso académico, por ser o meu maior tesouro, por todos os dias me dar a alegria que preciso para continuar e me fazer transbordar o meu coração de amor e ternura;
- À minha irmã Marta pela ajuda, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pela partilha dos momentos bons e dos menos bons;
- Ao meu irmão Marcelo e à minha irmã Maria, os meus meninos, por serem também os meus tesouros, por me terem feito crescer o bichinho da educação, e por tantas vezes serem as minhas «cobaias» preferidas;
- Aos meus avós por todo o carinho, por terem contribuído para a minha educação e por me terem ensinado tantas coisas da vida;

- À minha amiga Cláudia que apesar da distância, está sempre comigo no meu coração pela partilha de um mesmo sonho e de uma mesma paixão, as crianças. Por também ela me mostrar que nada se consegue nesta vida sem esforço, empenho e dedicação;
- Ao meu grupinho de amigas do secundário, em especial à Tânia e à Andreia que de longe ou de perto sempre se lembraram de mim e se mostraram disponíveis para me ajudar, por todas as gargalhadas partilhadas que, mesmo nos momentos mais difíceis me fazem esquecer os problemas;
- À Mariana que foi o meu primeiro rosto amigo nesta escola e que me acompanhou mostrando como é importante sermos empenhados e pelo seu espírito cooperativo que a fez estar sempre disponível para ajudar.
- À Ana pelo companheirismo, ao longo deste percurso, nos trabalhos de grupo e pelo excelente trabalho desempenhado em equipa, pelos momentos de partilha e de riso e pelo apoio e disponibilidade nos momentos em que mais precisei;
- À Patrícia e à Marta por todas as conversas e partilhas e pelos momentos de brincadeira;
- A todas as minhas colegas de turma que mostraram o espírito do trabalho cooperativo;
- A todos aqueles que, de alguma forma, em algum momento, cruzaram as suas vidas com a minha e deixaram algo deles e levaram um pouco de mim, contribuindo para que eu seja a pessoa que sou hoje.

Obrigada!

Resumo

O presente relatório científico surgiu no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do E. Básico na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Este visa refletir o percurso da prática pedagógica e o que foi observado durante a mesma, numa turma de 1º e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mas também descrever o estudo realizado para responder a problemática que emergiu naquele contexto e que consiste em compreender como podem as histórias constituir contextos catalisadores de desenvolvimento e aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia da investigação é qualitativa e os dados foram recolhidos através de observação registada em notas de campo, a partir de atividades de fruição da leitura e da narração mas também do desenvolvimento de aprendizagens curriculares planeadas em roteiro multidisciplinar, a partir do tempo e do espaço, das personagens e das peripécias da narrativa como transitividade para o conhecimento do real.

Com o quadro teórico e os dados analisados concluí que as histórias contribuem para o desenvolvimento da criança de forma integral, que contêm potencialidades de desencadear motivação para o processo de aprendizagem e que mobilizam conhecimentos tendo um carácter multidisciplinar e interdisciplinar satisfazendo os objetivos curriculares e as intencionalidades pedagógicas nas diversas áreas, incluindo a área das expressões.

Palavras-chave: **Literatura infanto-juvenil; Desenvolvimento; Aprendizagem; Aprendizagem significativa; Roteiros de Aprendizagem.**

Abstract

This scientific report appeared under the Supervised Teaching Practice, in the context of the Master of Education Pre-primary and primary 1st cycle of basic education in Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. This report aims to reflect the progress of teaching practice and what was observed during the same, in a class of 1st and 2nd grade of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), but also describe the performed research to answer the question that emerged in that context and that consists in understanding how can stories make catalyst contexts of growth and learning in 1st cycle of basic education.

The research methodology is qualitative and the data were collected through recorded observation in context notes, from activities of enjoyment of reading and storytelling but also the development of curricular learning planned in multidisciplinary script, from time and space, the characters and adventures of the narrative as transitivity to the knowledge of the real.

With the theory and the analyzed data I concluded that the stories contribute to a child's development, contains potential to trigger motivation for the learning process and mobilize knowledge having a multidisciplinary and interdisciplinary character, satisfying the curriculum goals and pedagogical intentions in various areas, including the area of the expressions.

Keywords: **Children and Youth Literature; Development; Learning; Meaningful Learning; Learning Script.**

INDICE

INTRODUÇÃO	1
UM PERCURSO	1
EMERGÊNCIA DE UMA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO	2
ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO	3
CAPÍTULO I – EM PRÁTICA DE ENSINO	5
A INSTITUIÇÃO	5
O PROJETO EDUCATIVO.....	6
A SALA DE AULA.....	7
UM PERFIL DOCENTE.....	8
AS CRIANÇAS	10
CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
LITERATURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	13
O MUNDO SIMBÓLICO DAS NARRATIVAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	18
A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E A ESCOLA.....	32
O VALOR PEDAGÓGICO, MULTICULTURAL E INTERDISCIPLINAR/MULTIDISCIPLINAR DA NARRATIVA	42
CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	46
DOS OBJETIVOS DO ESTUDO À OPÇÃO METODOLÓGICA	46
PARTICIPANTES NO ESTUDO	49
PROCEDIMENTOS	50
Instrumentos de recolha de dados:	50
Técnicas de tratamento dos dados:	51
CAPITULO IV – TAPETE VOADOR – CONHECER MUNDO TRANSPORTADO PELO LIVRO	52
NA HORA DO CONTO, IMAGINAR E CRESCER.....	53
CRUZAR A PONTE ENTRE OS DOIS MUNDOS	63
CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
BIBLIOGRAFIA	92
WEBGRAFIA.....	93
ANEXOS.....	I
ANEXO I – NOTAS DE CAMPO.....	II
TRATAMENTO DAS NOTAS DE CAMPO	XLV
ANEXO II – ROTEIROS DE APRENDIZAGEM	LIV

Introdução

O presente relatório - trabalho final do percurso formativo do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) -, visa dar conta da experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1º ciclo do Ensino Básico e também do desenvolvimento de um estudo compreensivo sobre a potencialidade da narrativa, ancorada no imaginário, como contexto e estratégia mediadora de aprendizagens, neste nível de ensino.

Um percurso

As motivações que me trouxeram até à realização deste Mestrado pressupõem uma opção prévia pela atividade socioprofissional no campo da Educação, visto que o Curso habilita para a profissionalização na valência de Educação Pré-Escolar mas também de 1ºCEB e, conseqüentemente, à experiência de estágio feito nos dois níveis. Essas motivações são:

- ❖ Poder vir a ser uma professora de 1º ciclo qualificada e com conhecimentos adequados;
- ❖ Considerar uma mais-valia para uma educadora de infância saber o percurso que será feito pelos seus educandos quando estes chegarem ao 1º ciclo. Desta forma, poderei preparar as crianças de maneira adequada a esta realidade;
- ❖ Poder contribuir para a formação integral da criança;
- ❖ Poder fazer parte da iniciação escolar de uma criança;
- ❖ Ter a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento, de forma informada e propositiva, daqueles que são os objetivos da sociedade em geral para o Ensino Básico; poder fazer com que este deixe de ser visto, somente, como uma preparação e uma implicação para o emprego e a sustentabilidade futura, e que se acrescente, a este objetivo, o do desenvolvimento integral da criança;
- ❖ Ter vontade de experimentar intercalar a área das expressões com as restantes áreas curriculares abordadas no 1º ciclo;
- ❖ Enriquecer o meu currículo pessoal e profissional.

Emergência de uma problemática de estudo

No percurso referido, o estágio realizado em 1º ciclo do Ensino Básico integrou-me numa turma de 1º/2º ano que finalizava o 1º período e que mostrava algum desinteresse e consequentes dificuldades de aprendizagem. A semana de observação levou-me a sentir que a maioria destas crianças se encontrava desmotivada para aprender. O grupo de 1º ano caracterizava-se pela sua agitação e falta de adaptação às regras e, por conseguinte, o grupo de 2º ano tinha mais dificuldades de concentração e de motivação na aprendizagem, pois o grupo de 1º ano exigia mais atenção e tempo da professora e criava um ambiente de sala mais confuso.

A partir da minha observação e prática neste contexto, percebi que seria necessário e essencial recorrer à utilização de materiais e estratégias que despertassem o interesse dos dois grupos de crianças e que as conduzissem à vontade de aprender. Com o desejo de superar tais obstáculos foram implementadas atividades recorrendo a histórias contadas ou lidas, numa aposta na criação do ambiente simbólico que pudesse mediar a condução a aprendizagens do mundo real, qual catalisador que potencia as reações, incrementando a motivação e potenciando a assimilação compreensiva e contextualizada dos conteúdos de aprendizagem na transação do mundo simbólico ao mundo real. Este procedimento parece pois poder apresentar valor pedagógico e didático, pelo que procurámos testá-lo e melhor compreendê-lo empírica e teoricamente.

Desenhando um percurso de investigação partimos da formulação do seguinte problema:

Como podem as histórias constituir contextos catalisadores de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Para operacionalizar a busca de resposta ao problema, colocámos as seguintes questões orientadoras:

- Como é que as histórias motivam e suportam processos de desenvolvimento?
- Como as histórias podem constituir contexto e roteiro de aprendizagens em diferentes áreas curriculares, numa turma de 1º e 2º ano de escolaridade?

Assim, senti que fazia sentido designar este estudo de *A bordo do Tapete Voador*. Esta ideia surgiu quando, ao longo do trabalho comecei a ver as histórias como tapetes voadores que nos permitem sair pela janela da imaginação e conhecer o mundo real

através desse mundo imaginativo. O facto de os tapetes voadores constituírem objeto lendário das histórias de origem árabe, As Mil e Uma Noites, remete-nos para o mundo mágico que essas histórias representam.

Organização do Relatório

A apresentação e relato do estudo e da experiência de prática pedagógica, nesta sala de 1º ciclo, organiza-se do seguinte modo neste Relatório:

Seguindo-se a esta introdução, onde foram referidas as motivações para a formação neste curso e identificado o problema, bem como o cenário no qual este emergiu, no Capítulo I relata-se a vivência pedagógica e didática em PES numa sala de 1º/2º ano de uma escola básica de 1º ciclo/JI, em Lisboa, procurando evidenciar o contexto no qual a escola se insere, a sua cultura e os seus valores, o clima de sala de aula observado e a gestão do currículo e das aprendizagens. Tendo em conta que o problema nasce do contexto torna-se fundamental para a perceção deste estudo descrever e transmitir a experiência realizada no mesmo.

No seguinte capítulo – Capítulo II – apresenta-se a fundamentação teórica que visa sustentar este estudo efetuando uma análise que parte de toda a informação recolhida dos autores convocados, com o objetivo de dar resposta às questões norteadoras deste trabalho, nomeadamente no que se refere à ligação entre Literatura e desenvolvimento infantil, ao mundo simbólico das narrativas, ao seu valor em contexto escolar, valor pedagógico, multicultural e interdisciplinar/ multidisciplinar.

O Capítulo III define e justifica a opção metodológica tomada para a realização desta investigação, menciona os participantes no estudo, os procedimentos realizados no âmbito do mesmo, os instrumentos utilizados na recolha de dados e as técnicas de tratamento de dados às quais se recorreu.

No Capítulo IV é realizada uma discussão com base na apresentação e análise dos dados recolhidos e a teoria disponível, no sentido de dar resposta ao problema de partida.

No capítulo V seguimos com as considerações finais, em que, a partir duma síntese dos resultados obtidos, se dá conta dos constrangimentos que o estudo apresenta e das pistas que este trabalho e este tema nos deixa para futuro.

Para terminar, são apresentadas as referências bibliográficas, que forneceram sustento a este estudo, e os anexos compostos por roteiros de aprendizagem, notas de campo e quadros síntese provenientes da análise de dados.

Capítulo I – Em Prática de Ensino

(...) ser professor não é professar linhas, métodos ou didáticas. Ser professor é abrir-se ao outro, às relações. Ser professor é ter uma disposição, uma disponibilidade para ser atravessado pelo mundo. (Bueno, revista Crescer)

A Instituição

O estágio em 1º ciclo teve lugar numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância (EB1/J.I.) sita em Lisboa e integrada num Agrupamento Vertical de Escolas, sendo, portanto, uma instituição de carácter público. Entende-se por agrupamento vertical de escolas, os “agrupamentos de estabelecimentos de ensino que, [num território educativo determinado] envolvem escolas de ciclos diferentes, podendo incluir desde os jardins-de-infância às escolas de Ensino Secundário.” (Magalhães e Alçada p.24)

O edifício onde funciona atualmente esta escola já foi residencial, depois tornou-se uma dependência bancária e só então alojou uma escola secundária, convertida depois numa escola de segundo e terceiro ciclo. Em 2006, o edifício em questão albergou duas escolas de 1º ciclo e um Jardim de Infância a que, em 2009, se veio juntar mais uma EB1. Mais tarde, no ano letivo de 2010/2011 todas estas escolas e o jardim-de-infância se unificaram e formaram a actual EB1/ JI, com um total 150 alunos para 7 professores, na valência de 1º Ciclo.

O espaço físico que alberga a escola é de grande dimensão, pois o prédio ocupa cerca de meio quarteirão; contudo este espaço está dividido pela área do jardim-de-infância e pela área do 1º ciclo.

O edifício de quatro andares veio sendo adaptado à sua utilização, apresentando inúmeras salas de aula, uma sala de estudo, sala de informática, sala de ginástica, sala de matemática, gabinetes de apoio, ginásio interior, recreio exterior, casas de banho em todos os pisos, biblioteca e refeitório. Existem ainda duas escadas interiores, distantes uma da outra, e um elevador, que permitem o acesso aos quatro andares. Contudo os alunos utilizam regularmente apenas uma das escadas.

Por se tratar de um edifício antigo notam-se algumas características particulares, tal como as janelas que se mostram degradadas deixando, por vezes, entrar água e por onde passa o vento e o som proveniente da rua. Sendo este um local da cidade muito

movimentado e onde decorrem inúmeras manifestações e outros eventos públicos, é notório, aquando destes acontecimentos, alguma agitação e distração dos alunos.

Ainda em referência às janelas, não poderia deixar de referir que com o facto de estas existirem em grande número, as salas são todos os dias cumprimentadas e bem abonadas pela e em luz solar, quando esta se faz ver.

Os materiais e mobiliário que a escola possui estão adaptados a alunos deste nível de ensino. Os quadros das salas, para giz, e algum mobiliário e materiais revelam-se um pouco antigos. Os materiais que permitem o recurso a novas tecnologias também existem e são requisitados quando necessário (data show e quadro interativo).

Relativamente à dimensão do espaço, parecem haver condições para todos os alunos que frequentam as escolas que se uniram. Todavia, o número de auxiliares disponíveis (quatro, sendo que uma também dá apoio ao jardim-de-infância) torna-se reduzido e faz com que, por vezes, estas não consigam controlar todos os espaços da escola.

Podemos, portanto, considerar nesta escola uma grande fusão de escolas com as suas características próprias. Para além da unificação das várias instituições de ensino, verifica-se, também, um grande encontro de diferentes nacionalidades e culturas entre os alunos das mesmas, o que por vezes gera alguns conflitos.

O projeto educativo

O projeto educativo do Agrupamento, comum a todas as escolas que a este pertencem e elaborado e válido para o espaço de tempo decorrente entre o ano de 2011 e 2014, anuncia como missão a integração e o desenvolvimento das competências de todos os seus alunos, num contexto de igualdade de oportunidades.

A missão da Escola/Agrupamento consiste em proporcionar a cada indivíduo que a frequenta, independentemente da condição socioeconómica, cultural ou outra, oportunidades de acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem que lhe permitam desenvolver competências necessárias à participação ativa e responsável na comunidade de que é parte integrante (p. 20).

São ainda considerados objetivos deste projeto:

Promover o sucesso educativo; Implementar políticas educativas de acordo com as características do Agrupamento e da realidade envolvente; Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais de todos os atores, valorizando o saber e as experiências individuais; Proporcionar uma oferta educativa de acordo com os recursos humanos e materiais do

Agrupamento; Combater os níveis de absentismo e abandono escolar, independentemente da idade e nível de ensino dos alunos; Criar condições que favoreçam a integração dos alunos na vida ativa; Intensificar mecanismos de comunicação e promover a articulação horizontal e vertical no Agrupamento; Aumentar os níveis de participação ativa dos diversos elementos da comunidade educativa; Construir uma cultura de Agrupamento. (p.4)

Com o intuito de levar adiante esta missão e concretizar os objetivos, foram definidos os valores fundamentais de (i) Colaboração/Cooperação; (ii) partilha; (iii) solidariedade; (iv) respeito pela diferença e diversidade cultural; (v) tolerância; (vi) participação; (vii) responsabilidade; (viii) rigor; e (ix) exigência.

Assim, é com base na convivência saudável e respeitosa entre os diferentes alunos e docentes que se anseia alcançar os objetivos do projeto em questão.

Para além do que já foi dito, considero importante referir que este projeto não se preocupa apenas com os alunos, colocando a sua atenção e orientações viradas, também, para o pessoal docente e para a comunidade envolvente, aquando da luta pela resolução dos problemas identificados

A sala de aula

A sala de aula é composta por materiais adaptados às crianças. Possui quadro de giz, boa iluminação, as mesas de trabalho e cadeiras de madeira, adaptadas às alturas e não fixas para as crianças, a mesa da professora, algumas mesas de apoio e um armário onde a professora guarda diversos materiais e livros para as crianças.

Estes livros não estão ao alcance das crianças, pois o armário está quase sempre fechado devido a alguns problemas na instituição relativos ao desaparecimento de material. Ou seja, as crianças só têm acesso livre aos livros, quando frequentam a biblioteca da escola, o que acontece uma vez por semana ou de duas em duas semanas.

A organização da sala nunca foi fixa durante todo o período em que frequentei a escola enquanto estagiária. A professora realizava várias tentativas na disposição das mesas e dos lugares de cada criança e ia alterando a planta conforme as respostas das crianças à mudança anterior ou consoante os planos de aula, procurando um ambiente sossegado, harmonioso e proporcionador da aprendizagem. Desta forma, as crianças não possuíam um lugar fixo, facto que por vezes lhes desagradava.

Nas paredes da sala estão expostos alguns trabalhos mas notei que muito poucos tinham sido feitos pelas crianças da turma. Uma parte corresponde a cartazes feitos ou

adquiridos pela professora, com modelos de letras e números ou a tabuada, e outra parte são trabalhos realizados com a turma do ano letivo anterior. Logo, as crianças não se reviam no exposto nem constituía recurso significativo para elas.

Esta sala encontra-se no segundo piso da instituição situada quase em frente às casas de banho, o que permite que as crianças a utilizem mais tranquilamente sob visão da professora. No mesmo piso encontra-se ainda uma outra sala de 1º ano, com a qual o grupo estabelece interação, e uma sala de 4º ano. A biblioteca está também neste piso, mas mais distante desta sala.

Um perfil docente

A professora cooperante que me acolheu é responsável por uma turma de 1º/2º ano e fazia parte do corpo de docentes de uma das escolas que se fundiu, tendo sido coordenadora da mesma, antes de esta se unir com as restantes instituições.

A professora leciona das 9h00 às 15h30 as áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, exceto à segunda-feira em que o horário é compreendido entre as 11h e as 17h30. A hora de almoço da professora e da turma é entre as 12h00 e as 13h30 sendo que, as crianças almoçam no refeitório da escola e a professora faz a sua refeição, ou fora da escola, ou numa sala destinada a refeições para alguns professores.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) têm lugar entre as 16h00 e as 17h30, exceto à segunda-feira que se concretizam entre as 9h00 e as 10h30. Nestas atividades estão incluídas as Expressões plástica e musical, o inglês, a educação física e o apoio ao estudo, lecionadas pelos professores das AEC. À sexta-feira, a professora titular da turma fica responsável pelo apoio ao estudo, das 16h00 às 16h45.

Embora as atividades de enriquecimento curricular não sejam lecionadas pela professora titular da turma, esta não deixa de se preocupar com o desempenho e comportamento dos alunos nas mesmas, assistindo a algumas aulas e partilhando informação com os professores das atividades.

Esta professora utiliza como modelo de iniciação à leitura o método das 28 palavras, que, através de uma história, apresenta às crianças as 28 palavras modelo que cobrem todos os casos de leitura de forma progressiva, destas as sílabas e as letras, num processo de ida e volta, analítico e sintético, Este método distingue-se pelo facto de partir do todo para a unidade, ou seja, parte da palavra e só depois, através da sua decomposição e da formação de outras palavras, se abordam as letras na sua

individualidade. Às palavras aprendidas são também associadas imagens que ajudam as crianças na memorização. Este pode ser considerado um método mais atraente para as crianças, pois envolve uma história e imagens que a ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita.

O perfil docente que pude observar é de rigor no trabalho, distante na relação com as crianças do grupo e, contudo, reflexivo. A docente, no decorrer das aulas recorre muito ao manual mas confessa não gostar de o utilizar, fazendo-o pelo dinheiro já gasto pelos pais e pelas queixas dos mesmos quando estes não são utilizados. Quando apresenta e desenvolve tarefas com o grupo, tende a ter uma postura mais diretiva. Contudo esta professora é bastante reflexiva em relação ao que sucede no tempo letivo, tentando sempre encontrar soluções ponderadas para os problemas que surgem.

Para introduzir novos conceitos, a professora começa por abordar o tema de forma simples e sucinta e, seguidamente, propõe tarefas à turma que ajudem os elementos da mesma a consolidar os conhecimentos adquiridos.

As correções dos exercícios, por vezes, são realizadas em conjunto com a turma quando a maioria termina as tarefas, ou, então, a professora corrige individualmente perto de cada criança. Em algumas situações a professora realiza a correção sozinha e depois entrega o trabalho já corrigido ao respetivo aluno. Com esta última estratégia as crianças não assistem à correção, não tiram dúvidas e não chegam a perceber o que erraram. Podendo o erro ser visto como uma forma de aprender, ali, isso não tinha a mesma probabilidade de acontecer.

Como gestão dos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem existentes nos dois grupos, a professora indica a quem termina mais cedo algo para copiar para o caderno. São exemplo disso os números afixados num cartaz numa das paredes da sala.

As crianças que concluem as atividades antes do tempo previsto não têm, assim, acesso a muitos materiais como livros, ou jogos didáticos. Conversei com a professora acerca da possibilidade de estes estarem ao alcance das crianças mas foi-me explicado que, devido a alguns problemas na instituição pelo desaparecimento de materiais, isso não seria uma ideia concretizável. No tempo que estas crianças tinham entre o término das tarefas e a sua correção e que poderia ser aproveitado como tempo de qualidade e de motivação para a aprendizagem não contavam com aqueles recursos. Notei que não

eram desenvolvidas rotinas que proporcionassem às crianças atividades que ocupassem os tempos livres de uma forma enriquecedora para as mesmas.

A professora titular desta turma nem sempre permite que as crianças frequentem o recreio pois defende que este, por ser agitado e confuso, as deixa mais ansiosas e por isso menos concentradas e calmas na aula. O facto de por vezes as crianças se magoarem no recreio e isso alarmar alguns pais, também a leva a tomar esta decisão. Desta forma, em determinados dias, o único tempo de recreio que as crianças têm é a hora de almoço e isso faz com que fiquem toda a manhã e toda a tarde dentro da sala de aula.

Estando cientificamente provado que as crianças aprendem a brincar e que necessitam de tempo livre para melhorar o seu desempenho escolar, esta foi, sem dúvida, uma estratégia que pode, antes, ser uma das causas do cansaço e desinteresse que a turma manifestava. “Brincar é um dever para a criança. Não é só um direito. Um dever para tornar-se um adulto completo. É a extensão do direito de aprender. Porque a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos. O primeiro direito da criança é o direito a uma identidade própria. Brincar é coisa séria para uma criança.” (Gadotti, 2005, p.5).

O trabalho cooperativo entre a professora desta turma e as restantes professoras responsáveis por grupos de 1º e 2º ano é visível. Estas trocam relatos das suas experiências nas aulas, convocam reuniões para avaliar e readaptar o seu desempenho e dos alunos, e planificam atividades onde as turmas possam estar juntas, partilhando vivências. Embora a professora seja responsável por estes dois níveis de escolaridade, na verdade ela incorpora o grupo de professores de 1º ano, não deixando de haver este trabalho cooperativo com os professores constituintes do grupo do 2º ano.

As Crianças

O estágio foi realizado com uma turma de 1º/2º ano. Desta forma vou começar por fazer uma abordagem ao grupo de 1º ano, depois ao grupo de 2º ano, seguidamente caracterizarei a turma no geral e, posteriormente, falarei do ambiente em sala de aula criado por toda a turma e pela professora.

O grupo de 1º ano é composto por 6 crianças do sexo feminino e 5 crianças do sexo masculino. Todas as crianças completaram seis anos até 31 de dezembro de 2012.

Alguns dos elementos do grupo transitaram, juntos, do J.I. Gaivotas e outros entraram na escola pela 1ª vez. Neste grupo existem 2 crianças com NEE abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro, revelando perturbações do espectro do autismo, e existe, ainda, uma criança com hiperatividade.

Esta é uma turma que apresenta algumas dificuldades de concentração, e de postura em sala de aula. Os alunos dificilmente se mantêm sentados no seu lugar, conversam e brincam frequentemente e, uma parte deles, revela desinteresse e dificuldade em algumas áreas, nomeadamente, na aprendizagem da leitura e da escrita. A maioria das crianças deste grupo mostra interesse pelo desenho e pela pintura, deixando muitas vezes de fazer os exercícios propostos, para começar a “rabiscar” os cadernos, os estojos, ou algum outro objeto que sirva para isso. São crianças que também demonstram gostar muito de expressões de afeto, contudo algumas não deixam de ter atitudes um pouco violentas para com os colegas.

O grupo de 2º ano é constituído por 6 alunos do sexo feminino e 1 aluno do sexo masculino. Todas as crianças completaram sete anos até 31 de dezembro de 2012. Neste grupo as crianças demonstram bastantes dificuldades na aprendizagem, principalmente na área da matemática (cálculo mental e interpretação e resolução de problemas) e na área do português (leitura e elaboração de textos). Os elementos do 2º ano são bastante mais calmos e cumprem melhor as regras de comportamento estabelecidas. Contudo, é importante referir que dois elementos deste ano têm mesmo grandes dificuldades, nomeadamente, ao nível da leitura e mostram-se mesmo incapazes de realizar a maioria das tarefas de 2º ano. Foi proposto pela professora aos pais, que estes alunos integrem o grupo do 1º ano para que possam desenvolver as suas capacidades.

As crianças constituintes desta turma de 1º/2º ano vivem num contexto sociocultural de nível médio-baixo, onde existe um número significativo de famílias monoparentais. Existe, portanto, nesta turma, uma percentagem elevada de alunos carenciados. Contudo parece-me que a presença dos pais no contexto escolar e a sua preocupação pelo desempenho dos filhos se faz notar.

Nesta turma, encontramos também famílias com origem em diferentes países, Portugal e Brasil (grande maioria) e a Venezuela, 2ª geração, já falantes de português. Este facto contribui para a multiculturalidade no grupo.

No seu todo, a turma de 1º/2º ano, com a qual estagiei, proporciona um ambiente de sala de aula um pouco agitado. Segundo o que pude observar e aquilo que conversei com a professora cooperante, o grupo de 1º ano, pela sua postura irrequieta e desconcentrada em sala e pela sua necessidade de atenção por parte da professora, pode estar a prejudicar um pouco o grupo de 2º ano que mostra vontade de aprender. Estamos, portanto, a lidar com uma turma heterogênea onde, para além da diferença de anos de escolaridade, há, ainda, dentro de cada um dos anos, uma grande disparidade de níveis e ritmos de aprendizagem.

Contudo, apesar das diferenças encontradas entre os grupos e os seus constituintes, a relação de interação dos alunos do 2º ano com os do 1º ano é muito carinhosa e protetora, sendo que o 2º ano mostra-se sempre disposto a ajudar o 1º ano. Esta relação pode promover o desenvolvimento dos alunos do nível de ensino anterior. Embora, nem sempre, a disposição da sala, separasse fisicamente os dois anos de escolaridade distintos, os alunos tinham consciência de pertencerem a um ou a outro ano. Havia portanto duas turmas distinguidas pelo tipo de tarefas que realizavam e pela gestão dos tempos feita pela professora, mas unidas no seu funcionamento em geral.

Tal como já referi anteriormente neste relatório, com o decorrer do tempo de estágio pude observar que a disposição da sala não é estável. A professora titular mudava várias vezes a planta das mesas e os lugares das crianças, numa constante tentativa de criar uma atmosfera harmoniosa e estimulante para a aprendizagem e comportamento do grupo, na sala de aula. Contudo, nem sempre isso significava uma solução.

Assim, procurei adequar a minha ação pedagógica às características do grupo anteriormente descritas, realizando atividades focadas no currículo e na interceção com os interesses das crianças, que ajudassem a turma na compreensão do que é pretendido pela professora e pelo programa de 1ºCEB.

Nesta tentativa de adaptação da minha ação às necessidades do grupo, senti necessidade de encontrar estratégias de motivação para o mesmo. Ao longo da minha busca senti que a leitura de histórias poderia ser uma forma cativante de despertar as crianças para a sua aprendizagem. O que me levou a focar na necessidade de, através da experimentação, compreender como as histórias podem constituir contextos mediadores de aprendizagem com sucesso numa turma de 1º e 2º ano.

Capítulo II- Fundamentação teórica

A função criadora da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico, é tão essencial às descobertas científicas como ao nascimento da obra de arte; inclusivamente é condição necessária da vida quotidiana. (Rodari, 2004, p.195)

Literatura e desenvolvimento infantil

Neste Capítulo começarei por ir ao encontro do que se entende por literatura infantil, para depois perceber qual o contributo desta para o desenvolvimento das crianças.

A literatura infantil é um termo deveras ambíguo contendo em si dois conceitos com diferentes definições. Ou seja, para a sua definição temos que esclarecer o que é literatura e clarificar o que comporta o conceito infantil ou infanto-juvenil, dois termos que por si só já possuem campos muito alargados. Esta situação torna demasiado complexa a definição do termo literatura infantil, devido à ambiguidade composta pelos conceitos que comporta. Tal como diz Cervera (1991):

Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades. És lógico que la fusión de ambos términos aboque a una realidade también ambigua. Lo que significa que cualquier definición propuesta há de ser, a su vez, objeto de precisiones concretas. (p.11)

Os diversos contributos dados nesta área temática, geram, geralmente, algumas controvérsias. Por vezes, esta literatura ainda não é considerada como “objeto literário” (Bastos, 1999, p.21) mas o facto é que, tal como refere Bastos (1999) “não podemos escamotear a existência de uma área da escrita que tem assumido uma importância crescente em vários domínios.” (p.21) Até porque, como assume a mesma autora, a literatura para crianças, semiologicamente, faz parte do nosso património cultural e, da mesma forma que a literatura para adultos, esta funciona como um “complexo processo comunicativo” (p.21).

Segundo Bicchonnier (1991), citada por Bastos (1999), a literatura para crianças inclui duas realidades que se contradizem, sendo uma, o mundo da leitura e a outra o mundo das crianças. Completando esta ideia, a autora diz ainda que:

(...) Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. (...) Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar “para crianças” à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público. (p. 23)

Com esta citação entendo que a literatura infantil está, de certo modo, condicionada pelo público a que se destina. O facto de ser para crianças faz com que não esteja apenas em causa a criatividade e inspiração do autor, como também as características do período infantil. Esta evidência faz-me refletir sobre o facto de os escritores de literatura infantil precisarem de saber mais sobre o desenvolvimento infantil e juvenil e seus interesses, para que a sua obra possa estar adequada ao destinatário.

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano,1975 citado por Bastos,1999, p.22).

O autor citado por Bastos (1999) enuncia claramente a literatura infantil como um processo de comunicação que parte de um adulto e se dirige a uma criança “com as suas particularidades” (p.22). Ele diz também que esta comunicação se localiza num determinado tempo e espaço. Mas, a definição de Soriano deixa a questão de saber se poderemos considerar qualquer comunicação histórica entre um adulto e uma criança como fazendo parte da literatura quando, aparentemente, a ausência daquela totalidade do real e das estruturas maturadas até à idade adulta, para alguns, tornariam menor essa escrita que, por mais artística que fosse, não mereceria considerar-se Literatura.

Contudo, Cervera (1991) oferece um grande contributo conciliador quando reconhece este mundo da dita literatura infantil como “toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño.” (p.11)

Aqui, o autor já nos fala em palavras com toque artístico e criativo. Ou seja, nem todas as palavras que supõem comunicação, mesmo que dirigidas à criança, são capazes de pertencer ao universo literário. As obras literárias pressupõem arte e criatividade. Para Cervera (1991) é muito importante que esta ideia fique bem clara não incluindo

todos os escritos para crianças no campo da literatura, pois ele diz que há que clarificar a diferença entre a linguagem normal que compõe, por exemplo, os livros de textos destinados a crianças e a linguagem artística das produções literárias que têm como recetor o público infantil.

Assim, dentro do universo da literatura para crianças, encaixam-se muitas formas de comunicação. Para trabalhar obras literárias com as crianças temos muitas formas de o fazer, podendo recorrer a diversos tipos de literatura e realizar atividades pedagógicas diversificadas para educação literária, dando possibilidade à criança de não ser apenas recetor mas também ela própria agente ativo de literatura. Contudo, Cervera (1991) refere que existe ainda muita produção destinada às crianças mas que não pode ser considerada literatura, como por exemplo, nem todos os programas televisivos destinados às crianças ou as revistas destinadas às crianças, são parte integrante da literatura infantil.

Importa reforçar o papel do público infantil como “recetor” já que no livro *Teoría de la literatura infantil*, Cervera (1991) faz referência às palavras de Marisa Bortolussi (1985) quando esta distingue a criança como recetor, da criança como destinatário destas produções, dizendo que o interesse e a forma como a criança vai encarar a obra são externas ao autor e à sua intenção. Ou seja, apesar de destinatário e recetor ser o mesmo sujeito, a qualidade do destinatário (perspetiva do autor) pode não ser a do recetor (na perspetiva do ouvinte/leitor) porque, o adulto escritor faz a obra sem saber como a criança a vai receber.

Assim serão considerados neste relatório ambos os termos. O termo destinatário, porque o autor não deixa de destinar o seu trabalho ao público infantil realizando a sua obra em função das características do mesmo ou, pelo menos, a pensar no mesmo. Contudo darei maior relevância ao conceito da criança como recetor pois, de facto, é a reação das crianças à leitura que nos leva a verificar se o texto está, ou não, adequado a si.

Esta questão coloca-se de igual forma com a literatura anexada que Bastos (1999) define como, “quer a literatura tradicional de transmissão oral, quer aquelas obras que se poderiam designar de “fronteira”, ou seja, não tendo sido escritas a pensar no destinatário criança, circunstâncias várias conduziram a que hoje sejam sobretudo consideradas como literatura para criança.” (p.25)

A forma como a criança recebe, por vezes, determina se a obra poderá ser, ou não, pertencente à categoria de literatura para ela. A criança não deixa de ser destinatária mas para o adulto enquanto mediador importa mais o papel desta como recetora.

Não podemos deixar de ter em conta o fator tempo e o fator cultura que também comportam alterações e diferenças na definição de literatura e de infância e naquilo que constitui a literatura infantil. Com o tempo a sociedade vai mudando e evoluindo, acarretando mudanças nas suas formas de ver o mundo e nos seus gostos e interesses. Para confirmar esta ideia, Azevedo (2011), transmite uma ideia de Zipes (2002) que “refere que os conceitos de criança e de infância são construções sociais determinadas por condições socioeconómicas, que recebem significações diferentes em função do prisma cultural com que são objeto de análise.” (p.14) Embora nesta citação não seja referido o fator tempo, nós sabemos que é ao longo deste que as mudanças acontecem.

Isto mostra que a definição de literatura infantil, e o que podemos entender como pertencente à mesma, está a par com as mudanças históricas e sociais. O que hoje faz parte deste tipo de literatura, amanhã ou num futuro mais longínquo, pode já não se enquadrar e vice-versa.

Podemos assim concluir a complexidade de definição e caracterização de literatura infantil, sendo que esta se torna muito relativa consoante o tempo e contexto histórico-social.

Em Portugal, a literatura infantil nasce, como uma literatura própria feita a pensar nas crianças e nas suas características, no séc. XIX, com a consciencialização social do conceito de criança como um ser entendido não como um homem em ponto pequeno mas com as especificidades da sua condição de criança, diferentes das do adulto. Contudo “contar histórias – e ouvir histórias – constitui uma atividade que se perde no princípio dos tempos.” (Albuquerque, 2000, p.13)

Apesar de a literatura feita para as crianças emergir apenas na segunda metade do séc. XIX, por volta da década de 70, desde sempre que se contam e se ouvem histórias. Albuquerque (2000) relembra o carinho com que era visto “o contador de histórias” e o seu duplo papel: o de entreter e instruir. Ou, como a autora melhor define: “divertir, sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos,

interligada ao prazer da efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia.” (p.13)

Com a leitura da última citação verificamos que já na antiguidade a fantasia tinha o seu lugar e dela se aproveitava para o divertimento e para a instrução da população. Vemos então as histórias ligadas à pedagogia e ao prazer.

Porém, houve sempre críticas e desconfiças em relação à potencialidade dos contos, tal como atesta Albuquerque (2000) que refere também a importância de Bruno Bettelheim quando este advogou, na década de 70, que “estes contos maravilhosos são de uma extrema utilidade, porque ensinam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto-aceitação e de auto-estima.” (p. 16)

Isto acontece hoje com a criança, tal como acontecia na antiguidade quando as histórias eram contadas e ouvidas em grupos de pessoas que se juntavam em diversas ocasiões. Como explica Rocha (2001) dizendo que as narrativas eram modeladas pelo público e que portanto estas refletiam os medos, anseios e paixões desse público em questão e que juntos passavam pela aceitação do terror de forma partilhada. Assim, em grupo, as pessoas ultrapassavam os seus medos de uma forma menos angustiante.

Atualmente, a criança encontra-se numa posição diferente da dos tempos remotos. Agora as histórias estão em livros e são transmitidas através das novas tecnologias. Dois modos de viver as narrativas mas, em qualquer um deles, quase sempre, a criança se encontra sozinha, o que torna mais difícil a aceitação e interiorização dos seus medos. Para que melhor isto se perceba, irei recorrer à seguinte citação:

Dentro desta evolução, como se situa a criança? No período da tradição oral encontrava-se em grupo, entre os seus pares e rodeada de adultos; a imprensa vai colocá-la perante o texto, com pouca vivência para apoio a uma leitura própria e quase sempre sem a presença de adultos a exorcizarem terrores. O audiovisual vai dispensá-la desse esforço, imagina por ela; os terrores já não serão imaginados à medida da criança, mas à medida do adulto. Torna-se então necessário que, pelo menos, este esteja por perto para ajudar a combater terrores não desejados e talvez mais assustadores do que a criança teria sido capaz de imaginar” (Rocha, 2001, p.24)

Desta forma, avanço agora para a importância do regresso do contador de histórias que poderá voltar na pele do professor, podendo este utilizar a narrativa para instruir mas, sem nunca se esquecer do fator prazer que esta transporta consigo e que pode ser o desencadeador de múltiplas aprendizagens.

Verificámos que as histórias têm um carácter educativo e moral desde a antiguidade mas não é apenas isto. É muito mais, é fantasia como transporte e fonte de libertação. É fantasia como muito mais, talvez até como conquista da felicidade. É a palavra partilhada no aconchego do grupo afetivo, são os medos, o conhecimento do mundo e o maravilhoso enfrentado em «família». E a escola pode resgatar esses momentos e ter um desempenho essencial na fruição da literatura.

O mundo simbólico das narrativas e o desenvolvimento infantil

Todos nós vivemos numa busca constante pelo sentido da vida e pelas coisas que esta nos proporciona, “em cada estágio procuramos, e temos de encontrar, um mínimo de sentido adequado à forma como o nosso espírito e a nossa compreensão já evoluíram.” (Bettelheim, 2011, p.9). As crianças não são exceção a tal procura, aliás, são elas quem a vive de forma mais incessante, como uma necessidade à sua evolução humana e intelectual.

Para as crianças, como seres diferentes e com formas de pensar diferentes dos adultos, a fantasia é a resposta às questões e aos problemas e medos que surgem ao longo desta caminhada. A experiência e as explicações baseadas na realidade dos adultos não são entendidas pelas crianças como muitas vezes esperaríamos que fossem. “Quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação.” (Bettelheim, 2011, p.11)

Nem todas as histórias auxiliam plenamente a criança neste processo ao qual se pode chamar «crescer». Segundo Bruno Bettelheim (2011), para enriquecer a vida da criança a história tem de:

(...) estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspetos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das

suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. (p.12).

É isto que a história e a fantasia fazem, é este o seu papel imprescindível na infância, o de apoiar, de aconchegar, de dar a conhecer o mundo, de dar respostas e de alimentar a confiança. Afinal este papel é também o da sala de aula e aí se pode encontrar o melhor de dois mundos.

É à fantasia que a criança vai buscar pistas que a ajudam a compreender a realidade que as espera e a estruturar e definir a sua personalidade. Ao sentir-se apoiada pela história, a criança vai ganhar esperanças que lhe darão sentido à vida fazendo-a evoluir. De acordo com Bettelheim (2011) a criança que não acredita num futuro promissor cessa o seu desenvolvimento (p.197).

“O desenvolvimento é, portanto, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior.” (Piaget, 1978, p.11). Continuando esta ideia de Jean Piaget, a evolução da criança é como uma sequência de construções que permitem a transição de um estágio para o outro pretendendo achar o equilíbrio mental, cognitivo e afetivo. E como se esclarece mais adiante, as histórias acompanham a criança pela vida toda participando ativamente neste processo de construção.

A criança entre os 2 e os 7 anos encontra-se no estágio pré-operatório e constrói um patamar onde a função simbólica, assim designada por Piaget, ganha espaço e a imaginação da criança responde, muitas vezes, às questões do real por ela vivido. Esta é portanto, uma fase em que o maravilhoso dá à criança aquilo que ela precisa para continuar, com sucesso, a sua evolução.

Contudo nem sempre a relação entre a faixa etária e a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra se constata de forma igual para todos os indivíduos. Então não é só porque já têm 8 anos que as crianças deixam imediatamente de ter necessidades e características do estágio anterior, ou só porque ainda tem 7 anos que estão impossibilitadas de apresentarem indicadores de um estágio mais avançado. Cada criança é única e cabe ao adulto, neste caso, ao professor adequar a sua ação às mesmas.

Para além desta questão, podemos, ainda, constatar que as histórias têm sempre um papel crucial na construção da personalidade do indivíduo, não apenas neste segundo estágio mas em qualquer um dos outros designados.

Bastos (1999), com base no quadro proposto por Jean Piaget e no que disse Cervera (1991) estabelece uma relação entre o desenvolvimento psicológico da criança e os interesses de leitura que a mesma comporta. Apresentarei, então, a análise à fase que me interessa abordar neste relatório.

Albuquerque (2000) explica, de forma clara, a maneira como as histórias vão sendo “apropriadas” pelas crianças dos 3 aos 8 anos. Primeiro a autora aborda a questão das crianças de 3 a 4 anos dizendo que, nesta idade, é a linguagem a grande chave para a apropriação na criança do mundo que a rodeia e que os contos de fadas têm também um grande peso nessa apropriação.

Mas, apesar de muitas vezes se pensar o contrário, o imaginário não faz falta apenas nesta fase. À medida que a criança vai crescendo a fantasia vai sendo necessária para um ou outro fator do desenvolvimento.

Passaremos então a compreender o que representa e como funciona o imaginário para as crianças de 5/ 6 anos de idade. Segundo Albuquerque (2000), nesta fase a criança já sistematizou de forma lógica o seu mundo dando assim menos importância ao fantástico. “Simultaneamente, desenvolve um maior gosto pelo pormenor e muitas vezes as relações entre o imaginário e o real são procuradas em detalhes de teor simbólico, que parecem justificar diversos eventos concretos.” (p.116)

Não quer dizer isto, que as crianças desta faixa etária não deem de facto importância ao imaginário, porém elas procuram nele os pormenores que as ajudam a distinguir e compreender melhor a relação real/imaginário.

Para confirmar, Albuquerque (2000) diz:

A crença no imaginário continua a existir no pensamento, e cada vez mais no afeto, das crianças de 5/6 anos, com a particularidade de se terem definido mais claramente as fronteiras, no que diz respeito à sua ingerência na explicação da realidade; (...) aceitando que o sobrenatural e o fantástico, representam mundos que podem transformar as nossas vidas, mas que não coabitam com o nosso quotidiano. (pp. 118-119)

Passando agora para a criança de 7 a 8 anos, sabemos que esta compreende ainda melhor o mundo real do que a de idade anterior. Contudo Albuquerque (2000) diz-nos que esta, nesta fase, evolui pouco cognitivamente e que as alterações que se dão devem-se à pressão escolar sobre a mesma associada à ideia de que os contos em contexto de

sala de aula devem cessar com o início da escolarização. “Por essa razão o sistema começa a desvalorizar o imaginário, procedendo a uma tentativa de envolver a criança cada vez mais em explicações reais sobre o mundo (...)” (p. 121).

Assim, Albuquerque (2000) acredita que a criança de 7 a 8 anos não muda muito no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança de 5/6 anos relativamente à sua perspectiva do imaginário. A autora acha que “se a escola não as pressionasse tanto a não acreditar em fadas, estariam rigorosamente na mesma fase, mas assim, continuam a acreditar, mas de um modo mais confuso e ambíguo e frequentemente com outros nomes” (p.122).

Neste caso, a autora revela que a escola não tem sido uma grande ajuda numa fase em que a criança ainda precisa recorrer muito ao imaginário. Talvez por isso, esta seja uma idade em que a criança traz “o imaginário para a realidade” (Albuquerque, 2000, p.126) como forma de sobreviver “acreditando em fadas, quando estão num sistema cada vez mais impressionado com positivismo científico” (Albuquerque, 2000, p.126).

Concluindo a ideia de Albuquerque (2000) sobre as várias etapas pelas quais a criança passa na construção da realidade através do imaginário nas idades compreendidas entre os 3/4 anos, os 5/6 anos e os 7/8 anos:

(...) vai então ocorrendo um progressivo desinteresse pela dinâmica dos acontecimentos, e os momentos de pausa narrativa vão aumentando de importância, convertendo-se, de elementos reforçativos da narração, em momentos especiais, em que as personagens discutem ideias e aprendem com os outros. A meu ver, à medida que a criança entra numa fase mais reflexiva sobre si próprio e sobre o mundo, necessita mais de conhecer as lógicas dos comportamentos, seus e dos outros, cada vez mais empenhada em dar um sentido ao mundo e à sua inserção nele. (p. 128)

Com isto reforçamos a ideia de que a fantasia orienta o sujeito durante a sua infância e juventude na procura do equilíbrio da sua personalidade e do sentido da vida. E, ao que parece, quanto mais a criança vai organizando o real, mais lhe interessam as histórias ao fazê-la perceber cada vez melhor as lógicas e os sentidos da vida. A função social da leitura é uma das que ressalta pela satisfação da necessidade que a criança, e mesmo o adulto, mas mais precisamente a criança na sua construção de personalidade tem de modelos e valores que a guiam na busca pelo equilíbrio.

Um comentário final para o importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor. É de salientar que o processo de identificação com as personagens e acção, a que Mercedes del Manzano se referia, tem de as personagens mais qualificadas de uma obra deverem encarnar valores positivos, numa linha eminentemente “humanista e personalizadora”. (Bastos,1999,p.37)

Quando a criança atinge o estágio pré-operatório inicia-se o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Nesta etapa, mais do que nunca, a criança necessita das histórias para que estas permitam que o pensamento evolua de forma organizada. Como já foi referido, esta é a altura em que a função simbólica surge, ou seja, através de símbolos a criança vai interiorizar a realidade. Quando fantasia ou brinca ao faz de conta, a criança está a estruturar o seu mundo com base na realidade e também naquilo que ela deseja.

Para que a questão da linguagem e do pensamento se perceba melhor vou utilizar as palavras de Albuquerque (2000) que diz ser “através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real.” (p. 15).

Com a evolução da linguagem paralela ao pensamento, o indivíduo começa a socializar através da verbalização e desta forma ele tenta compreender os outros e dar-se a compreender a si efetuando aprendizagens que o fazem progredir.

Relativamente à temática da presente comunicação, começaremos por dizer que, para que possamos viver em plenitude e equilíbrio, torna-se necessário que encontremos um sentido para as nossas vidas, desde a mais tenra idade. Ninguém pense, no entanto, que tal aquisição surge de repente, de um momento para o outro. Não, a perfeita compreensão do significado, do valor e da utilidade da vida de cada um chega, pelo contrário, no final de uma longa, lenta e bem sucedida caminhada evolutiva que, como nos ensinou Jean Piaget, vai estruturando um novo estágio sobre o edifício anterior, numa construção sempre elaborada a partir de aprendizagens efetuadas, passo a passo, tendentes a melhor se perceber a si e aos outros, o que contribuirá para uma socialização integrada e significativa. (Santos, 2002, p.116)

Efetivamente, a citação anterior resume quase tudo o que já foi dito neste tópico. E para que este resumo fique mais completo e acrescente, também, mais algum parecer ao que já referi até agora, prossigo citando o mesmo autor quando salienta:

Não esqueçamos que a vida é cheia de contrariedades, de contratempos, de aborrecimentos e dissabores, tanto para o adulto como para a criança; logo, se à criança não forem dadas oportunidades de fabricar sentimentos positivos, no sentido do desenvolvimento de uma melhor racionalidade, estaremos a comprometer a esperança no futuro, bem como a capacidade de contornar as adversidades. (p.116)

Se à criança não forem dadas as oportunidades? Que oportunidades serão essas? Como se poderá fabricar sentimentos positivos nas crianças? Como se poderá ajudá-las a desenvolverem-se e a desenvolverem capacidades de contornar os problemas da vida?

Como tentativa de resposta às questões que a anterior citação suscitou, encontro uma possível resposta: a fantasia, o maravilhoso, as histórias e narrativas que se podem contar às crianças. E esta ideia vai ao encontro daquilo que Bruno Bettelheim (2011) nos revela e nos faz acreditar.

Bettelheim (2011) que ao longo dos seus estudos na tentativa de compreensão do êxito que os contos de fadas tinham “no enriquecimento da vida interior da criança” (p.14) percebeu que o segredo que estes guardam consiste em começarem “onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional.” (p.14) Estas histórias “falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e (...) proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes.” (p.14) Isto sem depreciar as sérias batalhas internas da infância.

É por não menosprezar a criança e se colocar ao seu nível fornecendo-lhe compreensão e segurança que os contos se tornam tão importantes no desenvolvimento infantil e na construção da personalidade.

À luz dos atuais desenvolvimentos, não existe uma inteligência unicamente lógica. A inteligência inclui as paixões, as emoções e também o imaginário. O imaginário será, então, a instância fundamental de todas as criações do pensamento humano, o elo de ligação do homem com o real. (...) A pedagogia do imaginário deverá passar, necessariamente, pela frequência constante dos territórios do imaginário através do convívio com mitos, contos, lendas e poemas. (Bornes, 2011, p. 62)

O ler/O contar

Como já foi abordado no primeiro tópico deste capítulo, desde os tempos mais remotos se contavam e se ouviam contar histórias. A estas era atribuído um valor moral e de instrução. Os valores eram assim passados, através destas narrativas, de quem contava para quem ouvia. Os heróis das histórias serviam de modelo ao recetor que construía a sua personalidade com o auxílio das mesmas.

Já foi visto também o peso que as histórias, com mais precisão, os contos de fadas, têm no desenvolvimento integral da criança. Agora será aprofundado “o ler” e “o contar”, ou seja, as formas como pode ser realizado este ato de comunicação e partilha entre um adulto e as crianças e como essa forma influencia a atitude das crianças perante a leitura e o desenvolvimento das mesmas.

O ato de contar histórias mantém ainda hoje o seu duplo papel. As crianças sentem prazer na fantasia ao mesmo tempo que esta lhes ensina e transmite valores e conhecimentos. Aliando estes dois papéis, poderá o ensino ser mais entusiasmante e, por conseguinte, melhor absorvido pelas crianças? Penso que sim, mas irei, neste estudo, tentar decifrar esta questão.

Ainda assim, hoje em dia e na nossa sociedade, é nas escolas que a narração de histórias mais acontece. Depois de o Ministério da Educação ter declarado que, em 1970, apenas uma percentagem muito pequena dos pais portugueses liam uma história na hora de os seus filhos se deitarem, Albuquerque (2000) afirma que “ainda hoje, a narração de histórias sobretudo de contos de fadas, permanece, em Portugal, uma estratégia fundamentalmente escolar que, felizmente, tem vindo a ser intensificada por educadores e professores do 1º ciclo.” (p.15)

É fundamental na fomentação do gosto pela leitura, na criança, o papel do mediador que vai tecer a relação entre esta e o livro. Neste caso será mais indagado o papel do professor de 1º ciclo como mediador.

Segundo Rodari (2004) “Em primeiro lugar a história para a criança é um instrumento ideal para reter consigo o adulto.” (p.162) Assim, para a criança esta mediação contém também uma vertente afetiva, pois funciona como uma espécie de pretexto para que o contacto com os adultos mediadores se prolongue e para que a relação se intensifique.

Resumindo e utilizando mais uma vez palavras de Rodari (2004), o conto representa uma útil iniciação à humanidade.

Pennac (1997) na sua obra *Como um Romance*, exalta dez direitos que devemos outorgar às crianças se queremos que elas leiam. Passo a enumerá-los:

(1) O direito de não ler; (2) O direito de saltar páginas; (3) O direito de não acabar um livro; (4) O direito de reler; (5); O direito de ler não importa o quê; (6) O direito de amar os “heróis” dos romances; (7) O direito de ler não importa onde; (8) O direito de saltar de livro em livro; (9) O direito de ler em voz alta; (10) O direito de não falar do que se leu. (p.139)

Esta lista de direitos reforça esta ideia de que o mediador não pode ser impositor. A criança há-de despertar o interesse leitor por ela mesma entre a sua vontade e curiosidade, e a proximidade provocada pelo mediador à literatura. Esta curiosidade em parte acaba por ser também implementada pelo mediador de uma forma subtil que não sufoque a criança.

Para Cervera (1991) o mediador tem como função principal a animação da leitura. Este autor compartilha a teoria que diz que a mediação não deve ser executada com base na proibição ou obrigação de determinadas leituras. “Pero com frecuencia el mediador, como educador, intenta apartar al niño de la que él considera mala literatura, o sea, la que, a su juicio, no le conviene. Así aparece, veladamente, el fantasma de la censura” (p.353).

Não quer isto dizer, que a pessoa que desempenha a mediação, não possa orientar a criança de alguma maneira, afinal o mediador tem sempre influência em quem está a mediar. Para explicar isto, Cervera (1991) afirma que o mediador deve ter conhecimento das numerosas criações literárias e aproximá-las das crianças da forma mais adequada. "Cultivaré mejor el gusto de los lectores sugiriendo y compartiendo gustos con ellos que imponiendo y prohibiendo" (p. 354).

Percebida esta parte da função e importância do mediador, vamos agora perceber outros fatores que este deve ter em consideração e que deve cumprir quando está a contar uma história.

Bettelheim (2011) diz que "para contar uma história à criança seja o mais eficaz possível, tem de ser uma coisa interpessoal, modelada pelos que tomam parte nisso" (p. 235). Ou seja, o adulto deve adaptar a história às características e necessidades das

crianças envolvidas para que a mesma responda às suas questões e preencha os seus vazios.

O autor em questão refere ainda que as histórias de fadas que tanto contribuem para o desenvolvimento integral dos mais novos, não devem ser exploradas com intenções didáticas. O adulto que conta a história deve fazê-lo com a finalidade de compartilhar o prazer da leitura. A criança terá prazer na fantasia e no facto de se começar a compreender melhor a si mesma enquanto que o adulto terá prazer com esta experiência da criança.

É ainda importante enfatizar que para que os contos executem o seu papel na criança, com sucesso, nunca devemos explicar-lhes o sentido dos mesmos. Contudo, é fundamental que o adulto perceba esse sentido para que assim possa transmitir, de forma eficaz, essa mensagem aos mais novos e para que saiba seleccionar adequadamente as histórias que conta.

O professor é uma das figuras que mais está presente como modelo na vida das crianças e que usufrui de um tempo e espaço que pode ser de qualidade no que se refere à literatura.

Desta forma, é importante que o professor possa recorrer às histórias e aproveitar ao máximo daquilo que de melhor elas possuem dando de beber às crianças todo o suco que a fantasia tem, sendo aquele que melhor sacia a sua sede de compreensão do mundo e de si mesmo.

Por vezes, um problema que se verifica com a chegada ao 1º ciclo, é a redução da fantasia nas histórias, que dá lugar à abordagem de assuntos mais formais e científicos.

Albuquerque (2000) verifica que na transição do pré-escolar para o 1º ciclo há uma mudança na forma como as histórias são contadas, neste novo ciclo deixa de ser dada importância, por parte do contador, à fantasia. Contudo, a autora verifica também que, no que diz respeito às crianças, o fantástico e o maravilhoso dos contos continuam a ser precisos, pelo menos, até aos 8 anos.

Na sua rotina o professor pode e deve incluir momentos de leitura de histórias aos seus alunos. Ele pode, posteriormente a esse momento, aproveitar temas do livro para introduzir ou trabalhar conceitos de outras disciplinas tendo em atenção que o momento de fruição deve ser respeitado e separado de outras formas e objetivos de e

para convocar a história, porque, o que ele não pode, ou não deve nunca, é esquecer-se da fantasia, deixando-a de parte. A fantasia é o que faz a história atribuir sentido aquilo que depois se poderá abordar, afinal, como já vimos anteriormente, é a fantasia que orienta e dá sentido à vida da criança.

Convém, então, não se escolarizar demasiado o livro para que este não perca o interesse e não passe a desmotivar a criança.

Iremos daqui para a frente dar ênfase ao processo de contar histórias, deixando a relação destas com a escola, o mais à parte possível, para que seja abordada de forma mais aprofundada no seguinte tópico deste capítulo.

Assim, Rigolet (2009) fala da importância de três passos fundamentais quando um educador contar uma história: **A preparação, a narração e o pós-contar.**

Como **preparação**, a autora define a fase em que:

(...) o mediador prepara minuciosamente a sua leitura, concentrando a sua atenção particularmente em aspetos como a pontuação, os paraverbais e os traços supra-segmentais; ele pensa ainda o espaço e define o tempo de leitura; finalmente ele organiza-os em função do seu auditório. (p. 94)

A fase de **preparação** pede, portanto, uma escolha antecipada da obra que se irá contar. Depois da obra lida e selecionada, o professor passa agora para uma análise mais profunda que o colocará em pleno à vontade com a história. Como refere Rigolet (2009) “quanto mais exaustivo e pormenorizado for este tempo de preparação (...) maior hipótese de sucesso terá a narração em si” (p.96). É importante que depois de “extrair a trama” (Rigolet, 2009, p.96) o mediador se questione sobre as informações e sensações que a mesma lhe oferece. Desta forma, ele poderá também supor aquilo que a história irá suscitar nas crianças. Esta antecipação faz com que a narração seja mais adequada ao grupo e mais eficaz nas crianças que o constituem.

Nesta preparação, segundo Rigolet (2009), não podemos deixar de estudar os sinais de pontuação que nos vão ajudar a definir os traços supra-segmentais (características específicas que a nossa voz adquire para exprimir determinadas conotações (p.97). Dentro destes traços temos:

- O ritmo da nossa fala;
- A altura do nosso tom de voz;
- O timbre da nossa voz;

- A melodia ou entoação.

Todos estes aspetos devem ficar definidos na preparação para que, depois, na altura em que se conta a história às crianças, tudo esteja adequado e interrelacionado para que a narração faça sentido, agarre e motive o público.

Para que tudo esteja em sintonia, o adulto leitor deve ainda definir os traços para verbais dos quais fazem parte os gestos, as mímicas, as posturas e os movimentos que acompanham o que foi estabelecido para os suprasegmentais.

Acima de tudo, é importante que o adulto goste e esteja em harmonia com a história, que a tenha compreendido e que esteja seguro da forma como a irá narrar. “Só podemos transmitir bem, de forma valiosa e eficaz, o que apreciamos profundamente.” (Manolson citado por Rigolet, 2009, p.111)

O espaço e o tempo da narração são também definidos na preparação.

Na **narração** “o leitor assinala o início; ele vive a sua leitura **com** e não só **para** os seus ouvintes e assinala o fim da narração.” (Albuquerque, 2000, p. 95)

Com tudo preparado torna-se mais eficaz o decorrer da leitura, pois o adulto fez uma análise e está seguro de que a sua ação será adaptada às crianças do grupo. Embora estas sejam seres um tanto imprevisíveis e nem sempre a ação decorra da forma como foi planeada, com a preparação feita, o adulto tem uma base pela qual se pode guiar.

Antes de mais, o professor deve estar ciente de que “devemos ler com as crianças e não somente para elas” (Rigolet, 2009, p.112). Deve também ter como primeira certeza que o ato de ler importa prazer.

Para começar, não nos devemos esquecer dos rituais de iniciação que fazem toda a diferença ao transportar a criança da dimensão do real para a dimensão da fantasia. Este ritual funciona como um marco que dá à criança a passagem para uma viagem onde tudo é possível.

“Assim, se for iniciado por um ritual – não-verbal e/ou verbal -, este permite estruturar espacial e temporalmente a mente do jovem ouvinte. Ele poderá preparar-se para escutar, antecipando a situação graças, precisamente, ao uso repetido e sistemático do ritual” (cf. Quid Novis?, 2003 in Rigolet, 2009, p. 112).

Temos como exemplo destes rituais de início mnemónicas que vêm da nossa infância: Era uma vez... No tempo em que os animais falavam...No tempo em que os

caracóis não andavam com a casa às costas... No tempo em que as galinhas tinham dentes...Em tempos que já lá vão...No tempo em que as bruxas voavam pelos céus montadas nas vassouras...No tempo em que os passarinhos vieram habitar a Terra...

Depois de iniciada a trama, existem outros aspetos a ter em consideração durante a narração, que Rigolet (2009) aborda.

A gestão do tempo e a gestão do espaço são alguns deles. Como já foi referido estes dois pontos devem ficar estabelecidos na fase de preparação. Durante a narração o professor verificará se a sua proposta é viável. Se esta for uma atividade que não seja praticada com frequência, é preferível que a narração, inicialmente, não se alongue muito para que as crianças não percam a concentração e se desmotivem. “Pouco a pouco, ao observar o grau de motivação que este ato despertou nas crianças, o educador poderá alargar progressivamente o tempo de leitura (...)” (Rigolet, 2009, p.113)

Relativamente ao espaço, o que tenho a retirar daquilo que Rigolet (2009) refere, é a importância da liberdade de postura e de posicionamento dada às crianças. Devemos permitir que elas se coloquem da forma que para elas seja mais confortável. Assim as crianças ficam mais disponíveis, interessadas e motivadas para escutar.

Para terminar, a autora não deixa esquecer os rituais de saída que são tão estruturadores como o ritual inicial. Estes marcam a saída do mundo da fantasia, onde tinham entrado no começo da narrativa.

Deixo aqui alguns exemplos destas mnemónicas utilizadas no fim deste momento: Meu dito meu feito este conto saiu perfeito...Vitória, vitória, acabou a história...Acabou-se o que era doce...E depois, e depois, foram-se as vacas, ficaram os bois...Bendito e louvado está meu conto acabado...E agora vamos embora que está na hora de acabar a história...E agora vamos abrir a janela para deixar sair o que não é de verdade...

Ainda dentro da narração, sinto que será oportuno falar do tipo de linguagem e de alguns momentos da narração utilizada pelo narrador, que Albuquerque (2000) refere.

A autora em questão, afirma que em sala de aula, o professor valoriza a linguagem interrogativa que se tem como essencial para a realização de qualquer tipo de aprendizagem. “Ora, a narração do conto facilita aos professores apresentar questões às crianças (...)” (p. 27)

Continuando as referências de Albuquerque (2000) os docentes, quando contam histórias, costumam utilizar uma narração de terceira pessoa que, sendo “o mais adequado para a situação pedagógica da sala de aula” (p. 31) lhe convém por permitir, a este, reforçar a identificação da criança com os heróis da trama e integrar as considerações e os “julgamentos morais e afetivos que conduzam a criança à individualização da mensagem.” (p. 31)

Assim, verificamos o papel do professor narrador na envolvimento das crianças ouvintes com a história.

No **pós-contar** “o leitor sente, sinceramente, o emergir na realidade, dele próprio e do seu auditório, tendo previamente desmistificado algumas ideias preconcebidas.” (Rigolet, 2009, p. 95)

Contada a história, Rigolet (2009), propõe que se dê liberdade à criança para “emergir” de novo para a realidade. Não devemos neste momento bombardear a criança com perguntas, nem entupi-la de atividades escolares que trabalhem outros aspetos a partir do livro lido. É tempo de dar tempo à criança.

“Trabalhar aspetos de memória, de língua materna, de cognição, de imaginação, de expressão artística, de valores morais, etc. não pode ser confundido com o ato de leitura (...)” (Rigolet, 2009, p. 125).

Gostaria, ainda, de deixar aqui algumas atitudes que o professor mediador deve tomar na hora de contar histórias e também algumas sugestões de modos de as contar que encantem, ou ajudem a envolver as crianças.

Para começar, Gomes (1996) fala-nos da “hora do conto” no 1º ciclo. Este tempo de qualidade no qual:

(...) o professor lê, em voz alta, um conto, ou parte de uma narrativa mais longa, aos seus alunos, constitui um momento diferente na rotina escolar, uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário, durante a qual todos se encontram congregados por um sentimento e uma vontade comuns, de profundo sentido pedagógico. (p. 38)

Este autor indica também que o professor vai interrompendo a narrativa para a introdução de diálogos que o ajudam a compreender como estão as crianças a acompanhar a história.

A partir da leitura de Gomes (1996) percebemos que o professor deve aproveitar ao máximo deste momento encantatório e enriquece-lo com gestos adequados. Este autor fala-nos até numa preparação corporal para o ato de contar histórias.

Também Oliveira (2006) fala mais uma vez do amor e da criatividade que o professor tem de ter quando se prepara para contar histórias. A autora acrescenta a ideia da importância de ter os objetivos de trabalho definidos e de nos preocuparmos com eles, bem como com o público e com a mensagem que será transmitida.

“Antes de trabalhar um texto, o professor tem de ler e gostar da história, planificar a forma de motivar os alunos e contá-la com entusiasmo, a fim de despertar neles o gosto pela leitura.” (Oliveira, 2006, p. 21)

Oliveira (2006) toca num ponto que penso ser muito importante: o espaço que deve ser dado à criança “para falar da sua experiência relacionada com a história” (p. 46)

A autora de Dinâmicas em Literatura Infantil, dá ainda algumas dicas para que aconteça aquilo que ela considera ser o mais importante ao contar uma história infantil: “envolver a criança (o aluno) na história.” (p.46)

Assim, passo a enumerar algumas estratégias aconselhadas:

- “Levar a criança a interessar-se pelo tema da leitura através de canções, expressão corporal, dança, observação, paralelo com a realidade.” (p. 16)
- “Criar a hora da novidade: embrulhar um objeto que tenha a ver com a história e deixar que as crianças toquem, apalpem, e cheirem. A partir daí o professor começa a contar a história” (p. 16)
- “Poderá (...) ter uma conversa informal com as crianças. Falar, deixar as crianças dizerem tudo o que sabem sobre o personagem da história.” (p. 17)
- “Trazer para a sala objetos que representem algo da história, ou do personagem, ou de ambos.” (p. 17)
- “Outros recursos podem ser, por exemplo, uma caixinha de surpresas. Através de um jogo de adivinhação e imaginação, e da observação da capa de um livro, levar a criança a contar uma história.” (p. 17)

Para a leitura do texto o professor pode também recorrer a diversos materiais e a diversas formas. Oliveira (2006) refere algumas: “O próprio texto; Teatro de sombras; Álbum seriado; Canções; Álbum sanfonado; Cinema; Flanelógrafo; Quadro magnético; Quadro de pregas; Dobragens” (p.18).

Com toda a informação recolhida neste tópico, percebemos que o papel do mediador é fundamental na fomentação pelo gosto pela leitura, e que o professor pode perfeitamente desempenhar esse papel. Assim, é na escola que a criança pode experimentar melhor a proximidade com histórias e contos de fadas de diversas formas e recorrendo a diversos espaços e materiais mas sempre preservando o prazer que a fantasia confere, evitando a excessiva escolarização do livro.

Para terminar e reforçando esta ideia, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) refere:

No que se refere à leitura, serão privilegiadas, numa fase inicial, as situações de ouvir ler, evoluindo-se progressivamente para situações de leitura cada vez mais autónoma. As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura. (p. 63)

A literatura infanto-juvenil e a escola

Percebemos, já, que a literatura tem potencial pedagógico permitindo que com ela, de forma lúdica, se realizem aprendizagens. A proximidade das crianças com este tipo de literatura torna-se um processo que pode ser facilitador do desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Podemos entender aprendizagem “como uma mudança num indivíduo causada pela experiência” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 108). Contudo existem diversas teorias e diversas definições deste conceito. Irei aqui abordar a teoria de Lev Semenovitch Vygotsky e de David Ausubel por serem as que melhor se aproximam ao tipo de aprendizagem que a utilização de uma pedagogia centrada na leitura com potencial simbólico pode provocar.

“Vygotsky destacou o valor da cultura e o contexto social, que acompanha o crescimento da criança, servindo de guia e ajudando no processo de aprendizagem.” (Präss, 2008, p. 18)

Desta forma, temos a relação social do indivíduo como facilitador do processo de aprendizagem. É a criança que ao relacionar-se com o outro faz as aprendizagens. “A criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem, entretanto não atua sozinha. Aprende a pensar criando (...)” (Präss, 2008, p. 18) Para que a criança possa ser criativa é necessário que seja estimulada a sua imaginação e aqui podemos mais uma vez referir o papel das histórias e do adulto que as conta como um bom procedimento na formação de seres criativos.

Neste sentido, o papel de alguém mais experiente, como o adulto, por exemplo, na vida da criança pode provocar a situação de aprendizagem recorrendo a formas de agir que comportem “ dar conselhos ou pistas, servir de modelo, fazer perguntas ou ensinar estratégias, dentre outras coisas, para que a criança possa fazer aquilo que inicialmente não saberia fazer sozinho.” (Präss, 2008, p. 18) E isto vai ao encontro daquilo que o professor mediador de leitura deve fazer aos seus ouvintes.

Para Ausubel, “a aprendizagem consiste na “ampliação” da estrutura cognitiva, através da incorporação de novas ideias a ela.” (Präss, 2008, p. 28) Ele defende a aprendizagem por descoberta e as aulas expositivas onde as relações feitas e as partilhas dos saberes da criança são um ponto chave para esta ampliação da estrutura cognitiva.

Ausubel desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa que, segundo este, acontece “quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes.” (Präss, 2008, p. 28)

No artigo *David Ausubel e a Aprendizagem Significativa* da revista *Nova Escola* Rosália Maria Ribeiro de Aragão diz que "Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar" e Evelyse dos Santos Lemos afirma que "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados". O artigo fala destes dois requisitos como sendo os necessários para transformar a aula num ambiente motivador e de aprendizagens significativas.

Assim, as histórias por serem um elemento proporcionador de ambiente de exposição e partilha de ideias e de valorização dos saberes já adquiridos pelos alunos, podem ser um bom instrumento para a fomentação da aprendizagem significativa nestes. Da mesma forma, por ter esta componente comunicativa promove a socialização que Vygotsky nomeia como facilitador do processo de aprendizagem.

Podemos então ter a utilização das histórias na sala de aula como uma estratégia possível de desencadear aprendizagens significativas. Claro que aqui o papel do professor e da escola é fundamental. Este deve compreender os momentos de leitura como um mundo de simbolismos e permitir à criança um papel ativo nas aulas.

O espaço da sala de aula é o lugar privilegiado onde poderá desencadear-se o gosto pela leitura. Para além de estimular o exercício da mente e despertar a criatividade, o livro deverá levar a criança a refletir a sua própria condição pessoal e a da sociedade em que vive, estabelecendo um diálogo com o texto, refletindo sobre o escrito, confrontando-o com o real, o ideal e a fantasia e tirando as suas próprias conclusões. (Bornes, 2011, p.71)

Segundo Bastos (1999) “A escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante.” (p. 286). Para que isto suceda é fundamental que haja uma predisposição do professor à promoção da leitura junto dos seus alunos, já que, conforme o que a mesma autora indica que “o primeiro ciclo do ensino básico tem, neste caso, uma situação privilegiada, resultante do facto de o professor poder gerir o seu tempo letivo de forma a proporcionar momentos de contacto com o livro ou outras formas de leitura. (p.286)

Se o professor quiser e acreditar no potencial do livro, ele pode e consegue contornar obstáculos e deve começar pela adaptação da sua rotina escolar, da sala e do material disponível para as crianças. “Na própria sala de aula deve ser criado um espaço temporal onde a leitura recreativa possa ter lugar (...) estando o professor disponível para ajudar ou simplesmente falar com os alunos.” (Bastos, 1999, p.287).

Existem outras perspetivas relativamente à maneira como a literatura é abordada no 1º ciclo do Ensino Básico. Enquanto Bastos (1999) assume que esta é uma prática escassa neste ciclo, Albuquerque (2000) afirma a existência de recurso à mesma mas, com uma visível desvalorização do imaginário.

“Também, neste acesso ao 1º Ciclo do Ensino Básico, ocorre uma desvalorização do imaginário e um reforço do real quotidiano (...) (Albuquerque, 2000, p. 29) Diz a autora referindo-se à utilização dos contos.

E é neste ponto que somos elucidados para um possível problema: a perda da riqueza das histórias no gosto e no prazer das crianças pela leitura e no desenvolvimento integral dos alunos e, como consequência, a associação feita pelo aluno, da leitura como algo sem significado tornando-se uma atividade desmotivante.

As atividades de sala de aula que apelam ao imaginário, criando um clima lúdico e de prazer, podem potenciar a relação afetiva das crianças com a escola, transformar as atividades mais maçadoras em atividades mais lúdicas e dar sentido a atividades que tradicionalmente se apresentam de forma maçadora e sem sentido. O desenvolvimento do imaginário promove a capacidade de ser perseverante, de acreditar em si próprio e no mundo. (Bornes, 2011, p.65)

Albuquerque (2000) dá como uma justificação possível para o desaparecimento de práticas mais prazerosas de leitura o facto de o cenário das aprendizagens se alterar neste novo ciclo, passando a haver um número maior de crianças por sala e obrigando a um reforço da disciplina e a um aumento da organização dentro da sala, não se proporcionando momentos de mero lazer. “ Por isso, a hora do conto passa a ser integrada dentro de modelos de aprendizagem da Língua Portuguesa e a narração da história é muitas vezes precedida, e sempre seguida, de atividades múltiplas (...)” (Albuquerque, 2000, p. 28)

Contudo, apesar da realização de atividades escolares em volta das narrações, Albuquerque (2000) diz que:

Apesar dos riscos de excesso de pedagogismo poder vir ensombrar o simples saborear da história e empanar as aprendizagens cognitivas subjacentes à própria atividade, o certo é que a narração dos contos de fadas permite uma mais fácil familiarização com o discurso didático da sala de aula. (p. 27)

Então, o facto de serem trabalhadas histórias de uma forma escolarizada, apesar de isto “estragar” o prazer que estas narrações oferecem à criança e tudo o resto que daí se desenvolve e que já abordámos neste relatório, pode, no máximo, fazer com que a criança se adapte ao discurso didático e ao funcionamento da escola enquanto espaço disciplinar.

Deixamos, agora, Albuquerque, que nos mostrou que apesar da forma que as histórias são trabalhadas pela maioria dos docentes na escola não serem as melhores

para o desenvolvimento da criança e para a construção da personalidade da mesma, esta não deixa de aproximar a criança à aprendizagem científica e servir como instrumento de suscitação das mesmas.

Passamos, então, a ver o que nos dizem Costa e Sousa (2010) sobre as histórias na escola. Estas autoras revelam-nos que as práticas escolares relativas à literatura infantil devem ser mudadas, isto com base na avaliação de competências de leitura e de escrita dos alunos que revela níveis muito baixos.

Desta forma, Costa e Sousa (2010) propõem uma prática de leitura e de escrita centrada no texto como alternativa às práticas centradas no ensino das letras, sílabas e palavras, ou seja, dos códigos.

Com isto, as autoras querem, através do texto, que as crianças aprendam de forma motivada. Quer isto dizer, que uma planificação tendo como base das aprendizagens propostas, o texto, vai, certamente, motivar os elementos constituintes da turma.

Mas o que importa agora é perceber como utilizar o texto para que as crianças se motivem e interessem. Não se pode continuar a utilizar os textos, simplesmente, para fins didáticos. É necessário que se utilize o texto como modo de dar significado e sentido à aprendizagem. Para que haja interesse e envolvimento por parte do grupo na atividade de leitura, o texto, aquilo que ouvem, tem que ter significado para o mesmo.

Por isso, no percurso pedagógico proposto, ensinar a ler e a escrever com sentido tem o texto como ponto de chegada e como ponto de partida. Ensinar texto como unidade de construção/reconstrução da significação é um desafio que se coloca a todos os professores em todos os graus de ensino. (Costa & Sousa, 2010, p. 74)

Contudo, “verificamos que os professores raramente reconhecem a importância da significação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) negando todo o potencial simbólico da linguagem” (Costa & Sousa, 2010, p. 78). Então, é realmente importante que os professores percebam a importância daquela que devia ser a sua função como mediadores (a de potenciar o prazer da leitura na criança) e adaptem as suas práticas a esta realidade.

Estas autoras constataram que quando os professores experimentavam a sua proposta e trabalhavam de acordo com a mesma, raramente voltavam a ensinar com base apenas na decifração, ou seja, a partir dos códigos: letra, sílaba, palavra. Alguns

continuavam a introduzir letras e sílabas através do manual mas, em paralelo com o tipo de ensino proposto pelas autoras e classificaram os resultados obtidos como bastante positivos.

Costa e Sousa (2010) dão-nos alguns exemplos de sequências de atividades que partem de uma história. Contudo, antes de a apresentarem, fazem questão de deixar claro a importância de que aconteçam na sala de aula momentos de leitura com o objetivo único da fruição, sem preocupações didático-pedagógicas.

Entendidos como capital simbólico fundamental (Bourdieu, 1982 e 1994) no desenvolvimento integral da pessoa humana, os textos literários proporcionam aos seus recetores a aprendizagem de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem. Lendo e interagindo com textos literários, os recetores aprendem a conhecer e a dominar os códigos, as convenções e os princípios que, (...) regulam os processos de produção e receção das mensagens literárias (...). (Azevedo, 2006, p.39)

Esta citação explica muito claramente o que nos proporciona, enquanto pessoas, o contacto com textos enquanto objetos simbólicos. Para além de efetivar que este “capital simbólico” é fundamental no desenvolvimento humano, o autor aborda ainda a questão da aprendizagem que este nos proporciona e resume a forma como se desenvolve a competência literária.

Azevedo (2006) aponta a competência literária como sendo aquilo que “ensina ao sujeito que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual (...)” (p. 40).

Isto permite que a relação da pessoa/aluno com a literatura seja puramente lúdica. O que, segundo Azevedo (2006) não significa que a leitura pelo prazer não desperte na criança uma modificação a nível cognitivo. Ou seja, não quer dizer que, apesar da leitura realizada não ter preocupações pedagógicas ou didáticas e ser feita numa vertente puramente lúdica, não efetue aprendizagens significativas em quem lê ou escuta ler.

A leitura entendida como ato simbólico e completo de sentido, provoca no homem as aprendizagens necessárias para o conhecimento do mundo, a nível sociocultural, científico e emocional.

O manual escolar e os questionários que estes propõe para os excertos de textos apresentados, tal como refere Azevedo (2006) não permitem aos alunos criar uma relação afetiva com o texto pois, “as questões incidem em tópicos como a identificação do lugar, tempo, espaço, ação e personagens, esquecendo-se a interconexão destes com a promoção deliberada e intencional de uma pluralidade de significados” (p. 49)

O autor acrescenta que “frustrando o crescimento imaginativo, recusando ensinar a ler com inteligência, finura, perspicácia e espírito crítico, as formas de interrogar o texto propostas pelos manuais de modo algum despertam no leitor a inquietação e a fome da leitura” (Azevedo, 2006, p. 51) Conseguimos assim perceber tudo o que a excessiva escolarização dos textos verificada nos manuais rouba à criança muitas das suas potencialidades necessárias ao desenvolvimento da literacia. Podemos dizer que desta forma as crianças são prejudicadas na sua aprendizagem a nível do Português.

“Falamos, portanto, da necessidade de um novo paradigma que não envolva apenas o racional mas que conte também com o imaginário para aceder ao conhecimento.” (Bornes, 2011, p. 59)

Desta forma, percebemos que é urgente uma articulação entre a componente individual da receção do texto e os contextos de aprendizagem, ou seja, podemos aproveitar o texto para desenvolver competências cognitivas e sociais, sem esquecer a parte simbólica e imaginativa do texto que pertence a cada um dos alunos. Só ao dar liberdade às interpretações que cada criança faz do que ouve, se consegue que essa leitura seja produtiva em termos escolares. Isto implica também um ensino que deixa de ser centrado no professor e passa a ser centrado no aluno como construtor da sua própria aprendizagem.

Gomes (1996) também destaca como práticas de leitura redutoras verificadas no 1º CEB, o frequente exercício de leitura como atividade de decifração de signos (que acaba por não deixar espaço a práticas de descoberta de sentidos), o trabalho de leitura assente na abordagem a excertos de textos com o uso sistemático do manual e o raro recurso ao livro.

Este autor realça a importância da proximidade da criança com o livro e faz-nos ler que este leva a criança “a entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os

títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (Letria, 1988, p. 6 como citado por Gomes, 1996, p. 37).

Através de Gomes (1996), que acredita, pela experiência de docentes que contrariaram estas práticas, numa mudança das mesmas, podemos ter esperanças numa pedagogia mais sensibilizada no ensino da leitura. O autor indica como forma de concretizar essa mudança, a prática da «hora do conto» como atividade que zela pelo prazer da leitura em primeiro lugar.

O facto de existir **tempo de leitura livre e sem avaliações, evita que o livro se escolarize demasiado** tornando-se um aborrecimento para a criança e fugindo assim ao grande objetivo de fomentar o prazer pela leitura. “Tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal” (corpus textual do programa de português do ensino básico) torna-se necessário que o professor ofereça realmente as condições que impulsionam a criança para este mundo da descoberta da leitura e do prazer a esta anexado. Bastos (1999) diz que **“esta é uma atitude fundamental, para que o livro não acabe por adquirir a faceta de mera obrigação e exercício escolar (...)”** (p.287)

Para que o professor assuma este papel, é importante que o faça de forma fundamentada, refletida e organizada de acordo com o objetivo de fruição ou de aprendizagem e as condições para que uma e/ou outra ocorram, de acordo com os objetivos propostos nas orientações curriculares e no Plano Nacional de Leitura. Assim, se o autor de literatura para a infância visa um destinatário que pode ou não ser o seu recetor, os conceitos explícitos sobre esta matéria no currículo de Português para o 1º ciclo do ensino básico e o corpus textual apresentado pelo PNL, configuram um segundo crivo do que sendo destinado às crianças e considerado de qualidade do ponto de vista linguístico e da mensagem se acredita seja por elas bem recebido.

Analisando o Programa de Português do Ensino Básico (2009) percebemos que, “neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um corpus textual que contemple textos escritos.”

Assim, segundo o referido programa, na constituição de um corpus textual deve-se ter em conta alguns critérios que passo a enumerar:

A representatividade e qualidade dos textos – “A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir,

para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem.” (p. 61)

Integridade dos textos:

O contacto com o texto integral promove, entre outros aspetos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afetos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética. (p. 62)

Progressão – “Decorre deste pressuposto que a escolha e a forma de abordagem dos textos terá em conta a progressiva complexidade dos mesmos, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.” (p.62)

Diversidade textual:

“Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.” (p. 62)

Seguindo ainda o Programa de Português do Ensino Básico, verifica-se que existem mais contribuições deste para o processo de seleção de livros. Devem-se apresentar às crianças em contexto escolar três tipos de textos:

A leitura de **textos clássicos** que contribuem para a formação estética e literária e possibilitam os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos.

A leitura de **autores portugueses e estrangeiros** que permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo

O contacto com **diferentes géneros literários** possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes

formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo **textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros.**

Depois desta análise ao Programa de Português do Ensino Básico (2009) percebemos a importância da criação de um *corpus textual* diversificado e bem fundamentado como forma de proporcionar um melhor contexto de desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

Aqui, como já tivemos oportunidade de constatar, é fundamental o papel do docente como mediador de leitura, como proporcionador de ambientes ricos em qualidade e liberdade e como planificador fundamentado de atividades adequadas que motivem os alunos em vez de os aborrecerem.

Não podemos também esquecer o papel do professor como o próprio construtor do *corpus textual* que irá utilizar. E desta forma, para além de todos os critérios que o programa indica temos ainda como ótimo orientador, o Plano Nacional de Leitura (PNL) que sugere textos e autores a explorar no 1º ciclo.

Agora iremos depositar a nossa atenção nas Orientações para atividades de leitura do Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo (2008).

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

Mais uma vez aqui presente, temos o facto de, através da fantasia das histórias, a criança se apropriar do real. E este documento chama-nos a atenção para o facto de atualmente as crianças não ouvirem muitas histórias em casa e portanto a escola deve assumir esta posição de contador de histórias.

Para isto o professor tem que mudar a sua ação e isso implica mudar as atividades propostas. De acordo com as Orientações para Atividades de Leitura (2008) O professor deve planear estas atividades “tendo em conta a idade e as características

dos alunos com quem trabalha” (p. 29) com o objetivo de tornar esta hora num momento desejado por todos. Desta forma, este documento sugere atividades das quais enumero algumas que considero mais importantes:

Conte sobretudo histórias que conheça bem e de que goste; Identifique previamente os acontecimentos chave para os apresentar de forma clara, nítida e sugestiva; (...) Observe as reações das crianças enquanto conta a história para poder fazer os ajustes necessários. Pode, por exemplo, aligeirar uma situação se as crianças estão assustadas ou torna-la mais dramática para envolver emocionalmente os ouvintes; Sempre que possível envolva as crianças no relato; Se as crianças exigirem que torne a contar a mesma história, deve considerar que a atividade foi um êxito.
(p. 7)

Para envolver as crianças nas histórias, o mesmo documento dá-nos algumas dicas: Pedir às crianças que (i) repitam frases; (ii) Façam os gestos adequados para sublinharem a ação; (iii) Emitam os sons que a história refere (vento, bater à porta, etc.); (iv) Suscitar antecipações perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir? (v) Suscitar o reconto em grupo, sobretudo com os alunos mais velhos.

Assim, seguindo estas dicas e todas as outras orientações encontradas até agora neste estudo, o professor pode adequar a sua atividade podendo aproveitar a riqueza das histórias aliando a componente lúdica e emocional à componente de aprendizagens tanto a nível educacional como pessoal, social e cultural.

O valor pedagógico, multicultural e interdisciplinar/multidisciplinar da narrativa

Nesta parte do estudo será reforçada a ideia das histórias como base para as aprendizagens que fazemos ao longo da vida. No tópico anterior abordámos a questão da fantasia na escola que, como se verifica, é realizada com maior ligação à disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, aqui será revelada a potencialidade pedagógica, multicultural e multidisciplinar das narrativas.

Como já vimos as histórias, como objeto de comunicação, contribuem para o processo de definição da criança como pessoa e abre-lhes a janela para o mundo dando-o a conhecer e a interagir com ele. Ou seja, as narrativas que as crianças ouvem são um objeto fundamental na sua formação enquanto ser social pertencente a uma cultura. É através da linguagem que os contos comportam que a pessoa se constrói em si e no meio que a rodeia.

Desta forma podemos dizer que as narrativas transportam também cultura. Se pensarmos nos contos de fadas percebemos melhor a ideia deste transporte. Com a leitura/audição deste tipo de histórias os valores e os factos do passado são partilhados com a criança do presente.

“Outra das relevantes funções que se reconhece à interação do sujeito com textos literários é a do acesso à partilha de uma memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992: 19-20), a qual, unificando uma comunidade, a projeta no futuro (Eco, 2003: 11).” (Azevedo, 2006, p. 43)

O texto literário desempenha um papel muito importante a nível cultural. “ (...) o contacto ativo com textos literários possibilita aqueles que com eles interagem (...) aceder ao conhecimento e fruição da cultura, entendida quer numa perspetiva de bens simbólicos quer numa perspetiva de ferramentas de conhecimento e de ação.” (Azevedo, 2006, p. 46)

A literatura contém cultura e como foi descrito no tópico anterior, a leitura de textos de autores estrangeiros proposta pelo Programa de Português Ensino Básico, promove a multiculturalidade dando a conhecer outras culturas e os costumes e valores que elas comportam. Isto fomenta um maior conhecimento e respeito pelo outro e pelo mundo do outro. De acordo com Rodrigues (2011),

(...) a literatura teve, e terá sempre, a componente formativa, ligada à aprendizagem e preservação de valores, e a do entretenimento, que pretende divertir e desenvolver a criatividade da criança, ao longo do seu crescimento. (...)

As histórias desempenham um importante papel na formação da criança, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior, necessários à construção de modelos de ação, mas também podem integrar outras funções de aprendizagem multidisciplinar” (pp. 7-8).

Também Albuquerque (2000) afirma que “ (...) à medida que (...) os professores vão contando histórias para as crianças mais velhas, (...) vão aproveitando mais estas narrativas para transmitir conhecimentos vários” (p. 30).

É necessário que os professores criem um ambiente que proporcione o texto como catalisador de saberes sem o escolarizar demasiado. Para isso, segundo Azevedo (2006), o professor deve ter em conta dois procedimentos: A valorização dos saberes pessoais e intertextuais dos alunos e a planificação de atividades que valorizem também esses saberes. Isto torna a aprendizagem mais centrada no aluno como o próprio

construtor da mesma e estes ambientes assim criados, fornecem espaço ao professor para o trabalho das diversas áreas curriculares a partir do texto.

Apesar de, na escola, a leitura de histórias ser uma prática muito associada ao plano da língua portuguesa, as narrativas contadas às crianças, com todos os elementos que as compõem, provocam na mesma aprendizagens não somente nesta área mas também abrangendo as diversas disciplinas tomando um caráter multidisciplinar. Podemos encarar a literatura infantil como um desencadeador de aprendizagens variadas abrangendo também, no 1º ciclo, o campo da matemática e do estudo do meio, assim como o de arte plástica, musical e dramática aliados, como já vimos ao desenvolvimento da pessoa em si e da sua relação com o mundo.

Como tão bem diz Rodari (2004): “As histórias são tão úteis à matemática como a matemática o é às histórias. São úteis à poesia, à música, à utopia, à militância política, em resumo, ao homem integral, e não apenas ao fantasista.” (p. 196)

As leituras feitas em sala de aula permitem que a aprendizagem seja feita como um todo, relacionando conceitos e atribuindo-lhes sentido. Desta forma a criança efetua aprendizagens significativas para ela e isso deixa-a mais predisposta e motivada para continuar a aprender. “Perante as histórias, as crianças aprendem matemática com motivação e dedicação (...)” (Rodrigues, 2011, p. 9)

Rodrigues (2011) transmite a seguinte ideia de Kátia C. S. Smole; Glauce H. R. Rocha; Patrícia T. Cândido e Renata Stancanelli (1995):

Kátia Smole et al. (1995) consideram que a integração da literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática porque estabelecer esta conexão implica: a) relacionar as ideias matemáticas com a realidade; b) relacionar as ideias matemáticas com outras disciplinas; c) relacionar tópicos, representações e conceitos matemáticos; d) explorar problemas e descrever resultados, relacionando diversos modelos matemáticos ou não (pp. 2 e 3). (p. 9)

Assim termina esta fundamentação com a certeza do quão fundamental são as histórias ao desenvolvimento humano tendo com elas um potencial pedagógico, educacional, moral, emocional e afetivo, multicultural e multidisciplinar. Se o professor souber tirar prazer e riqueza destas histórias irá certamente formar grandes leitores do mundo. E para isso não é preciso muito:

Rodrigues (2011) apresenta o pensamento de Charyl Pace (2005) dizendo que a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de

pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras. (p. 9)

Capítulo III- Enquadramento metodológico

(...) um paradigma [investigativo] consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação. (Bogdan e Biklen, 1994, p.52).

Para Tuckman (1994), “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p.3). Nesta tentativa de atribuir respostas, a problemática em questão poderia ser investigada recorrendo a uma metodologia de investigação qualitativa ou quantitativa. A investigação qualitativa distingue-se da quantitativa pela ausência de números na representação dos seus resultados. Ou seja, a investigação qualitativa é um pouco mais subjetiva, tendo o investigador um papel mais ativo, observador e descritivo e preocupando-se mais com o significado dos fenómenos do que com a apresentação de resultados em forma de quantidades. De acordo com Tuckman (1994) quando os investigadores preferem utilizar a sua própria apreciação dos dados em vez de recorrerem a instrumentos de medida quantitativa para descrever as suas variáveis, estes utilizam a investigação qualitativa.

Dos objetivos do estudo à opção metodológica

Tendo este estudo como objetivo a descrição compreensiva de uma estratégia desafiante para alunos desmotivados e inquietos numa sala de aula de 1º ciclo do E.B. - recorrendo a histórias contadas ou lidas, como elemento motivador de aprendizagens interdisciplinares e promotor do envolvimento das crianças no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem -, a metodologia de pesquisa enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa. Face ao objeto de estudo este paradigma, como caminho investigativo revela-se o mais adequado à compreensão dos processos que se pretende observar, ou seja, aproxima-se mais das particularidades da investigação que vem a ser desenvolvida no ambiente natural de sala de aula.

Tal como definem Bogdan e Biklen (1994), o paradigma da investigação qualitativa possui cinco características.

A primeira característica consiste em que “ (...) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Ou seja, o investigador introduz-se no contexto da ação podendo utilizar instrumentos que lhe permitam recolher dados “ (...) em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (idem, pp. 47-48).

Os autores referem que os investigadores se preocupam com o contexto. Eles sabem que as ações são melhor entendidas quando observadas no seu local habitual de ocorrência, pois o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e divorciar a ação do seu contexto faria com que se perdesse o significado.

A segunda característica da investigação qualitativa, segundo os mesmos autores, é ser descritiva. A recolha dos dados é feita com recurso a palavras ou imagens. Os investigadores “ (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (p.48) Ao recolher dados descritivos, a abordagem ao mundo é feita de forma mais pormenorizada, sendo mais difícil escapar algum detalhe.

Assim, o presente estudo baseia-se em recolha de dados descritivos de que são exemplo a planificação das atividades desenvolvidas a partir de uma história, bem como as reflexões registadas por mim, enquanto investigadora, sobre o que se verificou na ação desenvolvida enquanto docente estagiária. Também as conclusões apuradas serão descritivas dos processos que se pretendem compreender.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p. 49) Esta é a terceira característica enunciada. A ênfase dada ao processo tem sido muito útil na investigação educacional, permitindo identificar e perceber quais os meios e as atitudes que levam a que se verifiquem determinados resultados. Também esta característica se verifica neste trabalho de investigação, com a relevância dada ao processo de interação entre mim e as crianças do grupo observado.

A quarta característica consiste em que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50) Desta forma, os investigadores não recolhem dados com o intuito de confirmar, ou não, alguma hipótese que já tenham formulado. De outro modo, eles vão formulando as hipóteses à

medida que vão recolhendo dados e que estes os vão levando a alguma conclusão, pois “está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (idem, p.50).

Para um investigador qualitativo, uma teoria sobre o seu objeto de estudo só começa a ganhar forma, depois de se recolherem os dados e após algum tempo passado com os sujeitos. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes, não partindo da ideia de que já sabe o suficiente para tirar conclusões prévias à investigação. Esta característica é notória no presente trabalho investigativo, pelo facto de a problemática desta investigação ter surgido através de inquietações provenientes do estágio e da minha ação enquanto estagiária.

A quinta, e última característica da investigação qualitativa indica que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50) Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. “Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (idem, p.51) Os investigadores qualitativos questionam muitas vezes os seus sujeitos de investigação como forma de perceber os significados que por eles são atribuídos ao que experimentam.

Esta última especificidade do paradigma qualitativo, isto é, o questionamento dos sujeitos da investigação como forma de perceber os significados que por eles são atribuídos ao que experimentam, é conseguida, apesar da ausência de instrumentos de recolha de dados que recorressem a entrevistas ou inquéritos, pela atenção dada às reações dos participantes, enquanto crianças e enquanto alunos, face à organização do trabalho e às propostas que lhes são apresentadas, possibilitando recolher informação acerca do seu nível de adesão e de desempenho, que é referida nas reflexões/notas de campo.

Uma investigação pode ser considerada de carácter qualitativo ainda que a mesma não satisfaça as cinco características anteriormente enumeradas, tal como confirmam Bogdan e Biklen (1994), “Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características.” (p.47).

Desta forma, poderei mais uma vez afirmar que o estudo em questão se apoia numa metodologia de investigação qualitativa, tendo em conta que compreende em si as cinco características enunciadas, sendo que umas ressaltam mais do que outras.

Posso também mencionar que a presente investigação se aproxima do modelo de investigação-ação, embora não o cumpra totalmente, devido ao reduzido tempo de estágio realizado. Contudo, digo isto porque, “A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.293). E desta forma, a minha ação enquanto investigadora visou alterar algo no contexto, ao testar estratégias que pudessem cativar os alunos.

Outro fator que considero aproximar o presente estudo do tipo investigação-ação é o objetivo que este tem de provocar alguma mudança com o seu trabalho.

“A investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações (...), com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.292)

Não pretendo com esta citação afirmar que provoquei ou irei provocar algum tipo de mudança, mas posso dizer que este estudo emergiu das minhas inquietações durante o estágio, ao sentir que deveria arranjar novas estratégias que motivassem e promovessem aprendizagens naquelas crianças e ao conversar com a professora cooperante nos momentos em que partilhávamos ideias, medos e perceções, nos quais muitas vezes falávamos da falta de interesse transmitida pelos grupos de 1º e 2º ano e da possibilidade das histórias poderem ser um instrumento cativante e proporcionador de cenários de aprendizagem.

Assim, as práticas realizadas ao longo deste período, que irão contribuir para a análise e conclusão desta investigação, foram feitas com o intuito de experimentar algo diferente do que já estava a ser praticado, podendo, desta forma, impulsionar a mudança que começará em mim e no grupo participante mas que, se esta se tornar válida, poderá transformar-se numa mudança de dimensão social.

Participantes no estudo

Os participantes neste estudo foram

- 19 Crianças da turma de 1º/2º ano de uma escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, em Lisboa.
- A estagiária
- A professora

Este grupo integrou a minha investigação através do período de estágio curricular que desenvolvi pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. A escolha do local de estágio não esteve relacionada com o tema escolhido, ou seja, foi uma seleção aleatória relativamente ao tema de estudo.

Procedimentos

Como já vem sendo referido neste relatório, este estudo emergiu da situação de estágio que vivenciei no âmbito do mestrado de educação de infância e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Desta forma, no ambiente natural em que fui observadora e participante da e na prática pedagógica - a sala de aula – procurei criar situações de ensino-aprendizagem a partir de histórias como contexto motivador e cenário das situações a desenvolver do ponto de vista dos conteúdos curriculares.

Assim, comecei a recorrer à leitura de histórias e a fazer planos de aulas que através de elementos presentes nos livros proporcionassem ambientes motivadores e de aprendizagem para ambos os anos de escolaridade. Desta forma, foram selecionadas 5 histórias que permitiram a planificação de roteiros, centrando-se o estudo apenas numa.

Foi embebida em todo este trabalho realizado com a turma que, como investigadora e estagiária, registei e refleti as reações das crianças às atividades com elas desenroladas, sendo este o procedimento tomado para a recolha de dados da investigação.

Instrumentos de recolha de dados:

Os dados recolhidos baseiam-se na observação e são registados através de:

- Notas de campo
- Diário de bordo para a implementação dos três Roteiros de Aprendizagem

Os Roteiros de Aprendizagem são instrumentos de trabalho sob a forma de planeamento das atividades curriculares que tiveram como fio condutor uma história contada à turma. Cada uma das histórias trabalhadas serviu de suporte às planificações das atividades constituintes dos roteiros, sendo que algumas das atividades se

interligam, fazendo parte do mesmo livro mas podendo abordar áreas curriculares diferentes.

As notas de campo aqui utilizadas vão ao encontro da definição que Bogdan & Biklen (1994) fazem das mesmas. As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150) Estas notas são compostas por uma parte descritiva, onde “o objetivo é captar uma fatia da vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152) e por uma parte reflexiva, na qual são expostas as ideias e preocupações do observador. Este instrumento de recolha, quando feito de forma detalhada e precisa, e depois de interpretado, torna-se a base do resultado de uma investigação qualitativa.

O Diário de Bordo, corresponde à reflexão inferencial e descrição do que de relevante sucedeu, feita após o decorrer das atividades curriculares em sala de aula, a partir do planificado.

Técnicas de tratamento dos dados:

- Inferências

Trata-se de trabalho de análise dedutiva a partir do registo do observado, triangulando as planificações enquanto intencionalidade curricular e metodológica, o diário de bordo que descreve e analisa o sucedido e as notas de campo da investigadora.

Capítulo IV – Tapete Voador – Conhecer mundo transportado pelo livro

Se ler é essencialmente comunicar, torna-se fundamental aprender a conversar com livros. (Magalhães, 2006 citada por Azevedo, 2006, p. 61)

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos durante o estágio numa escola de 1º CEB com uma turma de 1º e 2º ano, em que os alunos se mostravam pouco empenhados na aprendizagem. Esta análise é feita com o propósito de alcançar respostas às questões que desencadearam e orientaram este estudo, a partir de uma nova proposta de trabalho com os alunos, de histórias lidas ou narradas, que dão origem à construção de roteiros de aprendizagem multidisciplinar.

Para tal, foram escolhidas três histórias – *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec, *A galinha dos Ovos Misteriosos*, de Luisa Ducla Soares e *A Zebra Camila*, de Marisa Nuñez – que, em momentos diferentes, (i) foram narradas ou lidas, dando-se a pura fruição pela entrada sem cobrança no mundo da fantasia; (ii) foram objeto de um roteiro (Anexo II) que, a partir das histórias, estabelecia pontes com as áreas e conteúdos de aprendizagem dando oportunidade a diferentes tarefas curriculares assentes ou partindo do tempo e espaço, protagonistas e peripécias da narrativa.

A narração ou leitura foi sempre preparada antecipadamente, depois da seleção do conto, apoderando-me da natureza da narrativa e do seu objetivo implícito, encontrando a melhor forma de a contar às crianças de uma forma envolvente. Para Rigolet (2009) a preparação é uma fase fundamental que vai determinar a ação e quanto mais exaustiva for a primeira, maior será o sucesso da segunda.

Como **preparação**, a autora **define esta fase como aquela em que:**

(...) o mediador prepara minuciosamente a sua leitura, concentrando a sua atenção particularmente em aspetos como a pontuação, os para verbais e os traços suprasegmentais; ele pensa ainda o espaço e define o tempo de leitura; finalmente ele organiza-os em função do seu auditório. (p. 94)

Esta autora fala também da seleção dos livros que deve ser feita anteriormente à preparação e deve atender a determinados requisitos como o material, as ilustrações, o texto em si e o grafismo. Contudo existe o PNL que nos facilita esta escolha tendo já propostos uma serie de livros para as diferentes fases de escolarização. Este foi um dos

documentos no qual me baseie para as escolhas dos meus livros e que cruzei com as indicações do Programa de Português do Ensino Básico (2009), que apela para que seja tida em conta a qualidade, a integridade, a progressão e a diversidade dos textos, com os currículos das outras áreas curriculares e com as características do grupo para o qual a história se destinava.

Tocando neste ponto da adequação da escolha às características das crianças importa frisar os dois papéis que estas podem desempenhar relativamente à literatura infanto-juvenil. A criança é vista como destinatário e/ou como recetor. O primeiro papel é referido quando o adulto escreve ou, neste caso, planeia para um determinado grupo. Mas, no ato do planeamento quando o professor antecipa as reações dos alunos este passa a assumir o papel de recetor. No decorrer da atividade e na avaliação da mesma a criança é sempre recetor e este é o papel mais determinante, pois é ele que vai dizer o que deve, ou não, ser lido ou posto em prática com estas crianças.

As crianças da turma com a qual estagiei assumem idades entre os 5 e os 8 anos, sendo que a maioria tem 6 e 7 anos. Assim, algumas já se encontram no final do estágio pré-operatório ou até mesmo na transição para o estágio superior. Mas as histórias não deixam de ser importantes para elas e a mesma leitura pode adaptar-se às diferentes idades pois nem sempre a faixa etária na qual a criança se encontra corresponde exatamente à fase de desenvolvimento para a mesma estipulada. Confirmamos este aspeto ao ler Bastos (1999) quando diz que “ existe uma idade cronológica mais um conjunto de fatores vários [afetivo, social, interpessoal] que influenciam o desenvolvimento (...)” (p.34) e que “apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos.” (p.34)

Na hora do conto, imaginar e crescer

A hora do conto era um dos momentos mais aguardados e animados. Procurámos, a partir do que ali se partilhava, compreender como é que as histórias motivam e suportam processos de desenvolvimento.

Na hora de ler ou contar a história seguiu a seguinte estrutura de narração:

1º. Apresentação da capa, guardas, contracapa, ou outros elementos do livro e permitir às crianças a partilha das suas perceções e a antecipação do que seria contado a

seguir; Tentei também marcar o início das histórias recorrendo a uso de mnemónicas diversas, qual chave para entrar no mundo do faz de conta, espécie de ritual de iniciação que transporta a criança da dimensão do real para a dimensão da fantasia e funciona, segundo Rigolet (2009), como um marco espaço-temporal que dá à criança passagem para uma viagem onde tudo é possível.

2º. Leitura da história às crianças. Nesta leitura houve sempre espaço e tempo para as inferências das crianças;

3º. Reconto oral da história com ajuda das crianças, exploração e interpretação subjetiva da mesma e momentos de reflexão.

Desta forma houve sempre tempo e espaço para pensar, imaginar, colocar-se no mundo das histórias e no lugar das personagens, emitir juízos, extrair valores e perspetivas.

Na narração segui o esquema acima referido e tentei coordenar os acontecimentos da história com gestos e expressões e modificações da voz que ajudassem as crianças a captarem o sentido do texto e a envolverem-se na história. Estes procedimentos, segundo Rigolet (2009) têm que ser muito bem preparados na fase que antecede a narração e são muito importantes para passar as sensações às crianças ouvintes.

Relativamente ao espaço, segundo Rigolet (2009) as crianças deve ter a maior liberdade possível em relação à posição que querem adotar. Neste aspeto não proporcionei às crianças um ambiente de descontração ao nível da postura por também não me sentir muito à vontade para isso, naquele contexto. Contudo, proporcionei, em algumas leituras, ambientes mágicos e diferentes com a redução de luzes, a projeção de imagens e o recurso a alguns objetos simbólicos.

Apaguei as luzes da sala e o som das conversas que ainda existiam entre as crianças reduziu.

As crianças olhavam-me expectantes.

Iniciei a narração recorrendo a um ritual de iniciação: “Com esta história de encantar que vou contar, sei que vocês em silêncio vão ficar e muito bem, hoje, se vão comportar”

A partir daqui já reinava o silêncio e nos olhos das crianças via-se que já só queriam ouvir a história. (NC nº 6, 11 de Dezembro de 2012)

É importante que haja um marco que defina o tempo e espaço da fantasia e o tempo e o espaço do real. Para que isto aconteça existem elementos que o contador pode aproveitar como forma de suscitar um ambiente mágico. O espaço no qual se conta a história e os rituais de iniciação e finalização são dois desses fatores.

Gomes (1996) ao falar da estrutura que pode ou deve ter a hora do conto, no 1º ciclo do Ensino Básico, fala na “organização de um espaço diferente (para ler e ouvir ler) cujo arranjo dependerá das condições concretas de cada sala de aula.” (p. 41) e no clima que pode ser de “silêncio, ou música de fundo, ou acompanhamento com projeção de imagens.” (p. 42)

Neste caso pude observar que a preparação cuidada do ambiente no qual seria lida a história fez-me sentir que as crianças estiveram mais predispostas e envolvidas para e nesta história do que noutras que foram lidas anteriormente, em que as crianças permaneceram nos seus lugares e nada as preparou para a subida ao «tapete voador».

Ao terminar a narração, tento proporcionar um «despedir da história» com uma «chave» para encerrar: “vitória, vitória, acabou-se a história” ou “vamos abrir a janela para deixar sair o que não é real”, entre tantas possibilidades. Regressamos à «aula», portadores de todo o contexto e significado lá detrás. Abre-se espaço para uma exploração e reflexão sobre a história e seus elementos.

Contada a história, Rigolet (2009), propõe que se dê liberdade à criança para “emergir” de novo para a realidade. Não devemos neste momento bombardear a criança com perguntas, nem entupi-la de atividades escolares que trabalhem outros aspetos a partir do livro lido. É tempo de dar tempo à criança.

Pretendendo compreender como as histórias podem servir de contexto catalisador de aprendizagens no 1º ciclo do Ensino Básico, a primeira questão norteadora consistia em perceber:

- Como é que as histórias motivam e suportam processos de desenvolvimento nestas crianças?

Procurei, recorrendo às notas de campo que têm potencial para nos conduzir à resposta e cruzando com o quadro teórico recolhido, chegar a conclusões.

Certo dia, no início da aula comuniquei a turma:

- Hoje trago uma coisa que acho que vocês vão gostar. Alguém consegue adivinhar o que é?
A Cl disse:- É uma história não é?
Eu: - Boa, é uma história. Vocês gostam de ouvir histórias?
Responderam que sim. E eu perguntei: - E porque é que vocês gostam de ouvir histórias?
Ficaram a pensar.
Reforcei a minha questão: - O que é que as histórias têm de bom para vocês?
A L disse: - Contam-nos coisas engraçadas e fazem-nos rir.
A S disse: - Mas às vezes também são tristes, só que no fim ficam bem.
Eu: - É verdade, há histórias que nos fazem rir e outras que nos fazem chorar, que nos deixam a pensar...
O P disse: - Há histórias que nos ensinam muitas coisas.
Eu: - Então vamos lá ver o que é que esta história tem para vos mostrar.
Mostrei a capa do livro e começámos a falar sobre o mesmo. (NC nº 1, 06 de Dezembro de 2012)

Esta nota de campo revela diversas funções das histórias no desenvolvimento infantil e que são reconhecidas pelas crianças. A primeira será o prazer de fruição que as histórias provocam nas crianças.

Com este registo, verificamos que as crianças gostam de histórias e conseguimos, através das suas respostas, perceber outras potencialidades que estas narrativas comportam, como mobilizar emoções e conhecimento.

As histórias dão às crianças confiança no futuro fornecendo-lhe esperanças e podemos verificar isto quando no decorrer da aula a S. diz: - “Mas às vezes também são tristes, só que no fim ficam bem” (NC 1). O final feliz dos contos de fadas dá à criança a confiança que esta precisa ter em si própria e a esperança de que as coisas irão melhorar. Sabemos que a infância é composta por muitos momentos de crise que fazem parte da nossa construção enquanto pessoas, e esta esperança depositada por esta estrutura do maravilhoso é fundamental na ultrapassagem desses momentos.

Para além do prazer, a fantasia fornece à criança aquilo que ela precisa para se formar enquanto pessoa emocional e social. Bettelheim (2011) mostra-nos que, na criança, as histórias podem:

(...) estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada

com todos os aspetos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. (p.12).

Nesta citação de Bettelheim (2011), entre outras coisas, percebemos também que o segredo dos contos consiste em estes começarem “onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional.” (p.14) Estas histórias “falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e (...) proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes.” (p.14).

Os sentimentos foram também abordados pelas crianças que nos falam em histórias felizes e engraçadas que despertam determinadas emoções nelas, “fazem-nos rir” (NC nº1) ou “nos fazem chorar” (NC nº1). Como Bettelheim (2011) confirma, as histórias também ajudam as crianças a desenvolver as suas emoções.

As narrativas também são identificadas como mobilizadoras de conhecimento: “O P disse: - Há histórias que nos ensinam muitas coisas” (NC nº1).

Albuquerque (2000) relembra o carinho com que era visto “o contador de histórias” e o seu duplo papel: o de entreter e instruir. Ou, como a autora melhor define: “divertir, sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos, interligada ao prazer da efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia” (p.13).

O imaginário é a ferramenta que as crianças utilizam para perceber o real e por isso sentem necessidade da fantasia e do maravilhoso como forma de entendimento de si próprias, das suas emoções e inquietações, e do mundo no qual vivem.

A existência de um mediador que conta a história torna o ato de leitura mais desejado pelas crianças que desta forma se sentirão mais aconchegadas neste momento em que, como Bettelheim (2011) nos mostrou, os medos e as angústias e as emoções das crianças são abordados através da história.

É também pelo facto de se sentirem aconchegadas no “colo” do adulto que as crianças desejam que a rotina escolar pare por um instante para poderem ter um momento de libertação da imaginação e, ao mesmo tempo, exteriorização e estruturação da mente, apoiados por quem lê e amparados pelo grupo de pares.

Rocha (2001) diz que nos tempos antigos as narrativas eram modeladas pelo público e que portanto estas refletiam os medos, anseios e paixões desse público em questão e que juntos passavam pela aceitação do terror de forma partilhada.

Esta aceitação era feita em conjunto, o que tornava o processo mais fácil pois as crianças estavam apoiadas pelo contador e pelo grupo. O próprio contador modelava a história às reações e necessidades de quem ouvia, podendo adaptar a sua narração àquilo que as crianças precisavam, aliviando-as das suas tensões.

Assim, na leitura de histórias em sala de aula, a criança sente-se bem, são satisfeitas as suas vontades e necessidades relativamente à fantasia e o processo de exteriorização dos sentimentos são apoiados pelo adulto professor e partilhados com o grupo de pares.

Para a criança, o ato de contar histórias tem uma componente afetiva na sua relação com o adulto contador. Segundo Rodari (2004) “ Em primeiro lugar a história para a criança é um instrumento ideal para reter consigo o adulto.” (p.162) Assim, a narração de histórias funciona como uma forma de proporcionar o contacto com os adultos mediadores e prolongar e intensificar a relação com os mesmos.

No Programa de Português do Ensino Básico (2009) encontramos a indicação de que “(...) ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve (...)”. (p. 63)

Este caso da intensificação de laços de afeto com os adultos, pode ser observado na seguinte nota de campo.

No intervalo da manhã um grupo de meninas veio ter comigo e disse:
- Professora Inês, gostámos muito da história ontem. Quando pode contar outra vez?
Outra das meninas do grupo disse:
- Podia contar histórias todos os dias. (NC nº 5, 07 de Dezembro de 2012)

No momento que relata esta nota de campo, eu estava em estágio há pouco tempo e as crianças ainda me estavam a começar a conhecer. A história funcionou como pretexto de inúmeras conversas informais com as crianças que me ajudaram a aproximar delas (e elas a mim) e a conhecê-las melhor. Notei que neste estágio a relação com as crianças se intensificou e as leituras das histórias foram um dos fatores que promoveu

esta aproximação. E com isto percebemos que efetivamente as histórias aproximam o adulto leitor das crianças criando e fortificando laços afetivos.

O facto de perguntarem quando poderia contar a história outra vez mostra que esta despertou interesse. “Se as crianças exigirem que torne a contar a mesma história, deve considerar que a atividade foi um êxito.” (Orientações para Atividades de Leitura, 2008, p.7) E isto também me ajudou a perceber que a forma como abordava as histórias fazia sentido para as crianças.

Apresentei à turma a história “A que sabe a lua?”, sem identificar o título, apenas mostrei a capa.
A A, aluna do 1º ano, disse: - É a história da lua. Já conhecemos essa história. Contaram no jardim-de-infância.
Em modo de resposta o G. disse: - Mas eu não conheço, quero ouvir.
Imediatamente a M.E., também aluna do 1º ano, pronunciou: - Nós gostamos. Conta na mesma.
Perguntei se todos queriam ouvir a história e as respostas foram positivas.
(NC nº 8, 14 de Janeiro de 2013)

Mais uma vez verifiquei o gosto e a vontade que as crianças têm para ouvir uma história, mesmo que essa seja já conhecida deles. A mudança de estado de espírito que o anúncio de que se vai contar uma história provoca é estimulante para nós enquanto professores. As crianças têm prazer com a história, nós temos prazer com a reação das crianças, intencionalizando essa partilha.

Esta nota de campo vem confirmar e reforçar a ideia de que as crianças sentem imensa vontade e necessidade de ouvir histórias, tal como inferimos na primeira nota de campo apresentada. Esta vontade é tão grande que mesmo sendo histórias repetidas, que as crianças já conhecem, elas querem ouvir. Observamos que o que lhes interessa é o momento que as faz sair da rotina escolar e as leva a viajar por mundos de fantasia que as fazem sonhar e as ajudam a compreender os outros e o mundo.

Proporcionando esta leitura um momento de prazer, percebe-se este gosto que a criança tem em ouvir histórias. É como uma lufada de ar fresco no meio do dia de escola.

Gomes (1996) fala-nos da “hora do conto” no 1º ciclo:

(...) o professor lê, em voz alta, um conto, ou parte de uma narrativa mais longa, aos seus alunos, constitui um momento diferente na rotina escolar, uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário, durante a qual

todos se encontram congregados por um sentimento e uma vontade comuns, de profundo sentido pedagógico. (p. 38)

Este momento é diferente dos restantes momentos escolares, tem associada a ele a fruição, a curiosidade e a liberdade, fatores que só nos lembram coisas boas.

O facto de as crianças não se importarem de ouvir a história que já conhecem está também, em parte, relacionado com a vontade que as crianças têm em realizar a hora do conto como um momento de libertação.

Bettelheim (2011) remete-nos para a função da fantasia como estruturadora do mundo social. Este fator também foi observado no decorrer das aulas com a abordagem às histórias contadas.

Durante a atividade do desenho a ME ajudou o D a fazer a sequência dos animais. A ME olhou para mim e disse:

- Professora Inês, estou a ajudar o D. É como na história. Os animais também se ajudaram e assim conseguiram provar a lua e ficar mais felizes. (NC nº 13, 14 de Janeiro de 2013)

O que a ME disse mostrou que a leitura da história a fez reter valores e, ainda mais do que isso, estes valores foram colocados em ação quando esta ajudou o amigo. Neste caso a criança integrou em si o valor da cooperação. Assim, temos aqui explícita, outra função das histórias que são contadas às crianças, a função de desenvolvimento moral e da ética social.

Um comentário final para o importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor. É de salientar que o processo de identificação com as personagens e acção, a que Mercedes del Manzano se referia, tem de as personagens mais qualificadas de uma obra deverem encarnar valores positivos, numa linha eminentemente “humanista e personalizadora. (Bastos, 1999, p.37)

Ao longo da sua caminhada na organização do real, a criança precisa de modelos que a orientem e lhe mostrem o caminho a seguir. As histórias transportam esses valores. Para além disso, como podemos verificar, elas ensinam a criança a estar em sociedade e a relacionar-se com os seus pares.

Depois do reconto da história feito por elementos da turma, abordámos a questão dos valores.

As crianças foram falando sobre aquilo que tinham aprendido com a história e nomearam a amizade, a ajuda e cooperação e o facto de a

aparência não definir as pessoas (o rato alcançou a lua mesmo sendo o mais pequeno).

No decorrer desta conversa, a L disse:

- Pois, os do 1º ano são mais pequenos do que nós mas às vezes conseguem fazer coisas melhor do que nós.

A N disse: - E nós gostamos de os ajudar

A Sb disse: - Se nos ajudarmos a todos conseguimos fazer melhor e ficamos mais felizes

Eu: - Boa, meninas, se nós trabalharmos juntos e nos ajudarmos uns aos outros conseguimos chegar mais longe. E não devemos duvidar ou rejeitar alguém só porque é mais pequeno do que nós. (NC nº 14, 18 de Janeiro de 2013)

Esta nota de campo mostra, também, a apropriação que as crianças fizeram dos valores da história “A que sabe a lua?” e a relação destes com o real por elas vivido, neste caso o contexto escolar e as relações que nele acontecem.

Nesta turma, as crianças do 2º ano sentem-se protetoras das do 1º ano e adoram acarinhá-las.

Neste caso a criança relaciona a história e os seus valores com a realidade vivida pela turma. Isto pode mostrar também a necessidade que as crianças destas idades têm de, com certos detalhes das histórias perceberem melhor a realidade, neste caso, social e de entendimento do outro para além de si próprio.

Segundo Albuquerque (2000), a criança de 5/6 anos já sistematizou de forma lógica o seu mundo. “Simultaneamente, desenvolve um maior gosto pelo pormenor e muitas vezes as relações entre o imaginário e o real são procuradas em detalhes de teor simbólico, que parecem justificar diversos eventos concretos.” (p.116)

Para esta autora, as crianças de 7/8 anos não diferem muito da faixa etária anterior, apenas têm o real mais estruturado na sua mente, e por isso os procedimentos que utilizam são os mesmos.

As crianças utilizam elementos do imaginário para justificarem algumas coisas do real. Posto isto, é natural que elas próprias procurem relação entre o que a fantasia lhes mostrou e o que acontece no seu quotidiano.

Bettelheim (2011) percebeu que o segredo dos contos de fadas que os faz contribuir para o “enriquecimento da vida interior da criança” (p.14) consiste em começarem “onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional.” (p.14)

Estas histórias “falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e (...) proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes.” (p.14) Isto sem depreciar as sérias batalhas internas da infância.

Questionei as crianças sobre o que poderia representar a imagem das guardas do livro.

Pensaram um bocado.

A ME disse que tinha muitas cores.

A Cy disse que pareciam papéis coloridos e rasgados com buracos.

O A disse que os amarelos pareciam queijos.

Na página seguinte que continha muitos círculos de cores voltei a questionar a turma.

O D disse que eram berlindes para jogar.

A Cl disse que pareciam pinturas feitas com dedos.

A Cy disse que pareciam rebuçados.

O P falou em círculos de várias cores e disse que podiam ser ovos da lagarta.

Não rejeitei nenhuma das hipóteses.

Depois de ler a história e mostrar as guardas finais a Sb disse: - Agora já percebi esses buraquinhos todos. Foi a lagarta. (NC nº 2, 06 de Dezembro de 2012)

Desta nota de campo ressalta a importância do imaginário para a compreensão do mundo. Foi permitido à criança pensar, imaginar, levantar hipóteses. Este facto envolveu-a na história e, no final, levou-a a compreender o sentido mais lógico para aquelas guardas que, antes da leitura da história, levaram a antecipar conteúdo.

Inicialmente, as crianças mostraram algum receio em falar e foram poucas as ideias partilhadas. Tentei orientar esta exploração com questões e observações para que as crianças se sentissem encorajadas a expor os seus pensamentos até que chegámos ao que acima está registado.

A antecipação daquilo que será contado, neste caso feita através da tentativa de decifração das guardas do livro, é um passo importante no processo de despertar a curiosidade e envolver a criança na história deixando-a motivada. Este passo permite à criança expor as suas perceções e sentimentos oriundos da sua, ainda curta, experiência de vida e isso provocará, na criança, curiosidade para ouvir a trama.

A imaginação é essencial ao desenvolvimento e à construção da criança. Imaginar permite à criança perdurar um ser criativo com possibilidades e vontade de

reinventar o mundo de acordo com os seus valores e pontos de vista. O imaginário e o espírito crítico são condições essenciais na vida do ser humano.

Ora, é na articulação do imaginário, potenciador da utopia, com o espírito crítico que deve investir a ação educativa, já que qualquer um dos dois é essencial para a capacidade de intervenção no real e sua modificação, no caminho para a criação de condições que nos permitam viver felizes para sempre. (Bornes, 2011, p.60)

O estímulo da imaginação é também uma ação importante para que não se destrua e, pelo contrário, se desenvolva o espírito criativo da criança. Com atividades deste tipo estamos a trabalhar a imaginação dos mais novos que é condição necessária ao seu desenvolvimento e à afirmação da sua personalidade enquanto pessoas que podem mudar e reinventar o mundo.

Em síntese, inferimos que as histórias narradas ou lidas motivam e suportam processos de desenvolvimento, pois, neste grupo de crianças:

- Despertam prazer e interesse na criança, são portanto motivadoras;
- Criam, fortalecem e intensificam a relação entre o leitor/narrador e os ouvintes;
- Ajudam as crianças a ultrapassar as crises da infância fornecendo-lhes esperança no futuro.
- Ajudam a criança a esclarecer emoções;
- Permitem a relação entre a fantasia e o real, sendo a primeira organizadora e justificadora do segundo.
- Implementam curiosidade na criança.
- Respondem às suas necessidades imaginativas.
- Estimulam o imaginário, condição necessária à formação de um ser criativo capaz de reinventar o mundo através das suas aprendizagens com a formulação de hipóteses, a criação de soluções e a resolução de problemas.
- Ajudam a criança a desenvolver-se enquanto pessoa e aprender (a viver juntos e a saber)
- Facilitam a socialização através de modelos e valores que fornecem à criança.

Cruzar a ponte entre os dois mundos

A segunda questão que nos colocámos prende-se com a necessidade de compreender como as histórias podem constituir contexto e um roteiro mediador de

aprendizagens em diferentes áreas, desenvolvendo conteúdos e objetivos curriculares, numa turma de 1º e 2º ano de escolaridade, sem escolarizar e matar o prazer de ler.

Para responder a esta pergunta foram importantes os três **roteiros de aprendizagem** (Anexo II), planeamento de tarefas curriculares em cadeia que, a partir das histórias, estabelecia pontes com as áreas e conteúdos de aprendizagem, dando oportunidade a diferentes tarefas curriculares com enquadramento, objetivos e metodologia definidos.

A narrativa contida nas três histórias lidas e contadas apresentava potencial para conexão com áreas curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão Plástica.

História	Sinopse
“ A que sabe a Lua?	<p>A tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra, o leão, o raposo, o macaco e o rato há já muito tempo que queriam saber o sabor da Lua. Um belo dia, a tartaruga decidiu escalar a montanha para chegar à Lua, mas sozinha não foi capaz. Chamou um amigo e propôs-lhe que subisse para as suas costas. O problema continuou por resolver. A partir desse momento, foram chamando outros animais, de modo a formarem uma escada... Finalmente, o rato – um animal que, por ser tão pequeno, a Lua achou que não a alcançaria – acabou por o conseguir fazer. Todos saborearam as migalhinhas que o rato lhes ofereceu e que lhes souberam àquilo de que cada um mais gostava.</p> <p>Contudo, o peixe, vendo a lua refletida no lago, surpreendeu-se com o esforço de chegar tão longe quando havia uma lua tão perto!</p>
“A galinha dos ovos misteriosos”	<p>Uma galinha punha um ovo todos os dias e todos os dias a dona lhe levava o ovo. Um dia, para que não lhe tirassem mais os seus ovos, fugiu para a floresta.</p> <p>Passado pouco tempo, vários ovos apareceram no seu ninho: uns grandes, outros pequenos, uns mais claros, outros mais escuros. Embora admirada, chocou todos os ovos, dos quais viria a nascer uma insólita ninhada: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e também um pinto. Todos irmãos, e todos diferentes, formavam uma ninhada engraçada, que a mãe-galinha tinha dificuldade em controlar e em alimentar. Mas todos, de modos também diferentes, defenderam a mãe quando a viram ameaçada.</p>

“A Zebra Camila”	Um dia, ao sair de casa, o vento bandido levou-lhe sete riscas do seu vestido. Uma aranha, uma serpente, o arco-íris e uma cigarra, entre outros animais do bosque, ajudarão Camila a esquecer as suas penas partilhando com ela objetos simbólicos que irão substituir as suas riscas perdidas e fazê-la sentir-se melhor e agradecida.
------------------	--

A partir de cada uma destas histórias, estabeleci um roteiro de conteúdos e objetivos por área disciplinar. Estes são apresentados em anexo, identificando-se com o nome da história que serve de ponto de partida, as áreas curriculares trabalhadas, as tarefas propostas, os objetivos e o ano de escolaridade ao qual foram destinadas (1º ou 2º ano, ou ambos), e foram posteriormente desdobrados em planificações por tarefas.

Sendo assim, as histórias foram abordadas como um todo, não esquecendo nunca o seu simbolismo e a importância da interpretação pessoal de cada aluno para poderem dar depois origem a tarefas de diferentes disciplinas e diferentes temas e que se realizassem aprendizagens significativas.

Roteiro de Aprendizagem: A que sabe a lua?

1) Leitura e exploração da história

Os elementos que, como podemos ver no roteiro em anexo, foram abordados na exploração da história revelam a multidisciplinaridade que existe dentro dos livros, que serve como ponto de partida para o desenvolvimento dos mesmos.

Neste caso concreto, para além dos conteúdos trabalhados no decorrer do roteiro, houve ainda um ponto de partida para outros conteúdos, para os quais a história despertou curiosidade, e que foram desenvolvidos mais tarde, como por exemplo, as figuras geométricas.

A leitura desta história iniciou-se num ambiente misterioso onde foi privilegiada a exploração das imagens, por parte das crianças. Embora algumas já conhecessem a história, todas se mostraram entusiasmadas para realizar comentários e suposições acerca do que a história iria contar.

Depois da exploração da capa, contra capa e guardas do livro, realizei a leitura da história onde as crianças foram participando mas com pouca intensidade pois, senti

que a maioria se deixou levar pelo desejo de ouvir a história e desvendar o mistério. Quando terminámos a história, depois do momento de regresso ao real, voltámos ao início da mesma, e desde aí começámos a fazer, em conjunto, uma exploração, onde todo o grupo teve oportunidade de inferir sobre toda a sequência de acontecimentos.

(...) No decorrer dessa exploração [anterior à leitura] onde houve, por parte das crianças, diversas sugestões para a história (embora, o facto de algumas das crianças da turma já a conhecerem fizesse com que estes palpites fossem condicionados), a E., aluna do 1º ano, disse:

- Nessa capa parece que alguém amachucou papel e fez um círculo branco que é a lua.

Eu disse:

- Pois é, temos aqui um círculo. Mas um círculo pode ser muita coisa. O que mais conhecem com esta forma?

As crianças deram diversas respostas como cds, relógios, entre outros, até que o G. disse:

- Mas a lua também é redonda, tem forma de círculo, mas só às vezes.

Eu: - Porque é que dizes isso?

O G. ficou a pensar e disse:

- Já a vi e não era toda redonda.

As outras crianças confirmaram e falámos das diferentes fases da lua.

Antes de abrir o livro perguntei-lhes que outras formas geométricas conheciam. Entre as crianças do 1º e do 2º ano, foram nomeados: o quadrado (1º ano), o triângulo (2º ano) e o retângulo (2º ano). (...) (NC nº 9, 14 de Janeiro de 2013)

A exploração da capa deste livro, através da sua ilustração, levou-nos para a área da matemática com a abordagem às figuras geométricas. Esta inferência da C. levou a uma procura/descoberta de formas geométricas ao longo da história. Assim, esta foi uma ponte para este conceito matemático que faz parte do currículo.

As fases da lua, através da exposição do G. também foi um assunto falado com as crianças, sendo também esta história uma ponte para a área do estudo do meio. Contudo o facto de as fases da lua só aparecerem no programa para o 4º ano, fez com que o assunto fosse apenas abordado levemente como forma de esclarecer e satisfazer as dúvidas das crianças.

A aprendizagem realizada a partir dos livros e das histórias não diz respeito apenas a conceitos área da Língua Portuguesa. Como poderemos verificar, as leituras, principalmente se forem guiadas pelo professor centrando-as nas crianças e dando-lhes liberdade de interpretação, têm uma vertente multidisciplinar.

Segundo Azevedo (2006), o professor deve ter em conta dois procedimentos: A valorização dos saberes pessoais e intertextuais dos alunos e a planificação de atividades que valorizem também esses saberes. Isto torna a aprendizagem mais centrada no aluno como o próprio construtor da mesma e estes ambientes assim criados, fornecem espaço ao professor para o trabalho das diversas áreas curriculares a partir do texto.

Na ideia transmitida em cima temos uma parte que reforça o que já foi dito até aqui abordando a valorização que deve ser feita dos saberes dos alunos permitindo que estes os possam partilhar e assim construir conhecimentos vários e temos outra parte que fala destas atividades como proporcionadoras de ambiente de trabalho das diversas áreas curriculares.

Gomes (1996) quando fala da estrutura que deve ter a hora do conto no 1º ciclo diz que este momento pode servir de “ponto de partida para atividades de expressão musical ou plástica (...); possibilidades de articulação da temática do conto com temas afins de outras áreas disciplinares.” (p. 43)

“As histórias são tão úteis à matemática como a matemática o é às histórias. São úteis à poesia, à música, à utopia, à militância política, em resumo, ao homem integral, e não apenas ao fantasista.” (Rodari, 2004, p. 196)

O professor deve proporcionar à criança momentos de reflexão acerca dos elementos do livro. Com isto, ele consegue fazer com que as crianças antecipem a história deixando-as curiosas e assim mais motivadas e abertas para as possíveis aprendizagens resultantes da leitura.

Azevedo (2006) conta no seu livro *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* como foi a reação de uma turma de 4º ano para a qual foi apresentado um livro e trabalhado com base na perspetiva da teoria do Whole Language Approach. Numa das partes desta abordagem, Azevedo (2006) mostra o que suscitou nas crianças a parte da atividade em que, anteriormente à leitura, elas puderam supor o que seria lido através da exploração da capa do livro e do nome da autora:

O entusiasmo dos alunos era evidente, cumprindo-se, assim, o objetivo de os motivar para a leitura, pois todos queriam saber se a sua história coincidia ou não com a do livro, que continuava a ser um objeto misterioso cujo desvendar só iriam conhecer no dia seguinte. (p. 74)

Nas Orientações para atividades de leitura do Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo nomeia-se como uma das formas de envolver as crianças nas histórias a prática de: “Suscitar antecipações perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir?” (p. 8)

A proximidade da criança com o livro leva a criança “a entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (Letria, 1988, p. 6 como citado em Gomes, 1996, p. 37).

No ato de leitura não importa apenas contar a história. É igualmente importante começar por aproximar a criança do livro mostrando-lhe os elementos atrás referidos que também transportam um mundo de sentido e significados relacionados com o que será lido posteriormente.

De facto, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se numa espécie de jogo entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo. O lúdico abre, assim, as portas à interpretação cooperativa e imaginativa e à leitura voluntária. (Azevedo, 2006, p. 61)

Relativamente à aprendizagem que pode ser proporcionada pela reflexão sobre elementos do livro como a capa e as guardas, sabemos que, neste processo a criança “traz” para a aula muito daquilo que é enquanto pessoa, das suas experiências e vivências do mundo, dos saberes que já adquiriu e isso torna a aprendizagem significativa e por isso mais intensa e duradoura. Isto aproxima-nos da ideia de aprendizagem significativa, assim designada por David Ausubel.

No artigo David Ausubel e a Aprendizagem Significativa da revista Nova Escola Rosália Maria Ribeiro de Aragão diz que "Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar" e Evelyse dos Santos Lemos afirma que "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados". O artigo fala destes dois requisitos como sendo os necessários para transformar a aula num ambiente motivador.

2) Ficha sobre a história.

Terminada a exploração que levou o rumo que as crianças lhe deram, e de termos identificado personagens da narrativa e as suas características que, pelo fato de

se tratar de animais permitiu estabelecer relação com o currículo de estudo do meio, foi proposta ao grupo a realização de uma ficha sobre a história onde as crianças tiveram que ordenar a sequência pela qual os animais foram aparecendo na história, puderam ligar cada animal ao seu alimento preferido e escolher qual o sabor que gostariam que a lua tivesse. Esta ficha funcionou como instrumento de avaliação das aquisições realizadas a partir da exploração da história.

Esta ficha que faz parte do PNL revela por si só a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade desta história com a qual podemos abordar as três áreas curriculares privilegiadas na escola: Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

A literatura infantil permite inter-relacionar diferentes disciplinas estudadas em sala de aula. Dependendo do tema da história e dos objetivos do professor, propicia o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar (...) daí a possibilidade de ser integrada no ensino de diferentes disciplinas, por exemplo, de ciências, estudo do meio, matemática ou educação visual e tecnológica. (Oliveira, 2006, p. 17)

Para que fosse possível a realização da ficha a todos os alunos, à medida que eu ia lendo e explicando as diferentes questões que a constituíam, as crianças respondiam e registavam, individualmente, dentro do tempo estipulado. Quando já todos tinham terminado, foi feita a correção oralmente e em conjunto. Durante a correção foi inevitável a relação que as crianças iam estabelecendo entre a realidade dos animais e os factos da história.

Numa das questões que envolvia o tipo de alimentação de cada animal, algumas crianças lembravam-se de uma das partes da história onde estava escrito: “A lua soube-lhes aquilo que cada um mais gostava” e diziam algo como: “ah então a lua para este animal soube-lhe a (no caso leão) carne fresca”. Da mesma forma, algumas crianças constataram se os seus palpites, aquando da exploração da história, ao deduzir qual achavam ter sido o sabor que a lua teve para cada animal, estariam de acordo com os alimentos que apareciam na tabela.

Assim, ao relacionar o real com a fantasia, as crianças foram adquirindo conhecimentos no campo do estudo do meio.

A última questão da ficha foi mais subjetiva permitindo às crianças demonstrar os seus gostos e sentimentos, valorizando as suas ideias, facto que proporciona um caminho para a aprendizagem significativa.

Ausubel desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa que, segundo este, acontece “quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes.” (Präss, 2008, p. 28)

3) Representação da sequência dos animais e escrita do nome de cada animal

Nesta atividade, foi proposto às crianças a representação dos animais da história enquanto estes chegavam à lua, respeitando a sequência da obra. Foi-lhes entregue uma folha onde estava apenas representado o morro e a lua. Os alunos do 1º ano tinham que desenhar os animais e pintar, para posteriormente colar a imagem no caderno, escrevendo o título da história e os alunos de 2º ano tinham como tarefa o mesmo que os do 1º acrescido da escrita dos nomes de cada animal, sem seguir modelo.

Foi proposto às crianças desenharem a sequência dos animais que tentaram alcançar a lua.

Pedi aos alunos do 2º ano, que acabaram mais depressa, para escreverem os nomes de cada animal desenhado.

Antes mesmo de escrever no quadro para os alunos do 1º ano copiarem, AE. e a ME. chamaram-me e disseram que também gostavam muito de saber escrever os nomes dos animais que tentaram chegar à lua. Pediram-me que as ensinasse.

Depois de elas me dizerem isto, muitas outras crianças deste ano, confessaram querer o mesmo.

Escrevi os nomes no quadro para que todos pudessem copiar. (NC nº 11, 14 de Janeiro de 2013)

A história despertou a curiosidade das crianças na aprendizagem da escrita.

A maioria das crianças de 1º ano não demonstra muito interesse pela aprendizagem da escrita. Contudo, depois da leitura da história, o interesse em escrever os nomes das personagens foi notório em quase todos os elementos da turma.

O facto de a contagem da história ter seguido um rumo que privilegiou a reflexão e os saberes dos alunos pode ter motivado os mesmos para a aprendizagem, neste caso, da escrita dos nomes dos animais.

Azevedo (2006), diz que o professor deve ter em conta a valorização dos saberes das crianças para proporcionar um ambiente de aprendizagem centrado na criança, que a irá motivar e permitir o trabalho curricular.

Desta forma, se a criança teve oportunidade de fazer suposições e partilhar os seus saberes ela sente-se mais envolvida na história e a sua curiosidade dispara deixando-a com uma maior motivação para aprender coisas novas.

É uma aprendizagem que faz sentido para a criança, que nasce da sua necessidade de saber mais.

4) Eleição do animal preferido e realização/análise de um gráfico de barras/pictograma com recursos a desenhos e recortes dos animais escolhidos

Nesta atividade fez-se uma votação entre todos os elementos da turma para que pudesse ser eleito um animal como personagem preferida pelo grupo. Para isso, antes de iniciar a votação, foi realizada uma ficha de matemática onde analisámos um gráfico de barras para verificar o que esta turma percebia sobre gráfico de barras e para que alguns dos alunos tivessem um primeiro contacto, facilitando posteriormente a elaboração do nosso gráfico.

Este primeiro gráfico analisado gerou alguma confusão que agora, depois de refletir, penso que estará relacionada com o facto de este não se encontrar inserido no contexto da história.

Desta forma, para que pudéssemos chegar à elaboração de um gráfico, passou-se à votação. Cada criança escolheu o seu animal preferido, anunciou-o oralmente e à medida que eram ditas as escolhas, fazia-se o registo no quadro recorrendo à escrita dos nomes dos animais acompanhados das suas imagens e a tally charts para realizar a contagem.

Prosseguindo, depois de feita a contagem e encontrado o animal elaborámos no quadro, com a participação ativa das crianças, um gráfico de barras que foi passado para os cadernos diários. As crianças mostraram-se ativas e com vontade de irem ao quadro participar da tarefa.

Desse gráfico foi feita uma análise oral onde foram colocadas às crianças questões de resposta fechada como por exemplo: “Quantas crianças preferem a tartaruga?; Entre a tartaruga e a girafa qual é a menos escolhida? Se juntarmos as crianças que escolheram a tartaruga com as que escolheram a girafa quantas crianças temos?” Este tipo de perguntas não dá muito espaço à imaginação das crianças mas funcionam como forma de analisar o gráfico e efetuar raciocínios matemáticos.

Contudo nesta atividade houve igualmente espaço a respostas abertas quando as crianças puderam expressar-se justificando a escolha do animal. Esta parte mais reflexiva e aberta deixa a criança mais receptiva às questões fechadas. Ou seja, se houver a priori espaço para reflexões e exposição de ideias, o raciocínio com recurso a respostas fechadas será mais fácil de ser efetuado porque as crianças se sentem ativas e valorizadas na aula.

Depois deste trabalho feito foi proposto às crianças conhecer outra forma de organizar e tratar a escolha dos animais e deste gráfico de barras passaríamos a um pictograma construído pelos alunos que seria exposto na parede da sala. As crianças adoraram a ideia e quando perceberam como funcionava e que as imagens utilizadas seriam os seus próprios desenhos a envolvimento e empenho na atividade aumentou. Assim as crianças sentiram que tinham um papel ativo que as motivou para este trabalho.

No final da análise de um gráfico de barras propus à turma vermos qual o animal da história que cada um preferia e com isso poderíamos fazer o nosso gráfico de barras.

As crianças aderiram a esta ideia e ficaram entusiasmadas começando logo a pensar em qual seria o seu animal e a conversar com os colegas sobre este assunto.

No final da aula algumas crianças vieram ter comigo e revelaram terem achado muito mais interessante o “trabalho com animais da história”. (NC nº 12, 14 de Janeiro de 2013)

O empenho das crianças com o surgir desta atividade e durante o seu desenvolvimento foi muito mais notável do que o verificado na análise ao gráfico anterior. Observei que as crianças preferem as tarefas decorrentes das histórias narradas.

As crianças sentem-se confiantes se valorizarem as suas ideias os seus saberes. Esta é uma das vantagens das histórias e dos contos de fadas quando são contadas de forma a permitir a reflexão e a exposição de ideias por parte das crianças. O próprio conteúdo das histórias fornece explicações às crianças que, segundo Bettelheim (2011) nenhum adulto por si só consegue transmitir.

Se as crianças partilham os seus saberes e sentem que estes são úteis, elas vão estar dispostas a saber mais. Relacionando o que já sabem, com aquilo que a partilha das experiências dos colegas lhes conta e com o que a história mostra dos outros e do

mundo, desencadeiam novas aprendizagens que se vão ligar às anteriores aumentando a experiência da criança.

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano. (Orientações para atividades de leitura. Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo, 2008, p. 7)

Quando as histórias são contadas neste ambiente reflexivo a atividade faz sentido para as crianças. Ao contrário daquilo que normalmente é proposto nas escolas, estas atividades permitem a criança pensar e atribuir significados ao que aprende. O género de questões e de abordagens que se fazem no ensino tradicional costuma ter um carácter mais fechado, não dando espaço ao pensamento lógico e às conclusões do próprio aluno.

Assim, quando o ensino é centrado em quem está a aprender, torna-se motivante porque faz os alunos sentirem-se valorizados e responsáveis pelas suas aprendizagens.

Neste caso, a autora revela que a escola não tem sido uma grande ajuda numa fase em que a criança ainda precisa recorrer muito ao imaginário. Talvez por isso, esta seja uma idade em que a criança traz “o imaginário para a realidade” (Albuquerque, 2000, p.126) como forma de sobreviver “acreditando em fadas, quando estão num sistema cada vez mais impressionado com positivismo científico.” (Albuquerque, 2000, p.126)

Ao recorrermos ao imaginário das histórias aproveitando todo o seu simbolismo e o que este desperta nas crianças, temos um ponto de partida para trabalhar questões disciplinares de forma facilitada porque as crianças estarão mais dispostas. Todas estas relações realizadas constituem o segredo da aprendizagem porque no mundo tudo se relaciona.

“As histórias desempenham um importante papel na formação da criança, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior, necessários à construção de modelos de ação, mas também podem integrar outras funções de aprendizagem multidisciplinar (...)” (Rodrigues, 2011, p. 8)

Neste caso concreto, as crianças mostraram preferir a tarefa que estava relacionada com a história contada, ao invés da ficha de matemática que estava a ser feita com a análise de um gráfico de barras. As tarefas eram idênticas e abordavam os mesmos conceitos, contudo mostrou-se mais aliciante aquela que se relacionava com o tema da história “A que sabe a lua?” por lhe ser atribuído significado.

Para concluir, Rodrigues (2011) mostra a ideia de Charyl Pace (2005) dizendo que “a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras.” (p. 9)

5) Reconto oral da história

Este reconto foi feito por dois alunos da turma de forma individual diante dos colegas. Foram as crianças que se ofereceram para fazer o reconto. Houve uma aluna de 1º ano e uma de 2º ano que de forma voluntária executaram esta tarefa. Observei que a criança do 1º ano estava mais à vontade para contar a história à turma articulando a sua narração com apresentação das ilustrações. Isto pode significar que a criança de 1º ano está mais familiarizada com as histórias pois tem o pré-escolar como um tempo mais recente do que a do 2º ano que já está mais integrada no contexto escolar que tende a desvalorizar o imaginário, tal como nos mostrou Albuquerque (2000).

Contudo, este interesse e à vontade deveria se manter se a escola não reprimisse tanto o imaginário e criatividade da criança.

6) Abordagem oral aos valores da história

Esta atividade decorreu dando total liberdade ao pensamento, às questões e às ideias de cada criança. Todos tiveram oportunidade de se expor mas sempre respeitando a vez do outro.

Depois do reconto da história feito por elementos da turma, abordámos a questão dos valores.

As crianças foram falando sobre aquilo que tinham aprendido com a história e nomearam a amizade, a interajuda e cooperação e o facto de a aparência não definir as pessoas (o rato alcançou a lua mesmo sendo o mais pequeno).

No decorrer desta conversa a L. disse:

- Pois, os do 1º ano são mais pequenos do que nós mas às vezes conseguem fazer coisas melhor do que nós.

A N. disse: - E nós gostamos de os ajudar.

A Sb. disse: - Se nos ajudarmos a todos conseguimos fazer melhor e ficamos mais felizes.

Eu: - Boa meninas, se nós trabalharmos juntos e nos ajudarmos uns aos outros conseguimos chegar mais longe.
E não devemos duvidar ou rejeitar alguém só porque é mais pequeno do que nós. (NC nº 14, 18 de Janeiro de 2013)

Esta nota de campo já foi abordada como resposta à anterior questão orientadora deste estudo. Contudo parece-me pertinente recorrer a esta novamente relacionando-a com a aprendizagem.

A Socialização do homem também contribui para os seus processos de aprendizagem, facilitando-os. Pois é na relação com o outro que a criança é estimulada a pensar e imaginar e a efetuar raciocínios e isso desencadeia aprendizagens na criança.

“Vygotsky destacou o valor da cultura e o contexto social, que acompanha o crescimento da criança, servindo de guia e ajudando no processo de aprendizagem.” (Präss, 2008, p. 18)

Neste sentido, o papel de alguém mais experiente, como o adulto, por exemplo, na vida da criança pode provocar a situação de aprendizagem recorrendo a formas de agir que comportem “ dar conselhos ou pistas, servir de modelo, fazer perguntas ou ensinar estratégias, dentre outras coisas, para que a criança possa fazer aquilo que inicialmente não saberia fazer sozinho.” (Präss, 2008, p. 18) As histórias, como podemos verificar nesta nota de campo servem também de modelos à estruturação social da criança e ajuda-a a progredir adaptando-se ao contexto social no qual aprende na relação e na partilha.

Desta forma, termino a análise ao roteiro de aprendizagem da história “A que sabe a lua?” que me fez perceber que é possível através do livro com todo os seus elementos voar pelo mundo absorvendo-o e aprendendo em todas as áreas: emocional, social, educacional, cognitiva e científica. Na escola o livro pode ser uma janela aberta para o mundo que permite à criança evadir-se nele construindo-se enquanto pessoa ativa e criativa que pode reinventar o mundo. As matemáticas, as artes, a língua, fazem todos parte do conhecimento do mundo e relacionam-se entre si.

Roteiro de Aprendizagem: A galinha dos ovos misteriosos.

1) Leitura e exploração da história

Este momento de leitura seguiu os mesmos moldes descritos anteriormente, tal como se pode verificar no roteiro em anexo e foram abordados conceitos de diversas áreas curriculares, facto que, mais uma vez, nos remete para a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade das narrativas.

2) Elaboração de frases e desconstrução e reconstrução das mesmas.

Nesta tarefa trabalharam-se frases que as crianças do 1º ano elaboraram, tendo como tema a história narrada. A turma encontrava-se dividida em quatro grupos e cada um disse uma frase. O facto de serem frases feitas por eles fez com que, mais uma vez, desempenhassem um papel ativo nas tarefas o que os deixou bastante motivados e empenhados no seguimento da aula.

Depois das frases elaboradas, as crianças registaram-nas no seu caderno e ilustraram-nas enquanto eu as registava em tiras de cartolina (uma frase em cada tira). As crianças estavam divididas em grupos e foi dada, a cada grupo, uma das quatro tiras que continham as frases. As crianças cortaram individualizando as palavras. Formou-se assim, um puzzle que foi rodando pelos grupos que tinham que ordenar as palavras reconstruindo as frases.

Cada um dos grupos se encontrava expectante durante a tarefa na ansiedade de encontrar a sua frase. Isto foi mesmo referido pelas crianças da turma quando algumas diziam para as outras “espero que agora seja a nossa” ou quando davam saltos de contente ao reestruturarem a sua própria frase.

Esta tarefa também promoveu a relação entre as crianças por ser um processo cooperativo e por trabalharem as frases uns dos outros, o que por vezes desencadeava conversas como “construímos a tua frase, foi um bocadinho difícil, mas estava boa”.

Tal como Azevedo referiu, as crianças sentem-se motivadas quando os seus saberes e ideias são valorizados e quando tomam função ativa no seu processo de aprendizagem.

3) Vamos ajudar a galinha: Problemas matemáticos.

Foram elaborados, por mim, problemas que se relacionavam com a história contada. Esses problemas foram apresentados ao 2º ano em suporte de papel e ao 1º ano de forma oral e realizados no quadro e nos cadernos.

Foi verificado que, com as crianças do 1º ano, quando eu experimentava a apresentação do problema sem o aproximar à história, as dúvidas e o proveniente desânimo das crianças aumentava e a maioria dizia-se incapaz de o resolver. Já quando o problema era apresentado de uma forma diferente onde se evidenciava o tema da

narrativa, as crianças mostravam-se prontas e decididas a “ajudar a galinha” mesmo que para algumas ainda houvesse dúvidas na resolução, o empenho era maior e juntos acabávamos por o solucionar.

Com as crianças do 2º ano observei que quando existiam dúvidas e, para as ajudar eu utilizava esta estratégia de “entrar na história”, parecia que tudo se tornava mais fácil. A partir daí, com algum esforço e dedicação, a maioria acabava por chegar lá. Contudo, algumas crianças continuavam com dúvidas e a minha intervenção nesses casos tinha que ser mais intensa e duradoura mas, a predisposição das crianças mudava e apesar das dificuldades elas tentavam arranjar soluções.

Rodrigues (2011) transmite a seguinte ideia de Kátia C. S. Smole; Glauce H. R. Rocha; Patrícia T. Cândido e Renata Stancanelli (1995):

Kátia Smole et al. (1995) consideram que a integração da literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática porque estabelecer esta conexão implica: a) relacionar as ideias matemáticas com a realidade; b) relacionar as ideias matemáticas com outras disciplinas; c) relacionar tópicos, representações e conceitos matemáticos; d) explorar problemas e descrever resultados, relacionando diversos modelos matemáticos ou não (pp. 2 e 3). (Kátia C. S. Smole; Glauce H. R. Rocha; Patrícia T. Cândido e Renata Stancanelli, 1995 citado em Pereira, 2011, p. 9)

Verifiquei também uma progressão nas crianças que, nos últimos problemas a resolver já mostravam mais facilidade e uma maior compreensão de estratégias a utilizar.

4) Caixa de 10 (ovos)

Esta tarefa foi apresentada aos alunos do 1º ano, em suporte de papel, no qual as crianças poderiam «brincar» arrumando os ovos das galinhas nas caixas. Cada caixa levava dez ovos e assim, ao arrumarem diferentes números de ovos, as crianças foram verificando quantos faltavam para chegar a dez, efetuando somas e subtrações registadas, posteriormente, na ficha.

O clima da aula mostrou-se descontraído e as crianças estavam empenhadas na sua tarefa discutindo, por vezes, ideias com os colegas.

Tal como diz Rodrigues (2011) e como pude efetivar nesta aula, as histórias motivam a criança para a aprendizagem da matemática.

5) Pintura de sequências e construção de um friso.

Nesta aula abordamos a formação de sequências através da história lida. Será agora apresentada uma nota de campo que ilustra um episódio passado durante esta tarefa.

Enquanto as crianças estavam a realizar a atividade fui andando pela sala dando apoio e incentivo a quem precisasse.

O I. estava de braços cruzados e cabeça apoiada em cima da mesa e com a ficha afastada de si.

Aproximei-me dele e questionei o que se passava com ele.

Disse-me que não queria fazer a ficha porque não percebia o que tinha que fazer no 2º ponto.

Voltei a explicar e mesmo assim ele não percebeu. Então, decidi fazer aproximação à história dizendo-lhe:

- Imagina que podes entrar na história e escolher qual era o animal que nascia primeiro. Qual escolhias?

O I. disse que escolhia o pinto.

Continuei: - Boa! Então e de que cor era o ovo do pinto?

O I. pensou, olhou para o 1º ponto, e respondeu: - Amarelo.

Eu: - Então pintas o primeiro ovo de amarelo.

Ele pintou e eu continuei:

- E agora? Qual o animal que tu querias que nascesse a seguir ao pinto?

Com um ar muito mais animado e de uma forma mais confiante disse:

- O papagaio. Pinto este (apontado o segundo ovo) de verde.

Eu: - Boa I. é isso mesmo.

E antes que eu lhe perguntasse ele disse:

- E agora vai ser o crocodilo que é azul.

Eu: É isso I. agora é só continuares e depois fazes a repetição. A seguir inventas outras vez outra sequência do nascimento dos animais. Percebeste?

O I. disse: Sim. Obrigada professora Inês! Assim é mais divertido e mais fácil.

E continuou o seu trabalho. (Nota de campo nº 17, 25 de Fevereiro de 2013)

Nesta nota de campo vemos a facilitação das histórias na aprendizagem de conceitos da área da matemática. Para o I. a tarefa proposta não estava a fazer sentido mas quando individualmente fiz a aproximação à história de uma forma mais pessoal e detalhada, a perceção da tarefa tornou-se mais fácil e o I. realizou-a corretamente e visivelmente mais empenhado e feliz com o seu feito.

Aqui percebemos que a relação com a história devolveu ao I. o ânimo que ele tinha perdido enquanto a tarefa não fazia sentido para ele. Saindo do contexto escolar e voltando por uma porta pequenina à história, o que foi proposto fazia sentido. Foi até divertido para esta criança poder «brincar com a história» modificando-a. E com esta

brincadeira o I. construiu sequências através de padrões elaborados por ele. E em tarefas posteriores relacionadas com sequências o I. foi das crianças de 1º ano que demonstrava melhor desempenho

Para além de ter estes conteúdos matemáticos, a história relaciona-os com a sua trama e motiva a criança para os compreender, apreender e aprender. Rodrigues (2011) quando cita Kátia Smole et al (1995) considera a relação entre matemática e literatura, uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática porque, desta forma relacionam-se ideias matemáticas com a realidade, com outras disciplinas e com outros conceitos matemáticos.

Rodrigues (2011) afirma ainda que “perante as histórias, as crianças aprendem matemática com motivação e dedicação (...)” (p. 9)

6) Trabalho de projeto

Esta história serviu de ponto de partida para um trabalho de projeto no âmbito da disciplina de estudo do meio em que o tema seriam os animais (neste caso os animais personagens da história). Assim, mais uma vez se verifica que as histórias também funcionam como ponto de partida para as aprendizagens.

Perguntei-lhes em relação ao trabalho de projeto que estávamos a iniciar:
- Meninos, vamos lá pensar sobre o nosso trabalho de projeto. Preferem trabalhar os animais que eu escolhi para vocês, querem ser vocês a escolher os animais ou preferem ficar a saber mais sobre os animais da história?

Não demoraram muito tempo para dizerem que queriam os animais da história. Levantaram o braço como forma de mostrar a sua vontade e o resultado foi surpreendente, todos de acordo em fazer o trabalho de projeto tendo como tema de pesquisa, os animais da história. (NC nº 18, 25 de Janeiro de 2013)

O entusiasmo mostrado por este trabalho de projeto antes e depois de termos definido os animais da história como objeto de pesquisa foi completamente distinto. Antes as crianças estavam a reagir a este trabalho como se tratasse de um outro qualquer exercício escolar. Depois de escolhido o tema a pesquisar começou-se a notar um ânimo e um empenho maior nas crianças. Mesmo durante o trabalho realizado isso foi notório. Havia dias em que algumas crianças chegavam super contentes com informações ou imagens que traziam de casa. Durante o trabalho em sala de aula faziam muitas comparações entre a realidade dos animais e a história.

As histórias desempenham um importante papel na formação da criança, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior,

necessários à construção de modelos de ação, mas também podem integrar outras funções de aprendizagem multidisciplinar (...)” (Rodrigues, 2011, p. 8)

Estando as histórias repletas de simbolismos e sentidos, dão à criança aquilo que ela mais busca, um sentido na vida e despertam na mesma o interesse por aumentarem os seus conhecimentos sobre o mundo. Funcionam como uma motivação para aprender.

Por isso, no percurso pedagógico proposto, ensinar a ler e a escrever com sentido tem o texto como ponto de chegada e como ponto de partida. Ensinar texto como unidade de construção/reconstrução da significação é um desafio que se coloca a todos os professores em todos os graus de ensino. (Costa & Sousa, 2010, p. 74)

Neste caso as autoras referem-se somente ao ensino da Língua Portuguesa mas nós adaptamos esta ideia ao ensino e aprendizagem das restantes áreas curriculares. Nesta situação descrita na nota de campo, a história foi ponto de partida para um trabalho na área de estudo do meio.

Claramente, qualquer pessoa prefere trabalhar naquilo que para ela faz sentido do que sobre elementos que não lhe dizem, ainda, nada ou com os quais não se identifica.

Se as histórias são prazerosas, a aprendizagem a partir das mesmas será igualmente prazerosa. E aqui ousou dizer que verifiquei esta relação.

Podemos dizer que as histórias proporcionam aprendizagens significativas. Ausubel desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa que, segundo este, acontece “quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes.” (Präss, 2008, p. 28)

Roteiro de Aprendizagem: A galinha dos ovos misteriosos.

1) Leitura e exploração da história

Este momento de leitura seguiu os mesmos moldes descritos anteriormente, tal como se pode verificar no roteiro em anexo e foram abordados conceitos de diversas áreas curriculares, facto que, mais uma vez, nos remete para a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade das narrativas.

Nesta história não houve nenhum elemento que se aproveitasse para abordagens futuras, somente, por se ter desenvolvido na fase final do estágio.

2) Representação e pintura da Zebra Camila

Esta tarefa consistiu em trabalhar a memória auditiva da criança e, ao mesmo tempo, criar espaço para que a criança pudesse exprimir a sua interpretação da história de uma forma diferente. Assim, foi através do desenho que a criança revelou a forma como a história entrou e assentou na sua mente.

Para que isto acontecesse, depois da zebra ficar sem riscas, comecei a contar a história sem mostrar as imagens. Desta forma, as crianças ouviram simplesmente. Depois dei a cada um dos elementos da turma, uma folha para pintarem e revelarem como acham que a Zebra Camila ficou no final da história.

Muitas crianças que não terminaram a pintura antes do final da aula, pediram para ficarem a concluir e mesmo depois de eu lhes dizer que tinham de ir embora (porque os pais estavam à espera) elas resistiram, não queriam sair sem acabar de mostrar a sua ideia. A maioria mostrou-se ansiosa para fazer a comparação entre a sua zebra, a zebra dos outros colegas e a Zebra Camila, que foi feita no dia seguinte e que as crianças adoraram. Isto suscitou ainda, outra das funções das histórias, a da socialização quando as crianças durante o intervalo seguinte conversaram sobre as «suas zebras».

3) Interpretação da história

Neste trabalho que foi apresentado em formato de papel às crianças do grupo do 2º ano, as crianças efetuaram respostas a um questionário de interpretação da história. Este questionário continha perguntas fechadas que se limitavam a questionar a criança sobre elementos da narrativa, tal como o espaço, a ação, entre outros. Continha apenas uma pergunta de resposta aberta onde as crianças podiam expressar o que cada uma sentiu ter aprendido com a história narrada.

Atualmente, depois do estudo feito, teria elaborado uma ficha diferente onde pudessem ser trabalhados os mesmos conceitos e objetivos mas com questões mais subjetivas que motivassem mais as crianças.

A ficha foi realizada pelas crianças e foi feita a correção na presença das mesmas, contudo esta não foi das tarefas onde se mostraram mais entusiasmadas. A última questão (subjetiva) foi aquela na qual mais crianças mostraram vontade de responder.

4) O «d» e o «b» da Zebra Camila vão às compras

Esta tarefa foi planeada com o propósito de auxiliar as crianças do 1º ano a distinguirem a letra «d» da letra «b» depois de verificar que a maioria delas mostrava dificuldades em distingui-las.

As crianças foram às compras com estas letras e puderam selecionar objetos que começassem com uma ou outra destas duas letras e coloca-los no «cesto» correspondente. Depois este trabalho foi registado no caderno.

As crianças mostraram-se empenhadas e entusiasmadas mostrando níveis de dificuldade menores à medida que a tarefa se desenrolava.

Esta história, ainda que apenas pelo título, serviu para tornar esta tarefa num momento lúdico onde as crianças aprenderam enquanto imaginavam duas letras a fazerem compras.

5) Descobrir gramática com a Zebra Camila

Neste ponto, mais uma vez, foi dada uma ficha a cada criança do 2º ano mas, desta vez, abordavam-se conteúdos gramaticais. Esta ficha já proporcionou um pouco mais de liberdade aos alunos ao deixá-los inventar frases, rimas e exprimirem-se ao revelarem qual a sua parte favorita da história e porquê, podendo posteriormente fazer a ilustração.

Algumas crianças tiveram dúvidas que aquando da correção foram esclarecidas e superadas. Por isso posso afirmar que foram realizadas aprendizagens relativamente a alguns conceitos abordados.

Ao fazer a correção verifiquei que as crianças mostraram mais vontade de responder àquelas questões onde a imaginação teve mais espaço para voar. Isto prova que ao imaginar a criança fica motivada para a sua aprendizagem.

6) Vamos trocar as riscas da Zebra? (Barras de Cuisenaire)

Nesta tarefa que consistiu em, a partir da história, aproveitar as riscas que se pareciam a barras de Cuisenaire e imaginar que aquelas barras eram mesmo as riscas da zebra propondo depois às crianças que realizassem trocas com os seus pares.

Desta tarefa retirei uma observação muito importante e que se relaciona com o tema deste estudo. Por uma questão de má organização não dei tempo às crianças para que estas realizassem a exploração do material e, portanto, não deixei a sua imaginação voar no início da tarefa. Desta forma, as crianças não aderiram ao pedido e o ambiente gerado foi de confusão. Contudo, ao perceber o meu erro, repeti a tarefa no dia seguinte, sem me esquecer das asas que precisava dar às crianças quando eu própria lhes pedia que voassem. Desta vez a atividade foi um sucesso e as crianças mostraram-se empenhadas realizando trocas com os pares, numa relação onde erraram e aprenderam errando e discutindo ideias. Gerou-se um clima de interajuda onde a relação com a

história não morreu e esteve sempre na boca das crianças cada vez que se colocavam no lugar da personagem.

Aqui está mais uma vez a relação da literatura com a matemática a florescer em ambientes de motivação.

7) Reconto da história

As crianças de 1º ano realizaram, oralmente e entre todos os elementos, a reconto da história. O ambiente não foi confuso e as crianças demonstraram naquele momento um maior «saber estar» em sala de aula respeitando a vez de falar dos colegas e as suas ideias. Posso desta forma apontar para uma evolução da postura do 1º ano em sala de aula.

O reconto desta história serviu também para perceber que as crianças evoluíram também na forma como estruturam o discurso e como transmitem ideias e narram sequências das histórias. Foram também abordados os valores morais da história e as crianças apontaram especialmente para o facto de deverem obedecer aos mais velhos e a partilha entre as personagens. Foram realizadas relações com a vida real pessoal e escolar. As crianças falaram das partilhas que fazem com pares e de como costumam ocorrer essas partilhas.

Mais uma vez a história leva-nos também para a questão da socialização que, como se sabe, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

Os roteiros de aprendizagem que planifiquei e apliquei durante a minha prática de ensino supervisionada (os apresentados e outros não expostos neste estudo) permitem-me constatar que é possível, através de uma história, abordar e trabalhar com as crianças os conteúdos curriculares das diferentes áreas, entre elas, foram trabalhadas a língua portuguesa, a matemática e o estudo do meio mas, sempre que era possível, estas atividades foram articuladas com a área da expressão plástica (através de desenhos, pinturas, modelagem de massa, recortes e colagens, entre outros), da expressão dramática (jogos de movimento) e a expressão musical (audição de histórias cantadas e introdução de músicas nas histórias).

Seguidamente irei recorrer a algumas notas de campo que não puderam ser integradas no roteiro analisado mas que me ajudaram a avaliar a prática destas sequências de tarefas interligadas por um mesmo tema: uma determinada história.

As crianças da turma de 2º ano estavam com dificuldades em começar o texto que foi proposto (um episódio sobre o que a borboleta da história teria feito a seguir).

Cheguei perto deles e disse-lhes:

- Vocês ouviram a história que vos contei, no final a lagarta transformou-se em borboleta. Então agora imaginem o que é que a borboleta fez depois da história acabar. O que é que vocês gostavam que ela tivesse feito? O que é que acham que ela pode ter aprendido na vida de lagarta. Podem inventar o que quiserem sobre a borboleta.

A Cy. disse:

- Ah acho que já sei aquilo que quero que a borboleta faça.

A partir daí todos mostraram ter percebido e começaram a escrever. (NC nº 3, 06 de Dezembro de 2012)

Depois de ter sido “desbloqueado” o sentido da tarefa, os textos foram realizados e, embora com algumas dificuldades que estas crianças mostram tanto no funcionamento da escrita como na criatividade, a maioria delas conseguiu imaginar, encadear as ideias e construir o seu texto.

Costa e Sousa (2010) propõem uma prática de leitura e de escrita centrada no texto como alternativa às práticas centradas no ensino das letras, sílabas e palavras, ou seja, dos códigos.

As autoras defendem e promovem o ensino da língua como um todo tendo como base o texto. Ou seja, ao invés de se abordar os códigos separadamente, aborda-se tudo aquilo que o texto tem para nos dar atribuindo sentido e significado à aprendizagem.

Efetuando-se uma aprendizagem significativa a motivação existe e aumenta nas crianças.

Assim, esta prática de ter o texto como ponto de partida para a atividade ajuda as crianças a aprenderem de uma forma que os conteúdos façam sentido para si. Por isso, o episódio relatado nesta nota de campo mostra que ao haver uma aproximação da atividade à história pode desencadear na criança uma percepção mais subjetiva do que é proposto dando-lhe as ferramentas que necessita para a compreensão e a execução da tarefa.

Contudo, “verificamos que os professores raramente reconhecem a importância da significação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) negando todo o potencial simbólico da linguagem” (Costa & Sousa, 2010, p. 78).

Ao negar este potencial simbólico nas práticas escolares relativas à leitura e à escrita, os professores não permitem à criança pensar, relacionar conceitos e efetivar aprendizagens por si mesma, através da sua experiência. O facto de o docente não dar

importância ao que a criança imagina ou aquilo que ela pensa ou sabe desmotiva a criança que deixa de acreditar nas suas potencialidades.

Os professores que normalmente ensinam recorrendo ao manual negam à criança a hipótese de ser ela a responsável pelas suas aprendizagens e retiram-lhe a motivação em querer saber mais.

Nos manuais escolares, segundo Azevedo (2006) “as questões incidem em tópicos como a identificação do lugar, tempo, espaço, ação e personagens, esquecendo-se a interconexão destes com a promoção deliberada e intencional de uma pluralidade de significados” (p. 49)

Por isso é que é muito importante abordar o texto tendo como objetivo principal o prazer de o ouvir ou ler porque é a partir da fruição da leitura que a criança irá relacionar conceitos, atribuir significados e realizar aprendizagens.

Segundo Azevedo (2006) não significa que a leitura pelo prazer não desperte na criança uma modificação a nível cognitivo. Ou seja, não quer dizer que, apesar da leitura realizada não ter preocupações pedagógicas ou didáticas e ser feita numa vertente puramente lúdica, não efetue aprendizagens significativas em quem lê ou escuta ler.

Costa e Sousa (2010) verificaram que a maioria dos docentes que experimentaram trabalhar de acordo com a proposta apresentada pelas mesmas não voltaram a ensinar com base apenas na decifração, ou seja, a partir dos códigos: letra, sílaba, palavra. Mesmo aqueles que apesar de adotarem estas práticas continuavam, paralelamente às mesmas, a introduzir alguns códigos através do manual confirmaram o sucesso do uso da literatura como base da aprendizagem tendo obtido resultados positivos.

Relativamente ao facto de não terem sido impostos limites à imaginação das crianças na produção dos textos também pode ter ajudado a compreender e a iniciar esta atividade com mais confiança. Rodari (2004) citando Dewey diz que:

A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se podem mostrar nas condições normais da percepção sensível. O seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no escuro. Não só a história, a literatura, a geografia e os princípios das ciências, mas também a geometria e a aritmética contém uma quantidade de assuntos sobre os quais tem de atuar a imaginação para serem compreendidos. (p. 199)

É importante que se perceba o papel do professor e da escola neste ponto porque, ao não permitir a libertação da imaginação deixamos de ter seres criadores que tanta falta fazem à sociedade. Rodari (2004) mostra que: “Também Marta Fattori nos diz, em

ultima análise, que todos podem ser criativos, na condição de não viverem numa sociedade repressiva, numa família repressiva, numa escola repressiva... É possível uma educação para a criatividade.” (p. 197)

Nesta nota de campo conseguimos observar o papel das histórias como facilitador da aprendizagem ao nível da área da língua portuguesa.

Seguidamente, apresento uma nota de campo que mostra como uma história suscitou a relação entre a mesma e um conhecimento do nosso quotidiano.

Ao escrever o plano no quadro para as crianças passarem, perguntei-lhes:

- Quem sabe que dia da semana é hoje?

O G. disse:

- Não sei...

A AF. olhou para o G e disse:

- É sexta-feira. Então não viste ontem na história que a Sexta é a seguir à Quinta?!

O G. disse:

- Ah! Já me lembro. E depois vem o sábado e o domingo para fazermos o que quisermos. (NC nº 4, 07 de Dezembro de 2012)

As histórias transportam em si muitos elementos que podem desencadear aprendizagens nas crianças e o facto de o texto ser trabalhado como um todo não deixando de parte o simbolismo que este possui, faz com que mais rápida e intensamente seja feita a apropriação de conteúdos.

“(…) a literatura teve, e terá sempre, a componente formativa, ligada à aprendizagem e preservação de valores, e a do entretenimento, que pretende divertir e desenvolver a criatividade da criança, ao longo do seu crescimento.” (Rodrigues, 2011, p. 7)

Com isto percebemos que a literatura tem uma componente formativa que está ligada à aprendizagem e que por isso as histórias são perfeitamente capazes de despertarem esta aquisição de conhecimentos nas crianças.

A forma como a história é contada também pode influenciar a forma como a aprendizagem é feita ou, até mesmo, a sua realização. A história tem de ser contada com as crianças, envolvendo-as e dando-lhes espaço para pensarem e inferirem recorrendo aos saberes que já comportam em si. “(…) devemos ler com as crianças e não somente para elas.” (Rigolet, 2009, p.112)

A literatura permite trabalhar não apenas a língua mas também as restantes áreas curriculares. Neste caso foi abordado um assunto que pertence à área do estudo do meio e que é frequentemente utilizado no quotidiano das crianças. Mesmo para as crianças

que já tinham aprendido os dias da semana, esta história facilitou o processo de consolidação deste conhecimento e para alguns alunos significou-os. Isto suscita a aprendizagem significativa.

As notas de campo analisadas na ótica da segunda questão, serviram para verificar o impacto deste tipo de atividades na aprendizagem das crianças. Em síntese, foi verificado o potencial motivador e mobilizador de aprendizagens multidisciplinares e a forma como isto pode ser feito pelos professores.

Capítulo V – Considerações Finais

Neste capítulo pretende-se de forma sucinta apresentar as conclusões do estudo realizado como tentativa de resposta à questão: Como podem as histórias constituir contextos catalisadores de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Estas conclusões são retiradas a partir da análise dos dados recolhidos durante a prática pedagógica (notas de campo, roteiros de aprendizagem e diários de bordo) cruzados com o quadro teórico elaborado neste estudo.

Desta forma, concluo que as histórias são fundamentais e essenciais na formação da criança enquanto ser humano integral e por isso o seu papel na escola contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Relativamente ao desenvolvimento concluí que as histórias:

- Despertam prazer e interesse na criança; entretêm.
- Ajudam a criança desenvolver-se e aprender de forma prazerosa por possuírem uma componente instrutiva e uma componente de prazer.
- Ajudam as crianças a ultrapassar as crises da infância fornecendo-lhes esperança no futuro.
- Ajudam a criança a esclarecer emoções.
- Quando são contadas criam, fortalecem e intensificam a relação entre o leitor e os ouvintes.
- Implementam curiosidade na criança.
- Respondem às suas necessidades imaginativas.
- Facilita a socialização através de modelos e valores que fornece à criança.
- Permite a relação entre a fantasia e o real, sendo a primeira organizadora e justificadora do segundo.
- Estimula o imaginário, condição necessária à formação de um ser criativo capaz de reinventar o mundo através das suas aprendizagens com a formulação de hipótese, a criação de soluções e a resolução de problemas.

Relativamente à aprendizagem pude concluir que as histórias:

- As histórias ajudam a criança na distinção entre o imaginário e o real e isto permite que a criança organiza cada vez mais e melhor a sua percepção do mundo, facilitando aprendizagens;
- O ambiente em que se conta as histórias ajuda as crianças a envolverem-se na mesma ficando abertas a aprendizagens com sentido.
- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas.
- As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.
- As Histórias fornecem ferramentas necessárias para a socialização, que por sua vez, é condição necessária à aprendizagem.
- As histórias trabalhadas como um todo atribuem sentidos e significados promovendo na criança a aprendizagem significativa.
- As histórias funcionam como ponto de partida e de chegada para as tarefas propostas.

Tendo em consideração que o desenvolvimento e a aprendizagem andam de mãos dadas, como diz Salvin (2003) citando em Tavares et al (2007) “(...) a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados.” (p. 108) as histórias ao contribuírem para o desenvolvimento da criança, contribuem igualmente para a aprendizagem.

Importa referir os papéis da escola e do professor que vão determinar a forma como as histórias chegam até às crianças. Tanto a instituição como o docente têm de exercer uma função que não seja repressiva se querem que as histórias contribuam para o desenvolvimento da criança enquanto ser criativo capaz e com vontade de reinventar o mundo. Para que isto aconteça o professor precisa criar ambientes e condições que não escolarizem demasiado a história e que, por sua vez, permitam à criança encontrar o sentido do que ouve, estimulem a imaginação da criança dando-lhe liberdade para a exposição e partilha, fazendo-a sentir que os seus saberes e as suas ideias são valorizadas e que desempenha um papel ativo na sua própria construção de

conhecimentos, deixando assim a criança motivada para a aprendizagem proporcionando um clima à aprendizagem significativa que se mostra mais duradoura.

Azevedo (2006) julga:

Fundamental apostar na formação de docentes que reconheçam a importância do texto de literatura infantil enquanto veículo para o conhecimento/aprendizagem da cultura literária e da própria complexidade do ser humano (Mendonza Fillola, 1999: 12) e que sejam capazes de problematizar ambientes estimuladores e enriquecedores que motivem os alunos para uma aprendizagem (...) (p. 78)

O professor tem ainda que encarar as histórias como um material rico em conteúdos multidisciplinares e interdisciplinares com potencialidade para despertar na criança curiosidade e interesse para aprender conceitos das diferentes áreas curriculares e para mobilizar essa aprendizagem. As histórias podem servir de ponto de partida para as planificações dos professores abrangendo todas as áreas curriculares e cumprindo diferentes objetivos. Para que estas catalisem, facilitem e efetivem aprendizagens significativas, os professores não podem nunca esquecer a parte lúdica, prazerosa e reflexiva da abordagem às histórias.

Assim, se o professor trabalhar de acordo com o que foi referido neste estudo, as histórias podem mesmo funcionar como catalisadoras de aprendizagens nas crianças.

Relativamente ao meu papel como investigadora posso dizer que não foi fácil encontrar o sentido da investigação e focalizar-me no seu objetivo principal. Foi difícil encontrar referenciais teóricos que respondessem, de facto à minha questão, e posteriormente, a sua seleção e organização neste relatório levou algum tempo.

O facto de não irmos para estágio com a problemática definida foi, também, para mim uma limitação. Se tivesse ido para estágio com uma noção daquilo que foi desenvolvido no quadro teórico deste estudo a minha ação teria sido mais adequada a este tema.

Considero também que o tempo de estágio foi curto para a realização deste tipo de investigação. Se o tempo de estágio fosse maior poderia certamente testar mais e melhor o papel das histórias como catalisadoras da aprendizagem. Contudo, consegui constatar que, para estas crianças, as histórias funcionaram como instrumento de motivação e como mobilizadoras das suas aprendizagens e das suas progressões nas diferentes áreas curriculares. Isto pode ser visto como uma pista para futura investigação deste tema, alargando-a a outras crianças em outros contextos.

Tenho ainda a dizer que, em estágio, temos que considerar que não estamos na «nossa casa» e portanto, a liberdade que sentimos para experimentar estratégias e mudanças nas rotinas nem sempre está presente, sei que isto varia de pessoa para pessoa, mas no meu caso, apesar de nunca me proibirem de experimentar as minhas planificações, houve coisas que não ousei fazer.

Chegando ao final deste trabalho e olhando para trás entendo este percurso como uma bagagem de conhecimentos que levo comigo para a minha vida enquanto ser pessoal e profissional. Contudo, não fecho a janela que me permitirá continuar a voar num tapete voador que me leva pelo mundo da educação e que me fará continuar a apaixonar e a aprender sobre o papel das histórias na vida das crianças.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- Albuquerque, Fátima (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Azevedo, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, Fernando (2011). *Poder, Desejo, Utopia – Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, Bruno (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. & Blikien, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bornes, M. M. de J. (2011). *Conto de Fadas: O Imaginário na Aprendizagem da Lectoescrita*: Dissertação de Doutoramento em Didática. Universidade de Aveiro.
- Cervera, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Costa, Otilia & Sousa, Adriana (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- DGIDC (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gadotti, Moacir (2005) *Institut International Des Droits De L'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- Gomes, José António (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para Uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho
- Oliveira, Maria A. (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Prior Velho: Paulinas Editora.

- Pennac, Daniel (1997). *Como Um Romance*. Lisboa: Edições Asa
- Piaget, Jean (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Plano Nacional de Leitura (2008). *Orientações para Atividades de Leitura*. Programa Está na Hora da Leitura 1º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação
- Rigolet, Sylviane A. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com Crianças. Como Formar Leitores Activos e Envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodari, Gianni (2004). *Gramática da Fantasia. Introdução à Arte de Contar Histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodrigues, M. P. P. (2011). *Histórias com Matemática: Sentido Espacial e Ideias Geométricas*: Dissertação de Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, Manuel Bragança dos (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias). In Mesquita, A. (2002) (coord). *Pedagogias do Imaginários, Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Ed. ASA, 116-121.
- Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, A. M.; Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Webgrafia

- Bueno, M. C. (sd). O que é ser professor? Crescer. Consultado em 29 de Julho de 2014:

<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI98389-15565,00.html>

- Fernandes, M. C. (2011). David Ausubel e a Aprendizagem Significativa. *Nova Escola*. Consultado em 23 de Julho de 2014:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

- Prass, A. R. (2008). Teorias da Aprendizagem: Monografia para Aprovação em Fundamentos Teóricos para a Pesquisa em Ensino de Física. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Consultado a 25 de Julho de 2014:

http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=ptPT&q=http://files.dersvhumanas.webnode.com/200001461068d1163a/Teorias_de_Aprendizagem.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm1zSZOBndWSqP7yBT8SJipzaWH6ZQ&oi=scholar&ei=kDjSU6KLBaw0AXv04D4CQ&ved=0CB4QgAMoATAA

- Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado (2011-2014). Consultado em 30 de Maio de 2013:

<http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>

- Outros sítios consultados em 28 de Julho de 2014:

https://docs.google.com/document/d/1ttLYHbYiP8GLgJTF9qUn6NWueCG1PPajyrW-EJZKYKg/edit?hl=pt_PT

<http://www.wook.pt/ficha/os-ovos-misteriosos/a/id/75690>

<http://www.wook.pt/ficha/a-zebra-camila/a/id/120780>

ANEXOS

ANEXO I – Notas de Campo

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

1

Situação: Vontade de ouvir a história.

Data: 06.Dez.2012

Hora: Por volta das 09h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu) e toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Este foi o primeiro dia totalmente planeado por mim e preparava-me para contar uma história.

Descrição	Inferência
<p>No início da aula comuniquei à turma:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hoje trago uma coisa que acho que vocês vão gostar. Alguém consegue adivinhar o que é? <p>A Cl. disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- É uma história não é? <p>Eu:</p> <ul style="list-style-type: none">- Boa é uma história. Vocês gostam de ouvir histórias? <p>Responderam que sim. E eu perguntei:</p> <ul style="list-style-type: none">- E porque é que vocês gostam de ouvir histórias? <p>Ficaram a pensar.</p> <p>Reforcei a minha questão:</p> <ul style="list-style-type: none">- O que é que as histórias têm de bom para vocês? <p>A L. disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Contam-nos coisas engraçadas e fazem-nos rir. <p>A S. disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mas às vezes também são tristes, só que no fim ficam bem. <p>Eu:</p>	<p>O que significarão as histórias para as crianças?</p> <p>Porque é que as crianças gostam e sentem tanta vontade de ouvir contar histórias?</p> <p>Qual o impacto destas no desenvolvimento das crianças?</p> <p>Será que transportam mesmo aprendizagens?</p>

- É verdade, há histórias que nos fazem rir e outras que nos fazem chorar, que nos deixam a pensar...

O P. disse:

- Há histórias que nos ensinam muitas coisas.

Eu:

- Então vamos lá ver o que é que esta história tem para vos mostrar.

Mostrei a capa do livro e começámos a falar sobre o mesmo.

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Para as crianças nem sempre é fácil expressar o que sentem e por isso considero estas questões que fiz importantes para as fazer refletir e para as ajudar neste processo de exteriorização.

Com este registo, verificamos que as crianças gostam de histórias e conseguimos, através das suas respostas, perceber algumas das potencialidades que estas narrativas comportam.

Albuquerque (2000) relembra o carinho com que era visto “o contador de histórias” e o seu duplo papel: o de entreter e instruir. Ou, como a autora melhor define: “divertir, sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos, interligada ao prazer da efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia.” (p.13)

Desde os tempos mais remotos que se contam histórias e que se atribui a estas uma parte prazerosa e uma parte instrutiva. É normal que as crianças demonstrem vontade por ouvir histórias pelo prazer que estas desencadeiam.

Segundo Bastos (1999) baseada em Piaget e Cervera (1991) diz que o estágio pré-operacional (2-7 anos) “caracteriza-se pela aparição da função simbólica, que se organiza paralelamente à aquisição da linguagem.” (p.35) Como já foi referido, aqui a criança começa a fazer representações do real através do jogo simbólico e de imitações. Com este jogo a criança permite-se fazer uma apropriação do real aos seus desejos, revelando o seu egocentrismo. Por isso, neste estágio, o jogo dramático atrai o interesse das crianças. O animismo, também presente nesta fase faz com que as fábulas e os contos com personificações e antropomorfismos embarquem também na bagagem de interesses dos seres destas idades.

Para além do prazer, a fantasia é também uma necessidade da criança. Ela fornece à criança aquilo que ela precisa para se formar enquanto pessoa emocional e social. Bettelheim (2011) mostra-

nos aquilo que a fantasia das histórias deve proporcionar às crianças:

(...) estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Em suma, precisa de estar simultaneamente relacionada com todos os aspetos da sua personalidade – e isto sem nunca a amesquinhar, mas, pelo contrário, dando todo o crédito à seriedade das suas exigências e dando-lhe conjuntamente confiança em si própria e no futuro. (p.12).

Nesta citação, entre outras coisas, percebemos também que as histórias dão às crianças confiança no futuro fornecendo-lhe esperanças e podemos verificar isto quando no decorrer da aula a S. diz: - “Mas às vezes também são tristes, só que no fim ficam bem.”

O segredo dos contos consiste em estes começarem “onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional.” (Bettelheim, 2011, p.14) Estas histórias “falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e (...) proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes.” (Bettelheim, 2011, p.14)

A existência de um mediador que conta a história torna o ato de leitura mais desejado pelas crianças que desta forma se sentirão mais aconchegadas neste momento em que como Bettelheim (2011) nos mostrou os medos e as angústias e as emoções das crianças são abordados através da história.

Rocha (2001) diz que nos tempos antigos as narrativas eram modeladas pelo público e que portanto estas refletiam os medos, anseios e paixões desse público em questão e que juntos passavam pela aceitação do terror de forma partilhada.

Esta aceitação era feita em conjunto, o que tornava a processo mais fácil pois as crianças estavam apoiadas pelo contador e pelo grupo. O próprio contador modelava a história às reações e necessidades de quem ouviam, podendo adaptar a sua contagem aquilo que as crianças precisavam, aliviando as mesmas das suas tensões.

Atualmente, as novas tecnologias e as novas formas de viver podem ser vistas como um problema para a imaginação e o desenvolvimento da criança. Rocha (2001) fala da criança como solitária perante o que a imprensa e os audiovisuais lhe fornecem. A imaginação é roubada à infância e o que lhe é transmitido é mais do que esta aguenta, ainda mais, estando sozinha. Assim, na leitura de histórias em sala de aula, a criança sente-se bem, são satisfeitas as suas vontades e necessidades

relativamente à fantasia e o processo de exteriorização dos sentimentos são apoiados pelo adulto professor e partilhados com o grupo de pares.

Para além de tudo isto, para a criança, o ato de contar histórias tem, ainda, uma componente afetiva na sua relação com o adulto contador. Segundo Rodari (2004) “ Em primeiro lugar a história para a criança é um instrumento ideal para reter consigo o adulto.” (p.162) Assim, a contagem de histórias funciona como uma forma de proporcionar o contacto com os adultos mediadores e prolongar e intensificar a relação com os mesmos.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

2

Situação: Exploração das guardas do livro “A lagartinha Comilona”

Data: 06.Dez.2012

Hora: Por volta das 10h00.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu) e toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Este foi o primeiro dia totalmente planeado por mim e neste momento estava a explorar com as crianças as guardas do livro.

Descrição	Inferência
<p>Questionei as crianças sobre o que poderia representar a imagem das guardas do livro.</p> <p>Pensaram um bocado.</p> <p>A ME. disse que tinha muitas cores.</p> <p>A Cy. disse que pareciam papeis coloridos e rasgados com buracos.</p> <p>O A. disse que os amarelos pareciam queijos.</p> <p>Na página seguinte que continha muitos círculos de cores voltei a questionar a turma.</p> <p>O D. disse que eram berlindes para jogar.</p> <p>A Cl. disse que pareciam pinturas feitas com dedos.</p> <p>A Cy. disse que pareciam rebuçados.</p> <p>O P. falou em círculos de várias cores e disse que podiam ser ovos da lagarta.</p> <p>Não rejeitei nenhuma das hipóteses.</p> <p>Depois de ler a história e mostrar as guardas finais a Sb. disse:</p> <p>- Agora já percebi esses buraquinhos todos. Foi a lagarta.</p>	<p>Qual será a vantagem, para as crianças e para a sua absorção da história, de lhes dar liberdade e as deixar antecipar o que se irá passar?</p> <p>Devemos questioná-los e aceitar as hipóteses levantadas pelas crianças?</p> <p>Isto será útil para a aprendizagem?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Antes da leitura da história proporcionei à turma, um momento onde pudessem refletir acerca das guardas do livro e dos seus elementos e, assim, antecipassem, em parte, o que seria lido.

Inicialmente, as crianças mostraram algum receio em falar e foram poucas as ideias partilhadas. Tentei orientar esta exploração com questões e observações para que as crianças se sentissem encorajadas a expor os seus pensamentos até que chegámos ao que em cima está registado.

As antecipações daquilo que seguidamente será contado na história, neste caso feitas através da tentativa de decifração das guardas do livro, são um passo importante no processo de contagem da mesma. Este passo permite à criança expor as suas perceções e sentimentos oriundos da sua, ainda curta, experiência de vida e isso provocará, na criança, curiosidade para ouvir a trama.

Azevedo (2006) conta no seu livro *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* como foi a reação de uma turma de 4º ano para a qual foi apresentado um livro e trabalhado com base na perspetiva da teoria do Whole Language Approach. Numa das partes desta abordagem, Azevedo (2006) mostra o que suscitou nas crianças a parte da atividade em que, anteriormente à leitura, elas puderam supor o que seria lido através da exploração da capa do livro e do nome da autora:

O entusiasmo dos alunos era evidente, cumprindo-se, assim, o objetivo de os motivar para a leitura, pois todos queriam saber se a sua história coincidia ou não com a do livro, que continuava a ser um objeto misterioso cujo desvendar só iriam conhecer no dia seguinte. (p. 74)

Podemos então ver este momento de antecipação da história dando espaço e liberdade aos alunos para fazerem as suas próprias suposições como uma forma de os deixar curiosos e por isso motivados para a leitura da história e para a aprendizagem decorrente deste ato. Assim, a aprendizagem é centrada na criança e nos seus saberes já adquiridos passando a ser o próprio aluno construtor da sua aprendizagem.

Pois só o imaginário possibilita o acesso à descoberta promovendo o raciocínio. [O professor] Deve valorizar o confronto de opiniões diferentes, pois esse confronto estimula o raciocínio, a linguagem oral através do desenvolvimento da capacidade de argumentação, o espírito crítico e a imaginação, na busca de soluções ainda não inventadas. (Bornes, 2011, pp.61 - 62)

Só ao dar liberdade às interpretações que cada criança faz do que ouve, se consegue que essa leitura seja produtiva em termos escolares. Isto implica também um ensino que deixa de ser centrado no professor e passa a ser centrado no aluno como construtor da sua própria aprendizagem.

“Neste sentido, a aprendizagem destas competências [relativas à utilização da língua] deve ser integrada e centrada na criança, tendo lugar em situações reais, a partir de textos autênticos, e articulando-se com a experiência efetiva dos seus utilizadores.” (Azevedo, 2006, p. 71)

Albuquerque (2000), afirma que em sala de aula, o professor valoriza a linguagem interrogativa que se tem como essencial para a realização de qualquer tipo de aprendizagem. “Ora, a narração do conto facilita aos professores apresentar questões às crianças (...)” (p. 27)

Ao questionar as crianças promove-se a reflexão e o pensamento crítico que transforma a criança num elemento ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta prática vai ao encontro daquilo que David Ausubel define como aprendizagem significativa.

No artigo David Ausubel e a Aprendizagem Significativa da revista Nova Escola Rosália Maria Ribeiro de Aragão diz que "Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar" e Evelyse dos Santos Lemos afirma que "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados". O artigo fala destes dois requisitos como sendo os necessários para transformar a aula num ambiente motivador.

“É na relação entre o real e o interior da criança que os acontecimentos vividos assumem significação.” (Bornes, 2011, p. 64)

Continuando, refiro uma das condições para envolver as crianças nas histórias, presente nas Orientações ... : “Suscitar antecipações perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir?”

Gomes (1996) também destaca como práticas de leitura redutoras verificadas no 1º CEB, o frequente exercício de leitura como atividade de decifração de signos (que acaba por não deixar espaço a práticas de descoberta de sentidos), o trabalho de leitura assente na abordagem a excertos de textos com o uso sistemático do manual e o raro recurso ao livro.

Este autor realça a importância da proximidade da criança com o livro e faz-nos ler que este leva a criança “a entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (Letria, 1988, p. 6 como citado em Gomes, 1996, p. 37).

Portanto, a atitude do professor ao questionar as crianças fazendo-as antecipar a história e dando-lhes liberdade para refletirem e imaginarem contribui para uma pedagogia centrada no aluno

fazendo com que as aprendizagens façam sentido e contenham significado para as crianças.

“De facto, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se numa espécie de jogo entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo. O lúdico abre, assim, as portas à interpretação cooperativa e imaginativa e à leitura voluntária.” (Azevedo, 2006, p. 61)

O estímulo da imaginação é também uma ação importante para que não se destrua e, pelo contrário, se desenvolva o espírito criativo da criança. Com atividades deste tipo estamos a trabalhar a imaginação dos mais novos que é condição necessária ao seu desenvolvimento e à afirmação da sua personalidade enquanto pessoas que podem mudar e reinventar o mundo.

As atividades de sala de aula que apelam ao imaginário, criando um clima lúdico e de prazer, podem potenciar a relação afetiva das crianças com a escola, transformar as atividades mais maçadoras em atividades mais lúdicas e dar sentido a atividades que tradicionalmente se apresentam de forma maçadora e sem sentido. O desenvolvimento do imaginário promove a capacidade de ser perseverante, de acreditar em si próprio e no mundo. (Bornes, 2011, p.65)

Desta forma, o professor deve realmente criar momentos onde se estimule a imaginação e o espírito crítico como forma de desenvolver no indivíduo a capacidade de ser criativo e de acreditar nas suas convicções levando a vida a questionar-se e a desinquietar-se procurando resposta que transforme o mundo e a sociedade.

O espaço da sala de aula é o lugar privilegiado onde poderá desencadear-se o gosto pela leitura. Para além de estimular o exercício da mente e despertar a criatividade, o livro deverá levar a criança a refletir a sua própria condição pessoal e a da sociedade em que vive, estabelecendo um diálogo com o texto, refletindo sobre o escrito, confrontando-o com o real, o ideal e a fantasia e tirando as suas próprias conclusões. (Bornes, 2011, p.71)

Com isto percebemos que o imaginário e o espírito crítico são condições essenciais na vida do ser humano.

Ora, é na articulação do imaginário, potenciador da utopia, com o espírito crítico que deve investir a ação educativa, já que qualquer um dos dois é essencial para a capacidade de intervenção no real e sua modificação, no caminho para a criação de condições que nos permitam viver felizes para sempre. (Bornes, 2011, p.60)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

3

Situação: Dificuldades na produção de texto.

Data: 06.Dez.2012

Hora: Por volta das 11h00.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), turma do 2º ano.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Este foi o primeiro dia totalmente planeado por mim e propus às crianças da turma de 2º ano a elaboração de um texto a partir da história contada.

Descrição	Inferência
<p>As crianças da turma de 2º ano estavam com dificuldades em começar o texto que foi proposto (um episódio sobre o que a borboleta da história teria feito a seguir).</p> <p>Cheguei perto deles e disse-lhes:</p> <p>- Vocês ouviram a história que vos contei, no final a lagarta transformou-se em borboleta. Então agora imaginem o que é que a borboleta fez depois da história acabar. O que é que vocês gostavam que ela tivesse feito? O que é que acham que ela pode ter aprendido na vida de lagarta. Podem inventar o que quiserem sobre a borboleta.</p> <p>A Cy. disse:</p> <p>- Ah acho que já sei aquilo que quero que a borboleta faça.</p> <p>A partir daí todos mostraram ter percebido e começaram a escrever.</p>	<p>Terá a aproximação à história ajudado as crianças a perceberem o proposto?</p> <p>O facto de terem liberdade total pode auxiliar ou prejudicar a produção de texto?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Depois de ter sido “desbloqueado” o sentido da tarefa, os textos foram realizados e, embora com algumas dificuldades que estas crianças mostram tanto no funcionamento da escrita como na criatividade, a maioria delas conseguiu imaginar, encadear as ideias e construir o seu texto.

Costa e Sousa (2010) propõem uma prática de leitura e de escrita centrada no texto como alternativa às práticas centradas no ensino das letras, sílabas e palavras, ou seja, dos códigos.

As autoras defendem e promovem o ensino da língua como um todo tendo como base o texto. Ou seja, ao invés de se abordar os códigos separadamente, aborda-se tudo aquilo que o texto tem para nos dar atribuindo sentido e significado à aprendizagem.

Efetuando-se uma aprendizagem significativa a motivação existe e aumenta nas crianças.

(...) no percurso pedagógico proposto, ensinar a ler e a escrever com sentido tem o texto como ponto de chegada e como ponto de partida. Ensinar texto como unidade de construção/reconstrução da significação é um desafio que se coloca a todos os professores em todos os graus de ensino. (Costa & Sousa, 2010, p. 74)

Assim, esta prática de ter o texto como ponto de partida para a atividade ajuda as crianças a aprenderem de uma forma que os conteúdos façam sentido para si. Por isso, o episódio relatado nesta nota de campo mostra que ao haver uma aproximação da atividade à história pode desencadear na criança um percepção mais subjetiva do que é proposto dando-lhe as ferramentas que necessita para a compreensão e a execução da atividade.

Contudo, “verificamos que os professores raramente reconhecem a importância da significação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) negando todo o potencial simbólico da linguagem” (Costa & Sousa, 2010, p. 78).

Ao negar este potencial simbólico nas práticas escolares relativas à leitura e à escrita, os professores não permitem à criança pensar, relacionar conceitos e efetivar aprendizagens por si mesma, através da sua experiência. O facto de o docente não dar importância ao que a criança imagina ou aquilo que ela pensa ou sabe desmotiva a criança que deixa de acreditar nas suas potencialidades.

Os professores que normalmente ensinam recorrendo ao manual negam à criança a hipótese de ser ela a responsável pelas suas aprendizagens e retiram-lhe a motivação em querer saber mais.

Nos manuais escolares, segundo Azevedo (2006) “as questões incidem em tópicos como a identificação do lugar, tempo, espaço, ação e personagens, esquecendo-se a interconexão destes com a promoção deliberada e intencional de uma pluralidade de significados” (p. 49)

Por isso é que é muito importante abordar o texto tendo como objetivo principal o prazer de o ouvir ou ler porque é a partir da fruição da leitura que a criança irá relacionar conceitos, atribuir significados e realizar aprendizagens.

Segundo Azevedo (2006) não significa que a leitura pelo prazer não desperte na criança uma modificação a nível cognitivo. Ou seja, não quer dizer que, apesar da leitura realizada não ter preocupações pedagógicas ou didáticas e ser feita numa vertente puramente lúdica, não efetue aprendizagens significativas em quem lê ou escuta ler.

Costa e Sousa (2010) verificaram que a maioria dos docentes que experimentaram trabalhar de acordo com a proposta apresentada pelas mesmas não voltaram a ensinar com base apenas na decifração, ou seja, a partir dos códigos: letra, sílaba, palavra. Mesmo aqueles que apesar de adotarem estas práticas continuavam, paralelamente às mesmas, a introduzir alguns códigos através do manual confirmaram o sucesso do uso da literatura como base da aprendizagem tendo obtido resultados positivos.

Relativamente ao facto de não terem sido impostos limites à imaginação das crianças na produção dos textos também pode ter ajudado a compreender e a iniciar esta atividade com mais confiança. Rodari (2004) citando Dewey diz que:

A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se podem mostrar nas condições normais da percepção sensível. O seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no escuro. Não só a história, a literatura, a geografia e os princípios das ciências, mas também a geometria e a aritmética contém uma quantidade de assuntos sobre os quais tem de atuar a imaginação para serem compreendidos. (p. 199)

É importante que se perceba o papel do professor e da escola neste ponto porque, ao não permitir a libertação da imaginação deixamos de ter seres criadores que tanta falta fazem à sociedade. Rodari (2004) mostra que: “Também Marta Fattori nos diz, em última análise, que todos podem ser criativos, na condição de não viverem numa sociedade repressiva, numa família repressiva, numa escola repressiva... É possível uma educação para a criatividade.” (p. 197)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

4

Situação: Os dias da semana.

Data: 07.Dez.2012

Hora: Por volta das 09h00.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), o G. e a AF. (alunos do 1º ano).

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 anos.

Outros indicadores de Contexto: Este foi o dia seguinte ao da leitura da história “A Lagartinha Comilona”

Descrição	Inferência
<p>Ao escrever o plano no quadro para as crianças passarem, perguntei-lhes:</p> <p>- Quem sabe que dia da semana é hoje?</p> <p>O G. disse:</p> <p>- Não sei...</p> <p>A AF. olhou para o G e disse:</p> <p>- É sexta-feira. Então não viste ontem na história que a Sexta é a seguir à Quinta?!</p> <p>O G. disse:</p> <p>- Ah! Já me lembro. E depois vem o sábado e o domingo para fazermos o que quisermos.</p>	<p>A história poderá ter proporcionado a aquisição deste saber?</p> <p>Poderei considerar a história como catalisadora desta aprendizagem?</p> <p>De que forma as histórias podem proporcionar aprendizagens?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

As histórias transportam em si muitos elementos que podem desencadear aprendizagens nas crianças e o facto de o texto ser trabalhado como um todo não deixando de parte o simbolismo que este possui, faz com que mais rápida e intensamente seja feita a apropriação de conteúdos.

“(…) a literatura teve, e terá sempre, a componente formativa, ligada à aprendizagem e preservação de valores, e a do entretenimento, que pretende divertir e desenvolver a criatividade da

criança, ao longo do seu crescimento.” (Rodrigues, 2011, p. 7)

Com isto percebemos que a literatura tem uma componente formativa que está ligada à aprendizagem e que por isso as histórias são perfeitamente capazes de despertarem esta aquisição de conhecimentos nas crianças.

A forma como a história é contada também pode influenciar a forma como a aprendizagem é feita ou, até mesmo, a sua realização. A história tem de ser contada com as crianças, envolvendo-as e dando-lhes espaço para pensarem e inferirem recorrendo aos saberes que já comportam em si. “(...) devemos ler com as crianças e não somente para elas.” (Rigolet, 2009, p.112)

Segundo Azevedo (2006), o professor deve ter em conta dois procedimentos: A valorização dos saberes pessoais e intertextuais dos alunos e a planificação de atividades que valorizem também esses saberes. Isto torna a aprendizagem mais centrada no aluno como o próprio construtor da mesma e estes ambientes assim criados, fornecem espaço ao professor para o trabalho das diversas áreas curriculares a partir do texto.

Como está descrito em cima, a literatura permite trabalhar não apenas a língua mas também as restantes áreas curriculares. Neste caso foi abordado um assunto que pertence à área do estudo do meio e que é frequentemente utilizado no quotidiano das crianças. Mesmo para as crianças que já tinham aprendido os dias da semana, esta história facilitou o processo de consolidação deste conhecimento e para alguns alunos significou-os.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

5

Situação: As crianças pedem para contar histórias todos os dias.

Data: 07.Dez.2012

Hora: Por volta das 10h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), várias raparigas da turma.

Sexo do Observado: feminino.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Estávamos em tempo de intervalo mas as crianças ainda estavam na sala e um grupo de raparigas juntou-se à minha volta para falar da história.

Descrição	Inferência
No intervalo da manhã um grupo de meninas veio ter comigo e disse: - Professora Inês, gostámos muito da história ontem. Quando pode contar outra vez? Outra das meninas do grupo disse: - Podia contar histórias todos os dias.	Estas situações revelam o impacto que a história teve nas crianças? Poderei considerar que o ato de contar histórias favorece a aproximação entre a professora e as crianças?

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Segundo Rodari (2004) “ Em primeiro lugar a história para a criança é um instrumento ideal para reter consigo o adulto.” (p.162) Assim, para a criança esta mediação contém também uma vertente afetiva, pois funciona como uma espécie de pretexto para que o contacto com os adultos mediadores se prolongue e para que a relação se intensifique.

No Programa de Português do 1º CEB dizem que “(...) ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve (...)”.

E com isto percebemos que efetivamente as histórias aproximam o adulto leitor das crianças criando e fortificando laços afetivos.

O facto de perguntarem quando poderia contar a história outra vez mostra que esta despertou o interesse das crianças. “Se as crianças exigirem que torne a contar a mesma história, deve considerar

que a atividade foi um êxito.” (Orientações para Atividades de Leitura, 2008, p.7)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

6

Situação: História “Os dez desejos de Natal”

Data: 11.Dez.2012

Hora: Por volta das 14h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Leitura da história.

Descrição	Inferência
<p>Apaguei as luzes da sala e o som das conversas que ainda existiam entre as crianças reduziu.</p> <p>As crianças olhavam-me expectantes.</p> <p>Iniciei a narração recorrendo a um ritual de iniciação: “Com esta história de encantar que vou contar, sei que vocês em silêncio vão ficar e muito bem, hoje, se vão comportar”</p> <p>A partir daqui já reinava o silêncio e nos olhos das crianças via-se que já só queriam ouvir a história.</p>	<p>O ambiente influencia a forma como as crianças recebem a história?</p> <p>Qual a vantagem da utilização dos rituais antes e após a narração?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

É importante que haja um marco que defina o tempo e espaço da fantasia e o tempo e o espaço do real. A criança tem que perceber a distinção entre os dois mundos. Para que isto aconteça existem diversos fatores que o contador pode aproveitar como forma de suscitar um ambiente mágico. O espaço no qual se conta a história e os rituais de iniciação e finalização são dois desses fatores.

“Assim, se for iniciado por um ritual – não verbal e/ou verbal -, este permite estruturar espaciotemporalmente a mente do jovem ouvinte. Ele poderá preparar-se para escutar, antecipando a situação graças, precisamente, ao uso repetido e sistemático do ritual.” (cf. Quid Novis?, 2003 citado em Rigolet, 2009, p. 112)

Desta forma, o ritual marca a passagem do real para a fantasia e da fantasia para o real. Tal como o ritual, o ambiente proporcionado onde podemos recorrer ao uso de velas, de música ou, como

aconteceu na leitura desta história, da ausência de luzes, ajuda a criança a entrar no mundo da história distinguindo do mundo real no qual está inserida.

Gomes (1996) ao falar da estrutura que pode ou deve ter a hora do conto no 1º ciclo do Ensino Básico, fala na “organização de um espaço diferente (para ler e ouvir ler) cujo arranjo dependerá das condições concretas de cada sala de aula.” (p. 41) e no clima que pode ser de “silêncio, ou música de fundo, ou acompanhamento com projeção de imagens.” (p. 42)

Neste caso posso dizer que a preparação cuidada do ambiente no qual seria lida a história fez-me sentir que as crianças estiveram mais predispostas e envolvidas para e nesta história do que naquela que foi lida anteriormente e numa outra história que ouvi a professora cooperante ler.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

7

Situação: História “Os dez desejos de Natal”

Data: 11.Dez.2012

Hora: Por volta das 14h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Leitura da história.

Descrição	Inferência
<p>Na narração da história utilizei estrelas prateadas que foram coladas no quadro como forma de acompanhar a sucessão de estrelas da história.</p> <p>Estas estrelas facilitaram a contagem das mesmas feitas com as crianças ao longo da história.</p> <p>No fim todas as crianças pediram um desejo com a última estrela na mão. Todas ansiavam pegar na estrela e esta parte da atividade foi feita em silêncio por parte das crianças que exerceram da melhor forma o respeito pelo outro.</p>	<p>O objeto simbólico utilizado pode ter ajudado as crianças na espera pelo pedido dos desejos?</p> <p>Este mesmo objeto terá provocado, também, a envolvimento das crianças na história?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Foi como se trouxéssemos o conteúdo da história para dentro da sala de aula.

Oliveira (2006) dá-nos algumas dicas para que aconteça aquilo que ela considera ser o mais importante ao contar uma história infantil: “envolver a criança (o aluno) na história.” (p.46). Uma dessas dicas aborda as minhas inferências a esta nota de campo. Assim, a autora afirma que “Trazer para a sala objetos que representem algo da história, ou do personagem, ou de ambos.” (p. 17) envolve as crianças na história.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

8

Situação: Apresentação da história “A que sabe a lua?”

Data: 14.Jan.2013

Hora: Por volta das 14h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Leitura da história.

Descrição	Inferência
<p>Apresentei a história “A que sabe a lua?” à turma sem identificar o título, apenas mostrei a capa. A A., aluna do 1º ano disse:</p> <p>- É a história da lua. Já conhecemos essa história. Contaram no jardim-de-infância.</p> <p>Em modo de resposta o G. disse:</p> <p>- Mas eu não conheço, quero ouvir.</p> <p>Imediatamente a M.E., também aluna do 1º ano, pronunciou:</p> <p>- Nós gostamos. Conta na mesma.</p> <p>Perguntei se todos queriam ouvir a história e as respostas foram positivas.</p>	<p>As crianças querem ouvir histórias mesmo que repetidas? Isso poderá reforçar e ideia pelo gosto de ouvir? O que poderá significar?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Mais uma vez verifiquei o gosto e a vontade que as crianças têm para ouvir uma história, mesmo que essa seja já conhecida deles. A mudança de estado de espírito que a anúncio de que se vai contar uma história provoca é prazeroso para nós enquanto professores. As crianças têm prazer com a história, nós temos prazer com a reação das crianças.

Tal como no ato de contar, segundo Bettelheim (2011) a criança terá prazer na fantasia e no facto de se começar a compreender melhor a si mesma enquanto que o adulto terá prazer com esta experiência da criança.

Albuquerque (2000) relembra o carinho com que era visto “o contador de histórias” e o seu duplo papel: o de entreter e instruir. Ou, como a autora melhor define: “divertir, sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos, interligada ao prazer da efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia.” (p.13)

Proporcionando, a história, momento de prazer percebe-se este gosto que a criança tem em ouvir histórias. É como uma lufada de ar fresco no meio do dia de escola.

Gomes (1996) fala-nos da “hora do conto” no 1º ciclo:

“o professor lê, em voz alta, um conto, ou parte de uma narrativa mais longa, aos seus alunos, constitui um momento diferente na rotina escolar, uma hora de apaziguamento e de libertação do imaginário, durante a qual todos se encontram congregados por um sentimento e uma vontade comuns, de profundo sentido pedagógico.” (p. 38)

Este momento é um momento diferente dos restantes momentos escolares, tem associada a ele a fruição, a curiosidade e a liberdade, fatores que só nos lembram coisas boas.

O facto de as crianças não se importarem de ouvir a história que já conhecem está também, em parte, relacionado com a vontade que as crianças têm em realizar a hora do conto como um momento de libertação. Mas este facto pode também ter a haver com a necessidade que as crianças têm de ouvir histórias e com o facto de existirem histórias que satisfazem melhor as necessidades e os medos que as crianças têm.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

9

Situação: Exploração da capa da história “A que sabe a lua?”

Data: 14.Jan.2013

Hora: Por volta das 14h30.

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Leitura da história.

Descrição	Inferência
<p>Antes da leitura da história proporcionei à turma, um momento onde pudessem refletir acerca da capa do livro e dos seus elementos e, assim, antecipassem o que seria lido.</p> <p>No decorrer dessa exploração onde houve, por parte das crianças, diversas sugestões para a história (embora, o facto de algumas das crianças da turma já a conhecerem fizesse com que estes palpites fossem condicionados), a E., aluna do 1º ano, disse:</p> <p>- Nessa capa parece que alguém amachucou papel e fez um círculo branco que é a lua.</p> <p>Eu disse:</p> <p>- Pois é, temos aqui um círculo. Mas um círculo pode ser muita coisa. O que mais conhecem com esta forma?</p> <p>As crianças deram diversas respostas como cds, relógios, entre outros, até que o G. disse:</p> <p>- Mas a lua também é redonda, tem forma de círculo, mas só às vezes.</p> <p>Eu: - Porque é que dizes isso?</p> <p>O G. ficou a pensar e disse:</p> <p>- Já a vi e não era toda redonda.</p> <p>As outras crianças confirmaram e falámos das</p>	<p>Devemos proporcionar às crianças momentos de liberdade aquando da exploração do livro?</p> <p>Existem vantagens em realizar exploração da capa; contra capa e guardas? Serão estes elementos portadores de aprendizagens?</p> <p>A partir das histórias e dos livros que as suportam consegue-se abordar temas e efetuar relações e aprendizagens de outras áreas disciplinares que não o Português?</p>

<p>diferentes fases da lua.</p> <p>Antes de abrir o livro perguntei-lhes que outras formas geométricas conheciam. Entre as crianças do 1º e do 2º ano, foram nomeados: o quadrado (1º ano), o triângulo (2º ano) e o retângulo (2º ano).</p> <p>Depois das repostas disse-lhes para ficarem atentos e verem se encontravam algumas dessas formas nas imagens da história.</p> <p>Ao passar para a página onde está o título da história as crianças identificaram um quadrado, um círculo e um triângulo e falámos sobre as diferenças que existem entre cada um deles.</p> <p>Nessa imagem as crianças verificaram também que a lua pode ter diferentes formas consoante a sua fase porque esta surge ilustrada na sua forma mais conhecida (quarto minguante ou crescente).</p> <p>Depois desse momento passámos à leitura da história.</p>	
---	--

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A exploração da capa deste livro, através da sua ilustração, levou-nos para a área da matemática com a abordagem às figuras geométricas. Esta inferência da C. levou a uma procura/descoberta de formas geométricas ao longo da história. Assim, esta foi uma ponte para este conceito matemático que faz parte do currículo.

As fases da lua, através da exposição do G. também foi um assunto falado com as crianças, sendo também esta história uma ponte para a área do estudo do meio. Contudo o facto de as fases da lua só aparecerem no programa para o 4º ano, fez com que o assunto fosse apenas abordado levemente como forma de esclarecer e satisfazer as dúvidas das crianças.

O professor deve proporcionar à criança momentos de reflexão acerca dos elementos do livro. Com isto, ele consegue fazer com que as crianças antecipem a história deixando-as curiosas e assim mais motivadas e abertas para as possíveis aprendizagens resultantes da leitura.

Azevedo (2006) conta no seu livro *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* como foi a reação de uma turma de 4º ano para a qual foi apresentado um livro e trabalhado com base na perspetiva da teoria do Whole Language Approach. Numa das partes desta abordagem, Azevedo (2006) mostra o que suscitou nas crianças a parte da atividade em que, anteriormente à leitura, elas puderam supor o que seria lido através da exploração da capa do livro e do nome da autora:

O entusiasmo do alunos era evidente, cumprindo-se, assim, o objetivo de os motivar

para a leitura, pois todos queriam saber se a sua história coincidia ou não com a do livro, que continuava a ser um objeto misterioso cujo desvendar só iriam conhecer no dia seguinte. (p. 74)

Nas Orientações para atividades de leitura do Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo nomeia-se como uma das formas de envolver as crianças nas histórias a prática de: “Suscitar antecipações perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir?” (p. 8)

A proximidade da criança com o livro leva a criança “a entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (Letria, 1988, p. 6 como citado em Gomes, 1996, p. 37).

No ato de leitura não importa apenas contar a história. É igualmente importante começar por aproximar a criança do livro mostrando-lhe os elementos atrás referidos que também transportam um mundo de sentido e significados relacionados com o que será lido posteriormente.

De facto, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se numa espécie de jogo entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo. O lúdico abre, assim, as portas à interpretação cooperativa e imaginativa e à leitura voluntária. (Azevedo, 2006, p. 61)

Relativamente à aprendizagem que pode ser proporcionada pela reflexão sobre elementos do livro como a capa e as guardas, sabemos que, neste processo a criança “trás” para a aula muito daquilo que é enquanto pessoa, das suas experiências e vivências do mundo, dos saberes que já adquiriu e isso torna a aprendizagem significativa e por isso mais intensa e duradoura. Isto aproxima-nos da ideia de aprendizagem significativa, assim designada por David Ausubel.

No artigo David Ausubel e a Aprendizagem Significativa da revista Nova Escola Rosália Maria Ribeiro de Aragão diz que "Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar" e Evelyse dos Santos Lemos afirma que "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados". O artigo fala destes dois requisitos como sendo os necessários para transformar a aula num ambiente motivador.

Assim, falta-nos abordar o facto de a aprendizagem realizada a partir dos livros e das histórias não dizer respeito apenas a conceitos área da Língua Portuguesa. Como poderemos verificar, as leituras, principalmente se forem guiadas pelo professor centrando-as nas crianças e dando-lhes liberdade de interpretação, têm uma vertente multidisciplinar.

Segundo Azevedo (2006), o professor deve ter em conta dois procedimentos: A valorização dos saberes pessoais e intertextuais dos alunos e a planificação de atividades que valorizem também esses saberes. Isto torna a aprendizagem mais centrada no aluno como o próprio construtor da mesma e estes ambientes assim criados, fornecem espaço ao professor para o trabalho das diversas áreas

curriculares a partir do texto.

Na ideia transmitida em cima temos uma parte que reforça o que já foi dito até aqui abordando a valorização que deve ser feita dos saberes dos alunos permitindo que este os possam partilhar e assim construir conhecimentos vários e temos outra parte que fala destas atividades como proporcionadoras de ambiente de trabalho das diversas áreas curriculares.

Temos o exemplo do que diz Rodrigues (2011) quando mostra a ideia de Charyl Pace (2005) que afirma que a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras. (p. 9)

Gomes (1996) quando fala da estrutura que deve ter a hora do conto no 1º ciclo diz que este momento pode servir de “ponto de partida para atividades de expressão musical ou plástica (...); possibilidades de articulação da temática do conto com temas afins de outras áreas disciplinares.” (p. 43)

“As histórias são tão úteis à matemática como a matemática o é às histórias. São uteis à poesia, à música, à utopia, à militância política, em resumo, ao homem integral, e não apenas ao fantasista.” (Rodari, 2004, p. 196)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

10

Situação: Antecipação da história “A que sabe a lua?”**Data:** 14.Jan.2013**Hora:** Por volta das 14h30.**Local:** Sala de aula.**Intervenientes:** Estagiária (eu), toda a turma.**Sexo do Observado:** ambos os sexos.**Idade do Observado:** 6 e 7 anos.**Outros indicadores de Contexto:** Leitura da história.

Descrição	Inferência
<p>Antes de iniciar a história, mostrei a primeira página do livro às crianças e perguntei-lhes o que viam e o que achavam que se passava ali.</p> <p>A L. disse: - A lua está tão grande. Nem cabe no livro.</p> <p>Eu: - Então que fase da lua será esta?</p> <p>L. : É lua cheia. E ela está com uma cara feliz.</p> <p>Eu: Boa L.</p> <p>A AF. disse: - Está tão escuro e estão ali umas bolinhas pequeninas.</p> <p>Eu: - O que serão essas bolinhas. Alguém sabe?</p> <p>Pensaram um pouco.</p> <p>O A. disse: - São luzes.</p> <p>Eu: - Pode ser. Mais opiniões?</p> <p>O P. disse: - São olhos. Estão a espreitar.</p> <p>A AF. disse: - Ah pois são! Alguém está escondido.</p> <p>Eu: - Mais alguém quer dizer alguma coisa?</p> <p>A ME disse: - Devem estar com medo.</p> <p>A E disse: - Deve ser do escuro.</p> <p>O A. disse: E se forem maus? Podem estar escondidos</p>	<p>Devemos proporcionar às crianças momentos de liberdade aquando da exploração do livro?</p> <p>Existem vantagens em realizar exploração da capa; contra capa e guardas? Serão estes elementos portadores de aprendizagens?</p>

para fazer mal.

Eu: - Vamos lá ver se descobrimos.

Depois da leitura da história voltámos à exploração desta página e as crianças disseram que aqueles olhos eram os dos animais que estavam a espreitar a lua, à espera que ela adormecesse para tentarem alcança-la.

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O professor deve proporcionar à criança momentos de reflexão acerca dos elementos do livro. Com isto, ele consegue fazer com que as crianças antecipem a história deixando-as curiosas e assim mais motivadas e abertas para as possíveis aprendizagens resultantes da leitura.

Azevedo (2006) conta no seu livro *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* como foi a reação de uma turma de 4º ano para a qual foi apresentado um livro e trabalhado com base na perspetiva da teoria do Whole Language Approach. Numa das partes desta abordagem, Azevedo (2006) mostra o que suscitou nas crianças a parte da atividade em que, anteriormente à leitura, elas puderam supor o que seria lido através da exploração da capa do livro e do nome da autora:

O entusiasmo do alunos era evidente, cumprindo-se, assim, o objetivo de os motivar para a leitura, pois todos queriam saber se a sua história coincidia ou não com a do livro, que continuava a ser um objeto misterioso cujo desvendar só iriam conhecer no dia seguinte. (p. 74)

Nas Orientações para atividades de leitura do Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo nomeia-se como uma das formas de envolver as crianças nas histórias a prática de: “Susitar antecipações perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir?” (p. 8)

A proximidade da criança com o livro leva a criança “a entusiasmar-se com o brilho das lombadas (...), com os títulos dourados, com o mundo que afinal cabe dentro das suas páginas” (Letria, 1988, p. 6 como citado em Gomes, 1996, p. 37).

No ato de leitura não importa apenas contar a história. É igualmente importante começar por aproximar a criança do livro mostrando-lhe os elementos atrás referidos que também transportam um mundo de sentido e significados relacionados com o que será lido posteriormente.

De facto, o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se numa espécie de jogo entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo. O lúdico abre, assim, as portas à interpretação cooperativa e imaginativa e à leitura voluntária. (Azevedo, 2006, p. 61)

Depois da contagem da história é preciso voltar a dar espaço à criança para que ela faça as

comparações entre o que supôs e o que realmente se apresentou na história. Aqui a criança precisa de liberdade de pensamento para poder relacionar conceitos. Foi o que aconteceu neste caso quando as crianças voltaram à página inicial, a partir da qual tinham realizado suposições, e atribuíram à mesma um sentido diferente, sentido que a história deu.

No pós-contar “o leitor sente, sinceramente, o emergir na realidade, dele próprio e do seu auditório, tendo previamente desmistificado algumas ideias preconcebidas.” (Rigolet, 2009, p. 95)

É por isso importante que o recurso a atividades escolares relacionadas com o livro seja proposto pelo professor posteriormente a este regressar à realidade que traz consigo sentidos, respostas e significados.

“Trabalhar aspetos de memória, de língua materna, de cognição, de imaginação, de expressão artística, de valores morais, etc. não pode ser confundido com o ato de leitura (...)” (Rigolet, 2009, p. 125).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

11

Situação: Curiosidade e vontade de saber escrever os nomes das personagens da história.

Data: 14.Jan.2013

Hora: Por volta das 15h00

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), turma de 1º ano.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 anos.

Outros indicadores de Contexto: Esta atividade foi realizada após contagem e reflexão da história “A que sabe a lua?”

Descrição	Inferência
<p>Foi proposto às crianças desenharem a sequência dos animais que tentaram alcançar a lua.</p> <p>Pedi aos alunos do 2º ano, que acabaram mais depressa, para escreverem os nomes de cada animal desenhado.</p> <p>Antes mesmo de escrever no quadro para os alunos do 1º ano copiarem, AE. e a ME. chamaram-me e disseram que também gostavam muito de saber escrever os nomes dos animais que tentaram chegar à lua. Pediram-me que as ensinasse.</p> <p>Depois de elas me dizerem isto, muitas outras crianças deste ano, confessaram querer o mesmo.</p> <p>Escrevi os nomes no quadro para que todos pudessem copiar.</p>	<p>Terá a história desencadeado a curiosidade e a vontade de aprender?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A história despertou a curiosidade das crianças na aprendizagem da escrita.

A maioria das crianças de 1º ano não demonstra muito interesse pela aprendizagem da escrita. Contudo, depois da leitura da história, o interesse em escrever os nomes das personagens foi notório em quase todos os elementos da turma.

O facto de a contagem da história ter seguido um rumo que privilegiou a reflexão e os saberes dos alunos pode ter motivado os mesmos para a aprendizagem, neste caso, da escrita dos nomes dos animais.

Segundo Azevedo (2006), o professor deve ter em conta dois procedimentos: A valorização dos saberes pessoais e intertextuais dos alunos e a planificação de atividades que valorizem também esses saberes. Isto torna a aprendizagem mais centrada no aluno como o próprio construtor da mesma e estes ambientes assim criados, fornecem espaço ao professor para o trabalho das diversas áreas curriculares a partir do texto.

Desta forma, se a criança teve oportunidade de fazer suposições e partilhar os seus saberes ela sente-se mais envolvida na história e a sua curiosidade dispara deixando-a com uma maior motivação para aprender coisas novas.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 12

Situação: Vamos eleger o animal preferido da história “A que sabe a lua?”

Data: 14.Jan.2013

Hora: Por volta das 17h00

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: Foi proposto à turma ver quais os animais que cada criança tinha como preferido e construir um gráfico que permitisse verificar qual deles era o eleito pela maioria das crianças do grupo.

Descrição	Inferência
<p>No final da análise de um gráfico de barras propus à turma vermos qual o animal da história que cada um preferia e com isso poderíamos fazer o nosso gráfico de barras.</p> <p>As crianças aderiram a esta ideia e ficaram entusiasmadas começando logo a pensar em qual seria o seu animal e a conversar com os colegas sobre este assunto.</p> <p>No final da aula algumas crianças vieram ter comigo e revelaram terem achado muito mais interessante o “trabalho com animais da história”.</p>	<p>Será que o facto de esta atividade estar relacionada com a história motivou os alunos?</p> <p>O facto de lhes darmos a palavra terá também motivado as crianças?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O empenho das crianças com o surgir desta atividade e durante o seu desenvolvimento foi muito mais notável do que o verificado na análise ao gráfico anterior.

As crianças sentem-se confiantes se valorizarem as suas ideias os seus saberes. Esta é uma das vantagens das histórias e dos contos de fadas quando são contadas de forma a permitir a reflexão e a exposição de ideias por parte das crianças. O próprio conteúdo das histórias fornece explicações às crianças que nenhum adulto por si só consegue transmitir.

A experiência e as explicações baseadas na realidade dos adultos não são entendidas pelas crianças como muitas vezes esperaríamos que fossem. “Quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação.” (Bettelheim, 2011, p.11)

Se as crianças partilham os seus saberes e sentem que estes são uteis, elas vão estar dispostas a saber mais. Relacionando o que já sabem, com aquilo que a partilha das experiências dos colegas lhes conta e com o que a história mostra dos outros e do mundo, desencadeiam novas aprendizagens que se vão ligar às anteriores aumentando a experiência da criança.

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano. (Orientações para atividades de leitura. Programa está na hora da leitura para o 1º ciclo, 2008, p. 7)

Quando as histórias são contadas neste ambiente reflexivo a atividade faz sentido para as crianças. Ao contrário daquilo que normalmente é proposto nas escolas, estas atividades permitem a criança pensar e atribuir significados ao que aprende. O género de questões e de abordagens que se fazem no ensino tradicional costuma ter um carácter mais fechado, não dando espaço ao pensamento lógico e às conclusões do próprio aluno.

Assim, quando o ensino é centrado em quem está a aprender, torna-se motivante porque faz os alunos sentirem-se valorizados e responsáveis pelas suas aprendizagens.

Neste caso, a autora revela que a escola não tem sido uma grande ajuda numa fase em que a criança ainda precisa recorrer muito ao imaginário. Talvez por isso, esta seja uma idade em que a criança traz “o imaginário para a realidade” (Albuquerque, 2000, p.126) como forma de sobreviver “acreditando em fadas, quando estão num sistema cada vez mais impressionado com positivismo científicos.” (Albuquerque, 2000, p.126)

Ao recorrermos ao imaginário das histórias aproveitando todo o seu simbolismo e o que este desperta nas crianças, temos um ponto de partida para trabalhar questões disciplinares de forma facilitada porque as crianças estarão mais dispostas.

Rodrigues (2011) transmite a seguinte ideia de Kátia C. S. Smole; Glauce H. R. Rocha; Patrícia T. Cândido e Renata Stancanelli (1995):

Kátia Smole et al. (1995) consideram que a integração da literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática porque estabelecer esta conexão implica: a) relacionar as ideias matemáticas com a realidade; b) relacionar as ideias matemáticas com outras disciplinas; c) relacionar tópicos, representações e conceitos matemáticos; d) explorar problemas e descrever resultados, relacionando diversos modelos matemáticos ou não (pp. 2 e 3). (Kátia C. S. Smole; Glauce H. R. Rocha; Patrícia T. Cândido e Renata Stancanelli, 1995 citado em Rodrigues, 2011, p. 9)

Todas estas relações realizadas constituem o segredo da aprendizagem porque no mundo tudo se relaciona.

“As histórias desempenham um importante papel na formação da criança, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior, necessários à construção de modelos de ação, mas também podem integrar outras funções de aprendizagem multidisciplinar (...)” (Rodrigues, 2011, p. 8)

Neste caso concreto, as crianças mostraram preferir a tarefa que estava relacionada com a história contada, ao invés da ficha de matemática que estava a ser feita com a análise de um gráfico de barras. As tarefas eram idênticas e abordavam os mesmos conceitos, contudo mostrou-se mais aliciante aquela que se relacionava com o tema da história “A que sabe a lua?” por lhe ser atribuído significado.

Para concluir transcrevo duas ideias que se relacionam com o que acabei de dizer:

“Perante as histórias, as crianças aprendem matemática com motivação e dedicação (...)” (Rodrigues, 2011, p. 9)

Rodrigues (2011) mostra a ideia de Charyl Pace (2005) dizendo que a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras. (p. 9)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 13

Situação: Interajuda no grupo assim como na história.

Data: 14.Jan.2013

Hora: Por volta das 15h00

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu) e ME.

Sexo do Observado: Feminino.

Idade do Observado: 6 anos.

Outros indicadores de Contexto: Estava a decorrer uma atividade realizada a partir da história “A que sabe a lua?”

Descrição	Inferência
<p>Durante a atividade do desenho a ME ajudou o D. a fazer a sequência dos animais. A ME olhou para mim e disse:</p> <p>- Professora Inês, estou a ajudar o D. É como na história, os animais também se ajudaram e assim conseguiram provar a lua e ficar mais felizes.</p>	<p>As histórias ajudam as crianças na apropriação de valores para a vida social?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O que a ME me disse mostrou que a leitura da história a fez reter valores e, ainda mais do que isso, estes valores foram colocados em ação quando esta ajudou o amigo. Neste caso a criança integrou em si o valor da cooperação. Assim, temos aqui explícita, outra função das histórias que são contadas às crianças, a função social.

Um comentário final para o importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor. É de salientar que o processo de identificação com as personagens e acção, a que Mercedes del Manzano se referia, tem de as personagens mais qualificadas de uma obra deverem encarnar valores positivos, numa linha eminentemente “humanista e personalizadora”. (Bastos,1999,p.37)

Ao longo da sua caminhada na organização do real, a criança precisa de modelos que a

orientem e lhe mostrem o caminho a seguir. As histórias transportam esses valores.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

14

Situação: Discussão dos valores morais da história**Data:** 18.Jan.2013**Hora:** Por volta das 14h00.**Local:** Sala de aula.**Intervenientes:** Estagiária (eu), toda a turma.**Sexo do Observado:** ambos os sexos.**Idade do Observado:** 6 e 7 anos.**Outros indicadores de Contexto:** Estávamos a discutir os valores morais que se podem retirar da história “A que sabe a lua?”

Descrição	Inferência
<p>Depois do reconto da história feito por elementos da turma, abordámos a questão dos valores.</p> <p>As crianças foram falando sobre aquilo que tinham aprendido com a história e nomearam a amizade, a interajuda e cooperação e o facto de a aparência não definir as pessoas (o rato alcançou a lua mesmo sendo o mais pequeno).</p> <p>No decorrer desta conversa a L. disse:</p> <p>- Pois, os do 1º ano são mais pequenos do que nós mas às vezes conseguem fazer coisas melhor do que nós.</p> <p>A N. disse: - E nós gostamos de os ajudar.</p> <p>A Sb. disse: - Se nos ajudarmos a todos conseguimos fazer melhor e ficamos mais felizes.</p> <p>Eu: - Boa meninas, se nós trabalharmos juntos e nos ajudarmos uns aos outros conseguimos chegar mais longe. E não devemos duvidar ou rejeitar alguém só porque é mais pequeno do que nós.</p>	<p>As histórias ajudam as crianças na apropriação de valores para a vida social?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Nesta turma as crianças do 2º ano sentem-se protetoras das do 1º ano e adoram acarinhá-los. Das crianças do 2º ano, cerca de metade, mostra dificuldades de aprendizagem e duas estão, por vezes, integradas nas atividades de 1º ano. Isto pode fazer com que estas sintam que os alunos do 1º ano,

apesar de mais novos, conseguem por vezes estar num patamar igual ou superior ao delas e concluem que estes fazem coisas melhores.

Neste caso a criança relaciona a história e os seus valores com a realidade vivida pela turma. Isto pode mostrar também a necessidade que as crianças destas idades têm de com certos detalhes das histórias perceberem cada vez melhor a realidade, neste caso, social.

Segundo Albuquerque (2000), a criança de 5/6 anos já sistematizou de forma lógica o seu mundo. “Simultaneamente, desenvolve um maior gosto pelo pormenor e muitas vezes as relações entre o imaginário e o real são procuradas em detalhes de teor simbólico, que parecem justificar diversos eventos concretos.” (p.116)

Para esta autora, as crianças de 7/8 anos não modificam muito da faixa etária anterior, apenas têm o real mais estruturado na sua mente, e por isso os procedimentos que utilizam são os mesmos.

As crianças utilizam elementos do imaginário para justificarem algumas coisas do real. Posto isto é natural que elas próprias procurem relação entre o que a fantasia lhes mostrou e o que acontece no seu quotidiano.

Bettelheim (2011) percebeu que o segredo dos contos de fadas que os faz contribuir para o “enriquecimento da vida interior da criança” (p.14) consiste em começarem “onde a criança realmente está, no seu ser psicológico e emocional.” (p.14) Estas histórias “falam das suas severas tensões interiores de uma maneira que a criança inconscientemente compreende e (...) proporcionam exemplos de soluções, tanto temporárias como permanentes, para as dificuldades prementes.” (p.14) Isto sem depreciar as sérias batalhas internas da infância.

Isto torna-se importante porque, colocando-se no ponto de vista dos mais pequenos, os contos ou a fantasia, ajudam-nos a compreender e a solucionar os problemas com que se deparam pela vida. E os valores sociais constituem um desses problemas, pois por vezes contrariam a vontade inconsciente da criança.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

17

Situação: Elaboração de sequências a partir da história “A galinha dos ovos misteriosos”**Data:** 25.Fev.2013**Hora:** Por volta das 14h00.**Local:** Sala de aula.**Intervenientes:** Estagiária (eu), toda a turma.**Sexo do Observado:** ambos os sexos.**Idade do Observado:** 6 e 7 anos.**Outros indicadores de Contexto:** Foi proposta à turma uma espécie de ficha onde teriam de identificar, recorrendo à memória, a sequência do nascimento dos animais da história pela cor do ovo. Depois as crianças poderiam inventar outros padrões para formarem diferentes sequências.

Descrição	Inferência
<p>Enquanto as crianças estavam a realizar a atividade fui andando pela sala dando apoio e incentivo a quem precisasse.</p> <p>O I. estava de braços cruzados e cabeça apoiada em cima da mesa e com a ficha afastada de si.</p> <p>Aproximei-me dele e questionei o que se passava com ele.</p> <p>Disse-me que não queria fazer a ficha porque não percebia o que tinha que fazer no 2º ponto.</p> <p>Voltei a explicar e mesmo assim ele não percebeu. Então, decidi fazer aproximação à história dizendo-lhe:</p> <p>- Imagina que podes entrar na história e escolher qual era o animal que nascia primeiro. Qual escolhias?</p> <p>O I. disse que escolhia o pinto.</p> <p>Continuei: - Boa! Então e de que cor era o ovo do pinto?</p> <p>O I. pensou, olhou para o 1º ponto, e respondeu: - Amarelo.</p> <p>Eu: - Então pintas o primeiro ovo de amarelo.</p> <p>Ele pintou e eu continuei:</p>	<p>A aproximação à história facilitou a percepção daquilo que era proposto pela tarefa?</p> <p>A história serviu de transporte à aprendizagem de conceitos matemáticos, neste caso as sequências?</p>

- E agora? Qual o animal que tu querias que nascesse a seguir ao pinto?

Com um ar muito mais animado e de uma forma mais confiante disse:

- O papagaio. Pinto este (apontado o segundo ovo) de verde.

Eu: - Boa I. é isso mesmo.

E antes que eu lhe perguntasse ele disse:

- E agora vai ser o crocodilo que é azul.

Eu: É isso I. agora é só continuares e depois fazes a repetição. A seguir inventas outras vez outra sequência do nascimento dos animais. Percebeste?

O I. disse: Sim. Obrigada professora Inês! Assim é mais divertido e mais fácil.

E continuou o seu trabalho.

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Para o I. a tarefa proposta não estava a fazer sentido mas quando individualmente fiz a aproximação à história de uma forma mais pessoal e detalhada, a perceção da tarefa tornou-se mais fácil e o I. realizou-a corretamente e visivelmente mais empenhado e feliz com o seu feito.

Aqui percebemos que a relação com a história devolveu ao I. o ânimo que ele tinha perdido enquanto a tarefa não fazia sentido para ele. Saindo do contexto escolar e voltando por uma porta pequenina à história, o que foi proposto fazia sentido. Foi até divertido para esta criança poder “brincar com a história” modificando-a. E com esta brincadeira o I. construiu sequências através de padrões elaborados por ele.

Com isto podemos verificar que a história contém conteúdos matemáticos que neste caso, entre outros, temos a sequência do nascimento dos animais utilizando a cor dos ovos.

Para além de ter estes conteúdos a história relaciona-os com a sua trama e motiva a criança para os compreender, apreender e aprender.

Kátia Smole et al. (1995) consideram que a integração da literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática porque estabelecer esta conexão implica: a) relacionar as ideias matemáticas com a realidade; b) relacionar as ideias matemáticas com outras disciplinas; c) relacionar tópicos, representações e conceitos matemáticos; d) explorar problemas e descrever resultados, relacionando diversos modelos matemáticos ou não (pp. 2 e 3). (Rodrigues,

2011, p. 9)

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 18

Situação: Da história ao trabalho de projeto.

Data: 25.Jan.2013

Hora: Por volta das 12h00

Local: Sala de aula.

Intervenientes: Estagiária (eu), toda a turma.

Sexo do Observado: ambos os sexos.

Idade do Observado: 6 e 7 anos.

Outros indicadores de Contexto: O trabalho de projeto já tinha sido apresentado como pesquisa sobre os animais que eu escolhi para as crianças trabalharem. Contudo, depois da contagem desta história as questões sobre estes animais que compunham os personagens eram bastantes e percebi que faria mais sentido aumentar o conhecimento sobre estes animais. Esta nota foi recolhida no momento em que decidi isto com a turma.

Descrição	Inferência
<p>Perguntei-lhes em relação ao trabalho de projeto que estávamos a iniciar:</p> <p>- Meninos, vamos lá pensar sobre o nosso trabalho de projeto. Preferem trabalhar os animais que eu escolhi para vocês, querem ser vocês a escolher os animais ou preferem ficar a saber mais sobre os animais da história?</p> <p>Não demoraram muito tempo para dizerem que queriam os animais da história. Levantaram o braço como forma de mostrar a sua vontade e o resultado foi surpreendente, todos de acordo em fazer o trabalho de projeto tendo como tema de pesquisa, os animais da história.</p>	<p>O facto de trabalharmos os animais da história contada motivou as crianças para a realização deste trabalho?</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O entusiasmo mostrado por este trabalho de projeto antes e depois de termos definido os animais da história como objeto de pesquisa foi completamente distinto. Antes as crianças estavam a reagir a este trabalho como se tratasse de um outro qualquer exercício escolar. Depois de escolhido o tema a pesquisar começou-se a notar um ânimo e um empenho maior nas crianças. Mesmo durante o trabalho realizado isso foi notório. Havia dias em que algumas crianças chegavam todas contentes com informações ou imagens que traziam de casa. Durante o trabalho em sala de aula faziam muitas comparações entre a realidade dos animais e a história.

A história faz-nos criar relações sobretudo com os personagens, principalmente nestas idades em que as crianças necessitam de modelos, e isso faz com que a atividade seja significativa para as crianças.

As histórias desempenham um importante papel na formação da criança, ao funcionarem como elementos apaziguadores de situações de conflito interior, necessários à construção de modelos de ação, mas também podem integrar outras funções de aprendizagem multidisciplinar (...)” (Rodrigues, 2011, p. 8)

Estando as histórias repletas de simbolismos e sentidos, dão à criança aquilo que ela mais busca, um sentido na vida e despertam na mesma o interesse por aumentarem os seus conhecimentos sobre o mundo. Funcionam como uma motivação para aprender.

Por isso, no percurso pedagógico proposto, ensinar a ler e a escrever com sentido tem o texto como ponto de chegada e como ponto de partida. Ensinar texto como unidade de construção/reconstrução da significação é um desafio que se coloca a todos os professores em todos os graus de ensino. (Costa & Sousa, 2010, p. 74)

Neste caso as autoras referem-se somente ao ensino da Língua Portuguesa mas nós adaptamos esta ideia ao ensino e aprendizagem das restantes áreas curriculares. Nesta situação descrita na nota de campo, a história foi ponto de partida para um trabalho na área de estudo do meio.

(...) à medida que (...) os professores vão contando histórias para as crianças mais velhas, (...) vão aproveitando mais estas narrativas para transmitir conhecimentos vários. (Albuquerque, 2000, p. 30)

Claramente, qualquer pessoa prefere trabalhar naquilo que para ela faz sentido do que sobre elementos que não lhe dizem, ainda, nada ou com os quais não se identificam.

Se as histórias são prazerosas, a aprendizagem a partir das mesmas, pressuponho que será igualmente prazerosa. E aqui ousou dizer que verifiquei esta relação.

Podemos dizer que as histórias proporcionam aprendizagens significativas.

Ausubel desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa que, segundo este, acontece “quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes.” (Präss, 2008, p. 28)

No artigo David Ausubel e a Aprendizagem Significativa da revista Nova Escola Rosália Maria Ribeiro de Aragão diz que "Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar" e Evelyse dos Santos Lemos afirma que "De nada adianta desenvolver uma aula divertida se ela for encaminhada de forma automática, sem possibilitar a reflexão e a negociação de significados". O artigo fala destes dois

requisitos como sendo os necessários para transformar a aula num ambiente motivador e de aprendizagens significativas.

Tratamento das Notas de Campo

Como é que as histórias motivam e suportam processos de desenvolvimento?	
Notas de campo	Respostas
<p>No início da aula comuniquei à turma:- Hoje trago uma coisa que acho que vocês vão gostar. Alguém consegue adivinhar o que é?</p> <p>A Cl. disse:- É uma história não é?</p> <p>Eu: - Boa é uma história. Vocês gostam de ouvir histórias?</p> <p>Responderam que sim. E eu perguntei:- E porque é que vocês gostam de ouvir histórias?</p> <p>Ficaram a pensar.</p> <p>Reforcei a minha questão:- O que é que as histórias têm de bom para vocês?</p> <p>A L. disse:- Contam-nos coisas engraçadas e fazem-nos rir.</p> <p>A S. disse:- Mas às vezes também são tristes, só que no fim ficam bem.</p> <p>Eu: - É verdade, há histórias que nos fazem rir e outras que nos fazem chorar, que nos deixam a pensar...</p> <p>O P. disse:- Há histórias que nos ensinam muitas coisas.</p> <p>Eu: - Então vamos lá ver o que é que esta história tem para vos mostrar.</p> <p>Mostrei a capa do livro e começámos a falar sobre o mesmo. (Nota de campo nº 1, 06 de Dezembro de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertam prazer e interesse na criança; entretêm. - Ajudam a criança desenvolver-se e aprender de forma prazerosa por possuírem uma componente instrutiva e uma componente de prazer. - Ajudam as crianças a ultrapassar as crises da infância fornecendo-lhes esperança no futuro. - Ajudam a criança a esclarecer emoções.
<p>No intervalo da manhã um grupo de meninas veio ter comigo e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora Inês, gostámos muito da história ontem. Quando pode contar outra vez? <p>Outra das meninas do grupo disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podia contar histórias todos os dias. (Nota de campo nº 5, 07 de Dezembro de 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertam prazer e interesse na criança; entretêm. - Quando são contadas criam, fortalecem e intensificam a relação entre o leitor e os ouvintes.
<p>Apresentei a história “A que sabe a lua?” à turma sem identificar o título, apenas mostrei</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertam prazer e interesse na criança;

<p>a capa. A A., aluna do 1º ano disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a história da lua. Já conhecemos essa história. Contaram no jardim-de-infância. <p>Em modo de resposta o G. disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas eu não conheço, quero ouvir. <p>Imediatamente a M.E., também aluna do 1º ano, pronunciou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nós gostamos. Conta na mesma. <p>Perguntei se todos queriam ouvir a história e as respostas foram positivas. (Nota de campo nº 8, 14 de Janeiro de 2013)</p>	<p>entretêm.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementam curiosidade na criança. - Respondem às suas necessidades imaginativas.
<p>Durante a atividade do desenho a ME ajudou o D. a fazer a sequência dos animais. A ME olhou para mim e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora Inês, estou a ajudar o D. É como na história, os animais também se ajudaram e assim conseguiram provar a lua e ficar mais felizes. (Nota de campo nº 13, 14 de Janeiro de 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita a socialização através de modelos e valores que fornece à criança. - Permite a relação entre a fantasia e o real, sendo a primeira organizadora e justificadora do segundo.
<p>Depois do reconto da história feito por elementos da turma, abordámos a questão dos valores.</p> <p>As crianças foram falando sobre aquilo que tinham aprendido com a história e nomearam a amizade, a interajuda e cooperação e o facto de a aparência não definir as pessoas (o rato alcançou a lua mesmo sendo o mais pequeno).</p> <p>No decorrer desta conversa a L. disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pois, os do 1º ano são mais pequenos do que nós mas às vezes conseguem fazer coisas melhor do que nós. <p>A N. disse: - E nós gostamos de os ajudar.</p> <p>A Sb. disse: - Se nos ajudarmos a todos conseguimos fazer melhor e ficamos mais felizes.</p> <p>Eu: - Boa meninas, se nós trabalharmos juntos e nos ajudarmos uns aos outros conseguimos chegar mais longe. E não devemos duvidar ou rejeitar alguém só porque é mais pequeno do que nós. (Nota de campo nº 14, 18 de Janeiro de 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita a socialização através de modelos e valores que fornece à criança. - Permite a relação entre a fantasia e o real, sendo a primeira organizadora e justificadora do segundo.
<p>Questionei as crianças sobre o que poderia representar a imagem das guardas do livro.</p> <p>Pensaram um bocado.</p> <p>A ME. disse que tinha muitas cores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula o imaginário, condição necessária à formação de um ser criativo

<p>A Cy. disse que pareciam papeis coloridos e rasgados com buracos.</p> <p>O A. disse que os amarelos pareciam queijos.</p> <p>Na página seguinte que continha muitos círculos de cores voltei a questionar a turma.</p> <p>O D. disse que eram berlindes para jogar.</p> <p>A Cl. disse que pareciam pinturas feitas com dedos.</p> <p>A Cy. disse que pareciam rebuçados.</p> <p>O P. falou em círculos de várias cores e disse que podiam ser ovos da lagarta.</p> <p>Não rejeitei nenhuma das hipóteses.</p> <p>Depois de ler a história e mostrar as guardas finais a Sb. disse:</p> <p>- Agora já percebi esses buraquinhos todos. Foi a lagarta. (Nota de campo nº 2, 06 de Dezembro de 2012)</p>	<p>capaz de reinventar o mundo através das suas aprendizagens com a formulação de hipótese, a criação de soluções e a resolução de problemas.</p>
---	---

Como as histórias podem constituir contexto/roteiro mediador de diferentes áreas, conteúdos e objetivos de aprendizagem, numa turma de 1º e 2º ano de escolaridade?	
Notas de campo	Respostas
<p>Apaguei as luzes da sala e o som das conversas que ainda existiam entre as crianças reduziu.</p> <p>As crianças olhavam-me expectantes.</p> <p>Iniciei a narração recorrendo a um ritual de iniciação: “Com esta história de encantar que vou contar, sei que vocês em silêncio vão ficar e muito bem, hoje, se vão comportar”</p> <p>A partir daqui já reinava o silêncio e nos olhos das crianças via-se que já só queriam ouvir a história. (Nota de campo nº 6, 11 de Dezembro de 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As histórias ajudam a criança na distinção entre o imaginário e o real e isto permite que a criança organiza cada vez mais e melhor a sua perceção do mundo, facilitando aprendizagens; - O ambiente em que se conta as histórias ajuda as crianças a envolverem-se na mesma ficando abertas a aprendizagens com sentido.
<p>(...)No decorrer dessa exploração [anterior à leitura] onde houve, por parte das crianças, diversas sugestões para a história (embora, o facto de algumas das crianças da turma já a conhecerem fizesse com que estes palpites fossem condicionados), a E., aluna do 1º ano, disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nessa capa parece que alguém amachucou papel e fez um círculo branco que é a lua. <p>Eu disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pois é, temos aqui um círculo. Mas um círculo pode ser muita coisa. O que mais conhecem com esta forma? <p>As crianças deram diversas respostas como cds, relógios, entre outros, até que o G. disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas a lua também é redonda, tem forma de círculo, mas só às vezes. 	<ul style="list-style-type: none"> - As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas. - As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.

<p>Eu: - Porque é que dizes isso?</p> <p>O G. ficou a pensar e disse:</p> <p>- Já a vi e não era toda redonda.</p> <p>As outras crianças confirmaram e falámos das diferentes fases da lua.</p> <p>Antes de abrir o livro perguntei-lhes que outras formas geométricas conheciam. Entre as crianças do 1º e do 2º ano, foram nomeados: o quadrado (1º ano), o triângulo (2º ano) e o retângulo (2º ano). (...) (Nota de campo nº 9, 14 de Janeiro de 2013)</p>	
<p>Foi proposto às crianças desenharem a sequência dos animais que tentaram alcançar a lua.</p> <p>Pedi aos alunos do 2º ano, que acabaram mais depressa, para escreverem os nomes de cada animal desenhado.</p> <p>Antes mesmo de escrever no quadro para os alunos do 1º ano copiarem, AE. e a ME. chamaram-me e disseram que também gostavam muito de saber escrever os nomes dos animais que tentaram chegar à lua. Pediram-me que as ensinasse.</p> <p>Depois de elas me dizerem isto, muitas outras crianças deste ano, confessaram querer o mesmo.</p> <p>Escrevi os nomes no quadro para que todos pudessem copiar. (Nota de campo nº 11, 14 de Janeiro de 2013)</p>	<p>- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas.</p>
<p>No final da análise de um gráfico de barras propus à turma vermos qual o animal da história que cada um preferia e com isso poderíamos fazer o nosso gráfico de barras.</p> <p>As crianças aderiram a esta ideia e ficaram entusiasmadas começando logo a pensar em qual seria o seu animal e a conversar com os colegas sobre este</p>	<p>- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo,</p>

<p>assunto.</p> <p>No final da aula algumas crianças vieram ter comigo e revelaram terem achado muito mais interessante o “trabalho com animais da história”. (Nota de campo nº 12, 14 de Janeiro de 2013)</p>	<p>desta forma, realizar aprendizagens significativas.</p> <p>- As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.</p>
<p>Depois do reconto da história feito por elementos da turma, abordámos a questão dos valores.</p> <p>As crianças foram falando sobre aquilo que tinham aprendido com a história e nomearam a amizade, a interajuda e cooperação e o facto de a aparência não definir as pessoas (o rato alcançou a lua mesmo sendo o mais pequeno).</p> <p>No decorrer desta conversa a L. disse:</p> <p>- Pois, os do 1º ano são mais pequenos do que nós mas às vezes conseguem fazer coisas melhor do que nós.</p> <p>A N. disse: - E nós gostamos de os ajudar.</p> <p>A Sb. disse: - Se nos ajudarmos a todos conseguimos fazer melhor e ficamos mais felizes.</p> <p>Eu: - Boa meninas, se nós trabalharmos juntos e nos ajudarmos uns aos outros conseguimos chegar mais longe.</p> <p>E não devemos duvidar ou rejeitar alguém só porque é mais pequeno do que nós. (Nota de campo nº 14, 18 de Janeiro de 2013)</p>	<p>- As Histórias fornecem ferramentas necessárias para a socialização, que por sua vez, é condição necessária à aprendizagem.</p>
<p>As crianças da turma de 2º ano estavam com dificuldades em começar o texto que foi proposto (um episódio sobre o que a borboleta da história teria feito a seguir).</p>	<p>- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que</p>

<p>Cheguei perto deles e disse-lhes:</p> <p>- Vocês ouviram a história que vos contei, no final a lagarta transformou-se em borboleta. Então agora imaginem o que é que a borboleta fez depois da história acabar. O que é que vocês gostavam que ela tivesse feito? O que é que acham que ela pode ter aprendido na vida de lagarta. Podem inventar o que quiserem sobre a borboleta.</p> <p>A Cy. disse:</p> <p>- Ah acho que já sei aquilo que quero que a borboleta faça.</p> <p>A partir daí todos mostraram ter percebido e começaram a escrever. (Nota de campo nº 3, 06 de Dezembro de 2012)</p>	<p>despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas.</p> <p>- As histórias trabalhadas como um todo atribuem sentidos e significados promovendo na criança a aprendizagem significativa.</p> <p>- As histórias funcionam como ponto de partida e de chegada para as tarefas propostas.</p>
<p>Enquanto as crianças estavam a realizar a atividade fui andando pela sala dando apoio e incentivo a quem precisasse.</p> <p>O I. estava de braços cruzados e cabeça apoiada em cima da mesa e com a ficha afastada de si.</p> <p>Aproximei-me dele e questionei o que se passava com ele.</p> <p>Disse-me que não queria fazer a ficha porque não percebia o que tinha que fazer no 2º ponto.</p> <p>Voltei a explicar e mesmo assim ele não percebeu. Então, decidi fazer aproximação à história dizendo-lhe:</p> <p>- Imagina que podes entrar na história e escolher qual era o animal que nascia primeiro. Qual escolhias?</p> <p>O I. disse que escolhia o pinto.</p> <p>Continuei: - Boa! Então e de que cor era o ovo do pinto?</p> <p>O I. pensou, olhou para o 1º ponto, e respondeu: - Amarelo.</p>	<p>- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas.</p> <p>- As histórias trabalhadas como um todo atribuem sentidos e significados promovendo na criança a aprendizagem significativa.</p> <p>- As histórias funcionam como ponto de partida e de chegada para as tarefas propostas.</p> <p>-As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com</p>

<p>Eu: - Então pintas o primeiro ovo de amarelo.</p> <p>Ele pintou e eu continuei:</p> <p>- E agora? Qual o animal que tu querias que nascesse a seguir ao pinto?</p> <p>Com um ar muito mais animado e de uma forma mais confiante disse:</p> <p>- O papagaio. Pinto este (apontado o segundo ovo) de verde.</p> <p>Eu: - Boa I. é isso mesmo.</p> <p>E antes que eu lhe perguntasse ele disse:</p> <p>- E agora vai ser o crocodilo que é azul.</p> <p>Eu: É isso I. agora é só continuares e depois fazes a repetição. A seguir inventas outras vez outra sequência do nascimento dos animais. Percebeste?</p> <p>O I. disse: Sim. Obrigada professora Inês! Assim é mais divertido e mais fácil.</p> <p>E continuou o seu trabalho. (Nota de campo nº 17, 25 de Fevereiro de 2013)</p>	<p>sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.</p>
<p>Ao escrever o plano no quadro para as crianças passarem, perguntei-lhes:</p> <p>- Quem sabe que dia da semana é hoje?</p> <p>O G. disse:</p> <p>- Não sei...</p> <p>A AF. olhou para o G e disse:</p> <p>- É sexta-feira. Então não viste ontem na história que a Sexta é a seguir à Quinta?!</p> <p>O G. disse:</p> <p>- Ah! Já me lembro. E depois vem o sábado e o domingo para fazermos o que quisermos. (Nota de campo nº 4, 07 de Dezembro de 2012)</p>	<p>- As histórias trabalhadas como um todo atribuem sentidos e significados promovendo na criança a aprendizagem significativa.</p> <p>-As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.</p>

<p>Perguntei-lhes em relação ao trabalho de projeto que estávamos a iniciar:</p> <p>- Meninos, vamos lá pensar sobre o nosso trabalho de projeto. Preferem trabalhar os animais que eu escolhi para vocês, querem ser vocês a escolher os animais ou preferem ficar a saber mais sobre os animais da história?</p> <p>Não demoraram muito tempo para dizerem que queriam os animais da história. Levantaram o braço como forma de mostrar a sua vontade e o resultado foi surpreendente, todos de acordo em fazer o trabalho de projeto tendo como tema de pesquisa, os animais da história. (Nota de campo nº 18, 25 de Janeiro de 2013)</p>	<p>- As histórias proporcionam motivação à criança se forem contadas com espaço para reflexões e antecipações que despertam a curiosidade e valorizam os saberes da criança tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem e podendo, desta forma, realizar aprendizagens significativas.</p> <p>- As histórias funcionam como ponto de partida e de chegada para as tarefas propostas.</p> <p>-As histórias facilitam a aprendizagem tendo em si um carácter multidisciplinar que proporciona uma abordagem com sentido, que parte do imaginário e dos saberes da criança para as diferentes áreas curriculares.</p>
---	---

Anexo II – Roteiros de Aprendizagem

Roteiro de Aprendizagem			
Conto	Integração Curricular	Objetivos	Tarefas
<p>“A que sabe a lua?”</p>	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos: - Compreensão do oral.</p>	<p>- Prestar atenção ao que ouve de modo a compreender e retirar a informação essencial do que foi lido;</p>	<p>Leitura e exploração (oral) da história (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>-Antecipar a história;</p> <p>- Ouvir a história;</p> <p>- Inferir sobre o que ouviram e o que sentiram;</p> <p>- Explorar a história podendo ter em conta os seguintes conteúdos:</p> <p>-Figuras geométricas (circulo, quadrado, triângulo);</p> <p>-linhas curvas e linhas retas;</p> <p>-Distâncias (lua a afastar);</p> <p>-Tamanhos (comparação);</p> <p>-Animais Selvagens;</p> <p>-Sequências;</p> <p>-Fases da lua;</p>
	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos: - Expressão oral - Escrita (2º ano)</p> <p>Matemática</p> <p>Tópicos: - Números Naturais</p> <p>Estudo do meio</p>	<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:</p> <p>- Expressar sentimentos e emoções;</p> <p>- Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades.</p> <p>- Ordenar de acordo com um dado critério.</p>	<p>Ficha de consolidação (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <p>- Compreensão da sequencialidade da narrativa e da participação das personagens;</p> <p>- Identificação da alimentação preferencial dos diferentes animais</p> <p>- Capacidade de entrar na história integrando-se como personagem/escrita criativa (2º ano)</p>

	<p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À descoberta do ambiente natural; - Os seres vivos do seu ambiente; <p>Expressão plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer manifestações da vida animal; - Relacionar conceitos reais com a história. <p>- Desenhar e pintar.</p>	
<p>Área:</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita <p>Matemática</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regularidades <p>Expressão plástica</p>	<p>- Escrever legivelmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - palavras e frases de acordo com um modelo; (1º ano) - palavras e frases sem modelo; (2º ano) <p>- Recordar e Reelaborar Sequências.</p> <p>- Desenhar e pintar.</p>	<p>Representação da sequência dos animais e escrita do nome de cada animal (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a compreensão da sequencialidade da narrativa e da participação das personagens; - Aquisição do conceito de sequência; - Desenvolvimento da escrita. 	
<p>Área:</p> <p>Matemática</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e tratamento de dados <p>Expressão plástica</p>	<p>- Ler e interpretar gráficos;</p> <p>- Organizar dados e elaborar pictogramas;</p> <p>- Desenho, recorte e colagem</p>	<p>Eleição do animal preferido e realização/análise de um gráfico de barras/pictograma com recurso a desenhos e recorte dos animais escolhidos (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar escolhas justificadas; - Organizar dados e elaborar gráficos; - Desenvolver a análise de gráficos; - Verificar resultados. 	

	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos: - Expressão oral</p>	<p>-Produzir discursos com a finalidade de recontar a história.</p> <p>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</p> <p>-Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>- Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados;</p> <p>- Construir frases com graus de complexidade crescente;</p> <p>-Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema. 	<p>Reconto oral da história, feito pelas crianças (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de reter informação e transmiti-la aos outros com um discurso bem construído.
	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos: - Compreensão oral - Expressão oral</p>	<p>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</p> <p>-Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>- Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados;</p> <p>- Construir frases com graus de complexidade crescente;</p> <p>-Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema. 	<p>Abordagem oral aos valores da história (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as competências em situações de discussão de ideias; - Compreender e integrar os valores transmitidos pela história.

Roteiro de Aprendizagem

Conto	Áreas Curriculares	Objetivos	Tarefas
<p align="center"><u>“A galinha dos ovos misteriosos”</u></p>	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve de modo a compreender e retirar a informação essencial do que foi lido; - Identificar rimas; - Identificar sílabas e classificar as palavras quanto ao número de sílabas. 	<p>Leitura e exploração (oral) da história (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Antecipar a história; - Ouvir a história; - Inferir sobre o que ouviram e o que sentiram; - Explorar a história podendo ter em conta os seguintes conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> - Quantidades; - Cores; - Sequências; - Diferenças entre os animais (Domésticos/Selvagens; Revestimento do corpo; Alimentação; Deslocação) - Rimas. - Os valores da história.
	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento explícito da língua; - Escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir frases; - Respeitar a direccionalidade da escrita; - Utilizar a linha de base como suporte da escrita. 	<p>Elaboração de frases e desconstrução e construção das mesmas (1º ano)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de frases; - Escrita respeitando a sua direccionalidade e os limites da página.
	<p>Área: Matemática</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Operações com números 	<ul style="list-style-type: none"> - Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. - Resolver problemas envolvendo adições, subtrações, 	<p>“Vamos ajudar a galinha” (problemas matemáticos) (1º e 2º ano separadamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar os níveis de desempenho da resolução de

naturais	multiplicações e divisões.	problemas matemáticos.
Área: Matemática Tópicos: - Números Naturais	- Compor e decompor o número 10	Ficha caixa de 10 (ovos) (1º ano) - Evidenciar a compreensão do conceito de número através da decomposição e composição do mesmo.
Área: Matemática Tópicos: - Regularidades	- Elaborar sequências segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências. - Identificar a sequência dos ovos; - Elaborar sequências de cores; - Completar sequência e descobrir regularidades na mesma.	Pintura de sequências e construção de um friso (1º e 2º ano em simultâneo) Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens: - Consolidar os conhecimentos adquiridos relativamente à formação de sequências.
Área: Estudo do Meio Tópicos: - À descoberta do ambiente natural: -Os seres vivos do seu ambiente;	- Observar e identificar alguns animais: -animais selvagens; - animais domésticos; - reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); - reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pêlos, escamas, bico, garras...); - recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...).	Trabalho de projeto (1º e 2º ano em simultâneo) Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens: - Aumentar o conhecimento adquirido na área de estudo do meio, relativamente aos seres vivos.

Roteiro de Aprendizagem			
Conto	Integração Curricular	Objetivos	Tarefas
“A Zebra Camila”	Área: Língua Portuguesa Tópicos: - Compreensão do oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve de modo a compreender e retirar a informação essencial do que foi lido, podendo apropriar-se de novos vocábulos, identificar palavras desconhecidas, responder a questões acerca do que ouviu e recontar histórias; - Desenvolver a capacidade de memorização auditiva. 	<p>Leitura e exploração (oral) da história (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Antecipar a história;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a história; - Inferir sobre o que ouviram e o que sentiram; - Explorar a história podendo ter em conta os seguintes conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> - Cores; - Formas; - Sequências; - Contagens progressivas e regressivas; - Tipo de animais; - Rimas.
	Área: Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar a Zebra de acordo com a sua descrição na história. 	<p>Representação e pintura da Zebra Camila (1º e 2º ano em simultâneo)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de memorização; - Permitir às crianças exporem-se mostrando a sua interpretação da Zebra; - Fazer a comparação entre a «sua» Zebra e a Zebra da história.
	Área: Língua Portuguesa Tópicos: - Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades. 	<p>Interpretação da história (2º ano)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aferir a compreensão da narrativa; - Verificar qual o valor formativo que esta história teve

			para cada criança.
<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita - Conhecimento explícito da Língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever legivelmente, com correção ortográfica e corretamente gerindo o espaço da página: <ul style="list-style-type: none"> - palavras de acordo com um modelo; - Distinguir gráfica e foneticamente a letra “L” da letra “B” - Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: <ul style="list-style-type: none"> - segmentar e reconstruir a cadeia fónica; - discriminar sons da fala. 	<p>O “l” e o “b” da zebra camila vão às compras (1º ano)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação pelo som e pela escrita das letras “l” e “b”. 	
<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita - Conhecimento explícito da Língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever legivelmente palavras e frases sem modelo; - Elaborar uma descrição de uma cena; - Identificar sílabas e classificar palavras quanto ao número de sílabas; - Identificar sinónimos e antónimos de palavras; - Elaborar rimas a partir de palavras; - Formar femininos, masculinos, singulares e plurais. 	<p>Descobrir gramática com a Zebra Camila (2º ano)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os conhecimentos de gramática relativamente aos conteúdos expressos nos objetivos. 	
<p>Área: Matemática</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Números e operações 	<ul style="list-style-type: none"> - Compor e decompor números 	<p>“Vamos trocar as ricas da zebra?” (Barras de Cuisenaire) (1º e 2º ano em simultâneo utilizando fichas com grau de complexidade diferente)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção de número e os raciocínios com a composição e decomposição de números. (até ao 10 para o 1º ano; até ao 30 para o 2º ano) - Desenvolver estratégias recorrendo a materiais como as 	

	<p>Área: Língua Portuguesa</p> <p>Tópicos: - Expressão oral</p>	<p>-Produzir discursos com a finalidade de recontar a história.</p>	<p>Barras de Cuisenaire.</p> <p>Reconto oral da história (1º ano)</p> <p>Evidenciar os níveis de desempenho nos seguintes itens: - Desenvolvimento da capacidade de reter informação e transmiti-la aos outros com um discurso bem construído.</p>
--	---	---	--